

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА**

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ДОЛИННА АННА СЕРГІЇВНА

УДК 378.4.046:[159.9+364.4.08](73)(043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ
ПСИХОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ В УНІВЕРСИТЕТАХ США**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук.

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



А. С. Долинна

Кропивницький – 2026

АНОТАЦІЯ

Долинна А. С. Теорія і практика професійної підготовки фахівців психонімічних професій в університетах США. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Центральнотукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка, Міністерство освіти і науки України. Кропивницький, 2026.

У дисертації здійснено узагальнення результатів педагогічного дослідження теоретичних і практичних аспектів професійної підготовки фахівців психонімічних спеціальностей в університетах США. Отримані результати стали підґрунтям для формулювання висновків щодо особливостей інтеграції теоретичних концепцій навчання з вимогами професійних стандартів та ліцензійних органів, що забезпечує тісний зв'язок освітнього процесу з реальною практикою.

Україна переживає масштабну гуманітарну та психологічну кризу, зумовлену війною, масовими втратами, вимушеним переміщенням населення та зростанням кількості посттравматичних розладів. За цих умов гостро постає проблема дефіциту фахівців психонімічного профілю та недостатньої практичної готовності випускників закладів вищої освіти до роботи в кризових і посткризових ситуаціях. Особливо показовим є порівняння з досвідом США, де система професійної підготовки психологів, соціальних працівників і педагогів вибудована на практикоорієнтованих, міждисциплінарних і етично вивірених засадах та демонструє високу адаптивність до суспільних викликів.

Дисертаційне дослідження присвячене аналізу теорії і практики професійної підготовки фахівців психонімічних професій в університетах США в контексті актуальних гуманітарних і психологічних викликів сучасності. Актуальність роботи зумовлена масштабною психологічною кризою в Україні, спричиненою війною, масовими втратами, вимушеним переміщенням населення та зростанням

посттравматичних розладів, що актуалізує потребу у фахівцях, здатних ефективно діяти в кризових і посткризових умовах.

З метою узагальнення американського досвіду професійної підготовки фахівців психологічних спеціальностей та обґрунтування можливостей його адаптації в умовах українського освітнього простору було проведено комплексне педагогічне дослідження. Методологічну основу становлять системний, міждисциплінарний і порівняльний підходи, які забезпечили комплексний аналіз психологічних детермінант, педагогічних умов і організаційних механізмів формування психологічних компетентностей.

У роботі проаналізовано сучасні концепції професійної діяльності фахівців психологічного профілю у США, визначено критерії, компоненти та рівні їхньої професійної готовності. Обґрунтовано організаційно-педагогічні умови та розроблено педагогічну модель формування психологічних компетентностей відповідно до сучасних освітньо-кваліфікаційних вимог. Особливу увагу приділено розвитку емоційного інтелекту, стресостійкості, саморефлексії, комунікативних та етичних умінь як ключових складових професійної підготовки.

Концепції та інституції APA, CAEP, INTASC і пов'язані з ними стандарти визначають етичні, професійні й компетентнісні засади підготовки фахівців психологічних спеціальностей у США, орієнтуючи освітні програми на практичну готовність і відповідність суспільним потребам. Університети ASU, LSU та UCF репрезентують інноваційні міждисциплінарні моделі, що поєднують наукову підготовку, супервізійну практику та розвиток soft skills. Програми рівня BS in Psychology і механізми CPT забезпечують ранню професіоналізацію студентів через інтеграцію теорії та практики. Узагальнення й адаптація цього досвіду створює підґрунтя для модернізації змісту професійної підготовки фахівців психологічного профілю в Україні.

В дослідженні здійснено комплексний аналіз теорії і практики професійної підготовки фахівців психологічних професій в університетах США з метою узагальнення ефективних освітніх моделей і визначення можливостей їх адаптації до українського освітнього контексту. Методологічну основу роботи становлять

системний, міждисциплінарний і порівняльний підходи, що дозволяють розкрити психологічні детермінанти, педагогічні умови та організаційні механізми формування психономічних компетентностей.

Обґрунтовано провідну роль soft skills як базису професійної підготовки фахівців психономічних професій у сучасних умовах соціальної нестабільності, інформаційного перевантаження та зростання психологічних викликів. Підкреслено, що гнучкі навички не є допоміжним компонентом освіти, а становлять фундамент професійної компетентності психологів, соціальних працівників і педагогів.

Обґрунтовано ключову роль soft skills як фундаментальної складової професійної підготовки фахівців психономічних професій. Показано, що гнучкі навички (емпатія, комунікація, критичне мислення, командна робота, етична свідомість, адаптивність, лідерство, саморегуляція, міжкультурна компетентність та естетичне сприйняття) формуються системно через зміст навчальних дисциплін гуманітарного, соціально-психологічного та прикладного спрямування. Зокрема, підкреслено, що в умовах соціальної нестабільності, інформаційного перевантаження та зростання психологічних викликів саме soft skills визначають ефективність професійної взаємодії з клієнтами, здатність до емоційної підтримки, конструктивного розв'язання конфліктів і збереження психологічної стійкості. Наголошено, що на відміну від суто технічних знань, гнучкі навички становлять базис професійної компетентності психологів, соціальних працівників і педагогів, забезпечуючи їхню готовність до роботи в кризових і динамічних соціальних умовах.

В умовах сучасних викликів, зокрема війни, зростання кількості посттравматичних станів і соціальної вразливості населення, саме hard skills (зокрема володіння психодіагностичними методиками, основами клінічного та педагогічного аналізу, навички статистичної обробки даних, застосування наукових методів дослідження, знання вікової та соціальної психології, уміння планувати й реалізовувати корекційні, консультативні та освітні програми) набувають особливої значущості, оскільки вони забезпечують фахівцю здатність діяти професійно, етично

й відповідально, спираючись на науково підтверджені підходи. Саме поєднання розвинених *hard skills* із високим рівнем *soft skills* дозволяє спеціалістам психонормічного профілю ефективно працювати з різними категоріями клієнтів, забезпечувати якість допомоги та відповідати сучасним професійним і освітньо-кваліфікаційним вимогам. Такі навички формуються через вивчення базових і професійно орієнтованих дисциплін (загальна та вікова психологія, патопсихологія, психологія навчання, основи статистики, загальна біологія, соціологія, педагогіка), а також у процесі практик, стажувань і супервізій.

Розкрито роль навчальних дисциплін психонормічного профілю у формуванні фахових навичок майбутніх спеціалістів допоміжних професій. Відображено міждисциплінарний характер освітньої підготовки, у межах якої кожна навчальна дисципліна спрямована не лише на засвоєння теоретичних знань, а й на розвиток ключових професійних і особистісних компетентностей. Показано, що курси природничого, гуманітарного, соціально-психологічного та прикладного спрямування формують у здобувачів освіти аналітичне й критичне мислення, комунікативні вміння, емоційну чутливість, етичну відповідальність і практичну готовність до професійної діяльності.

Особливий акцент зроблено на розвитку емпатії, міжкультурної компетентності, навичок консультування, саморегуляції та командної взаємодії, які є базовими для психологів, соціальних працівників, педагогів і консультантів. Узагальнено, що система навчальних дисциплін забезпечує формування комплексної моделі компетентностей, які умовно поділяються на когнітивні, комунікативні, емоційні, етичні та практичні. Такий підхід відповідає сучасним вимогам підготовки фахівців психонормічного профілю та сприяє їхній готовності ефективно діяти в умовах соціальної нестабільності, кризових ситуацій і зростання психологічних викликів.

Імплементація кращих зразків американського досвіду в зміст професійної підготовки фахівців психонормічних спеціальностей є науково й практично обґрунтованою з огляду на сучасні соціально-психологічні виклики, з якими стикається українське суспільство. Американська система підготовки психологів,

соціальних працівників і педагогів характеризується високим рівнем практикоорієнтованості, міждисциплінарності та чіткою етичною регламентацією професійної діяльності, що забезпечує готовність випускників до роботи в кризових, травматичних і соціально складних умовах.

Ключовою перевагою американського досвіду є інтеграція теоретичної підготовки з обов'язковою практикою, супервізіями, тренінгами та кейс-аналізом у реальних професійних середовищах (освітніх, медичних, соціальних, кризових установах). Такий підхід дозволяє формувати не лише *hard skills* (діагностичні, аналітичні, методичні), а й *soft skills* (емпатію, комунікацію, саморефлексію, стресостійкість), що є критично важливими для психологічних професій. Включення подібних елементів до українських освітніх програм сприяє підвищенню практичної готовності майбутніх фахівців і скороченню розриву між академічною підготовкою та реальними професійними запитами.

Важливим аспектом американського досвіду є міждисциплінарний характер освітніх програм, які поєднують психологію, педагогіку, соціологію, біоетику, право та основи публічної політики, що дозволяє майбутнім фахівцям комплексно бачити проблеми клієнтів, працювати в міжпрофесійних командах і приймати зважені рішення з урахуванням соціального, культурного та етичного контексту. Для української системи освіти така інтеграція є особливо актуальною в умовах війни, посттравматичної реабілітації та соціальної трансформації.

Отже, імплементація кращих зразків американського досвіду в зміст професійної підготовки фахівців психологічних спеціальностей не передбачає механічного копіювання моделей, а означає їх адаптацію до національних умов, освітніх стандартів і соціальних потреб України. Такий підхід створює підґрунтя для модернізації освітніх програм, підвищення якості підготовки фахівців психологічного профілю та формування їхньої професійної готовності до ефективної діяльності в умовах сучасних криз і викликів.

На основі порівняльного аналізу досвіду США та України запропоновано психолого-педагогічні рекомендації щодо впровадження американських практикоорієнтованих підходів у вітчизняну систему вищої освіти. Отримані

результати мають теоретичне й практичне значення для модернізації професійної підготовки фахівців психологічних професій в Україні та можуть бути використані у реформуванні освітніх програм у сфері психології, педагогіки й соціальної роботи.

Аналіз теорії і практики професійної підготовки фахівців психологічних професій в університетах США засвідчує її системний, міждисциплінарний і практикоорієнтований характер. Американська модель підготовки ґрунтується на поєднанні психологічних, педагогічних, соціальних і етичних компонентів, що забезпечує формування професійної готовності майбутніх фахівців до роботи з людиною в умовах складних соціальних, емоційних і кризових ситуацій. Важливими рисами цієї підготовки є орієнтація на розвиток психологічних компетентностей, активне використання супервізій, тренінгів, кейс-методів, міждисциплінарних програм та системної практики в реальних професійних середовищах.

Практика університетів США демонструє ефективність інтеграції теоретичних знань із професійним досвідом, гнучкість освітніх траєкторій, акцент на рефлексивному навчанні та дотриманні високих етичних стандартів. Таке забезпечення підготовки фахівців, які володіють навичками саморегуляції, емпатійної комунікації, прийняття відповідальних рішень та професійного розвитку в умовах невизначеності, є необхідною умовою сучасної професійної освіти. Узагальнення американського досвіду створює науково-методичні передумови для його адаптації в українському освітньому контексті з урахуванням національних традицій, потреб ринку праці та викликів сучасного суспільства, що підвищує перспективність подальшого розвитку системи професійної підготовки фахівців психологічного профілю.

Ключові слова: психологічні професії, професійна підготовка, американський досвід, університетська освіта США, психологічні компетентності, практикоорієнтоване навчання, міждисциплінарний підхід, soft skills, hard skills, емоційний інтелект, стресостійкість, супервізія, освітні стандарти, імплементація зарубіжного досвіду, модернізація вищої освіти.

ABSTRACT

Dolynna A. S. Principles and practices of professional training of psychonomy experts at US universities. – Qualifying scientific work on the rights of a manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Education in speciality 13.00.04 – Theories and principles of professional training. – Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University, Kropyvnytskyi, 2026.

The dissertation summarizes findings of the educational research into conceptual and practical aspects of professional training of psychonomy experts at US universities. The attained findings made it possible to draw conclusions regarding peculiarities of matching theoretical concepts of training with requirements of occupational standards and licensing authorities. The above provides for enhanced relevance of the training process to real-life settings.

Ukraine is going through the full-blown humanitarian and mental health crisis caused by the war, mass casualties, displacement of populations, and the increased number of post-traumatic stress disorders. A burning problem of psychonomy expert shortage as well as that of insufficient competence of university graduates in handling crisis and post-crisis situations arises under given conditions. The above problem becomes well exposed against the background of relevant best practices, particularly the expertise of the US where the system of professional training of psychologists, social service workers and teaching staff rests upon practice-oriented, interdisciplinary, and ethically sound foundations. Hence, the system proves to be highly adaptable to social demands.

The dissertation addresses principles and practices of professional training of psychonomy experts at US universities in the context of present-day burning humanitarian and psychological challenges. The research relevance is due to the full-blown humanitarian and mental health crisis taking place in Ukraine. It is caused by the war, mass casualties, displacement of populations, and the increased number of post-traumatic stress disorders. The above developments generate the demand for experts who can effectively deal with crisis and post-crisis situations.

A comprehensive educational research has been conducted with the view to generalizing the US expertise in professional training of specialists in the field of psychonomy as well as substantiating ways of its adaptation within the educational space of Ukraine. The procedural framework of the study includes systems, interdisciplinary, and comparative approaches. The above perspective made it possible to carry out the comprehensive analysis of psychological determinants, educational conditions, and arrangements that are essential for the development of psychonomy competencies.

Modern concepts of professional activities of psychonomy experts in the US are analyzed in the dissertation; criteria, components, and levels of their professional readiness are defined. Organizational and pedagogical conditions for the development of psychonomy competencies in compliance with contemporary educational and qualification requirements are substantiated; worked out is the relevant educational model. Special attention is paid to the development of key components of the occupational attainment, such as emotional intelligence, the ability to cope with stress, self-reflection, social and ethical skills.

Concepts and such institutions as the American Psychological Association (APA), the Council for Accreditation of Educator Preparation (CAEP), the Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC), as well as their respective standards, define ethical, professional, and competency based principles of training psychonomy experts in the US, focusing educational programs on developing experts' handling competence and their meeting societal demands.

Such educational establishments as Arizona State University (ASU), Louisiana State University (LSU), and the University of Central Florida (UCF) promote innovation-driven interdisciplinary models that combine providing academic qualification, undergoing supervision practical training, and the development of soft skills. Bachelor of Science (BS) in Psychology programs and Curricular Practical Training (CPT) arrangements ensure students' early professional development by means of integrating theory and practice. Generalization and adaptation of such expertise makes it possible to modernize professional training of psychonomy experts in Ukraine.

Comprehensive analysis of principles and practices of professional training of psychonomy experts at US universities was carried out in the given study with the view to generalizing effective educational models and determining their potential for adaptation to the Ukrainian educational context.

The procedural framework of the study includes systems, interdisciplinary, and comparative approaches, the application of which makes it possible to elaborate psychological determinants, educational conditions, and arrangements that are essential for the development of psychonomy competencies.

Substantiated is the key role of soft skills as the basis of professional training of psychonomy experts under present-day conditions of social instability, information overloading, and the increased number of psychological challenges. It is highlighted that soft skills are not a secondary component in education. On the contrary, they are at the core of professional competencies of psychologists, social workers, and educators.

It is pointed out that soft skills (empathy, socializing, critical thinking, team work, ethical awareness, adaptability, leadership, self-regulation, cross-cultural awareness, and aesthetic perception), being a fundamental component of professional training of psychonomy experts, are developed on the system level via contents of humanitarian, sociopsychological, and applied academic subjects. It is soft skills that determine the efficiency of dealing with clients, the ability to provide emotional support, constructive resolution of conflicts, and retaining emotional resilience under conditions of social instability, information overloading, and the increased number of psychological challenges. It is emphasized that unlike purely technical expertise, soft skills provide the basis of the professional competency of psychologists, social workers, and educators, facilitating their readiness to work under crisis and dynamic social conditions.

It is hard skills (in particular, proficiency in psychodiagnostic techniques, basics of clinical assessments and pedagogical analysis, skills in statistical processing of data, applying scientific methods of inquiry, possessing working knowledge of developmental psychology and social psychology, the ability to plan and carry out correction, counselling and educational programs) that are assuming special significance in the face of present-day challenges,

particularly the war, the increased number of post-traumatic disorders, and social vulnerability of people. Hard skills enable experts to act in a professional way, operate ethically and responsibly with due consideration of scientifically proven approaches. The combination of well-developed hard and soft skills ensures the efficient operation of psychonomy experts while dealing with diverse categories of clients, and granting high quality assistance. Due to the above combination, experts can meet current professional requirements as well as education and qualification criteria. Such skills are developed in the course of studying basic and job-related subjects (general and developmental psychology, pathopsychology, educational psychology, basics of statistics, general biology, social studies, and science of education) along with undertaking internships, traineeships, and supervision practice.

The importance of psychonomy related subjects for developing occupational skills of experts in supporting activities is revealed in the dissertation. The research work provides insights into the interdisciplinary nature of professional training. Each subject within its framework aims not just at acquiring theoretical knowledge but also at the development of key professional and personal competencies of learners. It is pointed out that natural science courses of study as well as the humanities, sociopsychological and applied courses pay a pivotal role in the formation of one's analytical and critical thinking, social skills, emotional sensitivity, ethical responsibility as well as the ability to carry out occupational activities.

Special attention is paid to the development of one's empathy, cross-cultural awareness, counselling skills, self-adjustment and teamwork abilities that are essential for psychologists, social service workers, educators, and counsellors. It has been established that all courses of study taken together provide for the development of the set of competencies that can be divided into cognitive, communicative, emotional, ethical, and handling ones. The given approach meets current requirements for training psychonomy experts and facilitates their aptitude to effectively perform activities under social instability, crises, and the increased number of mental health challenges.

The introduction of the best US practices into the process of professional training of psychonomy experts has been theoretically grounded and proven by practice, specifically with

regard to the current social and psychological challenges faced by the Ukrainian people. The US model of training psychologists, social service workers, and educators is focused upon practice-oriented, interdisciplinary, and ethically sound foundations of occupational activities, which provides for graduates' aptitude to work under crisis, traumatic, and socially tough circumstances.

The key asset of the US expertise in the given field is the blending of theoretical training with compulsory practical work, supervision internships, and conducting case studies within professional communities (educational, medical, social service, crisis handling institutions). The application of this approach makes it possible to develop both hard (diagnostic, analytical, procedural) and soft (empathy, socializing, self-reflection, resilience) skills that are essential for the psychonomy profession. The introduction of the above components into Ukrainian curricula enhances the handling competence of prospective specialists as well as the reduction of the mismatch between one's academic training and real-life occupational requirements.

The interdisciplinary nature of curricula is an important aspect of the US expertise. Integrating the subject matter of psychology, education science, social studies, bioethics, and fundamentals of public affairs enables prospective specialists to comprehensively evaluate clients' problems, to work as part of interprofessional teams and make sound decisions with due regard of social, cultural and ethical contexts. The Ukrainian educational system calls for such integration in view of wartime, the need for post-traumatic rehabilitation and social transformation.

It should be noted, that the introduction of the best US practices into the Ukrainian system of professional training does not suggest copying respective models as they are. Instead, the latter must be adjusted to the local context, national educational standards, and social needs of the country. Such an approach can pave the way for upgrading educational programs, enhancing occupational attainment of psychonomy experts, and the development of their professional readiness to deal with present-day crises and challenges.

The comparative analysis of the US expertise and that of Ukraine made it possible to devise psychological and pedagogical guidelines as to the introduction of the US practice-

oriented approaches into the home higher education system. The obtained results show theoretical and practical relevance in terms of upgrading professional training of psychonomy experts in Ukraine, and can be instrumental in the improvement of psychology, education, and social work educational programs.

Thorough analysis of principles and practices of professional training of psychonomy experts at US universities has revealed its systemic, interdisciplinary, and practice-oriented nature. The above system comprises psychological, educational, social, and ethical components aimed at the development of prospective specialists' readiness to tackle personal problems of people under tough social, emotional, and crisis situations. Its indispensable parts are the development of psychonomy competencies, extensive use of supervision practices, trainings, case methods, interdisciplinary programs, and comprehensive practical training in occupational environments.

The expertise of US universities demonstrates the efficiency of blending scientific knowledge with occupational experience, flexibility of educational pathways, focusing on reflection-based learning, and meeting stringent ethical standards. Modern professional training focuses on the development of prospective specialists' skills in self-adjustment, the ability to communicate empathically and take important decisions, as well as securing one's professional growth in uncertain environment. Taking into account the US expertise in the given field provides for the further development of psychonomy expert training with due regard of the national heritage, labor market demands, and present-day social challenges.

Keywords: professional activities in the field of psychonomy, professional training, the US expertise, higher education in the US, psychonomy competencies, practice-oriented training, interdisciplinary approach, soft skills, hard skills, emotional intelligence, ability to cope with stress, supervision, educational standards, implementation of international practices, modernization of higher education.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ
Наукові публікації, які відображають основні наукові результати докторської дисертації

Статті у наукових періодичних виданнях, включених до переліку наукових фахових видань України:

1. Візнюк І., **Поліщук А.** Формування ІТ-компетентності майбутніх магістрів як психолого-педагогічна проблема. *Психологічні перспективи*. 2021. № 37. С. 2–39. DOI : <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2021-37-23-39>
2. Візнюк І., **Поліщук А.** Психологічні детермінанти особистості булінгу в соціометричному вимірі. *Психологічне консультування та психотерапія*. 2021. № 14. С. 67–80. DOI : <https://doi.org/10.26565/2410-1249-2020-14-06>
3. Візнюк І., **Поліщук А.** English Features of students' training for master's degree in education. *Організаційна психологія. економічна психологія*. 2021. Вип. 1(22). С. 27–32. DOI : <https://doi.org/10.31108/2.2021.1.22.3>
4. Візнюк І., Буглай Н., Куцак Л., **Поліщук А.**, Киливник В. Використання штучного інтелекту в освіті. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2021. № 59. С. 14–22. DOI : <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-59-14-22>
5. Гуревич Р., Опушко Н., **Поліщук А.** Професійна освіта: тенденції розвитку в XXI столітті. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2022. № 52. С. 5–11. URL: <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5250>
6. Візнюк І., Долинний С., **Поліщук А.** Культурологічний підхід в аспекті формування особистості педагога. *Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса*. Серія : Психологічні науки. 2023. №1 . С. 53–58. DOI : 10.31558/2786-8745.2022.1(1).7
7. Візнюк І., **Долинна А.**, Долинний С., Паламарчук О. Формування інформаційної компетентності в освітньо-професійній сфері діяльності аспірантів.

Організаційна психологія. економічна психологія. 2023. Вип. 1 (28). С. 76–84.
DOI : <https://doi.org/10.31108/2.2023.1.28.8>

8. Долинний С., Долинна А. Психологічна компетентність у подоланні внутрішнього конфлікту вчителів у рамках екологічного підходу. *Особистість та екологічні проблеми.* 2023. Вип. 2 (5). С. 54–61. DOI : [https://doi.org/10.31652/2786-6033-2023-3\(5\)-54-61](https://doi.org/10.31652/2786-6033-2023-3(5)-54-61)

9. Андрушко І., Візнюк І., Дзекан О., Долинна А. Виклики сучасності в організації освітнього процесу у закладах вищої освіти України. *Проблеми підготовки сучасного вчителя.* 2025. Вип. 2(32). С. 6–16. DOI : [https://doi.org/10.31499/2307-4914.2\(32\).2025.345799](https://doi.org/10.31499/2307-4914.2(32).2025.345799)

10. Дзекан О., Візнюк І., Вознюк Л., Долинна А. Особливості навчання іноземних студентів у вузах України в умовах війни. *Наукові записки.* Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : ЦДУ ім. В. Винниченка, 2025. Вип. 221. С. 45–52.
DOI : <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-221-45-52>

11. Візнюк І., Пайкуш М., Долинний С., Долинна А. Психологічні аспекти впливу травматичного досвіду на психічне здоров'я особистості. *Психологічний журнал.* 2025. № 15. С. 8–17. DOI : <https://doi.org/10.31499/2617-2100.15.2025.342053>

12. Візнюк І., Долинний С., Долинна А. Формування екологічної компетентності студентів у контексті соціокультурної ініціативи. *Особистість та екологічні проблеми.* 2025. Вип. 4 (2). С. 23–29. DOI : [https://doi.org/10.31652/2786-6033-2025-4\(2\)-23-29](https://doi.org/10.31652/2786-6033-2025-4(2)-23-29)

13. Гуревич Р., Візнюк І., Долинна А., Долинний С. Професійна компетентність майбутніх науковців у цифровому освітньому середовищі: психолого-педагогічні дослідження в контексті європейських практик. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems.* 2025. № 76. С. 31–44. DOI : <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2025-76-31-44>

14. Візнюк І., Долинний С., Долинна А. Сучасні тенденції методології наукових психолого – педагогічних досліджень. *Modern Information Technologies and Innovation*

Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems. 2025. № 75. С. 115–126. DOI : <https://surl.li/vbjyud>

15. Долинна А. Інтеграція цифрових технологій та нейроінтерфейсів у професійну підготовку фахівців психоекономічних професій в Україні. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2025. № 77. С. 204–214. DOI : <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2025-77-204-214>

16. Dolynna A. Resilience model in professional training: developing psychological competencies of specialists in the USA. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2025. № 3 (143). С. 26-36. DOI : 10.24139/2312-5993/2025.03/498-507

17. Долинна А. Концептуальні основи професійної підготовки фахівців психоекономічного профілю США та її інтеграція в український освітній простір. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2025. № 4 (144). С. 24-32. DOI : 10.24139/2312-5993/2025.04/364-373

18. Долинна А. Практикоцентрований підхід у професійній підготовці фахівців психоекономічного профілю: проблемно-орієнтоване навчання та клінічний супервізоринг. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2025. № 5 (145). С.45-52. DOI : 10.24139/2312-5993/2025.05/224-233

19. Долинна А. Американський досвід психоекономічної освіти: емоційна стійкість в умовах складних життєвих обставин. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : ЦДУ ім. В. Винниченка, 2026. Вип. 222. С. 48–52. DOI : <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2026-1-222-48-52>

20. Puhach S., Vizniuk I., Paikus M., Dolynnyi S., & **Dolynna A.** Psychological mechanisms and behavioural strategies for the social adaptation of military personnel in wartime. *The Bulletin of National Defence University of Ukraine*. 2026. № 21(1). Pp. 97–106. DOI : <https://doi.org/10.33099/2617-6858-26-21-1-97-106>

Статті у виданнях, що індексуються в міжнародних базах даних Web of Science Core Collection та/або Scopus:

21. Vizniuk I., & **Polishchuk A.** The level of psychological resilience of a student in conditions of distance learning. *Insight: The Psychological Dimensions of Society*. 2020. № 3. Pp. 57–68. URL : <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2020-3-4> (**Scopus**)

22. Bondar O., **Polishchuk A.**, Tymchenko A., Kulish I., Zabiaka I., & Plakhotniuk G. Ecological and Psychological Features of the Play Space Organization of Students with Using a Computer Technologies. *IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security*. 2022. Vol. 22 (3). Pp. 525–534. DOI : <https://surl.li/toiqxh> (**Web of Science**)

23. Tsekhmister Y., Vizniuk I., Humeniuk V., Dolynnyi S., & **Polishchuk A.** Formation of professional skills of future physicians in the process of professional training. *Revista Eduwed*. 2022. Vol. 16(2). Pp. 180–193. URL : <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2022.16.02.13> (**Web of Science**)

24. Melnychuk O., Melnychuk O., **Polishchuk A.**, Ishchuk A. Transformation Of Legal Regulation Of Labor in Ukraine In The Context Of The Experience Of Foreign Countries Under Covid-19 Conditions. *ECS Transactions*. 2022. Vol. 107 (1). Pp. 18215–18226. URL : <https://doi.org/10.1149/10701.18215ecst> (**Scopus**)

Монографії:

25. Візнюк І., Долинний С., **Долинна А.** Інформаційний портал – ефективний засіб поліпшення якості теоретико-методичної підготовки здобувачів педагогічної освіти. *Сучасні освітні технології в цифровій реальності* : колективна монографія / за ред. Р. С. Гуревича. Київ : Видавництво «Юрка Любченка», 2024. С. 154–167.

26. Долинна А. Професійна підготовка фахівців психологічних професій в університетах США: теорія і практика. *Соціально-психологічні аспекти забезпечення ментального здоров'я особистості в умовах ситуації невизначеності* : колективна монографія / В. І. Шахов [та ін.]. Вінниця : ТОВ «Твори», 2025. С. 23–58.

Наукові публікації, які додатково відображають наукові результати докторської дисертації

Тези в матеріалах науково-практичних конференцій:

27. Візнюк І., **Поліщук А.** Мотивація студентоцентрованого навчання в аспекті дуальної освіти. *Наука та освіта в дослідженнях молодих учених*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної для студентів, аспірантів, докторантів, молодих учених (Харків, 14 травня 2020 р.). Харків, 2020. С. 53–55. URL : <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/3606>

28. **Поліщук А.**, Долинний С. Проблема життєвого самоздійснення осіб з особливими освітніми потребами у соціометричному вимірі. *Інноваційний потенціал соціальної роботи в сучасному світі: на межі науки та практики*: матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції (Чернігів, 20–21 травня 2021 р.). Чернігів, 2021. С. 29–31. URL : <https://surl.li/jijvpy>

29. Візнюк І. Долинний С., **Поліщук А.** Внутрішня конфліктність при психосоматичних розладах у педагогів. *Modern science: innovations and prospects*: Proceedings of the 6th International scientific and practical conference (Стокгольм, Швеція, 6–8 березня, 2022 р.). SSPG Publish. Stockholm, Sweden, 2022. С. 141–148. URL : <https://surl.li/qyxgly>

30. Візнюк І., Долинний С., **Долинна А.** Конфліктостійкість аспірантів на етапі завершення кваліфікаційної наукової праці. *Актуальні проблеми соціально-гуманітарних наук: перспективи та виклики*: матеріали VI Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції (Миколаїв, 7 квітня 2023 р.). Миколаїв : МНПУ, 2023. С. 57–60.

31. Пугач С., Візнюк І., Долинний С., **Долинна А.** Методологічний підхід щодо сформованості інформаційної компетентності аспірантів. *Методологія сучасних наукових досліджень*: матеріали XIX Міжнародної науково-практичної конференції (Харків, 23–24 лютого 2023). Харків, 2023. С. 404–407.

32. Візнюк І., **Долинна А.**, Долинний С. Ментальне здоров'я волонтерів: психосоматичні ознаки ПТСР. *Актуальні проблеми психолого-педагогічного супроводу та розвитку суб'єктів спортивної діяльності*: матеріали VII Всеукраїнської наукової електронної конференції з міжнародною участю (Київ, 29 жовтня 2024 р.) / Відповід. ред. : Т. М. Булгакова. Київ, 2024. С. 22–24. URL : <https://surl.cc/qsrutj>

33. Візнюк І., **Долинна А.**, Долинний С. Соціальна адаптація в аспекті розвитку особистості військовослужбовця за стилем життя. *Становлення особистості: персоногенетичний контекст*: збірник тез доповідей II Міжнародної науково-практичної конференції (Мукачево, 23–24 квітня 2024 р.) / ред. кол. Т. Д. Щербан (гол. ред.) та ін. Мукачево : Вид-во МДУ, 2024. С. 8–10. URL : <https://surl.li/ovmhxx>

34. Візнюк І., **Долинна А.**, Долинний С. Формування резильєнтності підлітків в умовах війни: психологічний і соціальний аспекти. *Актуальні проблеми психолого-педагогічного супроводу та розвитку суб'єктів спортивної діяльності*: матеріали VIII Всеукраїнської наукової електронної конференції з міжнародною участю з нагоди 95-річчя Національного університету фізичного виховання і спорту України (Київ, 14 травня 2025 р.) / Відповід. ред. : Т. М. Булгакова. Київ, 2025. С. 14–16. URL: <https://surl.lt/clyvaa>

35. Візнюк І., **Долинна А.**, Долинний С. Нейропсихологічні чинники асертивної поведінки та саморозвитку обдарованої молоді в умовах війни. *Асертивна взаємодія і саморозвиток обдарованих учнів та студентів під час війни*: матеріали XX науково-практичного семінару (Київ, 12 листопада 2025 р.). Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2025. С. 13–17. URL : <https://surl.li/lyzvck>

36. Візнюк І., **Долинна А.**, Долинний С. Трансформація системи освіти України в соціальному розвитку громад під час війни. *Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології*: матеріали X Всеукраїнської з міжнародною участю науково-практичної конференції (Київ, 14–15 березня 2025 р.) / за ред. Ю. М. Швалба. Київ : КНУ імені Тараса Шевченка, 2025. С. 36–38.

37. Візнюк І., **Долинна А.**, Долинний С. Перспективи досліджень розвитку науки та освіти в умовах сучасних трансформацій. *Психологічна наука і практика: сучасні виклики та допомога особистості у кризових умовах*: матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (Київ, 10 квітня 2025 р.) / Мін-во освіти і науки України ; Укр. держ. ун-т імені Михайла Драгоманова ; упоряд. : І. С. Булах, Л. М. Вольнова, Н. В. Гузій. Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2025. Ч. 1. С. 340–343.

Інші видання:

38. Vizniuk I, **Polishchuk A.**, Dolynnyi S., Skvortsova I. The program of development of ecological consciousness of students in institutions of higher education. *Modern Science-Moderní věda. Praha. Česká republika, Nemoros*. 2021. № 6. Pp. 40–50. URL : <https://surl.li/wecqlk>
39. Візнюк І., **Поліщук А.** Peculiarities of preparation of applicants for higher education for the degree of doctor of philosophy and doctor of science in hei. *Теоретико-методологічні засади самоздійснення особистості в умовах трансформаційних змін : колективна монографія / О. М. Паламрчук, О. М. Шахов [та ін.]. Вінниця : ТОВ «Твори», 2021. С. 68–84.*
40. Vizniuk I, Dolynnyi S., **Polishchuk A.**, Kylyvnyk V. Structural and functional model of formation of socio-cultural competence of future foreign language teachers. *Modern Science-Moderní věda. Praha. Česká republika, Nemoros*. 2022. № 5. Pp. 108–117. URL : <https://surl.li/wybtng>
41. **Polishchuk A.**, Paykush M., Shkolnikova T., Puhash V. Modeling of psychoprophylaxis of psychogenic disorders of teachers in the aspect of innovative technologies. *Modern Science-Moderní věda. Praha. Česká republika, Nemoros*. 2022. № 2. Pp. 52–64. URL : <https://surl.li/ortiyb>
42. Візнюк І., **Долинна А.** Долинний С. Соціально-психологічна природа конфлікту : навчально-методичний посібник. Вінниця : ВДПУ, 2025. 146 с. URL : <https://doi.org/10.31652/2080-75-25-385>
43. Долинна А. Американські моделі професійної підготовки фахівців психологічного профілю як ресурс модернізації української освіти. *Сучасні тенденції психологічної науки та практики у вирішенні проблеми особистісного і професійного самоздійснення особистості : збірник наукових праць кафедри психології та соціальної роботи. Вінниця : ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 2026. Вип. 16. С. 19–24.*

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

APA – Американська психологічна асоціація

ASU – Arizona State University

BPS – Британське психологічне товариство

BS in Psychology – Bachelor of Science in Psychology

CAEP – Council for the Accreditation of Educator Preparation

CCSSO – Council of Chief State School Officers

CPT – Curricular Practical Training

INTASC – Interstate Teacher Assessment and Support Consortium

INTASC Standards – Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium Standards

LSU – Louisiana State University

UCF – University of Central Florida

ВДПУ – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського (Університет)

ЗВО – заклади вищої освіти

ЗЗСО – заклад загальної середньої освіти

ІППО – інститут післядипломної педагогічної освіти

ІПЦ – інтеграл професійної цінності

НРК – Національна рамка кваліфікацій

НС – надзвичайні ситуації

НУШ – Нова українська школа

ОКХ – Освітньо-кваліфікаційні характеристики

ПРН – проблемно-орієнтоване навчання

СВО – ступінь вищої освіти

PBL – Problem-Based Learning

TBL – Team-Based Learning

CBL – Case-Based Learning

SBL – Simulation-Based Learning

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ	2
ВСТУП	24
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ПСИХОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ В УНІВЕРСИТЕТАХ США	40
1.1. Професійна підготовка фахівців психічних професій в університетах США як предмет наукових досліджень	40
1.2. Методологічні засади дослідження професійної підготовки фахівців психічних професій в університетах США	59
1.3. Специфіка професійної діяльності фахівців психічних професій в американських університетах	86
Висновки до першого розділу	105
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ Й ПРИКЛАДНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ПСИХОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ В УНІВЕРСИТЕТАХ США	110
2.1. Модель формування психічних компетентностей в підготовці фахівців щодо сучасних професійних освітньо-кваліфікаційних характеристик	111
2.2. Психолого-педагогічні умови формування психічних компетентностей в підготовці майбутніх фахівців за освітньо-професійними програмами в університетах США	122
2.3. Методика формування психічних компетентностей в майбутніх фахівців у вищій школі щодо міжнародних вимог	136
Висновки до другого розділу	167
РОЗДІЛ 3. УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ПСИХОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ В УНІВЕРСИТЕТАХ США	171
3.1. Освітньо-професійні програми розвитку метакомпетентності майбутніх фахівців психічних професій в США	171
3.2. Модернізація змісту професійної підготовки фахівців психічних професій в оновленні освітніх програм відповідно до соціальних викликів	196

3.3. Концептуальні основи реформування системи професійної підготовки фахівців психономічних спеціальностей та потенціал її інтеграції в український освітній простір	224
Висновки до третього розділу	259
РОЗДІЛ 4. ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ПСИХОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ В УНІВЕРСИТЕТАХ США ТА УКРАЇНИ	263
4.1. Освітні стандарти та принципи професійної підготовки фахівців психономічних професій у вищій освіті США та України	263
4.2. Практика реалізації професійної підготовки фахівців у сфері психономічних професій	288
4.3. Порівняльний аналіз і перспективи адаптації зарубіжного досвіду в Україні	316
Висновки до четвертого розділу	336
РОЗДІЛ 5. ПРАКТИКА ВИКОРИСТАННЯ В УКРАЇНІ АМЕРИКАНСЬКОГО ДОСВІДУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ПСИХОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ	339
5.1. Вивчення здобувачами освіти основних концепцій, видів та програм із професійної підготовки фахівців психономічних професій	340
5.2. Імплементация кращих зразків американського досвіду в зміст професійної підготовки фахівців психономічних спеціальностей	366
5.3. Апробація майбутніми фахівцями американських методик із формування психономічних компетентностей щодо професійної підготовки	392
5.4. Психолого-педагогічні рекомендації щодо забезпечення ефективності впровадження американського досвіду формування психономічних компетентностей в підготовці майбутніх фахівців	413
Висновки до п'ятого розділу	423
ВИСНОВКИ	427
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	437
ДОДАТКИ	481

ВСТУП

Актуальність дослідження. Україна нині переживає масштабну гуманітарну кризу, що супроводжується зростанням рівня психологічної травматизації населення, котра створює гостру потребу в фахівцях, здатних надавати якісну психологічну допомогу в стресових обставинах, під час втрат і посттравматичних розладів. За показниками аналітичного звіту, в Україні на 100 тис. населення припадає лише 1 психолог, тоді як у США – приблизно 1 на 2,3 тис. осіб, що свідчить не лише про кількісний, а й якісний розрив у підготовці фахівців. Криза стала каталізатором суттєвих змін у підготовці фахівців. Розгорілися дебати між прихильниками академічної фундаментальності та тими, хто наполягав на посиленні практичної складової. Останні стверджували, що надмірна увага до статистичних методів і теоретичних моделей не відповідає реальним викликам, з якими стикаються фахівці в освітньому середовищі. Американська модель підготовки фахівців психологічного профілю вирізняється практичною спрямованістю, міждисциплінарністю та гнучкістю освітніх траєкторій. Її вивчення дозволяє адаптувати ефективні освітні практики до українського контексту (Сіверс, 2024).

За останні десятиліття психологічна освіта в Україні зазнала суттєвих змін, що сприяли формуванню фахівців, здатних надавати якісну допомогу. Проте з огляду на зміну обставин, особливо в умовах війни, збереження статус-кво є неприйнятним. В умовах сьогодення спостерігається нестача кваліфікованих психологів, що ще більш актуально буде після завершення воєнних дій. В Україні на 100 тис. населення припадає лише один психолог, тоді як в США – близько одного на 2,3 тис. осіб. Водночас йдеться не лише про кількість, а й про якість: вищі навчальні заклади мають забезпечити таку підготовку, аби випускники були здатні ефективно реагувати на актуальні виклики та надавати релевантні послуги, зберігаючи конкурентоспроможність на ринку вакансій попиту (Титова, 2017).

У 1946 році Сполучені Штати опинилися перед масштабним викликом: понад 20 мільйонів ветеранів потребували медичного та психологічного супроводу, з яких десятки тисяч – корекційної або консультативної допомоги. Система охорони здоров'я та освіти не була готова до такого навантаження, і потреба значно перевищувала наявні ресурси. Досвід США після Другої світової війни демонструє, що в умовах масштабної психологічної кризи ключовим є не лише розширення кількості фахівців, а й перегляд підходів до їхньої підготовки. Для України це можливість впроваджувати практикоорієнтовані моделі навчання, які відповідають реальним викликам сучасності. Україна, як і США в минулому, стикається з хвилею психологічних потреб серед ветеранів, ВПО, дітей війни та цивільного населення. Історичний досвід США показує, що оперативна перебудова освітніх програм – ключ до подолання кадрової кризи (Методичні рекомендації, додаток МОН, 2022).

Дискусія щодо співвідношення теоретичної та практичної підготовки залишається актуальною. Українські ЗВО мають шанс врахувати ці здобутки, не повторюючи помилок минулого. Звернення до досвіду США не лише історично виправдане, а й підкреслює стратегічну потребу для реформування підготовки фахівців психологічного профілю в Україні, що дозволяє не лише реагувати на кризу, а й випереджати її наслідки (Панок, 2020).

Теоретичні концепції професійної підготовки майбутніх фахівців психологічного профілю досліджено зарубіжними науковцями, зокрема такими, як: Ф. Альтбах, А. Антоновські, А. Бандура, С. Белар, Р. Бояціс, У. Бронфенбреннер, Ж. Делор, Дж. Дьюї, Г. Гарднер, Д. Гоулман, К. Кіз, Д. Колб, К. Левін, Д. Макклелланд, С. Марджінсон, Е. Морен, Дж. Найт, Т. Парсонс, Н. Перрі, Б. Рогофф, М. Селігман, Дж. Стрікер, У. Тайхлер, Д. Шон, Г. Штайнер-Хамзі, Л. Шульман та ін.

Проблему професійної підготовки майбутніх фахівців психологічного профілю ґрунтовно досліджено вітчизняними науковцями, зокрема такими, як: О. Байбакова, І. Бех, М. Бойченко, О. Бондарчук, М. Боришевський, Л. Бутузова, І. Візнюк, С. Долинний, Н. Долінська, О. Затворнюк, І. Зязюн, Л. Карамушка, О. Киричук,

І. Козубовська, О. Кокун, Г. Костюк, В. Кремень, Л. Лук'янова, С. Максименко, О. Мельник, Н. Ничкало, В. Панок, О. Савченко, В. Семиченко, С. Сисоєва, Т. Титаренко, Н. Чернуха та ін.

Методологічне підґрунтя дослідження становлять системний, міждисциплінарний і порівняльний підходи, що забезпечують комплексний аналіз процесів соціально-психологічної реінтеграції потерпілих в умовах сучасної України. У роботі враховано напрацювання вітчизняних і зарубіжних науковців, які досліджували модернізацію професійної підготовки фахівців психонічного профілю, зарубіжний досвід соціально-психологічної адаптації, публічну політику реінтеграції, а також психосоціальну реабілітацію постраждалих (Н. Долгош, І. Козубовська, О. Локшина, Т. Молнар, Н. Сердюк та ін.). Застосування принципів комплексності, системності та історизму, використання структурованих опитувань, фокус-груп і соціетального підходу дозволяє оцінити реінтеграційний потенціал потерпілих з урахуванням індивідуальних, соціальних та інституційних чинників і виявити ефективні моделі підтримки, релевантні для українського контексту.

Саме тому актуальність дослідження зумовлена потребою цілісного наукового осмислення проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців психонічного профілю, яка проявляється через низку системних суперечностей сучасного освітнього процесу (Зливков, Лукомська, Федан, 2016).

По-перше, спостерігається суперечність між зростаючою потребою українського суспільства у фахівцях психонічного профілю, здатних ефективно працювати в умовах воєнного та поствоєнного стресу, психологічної травматизації й соціетної дезадаптації, та недостатньою ефективністю чинних освітніх програм, які не завжди враховують реальні виклики сучасної соціетно-психологічної ситуації.

По-друге, наявна суперечність між об'єктивною необхідністю інтеграції міжнародного досвіду, зокрема практикоорієнтованих моделей професійної підготовки, напрацьованих у США та країнах Європи, і домінуванням у вітчизняній освітній

практиці теоретизованих, фрагментарних і малопрактичних підходів, що обмежують формування прикладних професійних компетентностей.

По-третє, актуалізується суперечність між потребою осучаснення методології професійної підготовки, яка має відповідати умовам кризового та посттравматичного впливу на психіку особистості, і інерційністю освітніх програм, що не в повній мірі реагують на нові соціальні запити, виклики воєнного часу та завдання посттравматичної реінтеграції.

У сукупності зазначені суперечності актуалізують необхідність комплексного, міждисциплінарного та концептуально цілісного наукового аналізу проблеми професійної підготовки фахівців психонормічного профілю, орієнтованого на сучасні суспільні трансформації та міжнародні освітні стандарти. Зважаючи на вищезазначене, тема дисертаційного дослідження **«Теорія і практика професійної підготовки фахівців психонормічних професій в університетах США»** є педагогічно значимою, обумовлена сучасними запитами та відзначається суттєвою новизною. Врахування американських психологічних факторів є необхідним при вибудовуванні ефективної стратегії підготовки фахівців психонормічних професій в Україні.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційну роботу виконано відповідно до науково-дослідних тем кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського «Соціально-психологічні аспекти забезпечення ментального здоров'я особистості в умовах ситуації невизначеності» (державний реєстраційний номер 0125U000429) та «Соціально-психологічні особливості самоздійснення особистості в умовах трансформаційних змін» (реєстраційний номер 0120U100295), а також Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка «Соціально-професійне становлення особистості» (реєстраційний № 0116U003481).

Тема докторської дисертації затверджена вченою радою Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка (протокол № 9 від 09.02.2026 р.).

Мета дослідження – розкрити й цілісно схарактеризувати розвиток теорії і практики професійної підготовки фахівців психологічних професій в університетах США та з'ясувати перспективи застосування американського досвіду в сучасних ЗВО України.

Завдання дослідження:

1. З'ясувати теоретико-методологічні засади професійної підготовки фахівців психологічних професій в університетах США.
2. Здійснити системний аналіз сучасних концепцій щодо специфіки професійної діяльності фахівців психологічних професій в американських університетах.
3. Розкрити професійну готовність (критерії, компоненти та рівні сформованості) майбутніх фахівців психологічних професій до впровадження американського досвіду в контексті українських інтерпретацій.
4. Сформулювати організаційно-педагогічні умови професійної підготовки фахівців психологічних професій в університетах США.
5. Розробити педагогічну модель формування психологічних компетентностей в підготовці фахівців щодо сучасних професійних освітньо-кваліфікаційних характеристик.
6. Визначити перспективні напрями творчого застосування американського досвіду професійної підготовки фахівців психологічних спеціальностей у закладах вищої освіти України.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка фахівців психологічних професій.

Предмет дослідження – теоретичні та практичні засади професійної підготовки фахівців психологічних професій в університетах США.

Концепція дослідження. Концепція дослідження ґрунтується на ідеї цілісного оновлення професійної підготовки фахівців психологічних професій через інтеграцію теоретичних засад, практикоорієнтованих підходів та ціннісно-етичних орієнтирів, апробованих у системі вищої освіти США, з урахуванням соціокультурних і освітніх реалій України. Вона розглядає професійну підготовку як багатовимірний процес

формування метакомпетентності фахівця, що поєднує знання, уміння, навички, особистісні якості та професійну ідентичність.

Концепція ґрунтується на системному, міждисциплінарному, компетентнісному, особистісно орієнтованому, діяльнісному та рефлексивному підходах і передбачає інтеграцію психологічних, педагогічних, соціальних та етичних складників професійної підготовки. Водночас у її змісті простежуються також практикоорієнтований, особистісно орієнтований, діяльнісний і рефлексивний підходи, що забезпечують цілісність професійної підготовки фахівців психонормального профілю, розвиток їхніх ключових компетентностей, професійної готовності, рефлексивності та здатності до ефективної діяльності в сучасних соціальних умовах. Компетентнісний підхід виявляється в орієнтації на формування ключових психонормальних компетентностей як результату професійної підготовки. Практикоорієнтований підхід реалізується через залучення здобувачів до реальної професійної діяльності, використання тренінгових форм роботи, практичної підготовки та супервізії. Особистісно орієнтований підхід простежується в акценті на розвитку емоційного інтелекту, емпатії, стресостійкості, етичної відповідальності та міжособистісної комунікації. Діяльнісний підхід виявляється у формуванні професійної готовності в процесі активної навчально-практичної взаємодії, тоді як рефлексивний підхід пов'язаний із розвитком здатності до осмислення власного досвіду, професійного самостереження та самокорекції. Така інтеграція підходів забезпечує цілісність професійної підготовки фахівців психонормального профілю та її відповідність сучасним вимогам професійної освіти.

У межах дослідження базові концепти професійної підготовки майбутніх фахівців психонормального профілю узагальнено в три взаємопов'язані концептуальні складники, які відображають цілісну логіку формування професійної готовності.

Практико-інтегративний складник охоплює практикоорієнтовану професійну підготовку та міждисциплінарну інтеграцію. Він відображає змістово-організаційний рівень освітнього процесу й передбачає поєднання теоретичного навчання з реальними формами професійної практики (супервізія, стажування, кейс-аналіз), а також інтеграцію психологічних, педагогічних, соціальних і медико-біологічних знань. Такий

підхід забезпечує комплексне розв'язання професійних завдань і формування здатності майбутніх фахівців ефективно працювати з клієнтом у різних соціальних контекстах.

Рефлексивно-ціннісний складник – поєднує компетентнісно-ціннісний підхід і рефлексивно-розвивальну підготовку та спрямований на формування професійної ідентичності, гуманістичних цінностей, етичної відповідальності, soft skills, а також здатності до саморефлексії, саморегуляції та усвідомлення власних професійних ресурсів. Реалізація цього складника забезпечує психологічну стійкість майбутніх фахівців, профілактику професійного вигорання та готовність до діяльності в умовах підвищеного стресу й кризових викликів (Лук'янова, Ничкало, Хомич, 2021).

Етично-адаптаційний складник – інтегрує етичну регуляцію професійної діяльності та адаптаційно-трансферний підхід. Він орієнтований на імплементацію міжнародних етичних стандартів і принципів evidence-based practice, поєднання наукових і практичних засад професійної підготовки, а також адаптацію ефективних елементів зарубіжного (зокрема американського) досвіду до українського освітнього, соціального й культурного контексту з урахуванням сучасних воєнних і поствоєнних викликів. Цей складник забезпечує нормативну, етичну та інституційну цілісність підготовки фахівців і сприяє їхній готовності до відповідальної професійної діяльності в умовах глобальних трансформацій.

Саме тому, концепція дослідження спрямована на створення науково обґрунтованої моделі професійної підготовки фахівців психономічних професій, яка забезпечує адаптацію кращих американських освітніх практик до українського контексту та відповідає викликам сучасного суспільства, потребам психосоціальної реабілітації й стратегії сталого розвитку системи вищої освіти України.

Методологічну основу дослідження становить сукупність загальнонаукових і спеціальних підходів, зокрема системного, міждисциплінарного, компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного та рефлексивного, що забезпечують цілісне осмислення теорії і практики професійної підготовки фахівців психономічного

профілю. Вони дозволяють комплексно аналізувати процеси соціально-психологічної реінтеграції потерпілих в умовах сучасної України.

В межах дослідження враховано напрацювання вітчизняних науковців, які досліджували окремі аспекти цієї проблематики: особливості модернізації змісту професійної підготовки фахівців психономічних професій в оновленні освітніх програм відповідно до сучасних викликів у системі соціальних служб України, що дозволяє врахувати інституційні можливості державної підтримки, розкрито Н. Долгошем та Т. Молнар; зарубіжний досвід соціально-психологічної адаптації потерпілих у контексті порівняльного аналізу та адаптації ефективних практик проаналізувала І. Козубовська; публічну політику реінтеграції потерпілих через громадські організації та підприємництво, що розширює уявлення про економічні механізми соціальної адаптації досліджено О. Локшина; шляхи соціальної реабілітації учасників українсько-російської війни з урахуванням зарубіжного досвіду, що дозволяє сформувати стратегічні орієнтири, висвітлив М. Рахін; психосоціальну реабілітацію постраждалих у контексті міжнародної та вітчизняної практики, яка забезпечує достеменність теоретичного обґрунтування, проаналізувала Н. Сердюк та ін.

Використання принципів комплексності, системності та історизму, проведення структурованих опитувань для збору емпіричних показників і фокус-груп, соціетальний підхід до оцінки реінтеграційного потенціалу потерпілих, що враховує взаємодію індивідуальних, соціальних та інституційних чинників, дозволяє не лише описати поточний стан реінтеграції психологічної освіти, а й виявити ефективні моделі підтримки, релевантні для українського контексту.

Методи дослідження. Для досягнення поставлених завдань і перевірки гіпотези щодо ефективності підготовки фахівців психономічного профілю в американських університетах, було застосовано комплекс методів дослідження:

– *теоретичні*: вивчення наукових джерел, програм професійної підготовки, освітніх стандартів, а також досліджень щодо формування психономічних компетентностей в майбутніх фахівців. Використано авторські анкети й структуровані

інтерв'ю зі студентами, викладачами та адміністрацією університетів США для збору даних про зміст, методи та умови професійної підготовки. Застосовано валідизовані психодіагностичні методики для оцінки рівня професійної мотивації, емоційного інтелекту, стресостійкості та інших ключових характеристик у майбутніх фахівців. Проведено моніторинг навчального процесу щодо професійної діяльності студентів у тренінгових групах, супервізіях, практичних заняттях та стажуванні. Організовано групові дискусії серед студентів і викладачів для виявлення спільних викликів, очікувань і стратегій удосконалення освітнього процесу. Здійснено аналіз конкретних освітніх програм, практик і моделей підготовки в провідних університетах США (наприклад, Гарвард, Стенфорд, UCLA), що дозволяє виявити успішні підходи до формування професійної ідентичності фахівців психонормального профілю;

– *емпіричні методи* (анкетування, інтерв'ю, тестування, бесіда, експертне оцінювання, педагогічне спостереження, опитування, кваліметричне моделювання) застосовано для оцінювання динаміки показників професійної готовності майбутніх фахівців психонормального профілю в межах національних вибірок (США та Україна). Суть порівняльного дослідження між Україною та США полягає у виявленні подібностей і відмінностей у підходах, результатах або динаміці показників професійної підготовки фахівців психонормальних професій, а також у з'ясуванні потенціалу адаптації американського досвіду до українського освітнього контексту. Водночас принципово важливо коректно обґрунтувати вибір статистичних критеріїв, зокрема критерію Вілкоксона. Отримані результати дозволили виявити характер і спрямованість змін у кожній освітній системі, що стало підґрунтям для подальшого порівняльного аналізу на рівні тенденцій і педагогічних інтерпретацій.

У межах дослідження було здійснено комплексну обробку кількісних даних з метою виявлення стійких тенденцій та закономірностей, що характеризують диференційні особливості ефекту відновлення у вибірці. Для цього застосовано критерій Пірсона (χ^2) – для оцінки взаємозв'язків між змінними, а також критерій Вілкоксона – для порівняння парних вибірок у динаміці до та після впливових станів.

Критерій Пірсона дозволив виявити статистично значущі асоціації між окремими змінними, що відображають особливості відновлення в різних підгрупах. Критерій Вілкоксона (непараметричний тест для пов'язаних вибірок) забезпечив оцінку інтенсивності змін у показниках до та після впливу, враховуючи індивідуальні зрушення в межах кожного досліджуваного випадку щодо професійної підготовки фахівців психомічних професій за зразком американської освіти. Поєднання параметричного та непараметричного аналізу дозволило підвищити достовірність висновків. Виявлені закономірності стали підґрунтям для типологізації ефектів відновлення залежно від індивідуально-психологічних характеристик.

Цінність підходу полягає в поєднанні кількісного та якісного аналізу, що забезпечує розуміння умов освітнього середовища, потреб студентів і вимог до професійної компетентності в умовах сучасного американського суспільства.

Джерельну базу дослідження становлять офіційні та нормативно-правові документи України, США та Європейського Союзу у сфері вищої освіти, професійної підготовки психологів і психомічних фахівців (закони, стандарти, концепції, накази, рекомендації, рамки кваліфікацій, документи з акредитації та забезпечення якості освіти); освітні програми, навчальні плани й описи курсів бакалаврського та магістерського рівнів підготовки з психології в університетах України та США; матеріали міжнародних і національних професійних організацій (APA, SACREP, ENQA, WHO, OECD, Європейської Комісії), що регламентують етичні стандарти, evidence-based practice, супервізію та практикоорієнтоване навчання; статистичні та аналітичні звіти про розвиток вищої освіти, психологічної служби й ментального здоров'я; наукові праці зарубіжних і вітчизняних філософів, педагогів, психологів, соціологів з проблем професійної підготовки, компетентнісного, міждисциплінарного, практикоорієнтованого та адаптаційно-трансферного підходів; монографії, дисертації, статті у фахових і міжнародних наукових виданнях; матеріали науково-практичних конференцій, вебінарів і стажувань; результати соціологічних опитувань та емпіричних

досліджень; довідково-енциклопедичні джерела, електронні бази даних і офіційні вебресурси закладів вищої освіти України та США.

Сукупність зазначених джерел є достатньою для цілісного теоретико-методологічного та порівняльного аналізу проблеми професійної підготовки фахівців психологічного профілю й обґрунтування шляхів її модернізації в українському освітньому просторі з урахуванням американського та європейського досвіду.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

уперше: здійснено системний аналіз підготовки фахівців психологічного профілю в університетах США з урахуванням сучасних викликів (психологічна травматизація, постстресові стани, соціальна вразливість); виокремлено структурні та змістові компоненти освітніх програм, що забезпечують формування ключових професійних компетентностей (емоційний інтелект, стресостійкість, етична відповідальність); обґрунтовано доцільність адаптації окремих елементів американської моделі (супервізії, міждисциплінарні модулі, практикоорієнтоване навчання) до українського освітнього контексту; розроблено методичні підходи до оцінювання ефективності підготовки фахівців психологічного профілю з урахуванням міжнародних стандартів (APA, NASP); уточнено понятійно-категоріальний апарат щодо психологічних професій у контексті трансформації вищої освіти та соціального запиту на фахівців допоміжних професій; пропоновано психолого-педагогічні рекомендації щодо забезпечення ефективності впровадження американського досвіду в формуванні психологічних компетентностей підготовки майбутніх фахівців.

Удосконалено у вітчизняному психолого-педагогічному дискурсі професійну підготовку фахівців психологічного профілю в університетах США концептуалізовано як цілісну систему, побудовану на взаємодії практикоорієнтованого, міждисциплінарного, компетентнісно-ціннісного, рефлексивно-розвивального, етично-регулятивного та адаптаційно-трансферного підходів; конкретизовано наукове розуміння практикоорієнтованої підготовки

через інтеграцію таких форм навчання, як супервізія, стажування, кейс-аналіз і рефлексивні практики, що розглядаються не фрагментарно, а як системоутворювальні елементи професійної готовності фахівців психономічного профілю; обґрунтовано й систематизовано базові концепти дослідження, які розширюють наукові уявлення про зміст і структуру професійної підготовки фахівців психономічних професій, зокрема шляхом поєднання hard skills і soft skills у контексті формування професійної ідентичності, етичної відповідальності та психологічної стійкості майбутніх фахівців; обґрунтовано адаптаційно-трансферний підхід як наукову основу імплементації американського досвіду професійної підготовки фахівців психономічних професій в український освітній простір з урахуванням воєнних і поствоєнних викликів, що дозволяє перейти від простого запозичення моделей до їх контекстуально виваженої трансформації.

Дістало подальший розвиток положення щодо міждисциплінарної інтеграції у професійній підготовці, яка в дослідженні обґрунтована не лише як поєднання змісту різних дисциплін, а як механізм комплексного розв'язання проблем клієнта з урахуванням психологічних, соціальних, педагогічних, етичних та медико-біологічних детермінант. Розширено уявлення про роль етичної регуляції у професійній підготовці шляхом інтеграції міжнародних стандартів (APA, BPS) як обов'язкового компонента освітнього змісту, що забезпечує клієнтоорієнтовану, безпечну та відповідальну професійну практику.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що: розроблено рекомендації щодо адаптації ефективних освітніх моделей США до української системи підготовки фахівців психономічного профілю, з урахуванням потреб післявоєнної реабілітації та розвитку сфери психічного здоров'я; визначено структурні елементи практикоорієнтованої підготовки, які можуть бути інтегровані в українські освітні програми (супервізії, тренінги, кейс-аналіз, міждисциплінарні модулі); розроблена освітньо-професійна програма «Психологія. Психологічна реабілітація» може бути використана в освітньому процесі ЗВО; створено інструментарій для оцінювання професійної готовності студентів, що може бути

використаний у закладах вищої освіти для моніторингу якості підготовки; узагальнено досвід освітніх установ США, що може бути використаний у процесі реформування української вищої освіти, зокрема в галузі психології, педагогіки та соціальної роботи; результати дослідження можуть бути використані в розробці навчальних програм, методичних посібників, тренінгових курсів для викладачів і студентів, а також у підготовці фахівців для роботи в умовах кризових ситуацій.

Результати дослідження *впроваджено* в освітній процес Вінницького національного технічного університету (довідка № 01-02-10/01/01 від 27.01.2026 р.), Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка № 291 від 29.01.2026 р.), Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка (довідка № 6-11 від 30.01.2026 р.), Донецького національного університету імені Василя Стуса (довідка № 37/01-48/01 від 02.02.2026 р.), Одеського національного університету імені І. І. Мечникова (довідка № 154 від 05.02.2026 р.), Західноукраїнського національного університету Вінницького навчально-наукового інституту економіки (довідка № 055 від 05.02.2026 р.), Криворізького державного педагогічного університету (довідка № 08-118/3 від 11.02.2026 р.), Карпатського національного університету імені Василя Стефаника (довідка № 2026-01-26/06-01/363 від 17.02.2026 р.).

Особистий внесок автора в працях, опублікованих у співавторстві. У статті (Візнюк & Поліщук, 2021) здобувачкою розкрито проблему формування ІТ-компетентності майбутніх магістрів у психолого-педагогічному контексті; у публікації (Візнюк & Поліщук, 2021) дисертанткою проаналізовано психологічні детермінанти особистості булінгу в соціометричному вимірі; у статті (Візнюк & Поліщук, 2021) авторкою висвітлено особливості підготовки студентів до здобуття магістерського ступеня в освіті; у публікації (Візнюк, Буглай, Куцак, Поліщук & Киливник, 2021) дисертанткою обґрунтовано використання штучного інтелекту в освіті; у статті (Гуревич, Опушко & Поліщук, 2022) здобувачкою висвітлено тенденції розвитку професійної освіти у XXI столітті; у публікації (Візнюк, Долинний & Поліщук, 2023) авторкою розкрито культурологічний підхід в аспекті формування особистості

педагога; у статті (Візнюк, Долинна, Долинний & Паламарчук, 2023) дисертанткою обґрунтовано формування інформаційної компетентності в освітньо-професійній сфері діяльності аспірантів; у публікації (Долинний & Долинна, 2023) здобувачкою розкрито психологічну компетентність у подоланні внутрішнього конфлікту вчителів у рамках екологічного підходу; у статті (Андрушко, Візнюк, Дзекан & Долинна, 2025) авторкою проаналізовано виклики сучасності в організації освітнього процесу у закладах вищої освіти України; у публікації (Дзекан, Візнюк, Вознюк & Долинна, 2025) дисертанткою висвітлено особливості навчання іноземних студентів у закладах вищої освіти України в умовах війни; у статті (Візнюк, Пайкуш, Долинний & Долинна, 2025) здобувачкою проаналізовано психологічні аспекти впливу травматичного досвіду на психічне здоров'я особистості; у публікації (Візнюк, Долинний & Долинна, 2025) дисертанткою обґрунтовано формування екологічної компетентності студентів у контексті соціокультурної ініціативи; у статті (Гуревич, Візнюк, Долинна & Долинний, 2025) авторкою висвітлено професійну компетентність майбутніх науковців у цифровому освітньому середовищі в контексті європейських практик; у публікації (Візнюк, Долинний & Долинна, 2025) дисертанткою висвітлено сучасні тенденції методології наукових психолого-педагогічних досліджень; у статті (Долинна, 2025) здобувачкою обґрунтовано інтеграцію цифрових технологій та нейроінтерфейсів у професійну підготовку фахівців психонімічних професій в Україні; у статті (Dolynna, 2025) авторкою розроблено модель резильєнтності у професійній підготовці та розвитку психологічних компетентностей фахівців у США; у статті (Долинна, 2025) здобувачкою розкрито концептуальні основи професійної підготовки фахівців психонімічного профілю США та її інтеграцію в український освітній простір; у статті (Долинна, 2025) дисертанткою обґрунтовано практикоцентрований підхід у професійній підготовці фахівців психонімічного профілю через проблемно-орієнтоване навчання та клінічний супервізоринг; у статті (Долинна, 2026) здобувачкою висвітлено американський досвід психонімічної освіти в аспекті емоційної стійкості в умовах складних життєвих обставин; у статті (Puhach, Vizniuk, Paikus, Dolynnyi & Dolynna, 2026) авторкою

проаналізовано психологічні механізми та поведінкові стратегії соціальної адаптації військовослужбовців у воєнний час; у статті (Vizniuk & Polishchuk, 2020) дисертанткою розкрито рівень психологічної стійкості студентів в умовах дистанційного навчання; у статті (Bondar, Polishchuk, Tymchenko, Kulish, Zabiiaka & Plakhotniuk, 2022) здобувачкою висвітлено екологічні та психологічні особливості організації ігрового простору студентів із використанням комп'ютерних технологій; у статті (Tsekhmister, Vizniuk, Humeniuk, Dolynnyi & Polishchuk, 2022) дисертанткою висвітлено формування професійних умінь майбутніх лікарів у процесі професійної підготовки; у статті (Melnychuk, Melnychuk, Polishchuk & Ishchuk, 2022) дисертанткою проаналізовано трансформацію правового регулювання праці в Україні в контексті досвіду зарубіжних країн в умовах COVID-19; у розділі колективної монографії (Візніук, Долинний & Долинна, 2024) авторкою висвітлено інформаційний портал як ефективний засіб поліпшення якості теоретико-методичної підготовки здобувачів педагогічної освіти; у колективній монографії (Долинна, 2025) дисертанткою розкрито теорію і практику професійної підготовки фахівців психономічних професій в університетах США.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження оприлюднено на науково-практичних конференціях різних рівнів:

– *міжнародних*: «Інноваційний потенціал соціальної роботи в сучасному світі: на межі науки та практики» (Чернігів, 2021), «Modern Science–Moderní věda» (Прага, Чехія, 2021, 2022), «Modern science: innovations and prospects» (Стокгольм, Швеція, 2022), «Методологія сучасних наукових досліджень» (Харків, 2023), «Становлення особистості: персоногенетичний контекст» (Мукачево, 2024), «Психологічна наука і практика: сучасні виклики та допомога особистості у кризових умовах» (Київ, 2025);

– *всеукраїнських*: «Наука та освіта в дослідженнях молодих учених» (Харків, 2020), «Актуальні проблеми соціально-гуманітарних наук: перспективи та виклики» (Миколаїв, 2023), «Актуальні проблеми психолого-педагогічного супроводу та розвитку суб'єктів спортивної діяльності» (Київ, 2024), «Актуальні проблеми психолого-педагогічного супроводу та розвитку суб'єктів спортивної

діяльності» (Київ, 2025), «Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології» (Київ, 2025), «Асертивна взаємодія і саморозвиток обдарованих учнів та студентів під час війни» (Київ, 2025).

Зазначена апробація підтверджує наукову новизну, практичну значущість і належний рівень впровадження результатів дисертаційного дослідження у вітчизняний та міжнародний науковий простір.

Кандидатську дисертацію на тему «Гуманітарна сфера областей України в умовах кризи радянської системи: основні процеси, досягнення і невирішені проблеми (1965-й–1985-ті рр.) (на матеріалах Вінниччини і Хмельниччини)» зі спеціальності 07.00.01 – історія України захищено в 2017 році. Її матеріали в тексті докторської дисертації не використовувалися.

Публікації. Результати дисертаційної роботи висвітлено в 26 наукових працях, які відображають основні результати дослідження (6 – одноосібних), з яких: 20 статей у наукових виданнях, внесених до Переліку наукових фахових видань України, 4 статті у наукових виданнях, що входять до бази Web of Science Core Collection або Scopus, 2 розділи в колективних монографіях. У 17 працях, додатково відображено наукові результати докторської дисертації, з них: 11 тез у матеріалах науково-практичних конференцій, 6 праць в інших виданнях.

Структура дисертації. Робота складається з анотацій, вступу, п'яти розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел, що становить 428 найменувань (із них 287 іноземні), 5 додатків на 41 сторінці. Повний обсяг дисертації – 522 сторінок, основний текст викладено на 432 сторінках. Дослідження містить 42 таблиці і 15 рисунків.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ПСИХОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ В УНІВЕРСИТЕТАХ США

В сучасному світі, що стрімко трансформується під впливом цифровізації, універсализації та міждисциплінарних інтеграцій, зростає потреба у фахівцях нового типу, що здатні поєднувати знання з психології, економіки, менеджменту та поведінкових наук. Саме такі компетенції формуються в межах психоекономічних професій, які охоплюють аналіз людської поведінки в економічному та соціальному контекстах. Університети США, як визнані лідери у сфері вищої освіти, демонструють високий рівень теоретичної обґрунтованості та методологічної інноваційності у підготовці таких фахівців. Їхні освітні програми базуються на принципах міждисциплінарності, практико-орієнтованого навчання, розвитку критичного мислення та інтеграції досліджень у навчальний процес.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю осмислення та адаптації успішного американського досвіду до українського освітнього простору, що прагне модернізації та інтеграції у світовий академічний простір. Теоретико-методологічний аналіз професійної підготовки фахівців психоекономічних професій в університетах США дозволяє виявити ефективні моделі, інструменти та підходи, які можуть стати основою для реформування національної системи вищої освіти, про що йтиметься у розділі.

1.1. Професійна підготовка фахівців психоекономічних професій в університетах США як предмет наукових досліджень

В ХХІ столітті стрімко зростає попит на фахівців, здатних працювати на перетині психології, економіки, поведінкових наук, менеджменту та цифрових технологій. Саме такі спеціалісти, психоекономіки, відіграють ключову роль у

формуванні ефективних стратегій управління, маркетингу, фінансового планування, HR-аналітики та соціального прогнозування. Їхня діяльність базується на глибокому розумінні людської поведінки в умовах економічної взаємодії, що робить їх незамінними в сучасному бізнес-середовищі та державному управлінні. Попри зростаючу потребу в аналітиках людської поведінки, експертах з нейромаркетингу, когнітивному менеджменті та цифровій психології, український ринок праці відчуває гостру нестачу фахівців психоекономічного профілю (American Board of Professional Psychology, 2024).

Відсутність чітко окреслених освітніх програм, зокрема, більшість університетів України не мають спеціальностей, які інтегрують психологію, економіку, поведінкові науки та цифрові технології в єдину навчальну траєкторію. Низький рівень міждисциплінарності – освітні програми часто залишаються вузькоспеціалізованими, без належної інтеграції суміжних галузей. Обмежена співпраця з бізнесом і технологічними компаніями, коли студенти рідко залучаються до реальних кейсів, стартапів чи консалтингових проєктів, що знижує їхню практичну готовність. Недостатня обізнаність про психоекономічні професії, як серед абітурієнтів, так і серед роботодавців, гальмує розвиток попиту та пропозиції. Неефективне управління людськими ресурсами в державному та приватному секторах і помірна адаптація до цифрових трансформацій, потребують комплексного усвідомлення мотивацій та розуміння поведінки споживачів, користувачів, громадян (American Psychological Association, 2024).

Дефіцит фахівців психоекономічного профілю, здатних працювати в умовах криз, травматичних подій, соціальних трансформацій, а також відсутність єдиної системи оцінювання професійної готовності, що ускладнює стандартизацію підготовки фахівців психоекономічних професій в Україні. Низька інтеграція в міжнародні професійні спільноти, що обмежує обмін досвідом і мобільність зумовлює необхідність потреби в підвищенні якості освітніх програм, особливо в контексті післявоєнної реабілітації, психосоціальної підтримки та управління поведінковими ризиками (Шевченко, 2019).

Відповідно до Закону №12030 «Про систему охорони психічного здоров'я» (2025) запроваджено сертифікацію фахівців у сфері психічного здоров'я щодо діяльності Національної комісії та саморегульованих організацій, визначено такі поняття як «фахівець у сфері психічного здоров'я», «послуга», «надавач послуг», що зобов'язує роботодавців впроваджувати програми психосоціальної підтримки працівників і передбачає державні та місцеві програми підтримки дітей, молоді, військових, ВПО тощо (КМУ, 2019).

Основи законодавства України про охорону здоров'я регулюють застосування методів психологічного і психотерапевтичного впливу, що вимагає оновлення порядку застосування таких методів відповідно до сучасних стандартів. В Концепції розвитку охорони психічного здоров'я в Україні до 2030 року (КМУ, 2019) зазначено про низький рівень кадрового забезпечення психологами та психотерапевтами, потребує розвитку системи психологічної допомоги на рівні громад. Пріоритетом такої підготовки фахівців за міжнародними стандартами є план заходів щодо реалізації Концепції на 2021–2023 роки, який включає конкретні кроки щодо розвитку інфраструктури, навчання, сертифікації та інтеграції фахівців у систему охорони здоров'я.

Нормативні акти Міністерства освіти і науки України, зокрема накази та листи, видані у 2023–2024 роках, відіграють важливу роль у формуванні системної підтримки фахівців психічного профілю в освітньому середовищі. Вони демонструють поступове впровадження інституційних механізмів розвитку професійної компетентності, а також реагування на актуальні соціальні виклики, зокрема пов'язані з війною, переміщенням населення та потребою в психосоціальній адаптації (Панок, 2020).

У Наказі МОН №1300 від 10.09.2024 йдеться про проведення Всеукраїнського конкурсу авторських програм практичних психологів і соціальних педагогів (Наказ МОН, 2024). В Листі МОН №1/12492-23 від 21.08.2023 визначено пріоритетні напрями роботи психологічної служби у системі

освіти (Лист МОН, 2023). Наказ МОН №994 від 12.07.2024 розкрито результати конкурсу програм у номінації «Корекційно-розвиткові програми» (Наказ МОН, 2024). Лист МОН №1/13007-24 від 22.07.2024 забезпечує методичні рекомендації щодо соціалізації дітей ВПО у громад, що важливим у контексті посттравматичної підтримки та інтеграції в громади (Лист МОН, 2024). Всі ці документи не лише регламентують діяльність фахівців, а й створюють умови для їх професійного розвитку, адаптації до нових викликів та інтеграції в систему психосоціальної підтримки населення, що підтверджує стратегічну важливість нормативної бази МОН у формуванні сучасної психологічної служби в Україні.

Враховуючи наявні виклики в Україні, зокрема фрагментарність нормативної бази, нестачу системної підтримки фахівців психономічного профілю та обмежену інтеграцію в міжнародні професійні спільноти, постає потреба у вивченні та адаптації успішного зарубіжного досвіду. В цьому контексті особливу увагу заслуговують освітні практики Сполучених Штатів Америки, адже саме університети США є пріоритетом у впровадженні інноваційних освітніх моделей, які поєднують компетентнісне навчання, цифрові технології, міждисциплінарний підхід та ефективні механізми оцінювання професійної готовності (Радкевич, 2010).

Університети США мають компетентнісний досвід впровадження інноваційних освітніх моделей, які забезпечують високий рівень підготовки таких фахівців. Вони активно інтегрують міждисциплінарні підходи, використовують новітні методи навчання (наприклад, симуляції, кейс-аналіз, проєктне навчання), а також тісно співпрацюють з бізнесом і дослідницькими центрами. Саме тому американський досвід є надзвичайно цінним для аналізу, осмислення та адаптації в інших країнах, зокрема в Україні, яка перебуває на етапі реформування системи вищої освіти. Згідно досвіду США, в країнах, де психономічні професії активно розвиваються, існує можливість структурування нових освітніх стандартів, адаптації успішних методик підготовки й запровадження міждисциплінарних програм, які відповідають викликам сучасної економіки та суспільства.

Система вищої освіти США функціонує на основі децентралізованої моделі, де університети мають значну автономію, а законодавче регулювання здійснюється на федеральному, штатному та інституційному рівнях, основними компонентами є такі (Pace University, 2025):

1. Федеральне законодавство (CAEP, 2022):

- Higher Education Act (HEA, 1965) – головний закон, який регулює фінансування, акредитацію, студентські кредити та гранти.

- Americans with Disabilities Act (ADA, 1990) гарантує рівний доступ до освіти для осіб з інвалідністю.

- Family Educational Rights and Privacy Act (FERPA, 1974) сприяє захисту конфіденційності студентських даних.

2. Законодавство штатів (Columbia University, 2024):

- Кожен штат має власні закони щодо ліцензування закладів, фінансування, контролю якості та освітніх стандартів.

- Штати можуть встановлювати вимоги до сертифікації викладачів, професійної етики та освітніх програм.

3. Внутрішні регламенти університетів (Louisiana State University, 2024):

- Університети самостійно розробляють академічні політики, кодекси поведінки, стандарти оцінювання та програми професійного розвитку.

- Застосування принципів академічної свободи, інституційної автономії та відповідності акредитаційним вимогам.

4. Акредитація (European Commission, 2007):

- Здійснюється незалежними організаціями, такими як Middle States Commission on Higher Education, WASC, NECHE тощо.

- Отримання федерального фінансування та визнання дипломів тощо.

У сучасному освітньому та професійному просторі формуються нові запити на фахівців, здатних працювати на стику психології, економіки, поведінкових наук,

менеджменту та цифрових технологій. Представники психономічних професій відіграють ключову роль у розробці стратегій управління, маркетингу, фінансового планування, HR-аналітики, поведінкової економіки та соціального прогнозування. Їхня діяльність базується на глибинному аналізі людської поведінки в умовах економічної взаємодії, що робить їх незамінними в умовах цифрової трансформації суспільства. Їхні програми відзначаються міждисциплінарністю, практико-орієнтованістю, використанням сучасних методів навчання (case-study, проєктне навчання, симуляції), а також тісною інтеграцією з науковими дослідженнями та бізнес-середовищем (CACREP Standards, 2024).

Відповідність теоретико-методологічного забезпечення дозволяє (CAEP, 2022):

- системно осмислити концептуальні основи підготовки фахівців психономічного профілю;
- виявити методи, засоби та принципи, що лежать в основі освітніх програм;
- оцінити ефективність навчальних моделей з точки зору формування професійних компетентностей;
- визначити можливості адаптації американського досвіду до українського освітнього контексту.

В умовах реформування вищої освіти в Україні, дослідження американського досвіду є надзвичайно актуальним, котрий сприяє розробці нових освітніх програм, підвищенню якості підготовки фахівців, формуванню конкурентоспроможного людського капіталу й інтеграції української освіти у міжнародний академічний простір (American Psychoanalytic Association, 2024). У контексті аналізу професійної підготовки фахівців психономічного профілю доцільно опиратися на відповідні теоретичні моделі, які відображають міждисциплінарну природу досліджуваної проблеми (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Теоретичні моделі дослідження

Модель	Автори	Сутність	Застосування
1	2	3	4
Модель компетентнісного підходу	R. White, L. Spencer, R. Boyatzis	Формування професійних компетентностей як інтегрованої системи знань, навичок, мотивацій, цінностей та поведінкових проявів	1. Аналіз структури освітніх програм (hard & soft skills). 2. Оцінка рівня готовності випускників до професійної діяльності. 3. Визначення ключових компетенцій для психомічних професій (емоційний інтелект, поведінкова аналітика, етичне мислення).
Модель конструктивізму в освіті	J. Piaget, L. Vygotsky, J. Bruner	Знання конструюється через активну взаємодію студента з середовищем, досвідом та контекстом	1. Вивчення методів навчання в університетах США (проектне навчання, кейс-метод, симуляції). 2. Аналіз ролі студента як активного учасника освітнього процесу. 3. Оцінка ефективності індивідуалізованих траєкторій навчання
Модель транздисциплінарного підходу	K. Basarab E. Nicolescu, J. Thompson	Інтеграція знань з різних галузей для вирішення складних соціальних і професійних завдань	1. Аналіз міждисциплінарності програм (психологія, економіка, технології). 2. Вивчення синтезу теоретичних і практичних знань. 3. Визначення ролі інтегративного мислення у формуванні фахівця.
Модель професійної ідентичності	E. Wenger, J. Lave, M. Pratt	Професійна ідентичність формується через участь у професійних спільнотах, практиках та рефлексії	1. Аналіз освітнього середовища як простору формування професійної ідентичності. 2. Вивчення впливу стажувань, менторства, професійних мереж. 3. Оцінка рівня самосприйняття студентів як майбутніх фахівців.

Модель поведінкового менеджменту	D. Kahneman, A. Tversky, R. Thaler	Поведінка людини в контексті управління часто ірраціональна, але прогнозована	1. Визначення специфіки знань, необхідних для психономічних професій. 2. Аналіз змісту курсів, що формують розуміння поведінкових моделей. 3. Оцінка ролі когнітивних упереджень, емоцій та мотивацій у професійній діяльності

Застосування цих моделей дозволяє здійснити критичний, системний аналіз освітніх практик США, виявити ефективні підходи до підготовки фахівців психономічного профілю та адаптувати їх до українського контексту.

Таким чином, в процесі теоретико-методологічного аналізу професійної підготовки фахівців психономічного профілю доцільно опиратися на комплекс взаємопов'язаних теоретичних моделей, що відображають міждисциплінарну природу цієї галузі. Зокрема, компетентнісний, конструктивістський, трансдисциплінарний підходи, а також моделі професійної ідентичності та поведінкового менеджменту забезпечують цілісне розуміння змісту, структури та методів підготовки таких фахівців. Їхнє поєднання дозволяє глибше осмислити освітні практики, спрямовані на формування сучасного професіонала, здатного діяти ефективно в умовах складних соціально-економічних викликів.

Компетентнісний підхід є однією з провідних освітніх парадигм ХХІ століття, що орієнтує навчальний процес не лише на засвоєння знань, а на формування здатності ефективно діяти в реальних професійних ситуаціях. У контексті підготовки фахівців психономічного профілю, тобто спеціалістів, які працюють на перетині психології, економіки, поведінкових наук і цифрових технологій, цей підхід набуває особливої актуальності (Крива, 2020).

Компетентність, вважаємо як інтегровану характеристику особистості, яка включає знання, навички, цінності, мотивацію та здатність до рефлексії. Освітній

процес має бути спрямований на формування ключових та професійних компетентностей, а не лише на передачу знань. Навчання повинно бути контекстуалізованим, тобто наближеним до реальних умов професійної діяльності.

Згідно цього підходу, фахівці психоекономічного профілю мають володіти широким спектром компетентностей (табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Компетентнісний підхід підготовки фахівців психоекономічного профілю

Тип компетентності	Зміст
1	2
Когнітивні	Знання з психології, економіки, поведінкових наук, аналітичне мислення
Комунікативні	Навички міжособистісної взаємодії, емоційний інтелект, переконливість
Цифрові	Робота з даними, аналітичні платформи, цифрові інструменти
Етичні та соціальні	Відповідальність, етика прийняття рішень, соціальна чутливість
Метакогнітивні	Рефлексія, самонавчання, адаптивність

Університети США вирізняються високим рівнем реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі, особливо у підготовці фахівців психоекономічного профілю. Однією з ключових особливостей є інтеграція компетентностей у навчальні програми, де курси структуруються навколо реальних кейсів, проєктної роботи та симуляцій, що дозволяє студентам зануритися в практичні ситуації та розвивати прикладні навички. Важливим компонентом є оцінювання за компетентнісними критеріями, яке передбачає не лише перевірку теоретичних знань, а й демонстрацію здатності застосовувати їх у професійній діяльності. Такий підхід сприяє формуванню у студентів практичного мислення та готовності до вирішення комплексних завдань (ASU Charter, 2014).

Програми навчання мають виражену міждисциплінарну структуру, поєднуючи знання з психології, економіки, менеджменту та інформаційних технологій. Це забезпечує формування цілісного бачення професійної діяльності та здатності працювати в умовах складних міжгалузевих викликів. Крім того, освітній процес у США має чітку кар'єрну орієнтацію: навчання спрямоване на формування професійного портфоліо, розвиток навичок самопрезентації, участь у стажуваннях та підготовку до виходу на ринок праці. Такий підхід забезпечує високу конкурентоспроможність випускників та їхню адаптивність до змін у професійному середовищі (MA in Psychology, 2025).

Отже, компетентнісний підхід забезпечує ефективну підготовку фахівців психонічного профілю, орієнтуючи освітній процес на розвиток здатності діяти в складних, міждисциплінарних та динамічних умовах сучасного професійного середовища. Він дозволяє формувати не лише знання, а й практичну готовність до вирішення реальних завдань, що є ключовим у системі вищої освіти США.

Конструктивістський підхід є надзвичайно релевантним у контексті реалізації компетентнісного навчання в університетах США, оскільки він ґрунтується на принципах активного залучення студента до процесу пізнання, побудови власного знання та розвитку навичок через досвід. Конструктивізм передбачає, що знання не передаються в готовому вигляді, а конструюються студентом у процесі взаємодії з реальними ситуаціями, що повністю відповідає практиці використання кейсів, проєктів і симуляцій в американських університетах, де студенти навчаються на основі реальних викликів (рис. 1.1).

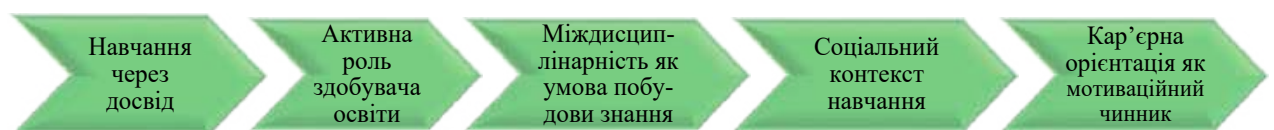


Рис. 1.1. Конструктивістський підхід підготовки фахівців психонічного профілю

В конструктивістському середовищі студент виступає не пасивним споживачем знань, а активним учасником освітнього процесу. Саме така модель реалізується в США, де оцінювання базується на здатності застосовувати знання, а не просто їх відтворювати. Конструктивізм визнає, що знання формується в контексті, і міждисциплінарні зв'язки є ключовими для глибокого розуміння. Поєднання психології, економіки, менеджменту та ІТ у навчальних програмах створює умови для формування комплексного бачення світу.

Згідно з соціальним конструктивізмом (Rannikmäe, Holbrook, Soobard, 2020), знання формується у взаємодії з іншими. Університети США активно використовують групову роботу, дискусії, менторство, що сприяє розвитку комунікативних та соціальних компетентностей. Конструктивістський підхід визнає важливість мотивації та особистісної значущості знання. Орієнтація на професійне портфоліо та ринок праці забезпечує внутрішню мотивацію студентів, адже навчання має чітку практичну мету.

Таким чином, конструктивістський підхід не лише узгоджується з компетентнісною моделлю освіти, а й створює умови для її ефективної реалізації. Він дозволяє здобувачам освіти не просто засвоювати знання, а формувати їх у процесі активної діяльності, рефлексії та соціальної взаємодії, що і є сутністю сучасної університетської освіти в США.

Трансдисциплінарний підхід є надзвичайно актуальним у контексті реалізації компетентнісного навчання в університетах США, оскільки він виходить за межі традиційного поділу на дисципліни та орієнтується на вирішення реальних, комплексних проблем, що потребують інтеграції знань, досвіду та цінностей з різних сфер. На відміну від міждисциплінарного підходу, який поєднує дисципліни, трансдисциплінарність створює нові знання на стику наук. Програми, що включають психологію, економіку, менеджмент, ІТ, не просто комбінують ці сфери, а формують нову якість мислення, необхідну для сучасного фахівця (рис. 1.2).

Трансдисциплінарний підхід передбачає участь не лише викладачів і студентів, а й представників бізнесу, громадських організацій, державних структур, що відповідає практиці американських університетів, де студенти працюють над проєктами спільно з зовнішніми партнерами, що сприяє формуванню професійного портфоліо (Пуховська, 2013). Компетентнісний підхід орієнтований не лише на знання, а й на здатність діяти. Трансдисциплінарність дозволяє формувати такі компетентності, як критичне мислення, етична відповідальність, системне бачення, комунікація, тобто ті навички, які потрібні для роботи в складному, динамічному світі.

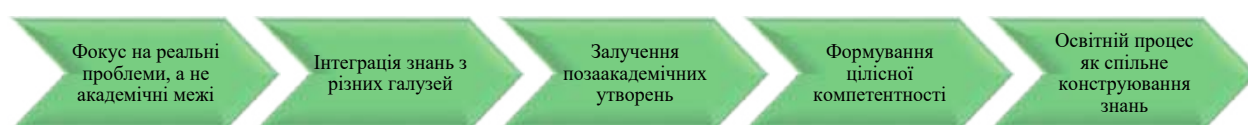


Рис. 1.2. Трансдисциплінарний підхід підготовки фахівців психоекономічного профілю

Трансдисциплінарність передбачає, що знання створюється в процесі взаємодії між учасниками, а не передається згори, що узгоджується з конструктивістськими принципами, які також активно реалізуються в американській вищій освіті. Отож, він є не просто методологією, а філософією сучасної освіти, яка відповідає викликам ХХІ століття. Університети США демонструють ефективну реалізацію цього підходу через практико-орієнтоване, інтегроване та соціально значуще навчання, що формує фахівців, здатних діяти в складному глобальному середовищі (Рощіна, 2021).

Згідно цього зрозумілим є поняття «фахівці психоекономічного профілю» – це висококваліфіковані професіонали, підготовка яких поєднує знання з психології, економіки, менеджменту, поведінкових наук та цифрових технологій, і які володіють комплексом життєвих та професійних навичок, необхідних для аналізу, прогнозування та управління поведінкою людей у соціальних, економічних та організаційних системах. Ключовими характеристиками яких є здатність до аналізу поведінкових моделей у контексті прийняття рішень, володіння навичками

емоційного інтелекту, критичного мислення, комунікації та цифрової грамотності, компетентність у управлінні змінами, мотивації персоналу, розробці стратегій впливу на індивідуальну та групову поведінку й орієнтація на інновації, етичність та соціальну відповідальність.

Провідний науковець сучасності О. Кокун зазначає, що *фахівці психонормічного профілю* – це спеціалісти професій типу «людина-людина», чия діяльність передбачає високий рівень психологічної компетентності, емоційної чутливості, здатності до емпатії та міжособистісної взаємодії, професійне становлення яких включає етапи самовизначення, розвитку професійної спрямованості та подолання кризових моментів. До фахівців психонормічного профілю належать вузькоспеціалізовані психологи, такі як психоневрологи, психофізіологи, гіпнотерапевти, психодраматологи, сугестологи, травматерапевти тощо. Вони працюють на межі психології, медицини та нейронаук, досліджуючи взаємозв'язок між психічними станами та фізіологічними процесами (Кокун, 2016).

Психонормічний профіль професії визначається відповідністю психологічного профілю особистості вимогам професії, що передбачає інтенсивну роботу з психічними процесами, емоціями, поведінкою та міжособистісною комунікацією.

Професійна підготовка фахівців психонормічного профілю обумовлена цілісним освітнім процесом, який спрямований на формування інтегрованих знань, практичних компетентностей та життєвих навичок у сфері психології, економіки, поведінкових наук і цифрових технологій, що забезпечує здатність фахівця ефективно аналізувати, прогнозувати та регулювати поведінку індивідів і соціальних груп у контексті управлінських, економічних та соціальних процесів. Основними ознаками такої підготовки є (КНУ імені Тараса Шевченка, 2024):

- *міждисциплінарність* як поєднання гуманітарних, соціальних, економічних і технологічних знань.
- *компетентнісний підхід* щодо формування ключових життєвих навичок (критичного мислення, емоційного інтелекту, комунікацій, адаптивності).

– *практична орієнтація* із використанням кейсів, симуляцій та проєктного навчання.

– *мобільність і персоналізація* в контексті індивідуальної освітньої траєкторії та розвитку самоуправління.

– *етичність і соціальна відповідальність* щодо виховання свідомого фахівця, здатного діяти в інтересах суспільства.

Професійна підготовка фахівців психомічних професій в університетах США базується на компетентнісному, конструктивістському та трансдисциплінарному підходах, що сприяє не лише формуванню професійних знань, а й розвитку ключових життєвих навичок, тобто універсальних умінь, необхідних для успішного функціонування в особистому, соціальному та професійному житті (табл. 1.3).

Таблиця 1.3

Характеристики професійної підготовки фахівців психомічного профілю в контексті міждисциплінарного та компетентнісного підходів

Життєві навички	Характеристика
1	2
Критичне мислення та прийняття рішень	Студенти навчаються аналізувати складні ситуації, оцінювати ризики, прогнозувати наслідки
	Використання кейс-методу, симуляцій та проєктного навчання сприяє розвитку здатності приймати обґрунтовані рішення
Ефективна комунікація	Навички міжособистісного спілкування, аргументації, ведення переговорів
	Робота в командах, участь у дискусіях, презентація ідей — усе це формує здатність до конструктивного діалогу
Емоційний інтелект	Здатність розпізнавати, розуміти та регулювати власні емоції та емоції інших

	Вивчення психології поведінки, мотивації, етики сприяє розвитку емпатії та соціальної чутливості
Адаптивність і гнучкість	Уміння діяти в умовах невизначеності, змін, багатозадачності
	Освітні програми США передбачають індивідуальні траєкторії навчання, що вчить студентів адаптуватися до нових викликів
Креативність і інноваційне мислення	Стимулюється через проєктну діяльність, стартапи, міждисциплінарні завдання
	Студенти навчаються генерувати нові ідеї, шукати нестандартні рішення
Управління часом і самоменеджмент	Навчання вимагає самостійного планування, пріоритизації завдань, відповідальності
	Формується здатність до саморегуляції та ефективної організації власної діяльності
Цифрова грамотність	Робота з аналітичними платформами, цифровими інструментами, базами даних
	Вміння використовувати технології для аналізу поведінки, прийняття рішень, комунікації

Професійна підготовка фахівців психономічного профілю в університетах США виходить за межі вузькопрофесійного навчання і забезпечує формування широкого спектра життєвих навичок, які є критично важливими для успішної інтеграції в сучасне суспільство, побудови кар'єри та особистісного розвитку. Такий підхід сприяє вихованню не лише кваліфікованого спеціаліста, а й свідомого, гнучкого та соціально відповідального громадянина (КМУ, 2019).

Отже, *фахівець психономічного профілю* – це професіонал, чия діяльність передбачає інтенсивну роботу з психічними процесами, емоціями,

міжособистісною взаємодією та високий рівень саморегуляції. Його психологічний портрет формується як складна інтегративна структура, що включає (Візнюк, 2021):

- *фізичні якості* (витривалість, темп роботи, сила та енергетичні ресурси, необхідні для тривалої концентрації та емоційного навантаження).

- *психофізіологічні характеристики* (сенсомоторна координація, гнучкість, точність рухів, чутливість аналізаторів (зору, слуху, дотику), швидкість реакції, що забезпечує ефективну взаємодію з середовищем та клієнтами).

- *когнітивні процеси* як здатність до концентрації, розподілу та стійкості уваги; розвинена пам'ять (зорову, слухову, рухову); логічне та творче мислення; увага; лінгвістичні здібності – критично важливі для аналізу, діагностики та комунікації.

- *темперамент і характер* що емоційної стабільності, стресостійкості, типу нервової діяльності, вольових якостей (наполегливості, рішучості, ініціативності), здатність до керівництва та співпраці – саме ці риси визначають ефективність у складних соціальних ситуаціях.

Важливою ознакою психологічного портрету є *професійна обдарованість* – гармонійне поєднання здібностей та інтересів, що забезпечує високу успішність у професійній діяльності. Оцінка психологічного портрету здійснюється не лише через діагностику окремих властивостей, а й через аналіз їхньої структури, функціонального складу та динаміки розвитку, що дозволяє прогнозувати професійну ефективність і потенціал фахівця (Бібік, 2017).

Таким чином, фахівці психономічного профілю проходять складний процес професійного становлення – прогресивної зміни особистості під впливом соціального середовища, професійної діяльності та власної активності, спрямованої на саморозвиток і самоздійснення, який включає: формування професійної спрямованості та компетентності; розвиток соціально значущих і професійно важливих якостей; інтеграцію індивідуально-психологічних особливостей у професійну діяльність; готовність до постійного зростання та творчого самозбереження. Отож, професійний розвиток, як складова становлення, має циклічний характер: поряд із удосконаленням

знань і навичок можливі регресивні зміни – професійні деформації, що впливають на ефективність діяльності та якість життя.

Саме тому, професійне становлення фахівця психонормального профілю – це не лише розвиток, а й баланс між зростанням і самозбереженням, що забезпечує стабільність і успішність у психологічно насиченій сфері.

В контексті компетентнісної оцінки професій психонормального профілю таких як психологи, психотерапевти, соціальні працівники, коучі, фахівці з емоційного інтелекту та поведінкових наук, ключову роль у забезпеченні психічного здоров'я, соціальної адаптації та ефективної комунікації в міжкультурному середовищі, виникає потреба у міжнародній програмі оцінювання фахівців психонормального профілю, яка має на меті: уніфікацію критеріїв професійної компетентності, моніторинг професійного становлення, підвищення якості підготовки та формування міжнародної професійної спільноти. Забезпечення єдиних стандартів оцінки знань, навичок, етичних норм сприяють формуванню психологічної готовності до роботи в різних соціокультурних контекстах (Гораш, 2021).

Оцінка динаміки розвитку професійно важливих якостей, здатності до саморефлексії, стресостійкості, емоційної регуляції та міжособистісної взаємодії обумовлена виявленням сильних і слабких сторін освітніх програм, адаптації навчального контенту до міжнародних викликів і потреб ринку праці. Врешті, сприяння обміну досвідом, мобільності фахівців, розвитку міждисциплінарних підходів у сфері психонормальної діяльності, сприятиме уніфікації критеріїв професійної компетентності. Така програма повинна включати багаторівневу систему оцінювання: тестування когнітивних і емоційних компетенцій; аналіз кейсів і практичних ситуацій; оцінку етичної зрілості та професійної ідентичності.

Впровадження міжнародної програми оцінювання дозволить не лише підвищити якість професійної діяльності, а й забезпечити відповідність фахівців психонормального профілю сучасним викликам, зокрема в умовах криз, конфліктів, міграції та цифрової трансформації (UCF, 2025).

Згідно цього університети США демонструють активне впровадження систем оцінювання професійної готовності фахівців шляхом впровадження (Pace University, 2025):

- компетентнісних моделей сертифікації (напр., Board Certified Behavior Analyst, BCBA);
- практико-орієнтованого тестування із використанням кейсів, симуляцій та етичних дилем;
- інтеграції цифрових платформ для моніторингу професійного розвитку;
- міжнародного визнання кваліфікацій, що забезпечує мобільність фахівців.

Саме такий підхід дозволить забезпечити високий рівень професійної відповідності, адаптивності та етичної зрілості фахівців у складних соціальних умовах. Впровадження міжнародної програми оцінювання дозволить Україні: адаптувати успішні моделі США до національного контексту; підвищити якість підготовки фахівців; забезпечити відповідність сучасним викликам; інтегрувати українських спеціалістів у глобальний професійний простір

Проведений теоретико-методологічний аналіз професійної підготовки фахівців психоекономічних професій в університетах США засвідчив високий рівень міждисциплінарності, інноваційності та практичної орієнтації освітніх програм. Американський досвід демонструє ефективне поєднання психологічних, економічних, поведінкових і цифрових компонентів у формуванні сучасного фахівця, здатного працювати в умовах глобальних трансформацій. Виявлено, що ключовими чинниками успішної підготовки є: гнучкі навчальні модулі, інтеграція досліджень у навчальний процес, активна співпраця з бізнесом та використання новітніх освітніх технологій, які сприяють формуванню компетентностей, затребуваних на світовому ринку праці (Титаренко, 2023).

Водночас в Україні спостерігається дефіцит таких фахівців, що зумовлено відсутністю спеціалізованих програм, недостатньою міждисциплінарністю та слабкою інтеграцією освіти з практикою. Тому адаптація американських моделей професійної

підготовки є важливим кроком у модернізації національної системи вищої освіти, підвищенні її конкурентоспроможності та відповідності сучасним викликам.

Професійна підготовка фахівців психоекономічного профілю є результатом цілісного освітнього процесу, що інтегрує знання, практичні компетентності та життєві навички у сферах психології, економіки, поведінкових наук і цифрових технологій. Такий підхід забезпечує здатність майбутнього фахівця ефективно аналізувати, прогнозувати та регулювати поведінку індивідів і соціальних груп у контексті управлінських, економічних та соціальних процесів. Основними стратегіями такої підготовки є: *міждисциплінарність* (синтез гуманітарних, соціальних, економічних і технологічних знань); *компетентнісний підхід* у розвитку критичного мислення, емоційного інтелекту, комунікаційних навичок та адаптивності; *практична орієнтація* (застосування кейс-методу, симуляцій, проєктного навчання); *гнучкість і персоналізація* (побудова індивідуальної освітньої траєкторії та розвиток самоуправління); *етичність і соціальна відповідальність* щодо формування свідомого фахівця, орієнтованого на суспільне благо (Титова, 2017).

Університети США реалізують підготовку таких фахівців на основі компетентнісного, конструктивістського та трансдисциплінарного підходів, що сприяє не лише засвоєнню професійних знань, а й розвитку універсальних життєвих навичок, необхідних для успішного функціонування в особистому, соціальному та професійному середовищі (Boender, 2025).

Таким чином, законодавча база вищої освіти США вирізняється багаторівневою структурою, що поєднує федеральне регулювання, законодавство штатів та автономні політики університетів. Така модель забезпечує гнучкість, академічну свободу та адаптивність освітніх програм до потреб ринку праці й суспільних викликів. Університети США мають змогу оперативно впроваджувати інноваційні підходи до підготовки фахівців психоекономічного профілю, зокрема шляхом компетентнісного навчання, міждисциплінарності, цифрової трансформації та ефективних механізмів оцінювання.

Для України цей досвід є надзвичайно цінним, особливо в умовах реформування освітньої системи, зростання запиту на фахівців у сфері психічного здоров'я та соціальної адаптації. Адаптація окремих елементів американської моделі, зокрема акредитаційних стандартів, механізмів професійної сертифікації та інституційної автономії, може суттєво підвищити якість підготовки фахівців психічного профілю та сприяти їхній інтеграції у міжнародний професійний простір.

1.2. Методологічні засади дослідження професійної підготовки фахівців психічних професій в університетах США

Нинішній етап освітньої політики України характеризується трансформаційними процесами, серед яких ключовим є інтеграція до Європейського простору вищої освіти (ЄПВО), що зумовлює необхідність розвитку системи забезпечення якості освіти відповідно до стандартів ESG 2015. Зазначені стандарти визначають узгоджений підхід до теоретичної та практичної підготовки фахівців, орієнтуючи систему вищої освіти на глибинні зміни. Реформування фахової освіти, регламентоване національними законодавчими актами, потребує перегляду якості кваліфікації та компетентності майбутніх професіоналів (ENQA, 2015).

Йдеться не лише про оновлення навчальних планів чи запровадження модульної системи, а насамперед, про формування ціннісного ставлення студентів до навчання та професії. Особлива увага приділяється розвитку професійної ідентичності, самоцінності, відповідальності за особистий вибір професійного шляху, що підтверджено дослідженнями як зарубіжних, так і українських науковців.

Методологічне підґрунтя дослідження базується на міждисциплінарному підході, що поєднує положення педагогіки, психології, соціології, етики та правознавства. Такий підхід дозволяє комплексно охопити процес професійної підготовки фахівців, діяльність яких пов'язана з регулюванням поведінки, прийняттям рішень, етичними дилемами та соціальною відповідальністю.

Враховуючи специфіку психологічних професій, дослідження орієнтується на вивчення освітніх стратегій, що спрямовані на формування не лише професійних знань, а й емоційного інтелекту, критичного мислення, етичної свідомості та здатності до саморефлексії (Draft Proposal, 2003).

У процесі дослідження застосовуються такі методологічні принципи, як системність, особистісно-орієнтований підхід, компетентнісна модель навчання та контекстуальність. Принцип системності дозволяє розглядати професійну підготовку як цілісну структуру, що включає зміст навчання, методи, форми організації освітнього процесу, суб'єктів навчання та очікувані результати. Особистісно-орієнтований підхід забезпечує врахування індивідуальних особливостей студентів, їхніх потреб та мотивацій. Компетентнісний підхід акцентує увагу на формуванні ключових професійних, соціальних та етичних компетентностей, необхідних для ефективної діяльності в психологічній сфері. Принцип контекстуальності передбачає врахування особливостей американської освітньої моделі, зокрема автономії університетів, ліберальної освіти, акредитаційних стандартів та практико-орієнтованого навчання.

Методи дослідження включають порівняльно-педагогічний аналіз, контент-аналіз навчальних програм, інтерв'ювання та анкетування викладачів і студентів, кейс-стаді окремих університетів (зокрема Гарвардського, Стенфордського, Каліфорнійського університету в Лос-Анджелесі), а також метод експертних оцінок. Застосування цих методів дозволяє більш детально проаналізувати зміст освітніх програм, виявити ефективні моделі підготовки фахівців, а також сформулювати рекомендації щодо адаптації американського досвіду в українському освітньому контексті (European Commission, 2005).

Саме тому обране методологічне підґрунтя забезпечує наукову обґрунтованість, системність та практичну значущість дослідження, спрямованого на вдосконалення професійної підготовки фахівців психологічних професій.

І. Булах, В. Волошина та Л. Лохвицька у своїй праці «Сучасні освітні психотехнології професійної підготовки майбутніх психологів» досліджують ключові аспекти формування професійної компетентності фахівців психономічних професій. Авторки аналізують інноваційні психотехнології, що застосовуються в освітньому процесі, акцентуючи увагу на їхній ролі у розвитку особистості майбутнього психолога (Булах, Волошина, Лохвицька, 2019). Особливу увагу приділено формуванню ціннісної самосвідомості як основи професійної ідентичності. Крім того, у роботі розглядається вплив європейських стандартів якості освіти (ESG 2015) на модернізацію системи підготовки психологів, що сприяє її інтеграції у міжнародний освітній простір.

Сучасні вимоги до фаховості майбутніх психологів потребують оновлення освітнього процесу з акцентом на технологічність, інноваційність та розширення практичної підготовки. Наявні освітні технології часто зосереджені на окремих аспектах професійного розвитку (мотивація, ідентичність, компетенції), але позбавлені психологічної глибини. У контексті аксіологічних змін у суспільстві професійна підготовка має включати технології, що формують особистісні, професійні та соціальні цінності як основу професійного становлення. Освіта психолога повинна забезпечувати цілісність, поетапність і безперервність фахового зростання, враховуючи специфіку спеціалізації та ефективність практичної діяльності (Бутузова, Чернуха, 2024).

Проблема детермінованості професійної підготовки фахівців психономічних професій широко висвітлена у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях. Науковці акцентують увагу на ключових чинниках, що впливають на ефективність оволодіння професією. Проте в умовах політико-економічної нестабільності та аксіологічного переосмислення суспільних процесів сам освітній процес зазнає кризи, що пов'язано не стільки зі зміною освітньої парадигми чи впровадженням європейських стандартів, скільки з появою студентів із новими запитами – орієнтованими на практичну, конкретну користь знань. Технологізація освіти має

забезпечити ефективність навчання, незалежно від особистісних якостей викладача чи студента. Ключовим критерієм успішності освітньої технології є досягнення запланованого результату.

Сучасні лідери IT-індустрії, зокрема Дж. Рометті (IBM) та С. Кесріел (Upwork), вказують на зниження цінності традиційної вищої освіти через стрімкий розвиток технологій (Рометті; Кесріел, 2020). Натомість популярності набувають короткі навчальні програми, що оперативно формують актуальні навички, що ставить під сумнів ефективність багаторічного навчання у ЗВО. Паралельно спостерігається втрата престижу професій викладача, психолога, а також зниження актуальності наукових досліджень. Освітня спільнота має переосмислити традиційні форми подання знань, адаптуватися до потреб сучасної молоді та змінити підходи до комунікації.

Ігнорування цих змін може призвести до «кризи навичок», коли дипломовані фахівці не відповідатимуть вимогам ринку. Щоб уникнути професійного відчуження, особистість має постійно оновлювати компетенції. У цьому контексті професія психолога набуває нового змісту: він має не лише допомагати адаптуватися, а й сприяти усвідомленню ролі особистості в динамічному світі. Конкурентоспроможність сучасного психолога базується на полікомпетентності та поліфункціональності.

Спираючись на позицію М. Finkelstein та J. Schuster (2011), психологічні технології професійної підготовки майбутнього психолога розглядаються як інтегративні моделі фахового становлення, що базуються на системі психологічних впливів. Вони актуалізують особистісні, професійні та соціальні цінності, формуючи професійну аксіосферу та компетентності. Такі технології мають ліквідувати розрив між теоретичним навчанням і розвитком особистісних якостей, забезпечуючи когнітивно-емоційне зростання, об'єктивацію цінностей та формування професійних орієнтацій. Вони також сприяють розвитку спеціальних

здібностей, необхідних для ефективної діяльності в обраній освітній програмі (психолог-консультант, соціальний психолог, психолог-тренер тощо).

Освітні психотехнології повинні відповідати запитам суспільства, орієнтуватися на перспективи його розвитку та формувати майбутнього психолога як самостійного, відповідального фахівця, здатного адаптуватися до змін. Методологія підготовки має включати аксіологічну стратегію, виокремлення ціннісної специфіки професії та впровадження нормативів фахової освіти.

Оптимізація професійної підготовки майбутнього психолога має базуватися на впровадженні співвідносних, синергетичних і водночас ієрархічно пов'язаних психотехнологій. Такий підхід дозволяє враховувати специфіку розвитку компонентів ціннісної самосвідомості майбутнього фахівця, що є ключовим для формування його професійної ідентичності (Gabbard, 2021).

З цією метою виокремлено п'ять етапів психотехнологічного впливу, кожен з яких відповідає певній аксіосфері: особистісній, професійній та соціальній. На кожному етапі відбувається структурування якісних особистісних утворень (від базових якостей до складних цінностей), що формують інтегральну систему професійної самосвідомості, яка зумовлена (Goleman, 2022):

- 1) особистісною аксіосферою щодо розвитку особистісних якостей, які трансформуються в цінності;
- 2) професійною аксіосферою в контексті формування професійних орієнтацій, що інтегруються в стійкі професійні цінності;
- 3) соціальною аксіосферою в усвідомленні значення Іншого, що сприяє становленню соціальних цінностей.

Такі аксіосфери перебувають у постійному взаємозв'язку, посилюючи одна одну та забезпечуючи поступове ускладнення компонентів ціннісної самосвідомості. У результаті формується інтегральне якісне утворення, стійка переконаність у правильності особистісного вибору професії, що є показником ефективної професійної підготовки.

Досліджуючи проблему фахової підготовки майбутніх психологів, висуваємо наукове припущення, що успішність їхньої професійної діяльності прямо залежить від рівня сформованості особистісних і професійних цінностей. Опора на аксіосферу особистості є більш стабільною основою підготовки, ніж потреби чи професійні якості, які змінюються або потребують постійного розвитку.

Цінності виконують функцію внутрішнього орієнтира, визначаючи мету, засоби її досягнення та забезпечуючи саморегуляцію в процесі навчання. Як зазначено Т. Деміракі (2018), формування цінностей має передувати когнітивному розвитку, що сприяє глибшому засвоєнню теоретичних знань і їх самокоригуванню. За таких умов майбутній психолог відчуває особистісну включеність, зацікавленість і відповідальність у формуванні власного професійного шляху. Ознайомлення з професією відбувається через призму аксіологічного поля, що охоплює власні здібності, значущість знань і їхню практичну користь у допомозі іншим.

Ключова мета психологічних технологій підготовки майбутніх фахівців психонімічних професій – створення умов для активної особистісної позиції студента як суб'єкта навчання, що діє згідно з власними цінностями, здібностями та професійним вибором. Такі технології мають забезпечувати взаємодію викладача і студента, розвиток професійної ідентичності, ціннісної самосвідомості та гармонізацію реального й ідеального образу професійного «Я» (K. Thomas, R. Kilmann (2020)).

У цьому контексті психотехнології мають формувати «інтеграл професійної цінності» (ІПЦ) як динамічне утворення, що поєднує особистісні, професійні та соціальні цінності. ІПЦ забезпечує цілісність, автономність, відкритість до нового та психологічну безпеку. Завдяки цьому майбутній психолог зможе визначати межі власного професійного комфорту, уникати хаотичних пошуків, діяти впевнено й творчо, відчуваючи соціальну значущість і задоволення від допомоги іншим.

Безперечно, професійна діяльність психолога передбачає широкий спектр особистісно-професійних компетентностей. Однак саме інтеграл професійної цінності є стійкою системою ціннісних переконань і поведінкових патернів, що визначають унікальний стиль його мислення та дії. Цей інтеграл формується як результат взаємодії свідомих і несвідомих процесів, які не можуть активуватися інакше, ніж через ціннісну основу особистості (Tytova, 2017).

Розвиток інтеграла професійної цінності виконує роль динамічного вектора особистісного становлення, дозволяючи майбутньому психологу: переосмислити світосприйняття, окреслити аксіологічні перспективи, наблизити ідеальний Я-образ до реального, сформувані необхідні якості та позбутися перешкод у професійному розвитку. В структурі інтеграла виокремлюються три аксіосфери (особистісна, професійна та соціальна), які інтегрують дев'ять ціннісних компонентів (табл. 1.4).

Таблиця 1.4

Характеристика аксіосфер як компонент ціннісної самосвідомості

Аксіосфера	Компоненти ціннісної самосвідомості
<i>Особистісна</i>	Розуміння особистісних якостей, пізнання цінностей, дієве утвердження
<i>Професійна</i>	Розуміння орієнтирів, пізнання професійних якостей, утвердження цінностей
<i>Соціальна</i>	Розуміння соціальних якостей, пізнання Іншого, утвердження соціальних цінностей

Такі компоненти проявляються через особистісні, професійні та соціальні конструкти, які регулюють поведінку психолога. Поняття «конструкт» у цьому контексті спирається на трактування L. Vasylenko, та Т. Tytarenko (2023), згідно з яким конструкт – це узагальнене психологічне утворення, що пояснює закономірності поведінки. Отож, інтеграл професійної цінності не лише

забезпечує цілісність і стабільність особистості психолога, а й гарантує її відкритість до самопізнання, професійного вдосконалення та соціальної взаємодії.

Зміст як категорія причинно-наслідкових зв'язків формується через логічне узагальнення ознак, характеристик і властивостей, що лежать в основі певного явища. У психології такі узагальнення часто набувають форми конструктів – теоретичних утворень, які не піддаються прямому спостереженню, але можуть бути ідентифіковані через емпіричні прояви, зокрема поведінкові дії, мотиваційні установки та ціннісні орієнтації. Інтеграл професійної цінності (ІПЦ) майбутніх фахівців психологічних професій – це складний конструкт, який відображає структуру його ціннісної самосвідомості. Хоча ІПЦ не є безпосередньо спостережуваним, його розвиток можна вивчати через реальні дії, вибір професійних стратегій, ставлення до себе та інших, а також через стабільність і глибину ціннісних переконань (World Health Organization, 2021).

ІПЦ виконує функцію ментальної навігації – своєрідної системи координат у професійному просторі, яка задає вектори руху, допомагає утриматися в критичних ситуаціях і наблизитися до цінностей-цілей особистісної та професійної самореалізації. У процесі професійної підготовки формування ІПЦ сприяє (UPDATED, 2024):

- 1) усвідомленню цінності себе як фахівця («Я-психолог»),
- 2) визначенню професійної ідентичності за освітньою програмою («Я-тренер», «Я-консультант», «Я-соціальний психолог»),
- 3) формуванню етичного ставлення до Іншого («Я-Інший», «Інший-Я»).

Таким чином, ІПЦ є стрижнем ціннісних переконань, що забезпечує психологу внутрішню стабільність, професійну цілісність і здатність до саморегуляції в складних умовах практичної діяльності.

Інтеграл професійної цінності розуміємо як узагальнене психологічне утворення, що відображає ступінь сформованості особистісних, професійних та соціальних цінностей майбутнього психолога. Його рівень визначає якість

професійної самосвідомості, мотивацію до діяльності, здатність до саморегуляції та ефективність взаємодії з клієнтом. Він є важливим показником рівня сформованості його ціннісної самосвідомості, професійної ідентичності та готовності до ефективної практичної діяльності. Рівень ІПЦ визначає якість внутрішньої мотивації, здатність до саморегуляції, етичність поведінки та стійкість до професійних викликів. У цьому контексті розрізняють високий, середній та низький рівні ІПЦ, кожен із яких має своє значення для процесу професійної підготовки (Hamp, Stamm, Lin, Christidis, 2016).

Таблиця 1.5

Рівні ІПЦ щодо формування особистості фахівця психонімічних професій

Рівні	Ознаки	Характеристика
1	2	3
Високий рівень	Внутрішня переконаність у значущості професії, сформована професійна ідентичність, стабільна система ціннісних орієнтацій	Забезпечує цілісність особистості психолога
		Сприяє високій професійній відповідальності та етичності
		Підвищує стійкість до стресу, здатність до саморефлексії та адаптації
		Формує мотивацію до саморозвитку та інноваційної діяльності
		Фахівець здатен усвідомлено обирати професійні стратегії, діяти автономно та ефективно допомагати іншим
Середній рівень	Часткова сформованість ціннісної самосвідомості, нестабільність професійних переконань, ситуативна мотивація	Психолог демонструє загальну професійну готовність, але потребує підтримки у складних ситуаціях
		Потребує цілеспрямованого розвитку через психотехнології, супервізію, наставництво
		Є потенціал для зростання, але ризик професійного вигорання або фрустрації без належної підтримки
		Можлива невизначеність у професійній ідентичності, що ускладнює прийняття рішень

Низький рівень	Відсутність чітких ціннісних орієнтацій, слабка мотивація, поверхнєве ставлення до професії	Фахівець не має внутрішнього стрижня, що ускладнює професійну діяльність
		Високий ризик професійної деформації, емоційного виснаження, неетичної поведінки
		Відсутність усвідомленої мети та бачення професійного шляху
		Необхідне цілісне переосмислення професійного вибору, інтенсивна корекційна робота

Високий рівень ІПЦ, як видно у таблиці 1.5, свідчить про глибоку інтеграцію особистісних, професійних і соціальних цінностей у структуру самосвідомості майбутнього психолога. Такий фахівець має чітке уявлення про свою професійну місію, демонструє відповідальність, етичність, здатність до саморефлексії та адаптації. Він усвідомлено обирає професійні стратегії, діє автономно, творчо та ефективно допомагає іншим. Високий рівень ІПЦ забезпечує цілісність особистості, її змістовність і відкритість до саморозвитку (CACREP Standards, 2016).

Середній рівень ІПЦ характеризується частковою сформованістю ціннісної самосвідомості та нестабільністю професійних переконань. Майбутній психолог на цьому етапі демонструє загальну професійну готовність, однак потребує підтримки в складних ситуаціях. Можлива невизначеність у професійній ідентичності, що ускладнює прийняття рішень. Такий рівень ІПЦ має потенціал для зростання, але потребує цілеспрямованої роботи шляхом застосування психотехнологій, супервізії, наставництва та рефлексивної практики (Standards, 2024).

Низький рівень ІПЦ свідчить про відсутність чітких ціннісних орієнтацій, слабку мотивацію та поверхнєве ставлення до професії. У таких студентів відсутній внутрішній стрижень, що ускладнює професійну діяльність, підвищує ризик емоційного виснаження, професійної деформації та неетичної поведінки. Вони не мають усвідомленої мети, не бачать перспектив професійного розвитку, що потребує глибокого переосмислення професійного вибору та інтенсивної корекційної роботи.

Таким чином, рівень ІПЦ є індикатором професійної зрілості майбутнього фахівця психономічного спрямування. Високий рівень забезпечує ефективну, етичну та стійку професійну діяльність, середній, який потребує розвитку, а низький – сигналізує про необхідність глибокої трансформації. Саме тому формування ІПЦ має бути стратегічною метою професійної підготовки у закладах вищої освіти. Від того зрозумілим є, що показник рівня ІПЦ є індикатором професійної зрілості майбутнього психолога. Високий рівень забезпечує ефективну, етичну та стійку професійну діяльність. Середній – потребує розвитку, а низький – сигналізує про необхідність конструктивної трансформації. Саме тому формування ІПЦ має бути стратегічною метою професійної підготовки у ЗВО.

Формування інтеграла професійної цінності фахівців психономічних професій є неперервним, спіралеподібним процесом, що передбачає поступову надбудову нових ціннісних позицій на основі вже сформованих. Така поетапність є критично важливою: порушення послідовності або відсутність одного з аксіологічних пластів призводить до розривів у цілісності ІПЦ, створюючи лише ілюзію професійності, позбавлену глибини та внутрішньої узгодженості (CACREP, 2024).

Гетерохронність, тобто нерівномірність розвитку структурних компонентів ІПЦ, свідчить про зміну особистісних позицій студента щодо професії, зростання його усвідомлення власної самоцінності як психолога та динаміку змісту професійної аксіосфери на різних етапах навчання, де ІПЦ ще не є статичним утворенням, а змінюється відповідно до особистісного зростання, мотиваційних зрушень і професійного самовизначення (Clinical Neuropsychology, 2017).

Гіпотетично можна стверджувати, що протягом чотирьох років навчання на рівні «бакалавр» ІПЦ не може бути однорідним. На другому та третьому етапах підготовки з'являється особистісна зацікавленість у професії, виявляються індивідуальні відмінності, які впливають на вибір спеціалізації – психолога-консультанта, тренера, соціального психолога тощо. На рівні «магістр» відбувається метасвідоме утвердження ІПЦ як інтегративного особистісного

утворення. Активізується механізм ціннісної саморегуляції, що забезпечує узгодженість між особистісними, професійними та соціальними аксіосферами. Саме на цьому етапі майбутній психолог підтверджує істинність свого професійного вибору, демонструє готовність до самореалізації та конкурентоспроможності в професійній діяльності (Harvard Business School, 2024).

Університети США реалізують професійну підготовку фахівців психономічних професій шляхом поетапної, гнучкої та практико-орієнтованої моделі, яка має багато спільного з концепцією інтеграла професійної цінності (APA, 2006; 2018; 2020; 2021; 2024; 2025). Як і в українській моделі, професійна підготовка психолога в США є неперервним, спіралеподібним процесом, де кожен етап надбудовує попередній. Відсутність ціннісної інтеграції або порушення послідовності може призвести до поверхневої професійності. Саме тому американські програми активно включають практику, етичні стандарти, рефлексивні методи та індивідуалізовані траєкторії розвитку, що сприяє формуванню цілісного, конкурентоспроможного фахівця (табл. 1.6).

Таблиця 1.6

Структура підготовки фахівців психономічних професій у США

СВО	Характеристика
1	2
Бакалаврський рівень (Bachelor of Arts / Bachelor of Science)	Студенти опановують базові знання з психології, включаючи когнітивну, соціальну, клінічну та нейропсихологію
	Відбувається первинне формування професійної ідентичності, розвиток особистісної мотивації та інтересу до спеціалізації
	Програми включають курси з етики, дослідницької методології, статистики та поведінкових наук
Магістерський рівень (Master’s Degree)	Поглиблюється професійна самосвідомість, студенти обирають спеціалізацію: психолог-консультант, клінічний психолог, соціальний психолог тощо

	Активізується механізм ціннісної саморегуляції через практику, супервізію, стажування
	Формується стійкий професійний «Я-образ», аналог інтеграла професійної цінності, що поєднує особистісні, професійні та соціальні компоненти
Докторський рівень (PhD / PsyD)	Завершується формування професійної аксіосфери, відбувається метасвідоме утвердження цінностей
	Фахівець здобуває автономність, здатність до наукової та практичної самореалізації, конкуренто-спроможність на ринку праці

Американська психологічна асоціація (АРА), одна з найвпливовіших професійних організацій у світі, яка об'єднує понад 150 тисяч фахівців і охоплює 54 науково-практичні підрозділи, кожен із яких представляє окремий напрям психології. Така широка класифікація дозволяє майбутнім психологам обирати спеціалізацію відповідно до власних інтересів, здібностей і ціннісних орієнтацій, що повністю узгоджується з концепцією інтеграла професійної цінності.

В США професійна підготовка психологів базується на принципі індивідуалізованої траєкторії розвитку, де студент не просто здобуває знання, а формує власну професійну ідентичність. Вибір серед понад 50 напрямів, зокрема від нейропсихології до психології праці, дозволяє майбутньому фахівцю поступово структурувати свою ціннісну самосвідомість через практику, дослідження та етичну рефлексію. Поділ бакалаврських програм на Bachelor of Arts (гуманітарний фокус) і Bachelor of Science (науково-математичний фокус) також сприяє формуванню особистісної та професійної аксіосфери. Студенти мають змогу обрати освітню траєкторію, яка відповідає їхнім цінностям, стилю мислення та майбутній спеціалізації – консультант, дослідник, викладач, маркетолог, соціальний працівник тощо. Така організація підготовки підтверджує, що ІПЦ у контексті американської моделі освіти формується як динамічна система, де кожен етап навчання (бакалавр, магістр, доктор) сприяє надбудові нових ціннісних позицій. Відсутність узгодженості

між цими етапами або поверхневий вибір спеціалізації може призвести до ілюзорної професійності, позбавленої конструкції та внутрішньої мотивації (Kononowicz, Woodham, Edelbring, Stathakarou, Davies, Saxena, Zary, 2019).

Таким чином, американська система психологічної освіти не лише забезпечує широкий вибір професійних напрямів, а й створює умови для формування стійкого ІПЦ, що є основою конкурентоспроможності, етичності та ефективності майбутнього психолога.

Вступ на програми з психології в університетах США базується на загальновизнаних академічних критеріях, які, попри варіативність між країнами, мають спільну основу. Мінімальні вимоги є не лише формальним бар'єром, а й індикатором готовності студента до професійного становлення в межах обраної освітньої траєкторії. На бакалаврському рівні ключовими документами для вступу є атестат про середню освіту, що підтверджує завершення шкільного курсу та сертифікат про знання іноземної мови (напр., IELTS, TOEFL), який демонструє здатність студента до навчання в академічному середовищі іншомовного університету. На магістерському рівні вимоги ускладнюються: потрібен диплом бакалавра, бажано за спорідненою спеціальністю і сертифікат мовної компетентності, який підтверджує академічний рівень володіння мовою навчання. Такі вимоги є базовими, але в провідних університетах США також додатково можуть враховуватись: мотиваційний лист, рекомендації, середній бал і досвід волонтерства або практики в психологічній сфері (Educations.com., 2024).

Важливо розуміти, що вступні вимоги – це не просто формальність, а інструмент відбору студентів, здатних до формування інтеграла професійної цінності. Адже саме на етапі вступу закладається основа для розвитку особистісної, професійної та соціальної аксіосфери майбутнього психолога. Відповідність вимогам свідчить про готовність студента до ціннісного самовизначення, академічної відповідальності та професійної самореалізації (CACREP Standards, 2024).

США пропонують одну з найрозвиненіших систем психологічної освіти у світі, що поєднує академічну узгодженість, практичну орієнтацію та широкий спектр спеціалізацій. Для українських студентів навчання в американських університетах – це не лише можливість здобути диплом міжнародного зразка, а й сформувати власну професійну ідентичність у мультикультурному середовищі (Cranney, Voudouris, 2012). Нижче наведено приклади університетів, які відкриті до міжнародних студентів і мають сильні програми з психології (табл. 1.7).

Таблиця 1.7

Університети США з освітніми програмами у галузі психології

Університет	Характеристика
1	2
Adelphi University (Нью-Йорк)	Пропонує бакалаврські, магістерські та докторські програми з психології
	Школа психології Gordon F. Derner School of Psychology відома своїм психоаналітичним підходом
	Студенти проходять практичну підготовку в клініках, школах і соціальних службах
Louisiana State University (LSU)	Програма Bachelor of Science in Psychology охоплює когнітивну, соціальну, біологічну та індустріально-організаційну психологію
	Для іноземних студентів передбачено можливість прямого вступу та підтримку академічних наставників.
University of Central Florida (UCF)	Один із найбільших університетів США, у якому психологія належить до найпопулярніших спеціальностей
	Програма BS in Psychology передбачає кілька освітніх напрямів, зокрема організаційну психологію

	Університет пропонує pathway-програми для адаптації іноземних студентів
Pace University (Нью-Йорк)	Програма MA in Psychology має STEM-статус, що дає змогу випускникам продовжити перебування у США після завершення навчання
	Програма орієнтована на дослідження, ментальне здоров'я та організаційне лідерство
	Для іноземних студентів доступна програма INSPIRE, яка забезпечує кар'єрну підтримку
Arizona State University (ASU)	Один із найбільших державних університетів США з високим рівнем дослідницької діяльності
	Програма BS in Psychology охоплює нейронауку, поведінкову психологію та соціальні аспекти психології
	Навчання відзначається високим рівнем інтеграції практичної підготовки, стажувань і міждисциплінарних досліджень
	Університет позиціонується як інноваційний державний дослідницький заклад, що поєднує різні галузі знань і орієнтується на суспільно значущий вплив досліджень

У таблиці 1.7 подано характеристику університетів США, що реалізують освітні програми у галузі психології. Представлена інформація відображає основні особливості підготовки здобувачів, зокрема рівні освіти, зміст програм, практичну спрямованість навчання, дослідницьку складову та можливості підтримки іноземних студентів. Аналіз наведених даних засвідчує, що американські університети забезпечують комплексну підготовку майбутніх фахівців-психологів, поєднуючи академічну ґрунтовність, міждисциплінарність і професійну орієнтованість освітнього процесу (Adelphi University, 2026):

- 1) проводять оригінальні дослідження під керівництвом наукового наставника;
- 2) презентують результати на конференціях APA, NCUR, APS;
- 3) готуються до вступу в аспірантуру або професійної діяльності в галузі психології.

Adelphi University та Hofstra University започаткували спільну магістерську програму з творчої арт-терапії, яка дозволяє студентам з бакалаврською освітою в психології або мистецтві плавно перейти до навчання на магістратурі в Hofstra. Програма MA in Creative Arts Therapy Counseling готує фахівців до ліцензування в штаті Нью-Йорк та роботи з клієнтами, які мають психічні, емоційні чи фізичні труднощі. Випускники програм з психології можуть працювати в різних галузях (Darling-Hammond, 2006):

- 1) консультування та психотерапія (з магістерською підготовкою);
- 2) шкільна психологія, соціальна робота, арт-терапія;
- 3) банківська справа, юриспруденція, маркетинг, HR;
- 4) наукові дослідження, академічна діяльність, нейронаука.

Adelphi University також пропонує 5-річну програму BA+MA, що дозволяє прискорити здобуття магістерського ступеня. Студенти проходять стажування в організаціях, таких як: Atria Senior Living, South Oaks Hospital, Управління у справах дітей штату Нью-Йорк тощо. Вони можуть розширити свою освітню траєкторію шляхом використання таких програм як Levermore Global Scholars щодо підготовки до лідерства в сучасному світі, культурної інтеграції та міжкультурної компетентності у розвитку критичного мислення та інтелектуальної риторики.

Саме тому в університетах США психологія є наукою про людське мислення та поведінку, універсальним інструментом для самореалізації в сучасному світі. Програми Adelphi та Hofstra не лише дають академічні знання, а й формують інтеграл професійної цінності як цілісну систему переконань, навичок і цінностей, що забезпечують успішність, етичність і конкурентоспроможність майбутнього психолога.

Програма International Direct в Louisiana State University (LSU) – це спеціально розроблена освітня траєкторія для іноземних студентів, які володіють високим рівнем англійської мови та прагнуть здобути ступінь бакалавра наук (B.S.) з психології. Вона поєднує академічну глибину, культурну інтеграцію та професійну орієнтацію, створюючи сприятливе середовище для формування майбутнього фахівця. Студенти отримують пріоритетний доступ до курсів, що відповідають їхнім інтересам. Програма охоплює ключові галузі психології: біологічні основи поведінки, когнітивну науку, розвиток людини, соціальну та промислову психологію, аномальну поведінку. Акцентом програми є наукова методологія, яка дозволяє здобувачам освіти не лише засвоїти теорію, а й розвивати навички дослідження та критичного мислення (University of Massachusetts Boston, 2025).

Іноземні студенти навчаються разом із американськими, що сприяє культурному обміну та розвитку міжособистісних навичок. Програма передбачає академічне наставництво, підтримку у виборі кар'єрної траєкторії та адаптацію до освітнього середовища США. Випускники програми можуть працювати в різних сферах (Uwamahoro, 2015):

1. Клінічна та консультативна психологія щодо приватної практики або в медичних закладах.
2. Промислова/організаційна психологія консультування у HR-сфері, корпоративному навчанні, мотивації персоналу.
3. Шкільна психологія щодо організації підтримки дітей у навчальних закладах.
4. Когнітивні та нейронаукові дослідження в академічних установах або лабораторіях.

Для українських абітурієнтів ця програма є шансом здобути міжнародно визнану освіту, сформувати інтеграл професійної цінності шляхом поетапного занурення в академічне та практичне середовище та розширення професійних горизонтів на міжособистісному рівні.

Бакалаврська програма з психології (Bachelor of Science in Psychology, BS) в University of Central Florida (UCF) є повноцінною академічною траєкторією, відкритою для іноземних студентів і викладається англійською мовою. Вона поєднує фундаментальну підготовку з психологічних наук із гнучкістю вибору спеціалізованих треків, що дозволяє студентам адаптувати навчання до власних інтересів та кар'єрних цілей (University of Central Florida, 2024).

Програма BS in Psychology в UCF викладається англійською мовою, що забезпечує доступність для студентів з України та інших країн. Має шість спеціалізованих треків, серед яких: клінічна психологія, когнітивна наука, нейронаука, соціальна психологія, промислова/організаційна психологія та загальна психологія. Вона пропонує інтенсивне навчання разом із американськими студентами, що сприяє культурній інтеграції та розвитку міжособистісних навичок. Програма включає курси з дослідницьких методів, статистики, історії психології, а також практичні заняття, що формують навички аналізу поведінки та мислення.

Переваги для міжнародних студентів зумовлено пріоритетним доступом до курсів з високим попитом, що відповідають інтересам студента. Академічне наставництво та підтримка в адаптації до освітнього середовища США. Кар'єрна орієнтація спричинена можливістю для студентів проходити курси з підготовки до працевлаштування, включаючи написання резюме, проходження співбесід та розвиток професійних компетенцій. Випускники програми можуть працювати в галузях (University of Central Florida, 2024):

1. Клінічної та консультативної психології.
2. Освіти (шкільні психологи).
3. Бізнесу та HR (організаційна психологія).
4. Наукових досліджень (когнітивісти, нейропсихологи).

Таким чином, бакалаврська програма з психології в UCF є не лише академічно насиченою, а й практично орієнтованою, створюючи умови для формування інтеграла професійної цінності майбутнього психолога в контексті забезпечення

цілісної системи знань, навичок і цінностей, необхідних для успішної кар'єри в професійному середовищі.

Магістерська програма з психології (Master of Arts in Psychology) в Pace University – це сучасна, динамічна та міждисциплінарна освітня траєкторія, яка поєднує академічну мобільність із практичною орієнтацією. Програма має STEM-статус, що не лише підвищує її престиж, а й відкриває додаткові можливості для міжнародних студентів, зокрема продовження перебування в США через STEM-OPT (Pace University, 2025). Програма охоплює широкий спектр дисциплін, включаючи психологію розвитку, соціальну психологію, мультикультурні та гендерні аспекти, статистику та дослідницьке проектування. Студенти мають доступ до лабораторій, де проводять дослідження в галузі соціальної, шкільної та когнітивної психології. Гнучкість та прозорість навчального плану дозволяє адаптувати курси до індивідуальних академічних і кар'єрних цілей.

Програма викладається англійською мовою в самому серці Нью-Йорка, що забезпечує доступ до різноманітних соціальних груп і провідних організацій. Іноземні студенти отримують індивідуальне наставництво, підтримку кар'єрних сервісів та можливість створити персоналізований кар'єрний план.

Випускники програми мають можливість навчатися у докторантурі в АРА-сертифікованих установах та проводити дослідницьку діяльність як UX-дослідники, координатори досліджень, академічні радники тощо. Компетентностей щодо організації здорового життя і психічного здоров'я в освіті, дослідженнях, людських ресурсах та організаційному лідерстві.

Значення STEM-статусу відповідно до програми сприяє розвитку аналітичних та дослідницьких навичок, які є критично важливими для сучасного ринку праці, що надає змогу іноземним студентам залишатися в США до 36 місяців після завершення навчання для професійної практики. Таким чином, магістерська програма з психології в Pace University є не просто академічною підготовкою, а інструментом професійної трансформації, що формує цілісний інтеграл

професійної цінності студента. Вона поєднує теоретичну глибину, практичну гнучкість і глобальну орієнтацію, готуючи фахівців до успішної кар'єри або подальшого наукового зростання (Pace University, 2025).

Програма INSPIRE (International Student Professional Readiness Program) в Pace University є унікальною ініціативою, спеціально розробленою для підтримки іноземних студентів у їхньому професійному становленні. Вона поєднує академічну підготовку, кар'єрне консультування та практичний досвід, створюючи умови для успішного старту в кар'єрі або продовження навчання на докторському рівні. Головними цілями програми INSPIRE є обов'язкова трирівнева програма з цифровими бейджами, яка допомагає іноземним студентам: знайти професійне співтовариство; підготуватися до стажування та працевлаштування; отримати доступ до Community Impact Internships та інших можливостей (University of Hartford, 2025).

Програма є необхідною умовою для CPT (Curricular Practical Training) – офіційного дозволу на стажування для студентів з візою F-1.

Академічна та професійна інтеграція INSPIRE поєднує (Inspire Institute of Technologies, 2024):

- 1) індивідуальне наставництво;
- 2) практичні тренінги з написання резюме, проходження співбесід, створення профілю LinkedIn;
- 3) доступ до стажувань у провідних організаціях Нью-Йорка;
- 4) підготовку до докторантури, зокрема в АРА-сертифікованих університетах.

Випускники програми продовжують навчання в таких установах, як University of Colorado Boulder, UMass Amherst, Vanderbilt University, New School, CUNY, La Verne University та інших.

Програма INSPIRE інтегрується в 36-кредитну магістерську програму з психології, яка охоплює: базові курси з когнітивної, соціальної, клінічної та

мультикультурної психології; дослідницькі треки (глобальна психологія, поведінкові та соціальні науки, організаційна психологія); практикум або магістерську дисертацію як підсумковий етап. Програма дозволяє студентам адаптувати навчання до власних інтересів, що стосується саме психічного здоров'я та управління персоналом. Вона є інструментом професійної трансформації, який допомагає іноземним студентам сформувавши інтеграл професійної цінності: цілісну систему знань, навичок і переконань, що забезпечує успішність, етичність і конкурентоспроможність в міжнародному освітньому середовищі.

Університет штату Арізона (Arizona State University, ASU) є одним із найвпливовіших державних дослідницьких університетів США, що поєднує масштаб, інноваційність і академічну глибину. Його значення як освітнього центру для українських студентів, зокрема у сфері психології, обґрунтовується кількома ключовими перевагами (Arizona State University, 2026): академічною потужністю і дослідницьким статусом, доступністю, кар'єрними перспективами.

ASU класифікується як «R1: Doctoral Universities – Very High Research Activity», що означає найвищий рівень наукової активності серед університетів США. Він є членом Association of American Universities (AAU) елітної групи дослідницьких закладів, до якої також входять Гарвард, Стенфорд і MIT. Програма університету пропонує понад 400 магістерських програм і 350 бакалаврських напрямів і має близько 170 міждисциплінарних центрів та інститутів, що дозволяє студентам працювати на перетині психології, нейронауки, соціології, медицини та технологій. Університет містить понад 150 000 студентів, з них понад 38 000 навчаються онлайн. Кампуси знаходяться у п'яти містах Арізони та чотири регіональні навчальні центри. У ньому навчаються студенти з понад 155 країн світу, що створює мультикультурне середовище для навчання та розвитку.

Програма Bachelor of Science in Psychology в ASU орієнтована на наукову методологію, дослідження поведінки, когнітивні процеси, соціальні взаємодії. Вона включає курси з нейронауки, аномальної поведінки, розвитку людини, промислової

психології. Студенти мають доступ до лабораторій, стажувань, дослідницьких проєктів, що дозволяє формувати практичні навички та професійну ідентичність.

Випускники ASU зі спеціальністю «Психологія» працюють в (Arizona State University, 2026):

1. Охороні психічного здоров'я, консультуванні, соціальній роботі.
2. Бізнесі та HR, зокрема в організаційній психології.
3. Наукових дослідженнях, аспірантурі, викладанні.

Таким чином, ASU – це університет, який містить інноваційну освітню екосистему, яка створює умови для формування інтеграла професійної цінності майбутнього психолога. Завдяки масштабності, дослідницькому потенціалу та мультикультурному середовищу, ASU є ідеальним вибором для українських студентів, які прагнуть здобути якісну освіту, розвинути професійні компетентності та стати конкурентоспроможними на світовому ринку праці.

Концепція «Новий американський університет», започаткована *Університетом штату Арізона (ASU)*, є інноваційною моделлю державного дослідницького закладу, яка переосмислює роль університету в сучасному суспільстві. Вона базується на трьох ключових принципах: доступність, академічна досконалість і суспільний вплив. У 2002 році президент ASU Майкл М. Кроу започаткував трансформацію університету, яка була закріплена в Статуті ASU (2014). Модель «New American University» стала відповіддю на виклики XXI століття щодо зростання попиту на вищу освіту, потребу в міждисциплінарних знаннях і соціальну відповідальність університетів. Згідно показників ASU та Wikipedia, модель передбачає (University of Illinois Chicago, 2024):

1. Інклюзивність в університеті оцінюється не за тим, кого він виключає, а кого включає і як ці студенти досягають успіху.
2. Наукова діяльність з суспільною цінністю обумовлено дослідженнями, які мають прямий вплив на економічне, соціальне та культурне здоров'я громади.

3. Адаптивність і міждисциплінарність навчання поєднує різні галузі знань, готуючи студентів до складних викликів сучасного світу.

Практичне значення моделі в ASU реалізується шляхом (Arizona State University, 2025):

1. Забезпечення навчання 17 коледжів і понад 170 центрів та інститутів, що охоплюють понад 350 бакалаврських і 400 магістерських програм.

2. Міжнародної доступності, яка зумовлена навчанням в університеті понад 150 000 студентів, включаючи 38 000 онлайн-студентів і представників із 155 країн.

3. Впровадженням інноваційних програм, такі як New American University Scholarship, що підтримують академічно сильних міжнародних студентів.

Отже, модель «Новий американський університет» в ASU ґрунтується на освітній стратегії, тоді як філософія університету майбутнього поєднує академічну досконалість із соціальною відповідальністю. ASU демонструє, як державний університет може бути інклюзивним, гнучким і суспільно орієнтованим, створюючи умови для формування цілісної професійної ідентичності студентів, зокрема в галузі психології (Arizona State University, 2025).

Університет штату Арізона (ASU) є яскравим прикладом трансформації сучасної вищої освіти, що реалізується через модель «Новий американський університет». Ця концепція поєднує академічну досконалість, доступність та суспільну значущість, створюючи інноваційне освітнє середовище, яке відповідає викликам XXI століття. Завдяки міждисциплінарному підходу, культурній інклюзивності та високому рівню дослідницької активності, ASU забезпечує студентам, зокрема міжнародним, можливість не лише здобути якісну освіту, а й сформувати власну професійну ідентичність (Arizona State University, 2026).

Програми з психології в ASU, як на бакалаврському, так і на магістерському рівні, сприяють розвитку критичного мислення, дослідницьких навичок і практичної компетентності. Вони інтегрують студентів у глобальний академічний простір, формуючи в них цілісний інтеграл професійної цінності – систему знань,

переконань і навичок, необхідних для успішної самореалізації в галузі психології та суміжних сферах. Таким чином, ASU не лише готує фахівців, а й формує лідерів, здатних впливати на розвиток суспільства в умовах динамічного світу.

Отже, аналіз освітніх програм з психології в провідних університетах США (Adelphi University, Louisiana State University, University of Central Florida, Pace University та Arizona State University) засвідчує високий рівень академічної, практичної та дослідницької підготовки, орієнтованої на потреби сучасного глобального суспільства. Кожен із закладів пропонує унікальні можливості для іноземних студентів, зокрема з України, забезпечуючи доступ до якісної освіти, професійного наставництва, стажувань і міждисциплінарного розвитку. Особливої уваги заслуговують інноваційні моделі, такі як INSPIRE в Pace University та концепція New American University в ASU, які інтегрують академічну досконалість із соціальною відповідальністю, інклюзивністю та практичною орієнтацією.

Програми з психології в цих університетах не лише формують професійні компетентності, а й сприяють становленню цілісної особистості, здатної до саморефлексії, етичної практики та ефективної взаємодії в мультикультурному середовищі. Таким чином, навчання в зазначених університетах є стратегічним вибором для тих, хто прагне здобути міжнародно визнану освіту, сформувати інтеграл професійної цінності та реалізувати себе в галузі психології на міжнародному рівні (Gonsalvez, Shafranske, McLeod, Falender, 2021).

Методологічне підґрунтя дослідження професійної підготовки фахівців психологічних професій в університетах США базується на поєднанні міждисциплінарного підходу, практико-орієнтованої освіти та ціннісно-особистісної трансформації майбутнього фахівця. Американська модель вищої освіти у сфері психології, нейронауки, соціальної роботи та суміжних галузей демонструє високий рівень адаптивності, інноваційності та інклюзивності, що дозволяє студентам не лише здобути академічні знання, а й сформувати професійну ідентичність. Університети США, зокрема Adelphi University, Pace University,

Arizona State University, Louisiana State University та University of Central Florida, реалізують програми, які інтегрують дослідницьку діяльність, стажування, міжкультурну комунікацію та етичну рефлексію. Такі освітні практики сприяють формуванню інтеграла професійної цінності – складного психологічного утворення, що поєднує особистісні, професійні та соціальні компоненти самосвідомості майбутнього фахівця (Parsad, Divakaran, 2025).

У професійній підготовці фахівців психономічних професій в університетах США ключову роль відіграють активні методи навчання – Problem-Based Learning (PBL), Team-Based Learning (TBL), Case-Based Learning (CBL) та Simulation-Based Learning (SBL). Вони забезпечують інтеграцію теорії та практики, формування критичного мислення, командної роботи та професійних навичок, необхідних для роботи у сфері психології, нейропсихології та суміжних дисциплінах.

Зокрема, у професійній підготовці застосовуються активні методи навчання, які поєднують теоретичні знання з практичними навичками. Одним із ключових підходів є Problem-Based Learning (PBL). Він полягає у тому, що студенти працюють над реальними або змодельованими проблемами, які потребують комплексного аналізу та пошуку рішень. Такий метод формує аналітичне мислення, навички самостійного дослідження та інтеграції знань, що особливо актуально для майбутніх психологів і нейропсихологів, які мають вміти швидко орієнтуватися у складних професійних ситуаціях (Parsad, Divakaran, 2025).

Не менш важливим є *Team-Based Learning (TBL)*, який акцентує увагу на командній роботі. У процесі навчання студенти об'єднуються у невеликі групи, де кожен має свою роль і відповідальність, що сприяє розвитку комунікативних навичок, уміння співпрацювати та приймати колективні рішення. Для психономічних професій, де взаємодія з колегами та клієнтами є невід'ємною частиною роботи, TBL забезпечує формування соціальної компетентності та навичок підтримки (Parsad, Divakaran, 2025).

Case-Based Learning (CBL) орієнтоване на аналіз конкретних випадків, що дозволяє студентам застосовувати теоретичні знання у практичному контексті. Робота з кейсами допомагає розвивати критичне мислення, професійне судження та здатність приймати рішення у складних умовах. У США цей метод широко використовується у підготовці психологів, консультантів та нейропсихологів, адже він моделює реальні ситуації, з якими вони стикаються у професійній діяльності.

Окреме місце займає *Simulation-Based Learning (SBL)*, що передбачає використання симуляцій, рольових ігор та сучасних технологій (наприклад, VR) для відтворення професійних ситуацій, що дозволяє студентам безпечно відпрацьовувати навички консультування, кризових інтервенцій та роботи з пацієнтами. Симуляції знижують ризики та підвищують готовність до реальної практики, забезпечуючи більш глибоке засвоєння матеріалу (Parsad, Divakaran, 2025).

Таким чином, PBL, TBL, CBL та SBL у системі вищої освіти США створюють цілісну модель професійної підготовки, де теорія органічно поєднується з практикою. Вони формують компетентності XXI століття – критичне мислення, командну роботу, професійне судження та практичні навички, що робить випускників конкурентоспроможними на глобальному ринку праці.

Отже, методологія професійної підготовки в американських університетах орієнтована на розвиток полікомпетентного, етично відповідального та соціально чутливого фахівця, здатного до самореалізації в умовах глобального світу, що підтверджує доцільність вивчення та адаптації окремих елементів цієї моделі в контексті реформування вищої освіти в Україні.

1.3. Специфіка професійної діяльності фахівців психонімічних професій в американських університетах

Протягом останніх десятиліть система вищої освіти США зазнала суттєвих змін, що вплинули на характер професійної діяльності викладачів. Традиційна

модель, яка базувалася на поєднанні викладання, наукових досліджень та громадського служіння (service), а також передбачала пожиттєве працевлаштування (теньюр), що поступово втрачає свою домінуючу позицію. Її витісняють більш гнучкі, але менш стабільні форми академічної зайнятості. Така трансформація є відповіддю на низку об'єктивних суспільно-економічних викликів, серед яких (Клепко, 2006):

- економічна нестабільність, що змушує університети оптимізувати витрати;
- зростаюча масовість вищої освіти, яка потребує нових форматів працевлаштування;
- корпоратизація університетів, яка змінює академічні пріоритети;
- поява нових типів закладів, зокрема приватних і дистанційних, які змінюють ландшафт академічної кар'єри;
- скорочення державного фінансування, що стимулює перехід до контрактної моделі;
- технічний прогрес, що сприяє розвитку онлайн-освіти тощо.

З 1980-х років у західній системі освіти розпочався активний педагогічний рух, спрямований на розвиток критичного мислення як ключової компетентності учнів і студентів. Цей рух виник у відповідь на потребу адаптації освіти до викликів постіндустріального суспільства, де знання швидко змінюються, а здатність мислити самостійно, аргументовано та гнучко стала важливішою за механічне запам'ятовування фактів. Критичне мислення розглядається як технологічна методологія, що застосовується до всіх сфер інтелектуальної діяльності, розвиток якого передбачає (Мілова, 2013):

1. Рефлексивну перебудову академічних дисциплін, в контексті чого навчання має стимулювати аналіз, сумніви, аргументацію.
2. Евристичні запитання, на рахунок чого здобувачі освіти мають не просто відповідати, а шукати, ставити запитання, аналізувати міркування.

3. Стратегії аналізу в контексті оцінки аргументів, логіки, достовірності джерел, точності тверджень.

Відповідно до напрацювань Т. Молнар (2024), *критичне мислення* – це активність розуму, спрямована на виявлення та виправлення помилок, вдосконалення процесу мислення через аналіз, оцінювання та розуміння. Воно є не лише інтелектуальною навичкою, а й етичною позицією, що формує відповідального громадянина. Дослідження підтверджують, що критичне мислення стало одним із провідних трендів сучасної освіти, зокрема в освітніх пріоритетах США.

Фундаментом професійної ефективності фахівців психологічних професій (психологів, соціальних працівників, педагогів) така активність проявляється в контексті формування життєвих навичок, які є універсальними психосоціальними компетентностями, які дозволяють людині ефективно взаємодіяти з оточенням, приймати рішення, вирішувати проблеми, керувати емоціями та будувати здорові стосунки. Фахівці, які працюють у сфері «людина–людина», повинні володіти розвиненою системою життєвих навичок, оскільки (Мельник, 2020):

1. Емпатія та емоційна регуляція дозволяють краще розуміти клієнтів і підтримувати професійний контакт.
2. Комунікативні навички є ключовими для ведення консультацій, тренінгів, психотерапії.
3. Критичне мислення та прийняття рішень допомагають аналізувати ситуації, обирати ефективні методи втручання.
4. Самоусвідомлення та рефлексія сприяють професійному зростанню та запобігають вигоранню.
5. Стресостійкість забезпечує здатність працювати в емоційно напружених умовах без втрати професійної якості.

З огляду на ключову роль життєвих навичок у професійній діяльності фахівців психологічних професій, особливо в контексті міжособистісної взаємодії, емоційної стійкості та етичної відповідальності, постає необхідність чіткого структурування цих

компетентностей. Саме тому варто звернутися до напрацювань західної освітньої традиції (Клепко, 2006), яка пропонує систематизований підхід до формування життєвих навичок у майбутніх психологів, соціальних працівників та педагогів. На основі освітніх програм США і практичних посібників, система життєвих навичок для психологічних фахівців включає такі категорії навичок (табл. 1.8).

Таблиця 1.8

Структура системи життєвих навичок

<i>Категорія навичок</i>	<i>Приклади навичок</i>
<i>Особистісні</i>	Самоусвідомлення, саморегуляція, мотивація
<i>Соціальні</i>	Емпатія, активне слухання, асертивність
<i>Когнітивні</i>	Критичне мислення, вирішення проблем
<i>Емоційні</i>	Управління емоціями, емоційна грамотність
<i>Етичні та професійні</i>	Рефлексія, відповідальність, конфіденційність

В сучасному освітньому просторі дедалі більшої актуальності набуває дизайн-мислення (design thinking) – методологія, що поєднує креативність, емпатію та системний підхід до розв’язання проблем. Вперше сформоване в Стенфордському університеті у 1960-х роках, дизайн-мислення стало потужним інструментом у бізнесі, медицині, технологіях, а згодом – і в освіті. Його сутність полягає в тому, щоб: глибоко досліджувати потреби користувача; формулювати проблеми з урахуванням контексту; генерувати ідеї; створювати прототипи рішень; тестувати та вдосконалювати їх (Чепелєва, 1989).

У педагогічному контексті це означає, що наставник має стає дизайнером освітнього середовища, здатним адаптувати навчання до потреб здобувачів освіти, створювати власні методики, впроваджувати гнучкі формати навчання та формувати у них навички самостійного мислення, творчості й рефлексії.

Для фахівців психомічних професій володіння дизайн-мисленням відкриває широкі можливості: формувати в клієнтів і учнів критичне, дивергентне та рефлексивне мислення як основу саморозвитку; підтримувати допитливість, ініціативність і самостійність у процесі навчання чи консультування; створювати інноваційні психолого-педагогічні продукти, методики, тренінги, програми розвитку; будувати успішну професійну траєкторію, орієнтовану на творчість, адаптивність і гнучке реагування на потреби суспільства (Belar, Perry, 1992).

У контексті трансформації традиційної моделі викладацької кар’єри в США, що базувалася на теньюрі, викладанні, дослідженнях і служінні, сформувалися альтернативні моделі, які відповідають новим соціально-економічним реаліям (Boender, 2025). Їх поява зумовлена потребою у гнучкості, економії ресурсів та адаптації до технологічних змін. Саме тому в Україні дизайн-мислення вже почали активно впроваджувати в систему підготовки фахівців психомічного профілю, зокрема в освітні програми для майбутніх психологів і соціальних педагогів. У відповідь на сучасні виклики сформувалися нові альтернативні моделі професійної діяльності цих фахівців (табл. 1.9).

Таблиця 1.9

Нові моделі професійної діяльності фахівців психомічного профілю

Модель	Характеристика
1	2
Adjunct model	Тимчасова зайнятість, контракт без перспективи теньюру. Фахівці працюють на неповне навантаження, часто без соціальних гарантій.
Full-time non-tenure track model	Повна зайнятість за термінованим контрактом, без права на теньюр. Зосереджені переважно на викладанні, без обов’язку досліджень.

For-profit/online model	Викладання в комерційних або онлайн-закладах, орієнтоване на ефективність, масштабованість і прибутковість.

Такі моделі виникли не як стратегічна освітня реформа, а як реакція на зовнішні виклики, що підтверджує їхню адаптивну, а не системну природу. Усі три моделі виникли не як стратегічна освітня реформа, а як реакція на зовнішні виклики, економічну нестабільність, масовість освіти, технічний прогрес. Вони дозволяють університетам оптимізувати витрати, але водночас знижують якість академічної кар'єри, обмежуючи дослідницьку діяльність і професійний розвиток викладачів. За даними досліджень, використання ад'юнктної моделі може негативно впливати на студентські результати, зокрема на рівень завершення навчання та академічну мотивацію (Brookfield, 2020).

У сучасній системі вищої освіти США, на тлі трансформації традиційної моделі академічної кар'єри, що базувалася на поєднанні викладання, наукових досліджень, служіння (*service*) та життєвого працевлаштування (*tenure*), сформувалися нові моделі професійної діяльності викладача. Їх поява стала відповіддю на низку зовнішніх викликів – економічну нестабільність, масовість освіти, скорочення фінансування, технічний прогрес і корпоратизацію університетів. Однією з найпоширеніших моделей є *adjunct model*, яка передбачає тимчасову зайнятість на умовах контракту без перспективи отримання *tenure*. Викладачі працюють на неповне навантаження, часто без соціальних гарантій, що дозволяє університетам гнучко реагувати на зміни в кількості студентів, але водночас створює нестабільність і професійну невизначеність для самих фахівців.

Інша модель, *full-time non-tenure track model*, передбачає повну зайнятість за термінованим контрактом, без права на *tenure*. В межах цієї моделі викладачі зосереджуються переважно на навчальному процесі, без обов'язку займатися дослідженнями чи громадською діяльністю. Хоча вона забезпечує більшу

стабільність, ніж ад'юнктна, однак обмежує академічну автономію та можливості професійного зростання. Третя модель, *for-profit/online model*, реалізується в комерційних або онлайн-закладах освіти, де викладання орієнтоване на ефективність, масштабованість і прибутковість. У таких умовах освітній процес часто стандартизований, цифровізований і мінімально пов'язаний з науковою діяльністю, що змінює саму природу викладацької професії (Chester, Xenos, Burton, (2012).

Всі ці моделі виникли не як результат системного реформування, а як адаптивна реакція на зовнішні соціально-економічні фактори. Вони дозволяють університетам оптимізувати витрати, але водночас знижують якість академічної кар'єри, обмежуючи дослідницьку діяльність, професійну самореалізацію та участь у формуванні освітньої політики, що викликає потребу в переосмисленні ролі викладача в сучасному університетському середовищі.

Як зазначає Н. Долінська, ці моделі не були розроблені як стратегічна освітня реформа, а виникли під впливом зовнішніх соціально-економічних факторів, що зумовили потребу в гнучкості та оптимізації витрат. Водночас вони знижують якість академічної кар'єри, обмежуючи дослідницьку діяльність, професійну самореалізацію та участь у формуванні освітньої політики. Це викликає потребу в переосмисленні ролі викладача психоекономічного профілю в сучасному університетському середовищі, зокрема в контексті збереження академічних цінностей, розвитку інноваційної педагогіки та підтримки професійної ідентичності (Долінська, 2018).

У традиційній американській моделі професійної діяльності викладача вищої школи, яка сформувалася в середині XX століття, педагог виконує не лише навчальні функції, а й активно залучений до науково-дослідницької та громадської діяльності. Така модель передбачає комплексну професійну траєкторію, що включає викладання, дослідження та служіння (*service*), і водночас є основою кар'єрного зростання викладача – від асистента до повного професора або адміністративного керівника. Окрім проведення занять, викладач керує

дослідженнями та практикою студентів, особливо магістрантів і докторантів. Він не лише реалізує власні наукові проєкти, а й готує обґрунтування для отримання грантів, забезпечує матеріально-технічну базу досліджень, формує дослідницькі команди, навчає асистентів, розподіляє бюджет і звітує про його використання. Така багатофункціональність вимагає високого рівня організованості, наукової компетентності та лідерських якостей (Parry, 2023).

Громадська діяльність викладача психоекономічного профілю охоплює широкий спектр обов'язків: від участі в роботі кафедри (адміністрування навчальних програм, складання розкладу, порадицтво) до роботи в університетських сенатах, комітетах, а також кураторства студентських організацій. Поза межами університету викладач може консультувати неурядові організації, брати участь у роботі професійних асоціацій, співпрацювати з представниками місцевої чи федеральної влади тощо (Roy, Sticha, Kraus, Olsen, 2006).

Процедура працевлаштування в американських університетах також має чітку структуру. Кваліфіковані кандидати отримують повну зайнятість на випробувальний термін (зазвичай 6-7 років), після чого можуть претендувати на постійну посаду – теньюру. Отримання теньюру відкриває можливість продовжувати дослідницьку діяльність, розширювати академічну автономію та професійно зростати до посади повного професора або адміністративного керівника факультету чи кафедри (Neville, 2009).

Таким чином, традиційна модель викладацької діяльності в США є не лише системою посадових обов'язків, а й інституційно закріпленою траєкторією професійного розвитку, яка поєднує академічну свободу, наукову продуктивність і громадську відповідальність.

В контексті історичного розвитку системи вищої освіти США, окремі університети, зокрема Evergreen State College, Hampshire College та University of Texas, відіграли роль експериментальних майданчиків для пошуку альтернативних моделей працевлаштування викладачів. Їхнє керівництво прагнуло переосмислити

традиційну академічну траєкторію, зосередившись на міждисциплінарному підході до викладання, гнучкому розподілі обов'язків між навчальною та дослідницькою діяльністю, а також адаптації кадрової політики до фінансових реалій закладу. Такі експерименти стали передвісниками ширшої тенденції, яка набула значного поширення упродовж останніх двох десятиліть. Зокрема, дедалі більше університетів переходять до термінованих контрактів, що не передбачають отримання теньюру (non-tenure track faculty, NTTF). Такий підхід дозволяє закладам гнучко реагувати на зміни в освітньому середовищі, оптимізувати витрати та адаптувати кадрову структуру до нових викликів (Goodyear, 2015).

За даними Національного центру статистики у галузі освіти США, вже у 2008 році кількість викладачів з неповною зайнятістю перевищила 700 000 осіб, уперше обігнавши число тих, хто працював на повне академічне навантаження. Станом на сьогодні «тимчасові» викладачі (contingent faculty) становлять близько двох третин усіх викладачів американських університетів, що свідчить про глибоку структурну зміну в системі працевлаштування (CACREP, 2024).

Дослідження, проведене TIAA-CREF Institute у 2011 році, також підтверджує цю тенденцію: близько половини науковців, які здобули ступінь PhD, отримали посади асистентів (Assistant Professor), з яких лише частина працює над здобуттям теньюру. У дослідницьких університетах таких – близько 50%, тоді як у закладах іншого типу – до 75%, що свідчить про розшарування академічної кар'єри, де стабільність і наукова автономія стають привілеєм, а не нормою. Зрозумілим є те, що сучасна американська вища школа демонструє перехід від стабільної, теньюрної моделі до гнучкої, контрактної, що має як переваги (адаптивність, економічна ефективність), так і ризики (нестабільність, зниження академічної свободи). Цей процес потребує подальшого аналізу з точки зору впливу на якість освіти, професійну ідентичність викладача та академічну культуру загалом.

Протягом останніх десятиліть у системі вищої освіти США відбулися глибокі структурні зміни, які суттєво вплинули на характер академічної кар'єри

викладача. Якщо ще два-три десятки років тому викладач із повним академічним навантаженням зазвичай працював на здобуття теньюру, то сьогодні дедалі більше таких фахівців не прагнуть цього статусу. Причини цього явища, як економічні, так і ідеологічні, що зумовили появу нового поняття в американському академічному дискурсі: «рестратифікований університет» (restratified university). Цей термін, запропонований дослідником Джозефом Германовічем, описує нову організацію HR-політики університету, яка базується на трьох ключових тенденціях (Hermanowicz, 2013):

1. Зростання кількості посад із повним навантаженням не передбачають теньюрство, що свідчить про зміну уявлень про стабільність і академічну автономію.
2. Посилення диференціації в оплаті праці, коли викладачі, працевлаштовані за різними моделями, отримують суттєво різну винагороду залежно від типу університету та галузі.
3. Загроза існуванню теньюру як інституції – хоча вона ще зберігається, її роль і доступність поступово зменшуються.

У цьому контексті дослідники, зокрема Вільям Платер, звертають увагу на розширення спектра викладацьких посад, які не вписуються в традиційну академічну ієрархію. До них належать такі «невизнані» ролі, як дослідник, лектор, докторант-інструктор, бібліотекар, радник тощо. Ці посади часто мають обмежений доступ до ресурсів, не передбачають участі в управлінні університетом і не гарантують довгострокової кар'єри (Plater, 1995).

Ще у 2006 році президент Нью-Йоркського університету Джон Секстон передбачав появу нових форм працевлаштування викладачів, таких як вчитель-майстер (master teacher), глобальний професор (global professor) та кібер-викладач (cyber faculty). Сьогодні ці ролі вже реалізуються в окремих університетах, що свідчить про переосмислення самої сутності викладацької професії в умовах цифровізації, глобалізації та ринкової конкуренції (Sexton, 2006).

Таким чином, рестратифікація університету – це не лише кадрова реформа, а й зміна академічної культури, яка впливає на статус викладача, його професійну ідентичність та роль у суспільстві. Вона вимагає нових освітніх підходів щодо діяльності науково-педагогічних кадрів, зокрема розвитку гнучких навичок, міждисциплінарного мислення та здатності адаптуватися до нестабільного освітнього середовища професійної підготовки фахівців психологічного профілю.

Сучасна професійна підготовка таких фахівців базується на комплексно-інтегрованому підході, який поєднує теоретичну базу, практичну спрямованість, технологізацію освітнього процесу та розвиток особистісних компетентностей. Як зазначено в дослідженні, підготовка майбутніх психологів і соціальних працівників передбачає формування спеціальних знань, навичок і вмінь, що дозволяють ефективно виконувати функціональні обов'язки, адаптуватися до нових напрямів діяльності та задовольняти актуальні потреби суспільства.

Згідно з освітньо-професійною програмою спеціальності «Психологія», підготовка фахівців включає: розвиток загальних і професійних компетентностей; формування навичок критичного, рефлексивного та дивергентного мислення; практико-орієнтоване навчання через стажування, тренінги, проєктну діяльність; оволодіння інструментами саморефлексії, емоційної регуляції, комунікації. У цьому контексті гібридна модель працевлаштування, яка передбачає тісну взаємодію викладача зі студентами, створює сприятливе середовище для формування життєвих і професійних навичок. Вона дозволяє реалізувати індивідуалізований підхід, що є особливо важливим для психологічних спеціальностей, де навчання має бути не лише академічним, а й особистісно значущим (Kononowicz, Woodham, Edelbring, Stathakarou, Davies, Saxena, Zary, 2019).

Таким чином, поєднання нових моделей працевлаштування з сучасними освітніми підходами до підготовки фахівців психологічного профілю свідчить про глибоку трансформацію академічного середовища, де викладач стає не лише

носієм знань, а й ментором, фасилітатором і проєктантом професійного майбутнього своїх здобувачів освіти.

Трансформація сучасній системі вищої освіти США щодо академічної кар'єри викладача супроводжується розмежуванням професійних обов'язків та звуженням функціонального навантаження на займаних посадах. Принциповою відмінністю нових моделей працевлаштування від традиційної теньюрної системи є те, що викладачі дедалі частіше виконують лише окремі компоненти академічної діяльності, викладання, дослідження або адміністративну роботу, замість інтегрованої ролі, яка поєднувала всі ці сфери (Smith, 2019).

Традиційно американська модель професійного забезпечення викладача вищої школи психоекономічного профілю базується на принципі теньюру, де академічна діяльність розглядається як інтегрована система професійних компетентностей, що охоплює три ключові напрями: викладання, наукові дослідження та громадське служіння. Такий підхід забезпечує не лише стабільність зайнятості, а й компетентну професійну реалізацію викладача в межах університетського середовища. Зокрема, нині університети активно впроваджують «teaching-only» моделі, коли менш досвідчені викладачі наймаються виключно для проведення занять, особливо зі студентами молодших курсів. Вони працюють за заздалегідь розробленими навчальними програмами, оцінюють студентів за стандартними критеріями, але не беруть участі в порадництві, консультуванні чи науковій діяльності. Такий підхід дозволяє закладам заощаджувати ресурси, зокрема ті, що необхідні для проведення досліджень (Srinivasan, Houston, Rowe, RMaboudian, 1997).

Паралельно практикується «research-only» та «administration-only» зайнятість, коли викладачі виконують виключно наукову або управлінську функцію, що означає, як саме академічна роль розділяється на вузькі спеціалізовані сегменти й суперечить традиційній моделі інтегрованої академічної кар'єри, яка передбачала розвиток у межах одного університету та поступове просування до теньюрної

посади. У контексті традиційної моделі викладач не просто читає лекції, а виконує повний цикл освітньої роботи (Stricker, 1975):

- 1) керує студентськими роботами, практикою та інтернатурою;
- 2) консультує студентів як у межах курсу, так і позааудиторно;
- 3) оцінює академічну успішність;
- 4) проводить заняття;
- 5) розробляє навчальні курси та програми;
- 6) супроводжує індивідуальний освітній шлях студента.

Цей підхід формує науковий педагогічний контакт, який сприяє розвитку критичного мислення та професійної ідентичності студентів. Як зазначають дослідники М. Фінкельстайн і Дж. Шустер, така диверсифікація не лише руйнує класичну модель академічної кар'єри, а й створює нові траєкторії професійного розвитку. Згідно з їхнім дослідженням для TIAA-CREF Institute (2011), сьогодні існують дві альтернативні тенденції:

1. Викладач протягом кар'єри займає низку тимчасових позицій у різних або одному університеті.
2. Викладач працює на повну зайнятість, але не здобуває тенью, змінюючи посади в межах одного чи кількох закладів.

Ці зміни свідчать про реструктуризацію академічного середовища, де стабільність, автономія та універсальність викладацької ролі поступаються місцем гнучкості, вузькій спеціалізації та економічній доцільності. Водночас це породжує нові виклики для професійної підготовки фахівців, зокрема психономічного профілю, які мають бути готовими до роботи в умовах нестабільного, фрагментованого освітнього простору. Наукова діяльність викладача тоді охоплює: підготовку обґрунтування дослідження; проведення дослідницької роботи; публікацію результатів; залучення грантових коштів; забезпечення матеріально-технічної бази; навчання та координацію роботи асистентів (магістрантів,

докторантів), що дозволяє викладачеві впливати на розвиток науки, формувати дослідницьке середовище та інтегрувати студентів у наукову діяльність.

Громадська діяльність (служіння) викладача традиційно реалізується шляхом внутрішньої активності щодо участь в роботі кафедри, факультету, університетських комітетів, сенату, адміністрування освітніх програм; зовнішня активність обумовлена співпрацею із місцевими громадами, професійними асоціаціями, органами влади, консультування неурядових організацій, що сприяє розширенню соціального впливу університету, формуванню академічної культури та зв'язку освіти з потребами суспільства траєкторії (The Chicago School of Professional Psychology, (2023).

Таким чином, традиційна модель працевлаштування викладача в США передбачає високий рівень інтеграції посадових компетентностей, що забезпечує багатовимірну професійну діяльність. Вона формує не лише фахівця, а й лідера освітнього та наукового середовища, здатного впливати на розвиток академічної спільноти та суспільства загалом.

У нових моделях працевлаштування викладачів вищої школи психономічного профілю в США відбувається відповідно до фрагментації традиційної академічної ролі, яка раніше охоплювала викладання, дослідження та громадське служіння. Замість інтегрованої професійної діяльності, сучасні моделі передбачають вузьку спеціалізацію викладача відповідно до типу контракту: часткова зайнятість, повна зайнятість без теньюру та обмежене функціональне навантаження. Викладачі, які працюють за цією моделлю, виконують лише базові функції: проведення навчального курсу; робота зі студентами під час занять; часткове оцінювання успішності студентів, що обмежує їхню участь у розробці програм, консультуванні, дослідженнях чи адміністративній діяльності та знижує рівень професійної реалізації й академічної автономії.

Фрагментація академічних ролей, яка стала характерною рисою нових моделей працевлаштування викладачів у США, має критичні наслідки для

структури професійної діяльності вищої школи. Як зазначено у дослідженні Finkelstein & Schuster (2011), ця диверсифікація не лише змінює формат зайнятості, а й руйнує традиційну модель «інтегрованих» академічних ролей, яка була основою теньюрної системи. У межах цієї моделі викладач поєднував викладання, дослідження та громадське служіння, що забезпечувало цілісність професійної ідентичності, стабільність кар'єрного зростання та глибоку залученість до академічного життя університету.

Сьогодні ж, унаслідок поширення вузькоспеціалізованих контрактів, таких як «teaching-only», «research-only», «administration-only», траєкторія академічної кар'єри більше не розвивається в межах одного університету. Викладачі змушені переходити з одного закладу до іншого, займаючи тимчасові або обмежені за функціями посади, що унеможлиблює довгострокове професійне планування та формування академічної спільноти. Така тенденція значно знижує професійну ідентичність викладача, обмежуючи його вплив на освітню політику, студентське середовище та наукову спільноту. Викладачі, які не мають доступу до досліджень або адміністративної участі, втрачають можливість формувати освітні стратегії, впливати на зміст навчання та брати участь у розвитку університету як інституції.

Як підкреслюється у праці *The Faculty Factor: Reassessing the American Academy in a Turbulent Era* (Finkelstein, Conley, Schuster, 2016), сучасна академічна спільнота США стала внутрішньо стратифікованою, де викладачі мають різний доступ до ресурсів, статусу та можливостей, що створює нові виклики для системи вищої освіти, зокрема в аспекті збереження академічної свободи, підтримки професійного розвитку та забезпечення якості освітнього процесу.

Запровадження нової моделі професійного забезпечення викладачів за термінованими контрактами, так званої ад'юнкт-моделі, стало важливим етапом трансформації кадрової політики вищої освіти США. Вперше ця модель була реалізована у дворічних коледжах, де виникла потреба в залученні фахівців для викладання практичних курсів, орієнтованих на швидке застосування знань у

професійній діяльності. Згодом її почали активно використовувати й інші заклади вищої освіти, визнаючи ад'юнкт-викладачів як джерело сучасних прикладних знань, особливо у сферах, що швидко змінюються, зокрема технології, бізнес, комунікації. Згідно з дослідженням TIAA-CREF Institute, у 1970 році ад'юнкт-викладачі становили лише 20% від загальної кількості викладачів американських університетів і коледжів. Проте вже у 2013 році їхня частка зросла до 50% у вищій школі загалом і до 70% у дворічних коледжах. Така статистика свідчить про стійку тенденцію до поширення контрактної зайнятості, яка зберігається й сьогодні (TIAA-CREF Institute, 2011).

Контракти з ад'юнкт-викладачами, як правило, мають посеместровий характер і передбачають виконання виключно викладацьких обов'язків. Як зазначає дослідниця N. Tytova (2017), це означає, що діяльність таких викладачів майже не пов'язана з довготерміновими цілями університету, такими як розвиток навчальних програм, участь у громадському житті закладу чи стратегічне планування. Якщо у 1970–1980-х роках ад'юнкт-викладачі працювали поруч із професорами, які мали теньор або були на шляху його здобуття, то сьогодні їхня частка суттєво зменшилася, що призвело до зміщення балансу в академічному середовищі.

Раніше той факт, що ад'юнкти мали повне навантаження або були залучені до професійної діяльності поза межами університету, не розглядався як проблема. Проте зростання кількості «тимчасових» викладачів призвело до зменшення кількості традиційно працевлаштованих фахівців, які займаються розробкою навчальних програм, громадською діяльністю та розвитком факультету. Найважливіше, вони втрачають можливість працювати над досягненням стратегічних цілей університету, що негативно позначається на академічній культурі, якості освіти та професійній ідентичності викладача. Від того зрозумілим є, що ад'юнкт-модель забезпечення професійної діяльності часто критикується за нестабільність і обмеженість функцій, однак вона має низку практичних переваг, особливо для фахівців психономічного

профілю (психологів, соціальних педагогів, консультантів, коучів), які поєднують академічну діяльність із практикою (Weinberg, Butt, Culp, 2011).

Такий формат зайнятості дозволяє їм зберігати гнучкість у розподілі часу, залишатися в освітньому середовищі, передавати студентам актуальні прикладні знання, а також розширювати професійні контакти. У цьому контексті ад'юнкт-модель може розглядатися не лише як тимчасове кадрове рішення, а як ефективна форма професійної реалізації для практиків, орієнтованих на міждисциплінарність, мобільність і прикладну спрямованість освіти. Така модель дозволяє фахівцям залишатися в академічному середовищі, не відмовляючись від основної професійної діяльності. Викладання сприяє рефлексії власного досвіду, вдосконаленню комунікативних навичок і розвитку педагогічної майстерності. Робота в університеті відкриває доступ до академічної спільноти, конференцій, дослідницьких проєктів, що сприяє професійній мобільності та формуванню міждисциплінарних зв'язків. Фахівці психологічного профілю, навіть працюючи за контрактом, можуть впливати на формування життєвих навичок студентів, підтримувати їх емоційно, сприяти розвитку критичного мислення (World University Rankings, 2024).

Крім того, ад'юнкт-позиції створюють можливості для консультування студентів, участі у адміністративних процесах (напр., розробці навчальних програм або координації практик), а також для надання соціальних послуг у межах університету або поза ним – у громадах, професійних асоціаціях чи неурядових організаціях. Фахівці психологічного профілю можуть брати участь у профілактиці та подоланні складних життєвих обставин, надавати психосоціальну підтримку, проводити індивідуальні та групові консультації, а також реалізовувати освітні та соціальні проєкти, спрямовані на розвиток життєвих навичок студентів і молоді, що дозволяє їм не лише зберігати професійну активність, а й впливати на формування гуманістичного освітнього середовища, що є ключовим для забезпечення гуманітарної допомоги (UPDATED, 2024).

Таким чином, ад'юнкт-модель, яка виникла як практичне рішення кадрової потреби, перетворилася на масову форму працевлаштування, що суттєво змінює структуру академічної кар'єри та викликає потребу в переосмисленні ролі викладача в сучасному університетському середовищі. Попри свої обмеження, модель може бути ефективною формою професійної реалізації для фахівців психонічного профілю, особливо тих, хто прагне поєднувати академічну діяльність із практикою, зберігаючи гнучкість, актуальність і контакт із освітнім середовищем. Вона є ефективною формою професійної реалізації для практиків, орієнтованих на міждисциплінарність, мобільність і прикладну спрямованість освіти.

У 2001 році дослідники Р. Болдвін і Д. Кроністер вперше задокументували поширення нової моделі працевлаштування викладачів – моделі повної зайнятості за термінованим контрактом, що не передбачає отримання теньюру (NTTF). Ця модель виникла як відповідь на потребу університетів у гнучкому кадровому забезпеченні, особливо для спеціальностей, які стрімко набували популярності, реалізації грантових проєктів або розробки нових освітніх програм. З часом вона стала альтернативою традиційній теньюрній системі, і сьогодні широко практикується у вищій школі США (Baldwin, Chronister, 2001).

Посадові обов'язки NTTF-викладачів зазвичай охоплюють один із трьох напрямів академічної діяльності, зокрема викладання, дослідження або громадське служіння. За статистикою, близько 70% таких посад пов'язані з викладанням, що свідчить про переважну орієнтацію на навчальний процес. Контракти можуть бути річними або тривалішими (приміром на 3–5 років), що забезпечує відносну стабільність і перспективу професійного розвитку та дозволяє викладачам планувати курси, розробляти навчальні програми, брати участь у громадській діяльності, а також долучатися до реалізації стратегічних цілей університету.

Як зазначає дослідник Голенсгед (2007), NTTF-модель поступово наближається до формату традиційного теньюру: викладачі отримують соціальні гарантії, конкурентну оплату праці, залучаються до досліджень і

адміністративної роботи, а також інтегруються в академічну спільноту закладу, що в сучасних умовах значно зменшує кількість теньюрних посад і змінює структуру університетського середовища (Golden-Biddle, Locke, 2007).

Паралельно з розвитком NTTF-моделі, у вищій освіті США активно впроваджується модель онлайн-викладання, яка базується на принципі розподілу освітнього процесу між кількома виконавцями. Як описує Сміт (2008), ця модель функціонує як «віртуальний конвеєр», де кожен етап щодо дизайну курсу й оцінювання виконується окремими фахівцями, такими як (Smith, 2008):

- *Advising* (наставництво, яке здійснюється студентськими організаціями чи тьюторами).
- *Delivery* (подача матеріалу через цифрові платформи);
- *Development* (технічна реалізація командою дизайнерів і програмістів);
- *Grading* (оцінювання результатів навчання);
- *Instructional design* (створення структури курсу фахівцями з технологій);
- *Interaction* (комунікація зі студентами через тьюторів);
- *Subject matter* (забезпечення змісту викладачами-практиками);

Така модель дозволяє масштабувати освітній процес, забезпечити доступність навчання та залучити фахівців із різних галузей, зберігаючи при цьому якість і персоналізований підхід. Водночас вона змінює традиційне уявлення про роль викладача, перетворюючи його на учасника багатокomпонентної освітньої системи, де важливими стають не лише академічні знання, а й технологічна компетентність, комунікаційні навички та здатність працювати в цифровому середовищі.

Модель довгострокового працевлаштування викладачів за термінованим контрактом (NTTF) демонструє високу ефективність для фахівців психомічного профілю, оскільки завдяки своїй гнучкості, прикладній спрямованості сприяє можливості професійної самореалізації. Вона дозволяє таким фахівцям поєднувати академічну діяльність із практикою, зберігаючи при цьому доступ до освітнього

середовища, участь у розробці навчальних програм, консультуванні студентів та реалізації соціальних ініціатив (Smith, 2008).

Завдяки тривалим контрактам (3–5 років), викладачі отримують стабільність, що сприяє плануванню освітніх курсів, участі в дослідженнях і громадській діяльності, що забезпечує фахову компетентність для психоекономічних спеціальностей, де освітній процес тісно пов'язаний із розвитком особистості, емоційною підтримкою та формуванням життєвих навичок. Крім того, NTTF-модель забезпечує можливість залучення фахівців до консультування, адміністрування, соціального супроводу студентів, що відповідає сучасним запитам університетської спільноти та суспільства загалом. Отже, NTTF-модель не лише адаптується до потреб вищої освіти, а й відкриває нові горизонти для професійного зростання фахівців психоекономічного профілю, сприяючи їхній мобільності, міждисциплінарності та соціальній значущості.

Таким чином, аналіз сучасних моделей працевлаштування викладачів вищої школи США засвідчує глибоку трансформацію традиційної академічної кар'єри, яка раніше базувалася на поєднанні викладання, дослідження та громадського служіння в межах тіньової системи. У контексті професійної реалізації фахівців психоекономічного профілю, тіньова система постає як важливий інструмент стимулювання академічної свободи, стабільності та довгострокового розвитку. Враховуючи міждисциплінарний характер їхньої діяльності, що часто передбачає критичне мислення, інноваційні підходи та дослідження соціально чутливих тем, наявність тіньору забезпечує необхідний простір для вільного наукового пошуку без ризику адміністративного тиску чи цензури. Отже, впровадження або адаптація елементів тіньової системи в українському академічному середовищі може стати каталізатором якісного зростання фахівців психоекономічного напрямку, сприяючи зміцненню наукової автономії, підвищенню мотивації та формуванню стійкої професійної ідентичності.

Нові моделі, ад'юнктна, NTTF, онлайн-викладання, виникли як адаптивна відповідь на соціально-економічні виклики, зокрема масовість освіти, скорочення фінансування, технічний прогрес і потребу в гнучкості кадрової політики. Хоча ці

моделі часто критикуються за фрагментацію академічних ролей, нестабільність і обмеженість функцій, вони водночас відкривають нові можливості для фахівців психонімічного профілю. Завдяки гнучкому формату зайнятості, прикладній спрямованості та можливості поєднувати академічну діяльність із практикою, такі фахівці можуть ефективно реалізовувати себе в освітньому середовищі. Вони мають змогу консультувати студентів, брати участь у соціальних проєктах, адмініструвати освітні програми та впливати на формування гуманістичних цінностей у вищій освіті.

Зрозумілим є те, що нові моделі професійного забезпечення, попри виклики, що їх супроводжують, можуть слугувати інструментом професійної мобільності, міждисциплінарної інтеграції та соціальної активності фахівців психонімічного профілю, сприяючи оновленню змісту та форм сучасної університетської освіти.

Висновки до першого розділу

Сучасні виклики, що постали перед системою вищої освіти України, такі як фрагментарність нормативної бази, відсутність міждисциплінарних освітніх програм, обмежена інтеграція з бізнесом і міжнародними професійними спільнотами, актуалізують потребу в глибокому реформуванні підготовки фахівців психонімічного профілю. Низька обізнаність про ці професії, дефіцит кадрів, неузгодженість освітніх стандартів та слабка адаптація до цифрових трансформацій суттєво стримують розвиток галузі, особливо в умовах післявоєнної реабілітації, соціальної нестабільності та зростання запиту на психосоціальну підтримку.

В цьому контексті досвід Сполучених Штатів Америки є надзвичайно цінним. Американські університети демонструють ефективні моделі підготовки фахівців, які поєднують психологію, економіку, поведінкові науки, менеджмент і цифрові технології в єдину навчальну траєкторію. Вони активно впроваджують компетентнісне навчання, симуляції, кейс-аналіз, проєктну діяльність, а також тісно співпрацюють з бізнесом, дослідницькими центрами та державними структурами. Децентралізована модель управління, багаторівневе законодавче регулювання та

незалежна акредитація забезпечують гнучкість, якість і відповідність освітніх програм актуальним потребам суспільства.

Адаптація успішних освітніх практик США може стати стратегічним напрямом розвитку української системи підготовки фахівців психоекономічного профілю, що передбачає створення міждисциплінарних програм, розширення співпраці з бізнесом, впровадження сучасних методів навчання, розвиток системи сертифікації та інтеграцію в міжнародні професійні спільноти. Такий підхід дозволить сформувати нове покоління фахівців, здатних ефективно працювати в умовах соціальних трансформацій, кризових ситуацій та цифрової економіки, забезпечуючи психосоціальну підтримку, поведінкову аналітику та гуманістичне управління в усіх сферах суспільного життя.

Нинішній етап розвитку освітньої політики України, позначений інтеграцією до Європейського простору вищої освіти та впровадженням стандартів ESG 2015, вимагає глибокого переосмислення підходів до професійної підготовки фахівців, зокрема психоекономічного профілю. В умовах соціальних трансформацій, цифрових викликів і післявоєнної реабілітації особливої актуальності набуває формування міждисциплінарних освітніх програм, які поєднують психологію, поведінкові науки, економіку, менеджмент і цифрові технології.

Аналіз освітніх практик провідних університетів США (Adelphi University, Pace University, Arizona State University, Louisiana State University, University of Central Florida) засвідчує високий рівень академічної, практичної та етичної підготовки фахівців, орієнтованої на потреби глобального суспільства. Американська модель освіти у сфері психоекономічних професій базується на поєднанні міждисциплінарного підходу, практико-орієнтованого навчання, інституційної автономії та ціннісно-особистісної трансформації майбутнього фахівця. Вона сприяє формуванню інтеграла професійної цінності як складного психологічного утворення, що поєднує особистісні, професійні та соціальні компоненти самосвідомості.

Значущість АРА полягає у визначенні етичних, наукових і професійних стандартів підготовки психологів. Рекомендації АРА регламентують вимоги до змісту освітніх

програм, практичної підготовки, супервізій і дослідницької діяльності, що забезпечує високий рівень професійної готовності випускників до роботи з психічним здоров'ям, травмою та кризовими станами. ASU є прикладом інноваційної університетської моделі, орієнтованої на міждисциплінарність, цифровізацію та соціальну відповідальність. Освітні програми ASU інтегрують психологічну підготовку з соціальними, педагогічними та медико-біологічними компонентами, що відповідає сучасним вимогам до психономічних професій. Роль BPS важлива для міжнародної валідації професійних стандартів. Порівняння підходів BPS і американських моделей дозволяє виокремити універсальні критерії якості підготовки психологів та підсилює аргументацію щодо інтеграції євроатлантичних освітніх практик.

Програма BS in Psychology є базовою ланкою формування психономічних компетентностей у США. Вона поєднує фундаментальну наукову підготовку з розвитком аналітичного мислення, емпатії та первинних практичних навичок, створюючи основу для подальшої спеціалізації. CAEP відіграє ключову роль у забезпеченні якості підготовки педагогів і фахівців допоміжних професій. Акредитаційні вимоги CAEP орієнтують університети на результативність навчання, практичну готовність випускників і відповідність суспільним потребам.

Значущість CCSSO полягає у формуванні узгодженої освітньої політики між штатами США. Розроблені CCSSO підходи забезпечують системність і наступність у підготовці фахівців, зокрема в частині психологічної підтримки та освітнього лідерства. CPT є інструментом практикоорієнтованого навчання, що дозволяє студентам застосовувати теоретичні знання у реальному професійному середовищі. Для психономічних спеціальностей CPT має особливу цінність, оскільки формує навички роботи з клієнтами під супервізією.

Вагомість INTASC та INTASC Standards полягає у чіткому визначенні професійних компетентностей педагогів, включно з психологічною готовністю, етикою, рефлексією та інклюзивною практикою. Такі стандарти є релевантними для підготовки фахівців психономічного профілю в освітньому середовищі. LSU та UCF репрезентують

різні регіональні моделі реалізації психономічної освіти в США. Їхні програми демонструють ефективне поєднання академічної підготовки, практики, супервізії та досліджень, що є цінним для порівняльного аналізу й адаптації в українському контексті. У сукупності зазначені концепції та інституції формують цілісну систему стандартів, практик і освітніх моделей, яка забезпечує високу якість професійної підготовки фахівців психономічних спеціальностей у США. Їх аналіз і адаптація створюють науково обґрунтоване підґрунтя для модернізації української системи підготовки фахівців, здатних ефективно працювати в умовах сучасних соціально-психологічних викликів.

У контексті реформування української системи вищої освіти, адаптація окремих елементів американської моделі, таких як модульність, симуляції, кейс-аналіз, наставництво, стажування, співпраця з бізнесом і науковими центрами, є не лише доцільною, а й стратегічно необхідною, що дозволить створити ефективну систему підготовки полікомпетентних, етично відповідальних і соціально чутливих фахівців, здатних до самореалізації, професійної мобільності та активної участі в розбудові психосоціальної підтримки населення. Отож, вивчення та адаптація успішного зарубіжного досвіду, зокрема американської освітньої моделі, є ключовим чинником підвищення якості професійної підготовки фахівців психономічного профілю в Україні, що відповідає сучасним викликам і потребам суспільства.

Система вищої освіти США протягом останніх десятиліть зазнала глибоких трансформацій, що суттєво змінили характер професійної діяльності викладачів. Втрата домінуючої позиції традиційної теньюрної моделі, поєднаної з викладанням, дослідженнями та громадським служінням, стала наслідком низки соціально-економічних викликів таких як економічна нестабільність, масовість освіти, технічний прогрес, корпоратизація університетів та поява нових типів освітніх закладів. У відповідь на ці виклики сформувалися альтернативні моделі працевлаштування, зокрема ад'юнктна, NTTF, онлайн-викладання, котрі, попри критику, відкривають нові можливості для фахівців психономічного профілю.

Паралельно з кадровими змінами, західна освітня традиція активно впроваджує інноваційні педагогічні концепції, серед яких особливе місце займає розвиток критичного мислення та дизайн-мислення. Такі методології не лише відповідають потребам постіндустріального суспільства, а й формують нову якість професійної підготовки, орієнтовану на рефлексію, етику, творчість і самостійність. Для фахівців психонормального профілю (психологів, соціальних працівників, педагогів) є необхідність в оволодінні системою життєвих навичок, здатність до емоційної регуляції, комунікації, прийняття рішень, саморефлексії та стресостійкості.

В контексті американського досвіду надзвичайно цінним для української системи освіти, яка перебуває в процесі реформування є впровадження дизайн-мислення, розвиток критичного мислення, адаптація гнучких моделей професійного забезпечення та міждисциплінарних освітніх програм, які здатні суттєво підвищити якість підготовки фахівців психонормального профілю. Такі фахівці відіграють ключову роль у забезпеченні психосоціальної підтримки, управлінні поведінковими ризиками, консультуванні, освітній діяльності та соціальній інтеграції. Тіньюрна система є важливим механізмом підтримки академічної свободи та професійної стабільності фахівців психонормального профілю. Її впровадження сприяє розвитку критичного мислення, міждисциплінарних досліджень і формуванню стійкої наукової ідентичності.

Нові моделі професійної діяльності, що сформувалися в американській вищій школі, можуть слугувати ефективним інструментом професійної мобільності, міждисциплінарної інтеграції та соціальної активності фахівців психонормального профілю. Їх адаптація в українському освітньому контексті сприятиме оновленню змісту, форм і цінностей сучасної університетської освіти, відповідаючи актуальним викликам і потребам суспільства.

Матеріали першого розділу представлені в працях автора [2; 3; 4; 5; 11; 14; 25; 26; 48; 50; 58; 60].

РОЗДІЛ 2.

ТЕОРЕТИЧНІ Й ПРИКЛАДНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ПСИХОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ В УНІВЕРСИТЕТАХ США

У цьому розділі здійснено комплексний аналіз теоретичних основ і прикладних практик професійної підготовки фахівців психонічного профілю у системі вищої освіти США. Схарактеризовано ключові концепти, що лежать в основі американської освітньої моделі, зокрема: міждисциплінарний підхід, який поєднує психологію, поведінкові науки, менеджмент, економіку та цифрові технології; компетентнісну модель навчання, орієнтована на розвиток життєвих навичок, емоційного інтелекту, критичного мислення, етичної свідомості; практико-орієнтоване навчання, що включає стажування, кейс-аналіз, симуляції, проєктну діяльність; інституційна автономія університетів, яка дозволяє варіативно формувати освітні програми відповідно до потреб ринку праці; інтеграція з бізнесом і соціальними інституціями, що забезпечує прикладну спрямованість підготовки.

В умовах зростання запиту на психосоціальну підтримку, управління поведінковими ризиками, емоційну стійкість і етичну відповідальність, особливої актуальності набуває формування системи компетентностей, яка відповідає викликам сучасного суспільства. Університети США демонструють високий рівень розробки та реалізації освітніх програм, що поєднують міждисциплінарний підхід, практико-орієнтоване навчання, інституційну автономію та інноваційні педагогічні технології. Саме тому американський досвід є цінним джерелом для аналізу, осмислення та адаптації в українському освітньому контексті.

Розроблено модель формування професійних компетентностей фахівців психонічних професій відповідно до сучасних вимог освітніх стандартів і професійних рамок; психолого-педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців за освітньо-професійними програмами в університетах США; методику формування психонічних компетентностей з урахуванням міжнародних вимог та стандартів.

Розділ ґрунтується на міждисциплінарному підході, що поєднує положення педагогіки, психології, соціології, етики та правознавства, і має на меті окреслити теоретичні засади та практичні механізми ефективної підготовки фахівців, здатних діяти в умовах соціальних змін, кризових ситуацій та глобальних викликів. Він слугуватиме науково-методологічною основою для подальшого порівняльного аналізу та адаптації успішних освітніх практик США в українському контексті, з метою вдосконалення методологічної системи підготовки фахівців психоекономічного профілю.

2.1. Модель формування психоекономічних компетентностей в підготовці фахівців щодо сучасних професійних освітньо-кваліфікаційних характеристик

У сучасних умовах трансформації освітнього простору та зростання вимог до професійної підготовки фахівців особливої значущості набуває проблема формування психоекономічних компетентностей. Зміни в соціально-економічному середовищі, динаміка ринку праці, цифровізація та глобалізаційні процеси зумовлюють потребу в фахівцях, які володіють не лише професійними знаннями, а й здатністю до адаптації, емоційної стійкості, саморегуляції, ефективної комунікації та критичного мислення.

Сучасний ринок праці вимагає не лише фахових знань, а й високого рівня психологічної готовності до професійної діяльності. Освітньо-кваліфікаційні характеристики (ОКХ) включають компетентності, що охоплюють когнітивну, емоційну, мотиваційну та поведінкову сфери – саме ті, що формують психоекономічний профіль фахівця. Психоекономічні компетентності забезпечують здатність до адаптації, саморегуляції, ефективної комунікації та прийняття рішень у складних професійних ситуаціях. ОКХ сучасних спеціальностей дедалі більше орієнтовані на компетентнісний підхід, що передбачає інтеграцію когнітивних, емоційних, мотиваційних і поведінкових компонентів у професійній діяльності.

Саме психомічні компетентності виступають ключовим чинником професійної зрілості, здатності до саморозвитку та успішної соціалізації фахівця (The Chicago School of Professional Psychology, 2023).

Однак у практиці вищої освіти спостерігається недостатня систематизація підходів до формування таких компетентностей, що знижує ефективність професійної підготовки. Тому розробка моделі, яка б інтегрувала психолого-педагогічні засади, сучасні освітні технології та вимоги ринку праці, є надзвичайно актуальною та своєчасною. Запровадження такої моделі дозволить забезпечити якісну підготовку конкурентоспроможних фахівців, здатних діяти в умовах невизначеності, приймати відповідальні рішення та реалізовувати свій потенціал у професійній сфері (Schunk, 2022).

Модель формування психомічних компетентностей в підготовці фахівців щодо сучасних професійних освітньо-кваліфікаційних характеристик (далі Модель) зумовлена потребою оновлення змісту та технологій професійної освіти відповідно до викликів сучасного суспільства, запитів ринку праці та тенденцій інтерналізації освітнього простору України. Формування психомічних компетентностей таких, як емоційна стабільність, саморегуляція, критичне мислення, комунікативна гнучкість та здатність до адаптації, є ключовою умовою професійної зрілості фахівця, його конкурентоспроможності та готовності до ефективної діяльності в умовах невизначеності (Lukianova, 2022).

Мета впровадження Моделі – розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити модель формування психомічних компетентностей у процесі професійної підготовки фахівців, яка відповідає сучасним освітньо-кваліфікаційним характеристикам та забезпечує гармонійний розвиток особистісно-професійних якостей здобувачів освіти. Завдання Моделі полягають в обґрунтуванні таких перспектив:

1. Проаналізувати науково-теоретичні джерела щодо сутності психомічних компетентностей та їх ролі у професійній підготовці фахівців.

2. Визначити методологічні засади побудови моделі формування психономічних компетентностей відповідно до сучасних освітньо-кваліфікаційних вимог.

3. Окреслити організаційно-педагогічні умови, що забезпечують ефективну реалізацію моделі в освітньому процесі.

4. Вивчити та адаптувати кращі міжнародні освітні практики (зокрема досвід університетів США) щодо розвитку психономічних компетентностей.

5. Розробити структуру моделі з урахуванням цільового, змістового, процесуального, оцінювального та результативного блоків.

6. Здійснити експериментальну перевірку ефективності моделі в умовах українського освітнього середовища.

7. Сформулювати практичні рекомендації щодо впровадження моделі у систему професійної підготовки фахівців.

Реалізація моделі формування психономічних компетентностей у процесі професійної підготовки фахівців сприятиме досягненню низки важливих результатів, що відповідають сучасним вимогам до якості освіти та запитам ринку праці. *По-перше*, очікується підвищення рівня професійної адаптації випускників, що проявлятиметься у їхній здатності швидко інтегруватися в професійне середовище, ефективно реагувати на виклики та зміни. *По-друге*, модель стимулюватиме зростання мотивації до безперервного навчання, формуючи у студентів внутрішню потребу до саморозвитку, вдосконалення знань і навичок протягом усього життя. *По-третє*, важливим результатом стане формування стійкої професійної ідентичності, що забезпечить усвідомлення власної ролі, відповідальності та значущості в обраній сфері діяльності (Лук'янова, 2023).

Отож, реалізація такої моделі сприятиме розвитку здатності до ефективної взаємодії в команді та лідерства, що є критично важливими компетентностями для успішної професійної діяльності в умовах колективної роботи та управлінських викликів. Для досягнення зазначених результатів необхідно чітко окреслити

методологічні засади, на яких ґрунтується реалізація моделі. Саме принципи її побудови визначають зміст, спрямованість і ефективність формування психологічних компетентностей у процесі професійної підготовки. Принципи реалізації моделі формування психологічних компетентностей (принцип інтегративності, особистісної орієнтації, контекстності та рефлексивності) базуються на чотирьох ключових засадах, що забезпечують її ефективність та відповідність сучасним освітньо-кваліфікаційним вимогам (Golden-Biddle, Locke, 2007).

Принцип інтегративності передбачає поєднання психолого-педагогічних, соціальних і професійних аспектів у процесі підготовки фахівців. Такий підхід дозволяє формувати цілісну систему компетентностей, необхідних для успішної професійної діяльності.

Принцип особистісної орієнтації акцентує увагу на врахуванні індивідуальних особливостей студентів, їхніх потреб, мотивацій та стилів навчання, що сприяє розвитку внутрішнього потенціалу кожного здобувача освіти.

Принцип контекстності полягає у моделюванні реальних професійних ситуацій, що дозволяє студентам набувати практичного досвіду, розвивати навички прийняття рішень та адаптації до змінних умов.

Принцип рефлексивності спрямований на розвиток здатності до самоаналізу, критичного осмислення власної діяльності та самокорекції, що є важливою умовою формування зрілої професійної особистості, здатної до безперервного самовдосконалення.

Структура моделі включає такі ключові компоненти: цільовий, змістовий, процесуальний, оцінювальний та результативний блоки (табл. 2.1). *Цільовий блок моделі формування психологічних компетентностей* визначає стратегічні орієнтири професійної підготовки фахівців, узгоджені з сучасними освітньо-кваліфікаційними характеристиками (APA GUIDELINES, 2021). Його основною метою є забезпечення розвитку особистості майбутнього фахівця як суб'єкта

професійної діяльності, здатного до саморегуляції, адаптації, ефективної комунікації та прийняття рішень в умовах невизначеності.

Таблиця 2.1

**Структура моделі формування психологічних компетентностей в
підготовці фахівців**

Компонент	Зміст
1	2
Цільовий блок	Формування психологічної зрілості фахівця згідно з ОКХ
Змістовий блок	Психологічні знання, емоційний інтелект, мотиваційна структура
Процесуальний блок	Методи навчання, тренінги, рефлексивні практики, кейс-методи
Оцінювальний блок	Діагностика рівня сформованості компетентностей, самооцінка, портфоліо
Результативний блок	Професійна готовність, здатність до саморозвитку, емоційна стабільність

В межах цільового блоку акцент здійснено на формуванні психологічної зрілості, яка включає інтеграцію когнітивних, емоційних, мотиваційних і поведінкових компонентів, що дозволяє забезпечити не лише відповідність фахівця формальним кваліфікаційним вимогам, а й його готовність до реальних професійних викликів. Цільовий блок також передбачає узгодження освітніх цілей із потребами ринку праці, соціальними запитами та індивідуальними особливостями здобувачів освіти. Такий підхід сприяє формуванню конкурентоспроможного, мобільного та відповідального професіонала, здатного до безперервного самовдосконалення.

Змістовий блок моделі формування психологічних компетентностей є фундаментальним елементом, що визначає логіку, структуру та наповнення освітнього процесу. Його метою є забезпечення цілісного формування психологічного профілю фахівця через інтеграцію знань, умінь, навичок і

особистісних якостей, які відповідають сучасним освітньо-кваліфікаційним характеристикам. У межах цього блоку передбачається включення до навчального змісту таких компонентів, як (Copyright american psychological association, 2015):

- 1) психологічні знання (про емоції, мотивацію, поведінку, саморегуляцію);
- 2) розвиток емоційного інтелекту та соціальних навичок;
- 3) формування мотиваційної структури, орієнтованої на професійне зростання;
- 4) засвоєння стратегій адаптації, стресостійкості та ефективної комунікації.

Змістовий блок також охоплює міждисциплінарний підхід, що дозволяє поєднувати психолого-педагогічні, соціальні та професійні знання в єдину систему, що сприяє формуванню у здобувачів освіти здатності до комплексного аналізу професійних ситуацій, прийняття обґрунтованих рішень та ефективної взаємодії в команді. Таким чином, змістовий блок забезпечує не лише передачу знань, а й розвиток особистісних якостей, що є критично важливими для успішної професійної діяльності в умовах сучасного світу.

Процесуальний блок моделі формування психономічних компетентностей визначає методи, форми та організаційні механізми реалізації освітнього процесу, спрямованого на розвиток особистісних і професійних якостей майбутнього фахівця. Його ключова функція забезпечується динамічною, інтерактивною та рефлексивною взаємодією між учасниками освітнього процесу, що сприяє кращому засвоєнню змісту та формуванню стійких компетентностей. У межах процесуального блоку застосовуються такі педагогічні технології (Hamp, Stamm, Lin, Christidis, 2016):

- 1) тренінгові методики для розвитку емоційної компетентності, комунікативних навичок і стресостійкості;
- 2) кейс-методи та ситуаційне моделювання, що дозволяють студентам аналізувати реальні професійні ситуації та приймати рішення в умовах невизначеності;

3) проектне навчання, яке стимулює самостійність, креативність і командну взаємодію;

4) рефлексивні практики, зокрема щоденники, портфоліо, групові обговорення, що сприяють розвитку здатності до самоаналізу та самокорекції.

Особлива увага приділяється створенню освітнього середовища, яке підтримує психологічну безпеку, мотивацію до навчання та активну участь студентів у власному розвитку. Процесуальний блок також передбачає гнучкість у виборі методів, що дозволяє адаптувати навчання до індивідуальних потреб здобувачів освіти. Отже, процесуальний блок забезпечує практичну реалізацію змісту моделі, перетворюючи теоретичні засади на реальні освітні дії, що формують психологічні компетентності як основу професійної готовності.

Оцінювальний блок моделі формування психологічних компетентностей виконує функцію моніторингу, аналізу та корекції освітнього процесу, спрямованого на розвиток особистісно-професійних якостей фахівця, головною метою якого є забезпечення об'єктивного вимірювання рівня сформованості психологічних компетентностей, а також надання зворотнього зв'язку для вдосконалення навчальних стратегій. У межах оцінювального блоку застосовуються такі інструменти (Assefa, TiShawn, Polk, Page, Stamm, William, 2025):

1) психодіагностичні методики для визначення рівня емоційної компетентності, мотивації, саморегуляції та соціальних навичок;

2) формувальне оцінювання, що передбачає регулярне спостереження за динамікою розвитку компетентностей у процесі навчання;

3) самооцінка та рефлексія, які стимулюють усвідомлення студентами власного прогресу, сильних і слабких сторін;

4) портфоліо досягнень, що акумулює індивідуальні результати, проекти, відгуки та інші свідчення професійного зростання.

Оцінювальний блок також виконує функцію корекції щодо отриманих результатів, зміст і методи навчання яких викладачі можуть адаптувати відповідно

до потреб студентів, що сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу та забезпечує індивідуалізацію підходів до формування психологічних компетентностей. Таким чином, оцінювальний блок є невід'ємною складовою моделі, що гарантує її результативність, наукову обґрунтованість і відповідність сучасним вимогам до якості професійної освіти.

Результативний блок моделі формування психологічних компетентностей є підсумковим елементом, що відображає досягнення поставлених цілей та ефективність реалізованих освітніх стратегій. Основна функція якого зумовлена фіксацією якісних змін у професійній підготовці фахівців, що свідчать про сформованість ключових психологічних компетентностей відповідно до сучасних освітньо-кваліфікаційних характеристик. У межах результативного блоку оцінюються такі показники (Measurement-based care, 2023):

- 1) рівень професійної адаптації як здатність випускника швидко інтегруватися в професійне середовище, ефективно діяти в умовах змін і невизначеності;
- 2) мотивація до безперервного навчання щодо внутрішньої потреби до саморозвитку, відкритості до нових знань і технологій;
- 3) сформованість професійної ідентичності в усвідомленні власної ролі, відповідальності та значущості в обраній сфері діяльності;
- 4) здатність до командної взаємодії та лідерства в контексті розвитку соціальних навичок, управлінських здібностей і емоційної компетентності.

Результативний блок також дозволяє здійснювати порівняльний аналіз між очікуваними та фактичними результатами, що є основою для подальшого вдосконалення моделі. Він забезпечує доказову базу для оцінки якості освітнього процесу, а також слугує орієнтиром для корекції змісту, методів і форм навчання. Отож, результативний блок є завершальним етапом реалізації моделі, що підтверджує її ефективність у формуванні конкурентоспроможного, психологічно зрілого фахівця, здатного до успішної професійної діяльності в умовах сучасного світу.



Рис. 2.1. Модель формування психомічних компетентностей в підготовці фахівців щодо сучасних професійних освітньо-кваліфікаційних характеристик

Розроблена модель формування психонімічних компетентностей у підготовці фахівців відповідно до сучасних професійних освітньо-кваліфікаційних характеристик є цілісною, структурованою та науково обґрунтованою системою (рис. 2.1). Компоненти моделі (цільовий, змістовий, процесуальний, оцінювальний та результативний блоки) взаємодіють між собою, забезпечуючи комплексний підхід до розвитку особистісно-професійних якостей здобувачів освіти. Цільовий блок визначає стратегічні орієнтири моделі, змістовий – наповнює її актуальними знаннями та компетентностями, процесуальний – реалізує освітні дії через ефективні методи навчання, оцінювальний – забезпечує моніторинг і корекцію, а результативний – фіксує досягнення та підтверджує ефективність моделі.

Узгодженість і взаємозв'язок між цими компонентами дозволяють формувати конкурентоспроможного фахівця, здатного до саморозвитку, адаптації, емоційної стабільності та ефективної професійної діяльності. Модель відповідає сучасним викликам освітнього середовища та потребам ринку праці, що підтверджує її практичну значущість і перспективність для впровадження у систему вищої освіти.

Таким чином, *методологічна система підготовки фахівців психонімічного профілю* – це цілісна, науково обґрунтована сукупність концептуальних положень, принципів, підходів, методів і форм організації освітнього процесу, спрямованих на формування у здобувачів освіти психонімічних компетентностей, що забезпечують їхню професійну готовність, емоційну стабільність, здатність до саморегуляції, адаптації та ефективної взаємодії в соціально-професійному середовищі. Вона інтегрує психолого-педагогічні, соціальні та професійні компоненти, забезпечуючи гармонійний розвиток особистості фахівця відповідно до сучасних освітньо-кваліфікаційних характеристик і потреб ринку праці.

В українському освітньому середовищі впровадження системної діагностики потребує методичного забезпечення, підготовки педагогічних кадрів, створення інструментарію для оцінювання психонімічних компетентностей та інтеграції діагностичних процедур у навчальні програми. Таким чином, системна діагностика та

моніторинг є не лише засобом контролю, а й важливим механізмом підтримки особистісного розвитку, що гарантує результативне застосування моделі формування психономічних компетентностей, адаптованої до світових освітніх стандартів.

Комплексна реалізація методологічної системи підготовки фахівців психономічного профілю вимагає чіткого дотримання організаційно-педагогічних умов, які забезпечують сприятливе освітнє середовище для формування психономічних компетентностей. Вивчення та імплементація кращих освітніх практик університетів США дозволили не лише теоретично обґрунтувати модель, а й підтвердити її практичну дієвість у контексті модернізації української системи вищої освіти (CACREP Standards, 2024).

Інтеграція психолого-педагогічного та професійного змісту навчання, створення рефлексивно-розвивального освітнього середовища, застосування активних та особистісно орієнтованих методів навчання, а також системна діагностика і моніторинг рівня сформованості психономічних компетентностей, що зумовлені не лише окремими компонентами, а взаємопов'язаними умовами, що формують основу для підготовки конкурентоспроможного, психономічно зрілого фахівця. Застосування цих умов у вітчизняному освітньому контексті сприяє гуманізації навчального процесу, підвищенню його адаптивності до потреб здобувачів освіти, розвитку їхнього внутрішнього потенціалу та професійної ідентичності. Таким чином, модель формування психономічних компетентностей, побудована на основі міжнародного досвіду університетів США, має високий потенціал для впровадження в українську систему вищої освіти як інструмент її якісного оновлення та стратегічного розвитку (Kononowicz, Woodham, Edelbring, Stathakarou, Davies, Saxena, Zary, (2019).

Розробка Моделі також зумовлена необхідністю інтеграції психолого-педагогічного та професійного змісту навчання, впровадження рефлексивно-розвивального освітнього середовища, застосування особистісно орієнтованих методів навчання та забезпечення системної діагностики рівня сформованості компетентностей.

У цьому контексті особливої значущості набуває вивчення та імплементація кращих міжнародних освітніх практик, зокрема досвіду університетів США, що дозволяє адаптувати ефективні моделі до українського освітнього середовища.

Модель формування психономічних компетентностей у підготовці фахівців відповідно до сучасних професійних освітньо-кваліфікаційних характеристик демонструє необхідність комплексного, багаторівневого підходу, що поєднує академічні знання, професійні навички та особистісну рефлексію. Аналіз наявного міжнародного досвіду, зокрема американської освітньої системи, засвідчує ефективність моделей, побудованих на принципах практикоцентричності, модульності та гнучкості навчання. Ключовими елементами цієї моделі виступають: поетапне формування компетентностей у межах освітньо-кваліфікаційної рамки; орієнтація на міждисциплінарні та інтегративні освітні стратегії; акцент на саморегуляції, професійній ідентичності та розвитку soft skills. Високий рівень професійної підготовки забезпечується через практичні тренінги, дослідницьку активність, наставництво й залучення до реальних кейсів.

Урахування зазначеної моделі дозволяє не лише підвищити якість підготовки фахівців у психономічній сфері, але й забезпечити відповідність змісту освітніх програм сучасним викликам ринку праці, стандартам професійної діяльності та міжнародним кваліфікаційним орієнтирам.

2.2. Психолого-педагогічні умови формування психономічних компетентностей в підготовці майбутніх фахівців за освітньо-професійними програмами в університетах США

В сучасному освітньому просторі зростає потреба у фахівцях, здатних не лише володіти професійними знаннями, а й демонструвати високий рівень емоційної стабільності, саморегуляції, критичного мислення, комунікативної гнучкості та адаптивності, тобто психономічних компетентностей. Ці якості стають

визначальними для успішної професійної діяльності в умовах швидких змін, невизначеності та міжкультурної взаємодії.

Особливої актуальності набуває вивчення психолого-педагогічних умов, що сприяють формуванню таких компетентностей у процесі професійної підготовки. Університети США демонструють високий рівень системності та ефективності в цьому напрямі, впроваджуючи освітньо-професійні програми, які інтегрують психологічну підтримку, розвиток емоційного інтелекту, рефлексивні практики, коучинг, менторство та особистісно орієнтовані методи навчання. Аналіз і адаптація психолого-педагогічних умов, реалізованих у провідних американських університетах, є важливим кроком для модернізації вітчизняної системи вищої освіти, що дозволяє не лише підвищити якість професійної підготовки, а й сформувати конкурентоспроможний людський фаховий потенціал, здатний до саморозвитку, лідерства та ефективної взаємодії в глобальному професійному середовищі (Thistlethwaite, Davies, Ekeocha, Kidd, Macdougall, Matthews, Purkis, Clay, 2025).

Найбільш поширеними в педагогічних дослідженнях сучасних науковців на концептуальному рівні є такі концепції, як компетентнісний підхід, критична педагогіка, філософія освіти та інтердисциплінарність, що зумовлено трансформацією освітніх систем у відповідь на виклики глобалізації, технологічного прогресу та потреби в гнучких професійних навичках.

Компетентнісний підхід розглядається нами як ключова ідея сучасної педагогіки, що орієнтує навчання на розвиток здатності діяти ефективно в різних життєвих ситуаціях. Як зазначає Л. Пуховська, ця концепція стала основою реформ у педагогічній освіті країн ЄС, зокрема через переосмислення змісту курікулуму та оцінювання результатів навчання. Критична педагогіка, представлена працями П. Фрейре, Г. Жиро, М. Епла та П. МакЛарена, акцентує на соціальній справедливості, емансипації та розвитку свідомості учнів. Її вплив особливо помітний у країнах Південної Європи, де освіта розглядається як інструмент суспільних змін. Філософія освіти в європейському контексті охоплює ідеї

Дж. Дьюї, С. Гессена та інших, які формують гуманістичне бачення навчання як процесу розвитку особистості, а не лише передачі знань (Gonzales, Wagenaar, 2005).

Інтердисциплінарність як концепція сприяє інтеграції психолого-педагогічного та професійного змісту навчання, що особливо актуально в умовах сучасної університетської освіти, де фахова підготовка поєднується з розвитком м'яких навичок і педагогічної компетентності (Лук'янова, 2023).

Сучасний дослідник О. Ієвлєв у своїй роботі наголошує, що інтеграція фахових і психолого-педагогічних знань є ключовою для формування професійно-педагогічної мобільності викладача. Він посиляється на досвід США, де магістерські програми дозволяють поєднувати базову непедагогічну освіту з педагогічною підготовкою, що сприяє міждисциплінарності та адаптивності викладач (Ievliev, 2022). Кандидат педагогічних наук Н. Титова аналізує модернізацію змісту психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання. Вона звертає увагу на необхідність диверсифікації навчальних програм, зокрема через впровадження дисциплін типу «Е-навчання», що є актуальним у контексті американських університетів, де цифрові технології інтегруються в педагогічну практику (Титова, 2019). Сучасний науковець Р. Гуревич підкреслюють, що інтеграційні процеси в освіті є не просто поєднанням змісту сучасної інтервенції знань, а, першочергово, – це перебудова педагогічного мислення (Гуревич, 1999). Вони вказують, що в США активно застосовується інтердисциплінарний підхід, де викладачі виходять за межі власного предмета, поєднуючи психологію, педагогіку та професійну спеціалізацію для формування цілісної освітньої траєкторії.

Отож значимість цих авторських праць й зумовила виділення *першої педагогічної умови* в контексті реалізації сучасних політик щодо організації підготовки фахівців психонімічного профілю, а саме : інтеграція психолого-педагогічного та професійного змісту навчання в контенті університетів США. Згідно цього в

університетах США спостерігаються такі тенденції забезпечення (Thistlethwaite, Davies, Ekeocha, Kidd, Macdougall, Matthews, Purkis, Clay, 2025):

1. Teacher Education Programs, які включають курси з психології розвитку, педагогічної етики, методики викладання та професійної практики.
2. STEM-напрями, що інтегрують педагогічні компоненти через програми типу Teach for America або EdTPA.
3. Міждисциплінарні магістерські програми, які дозволяють студентам поєднувати професійну спеціалізацію (напр., бізнес, інженерію) з педагогічною підготовкою.

Для створення рефлексивно-розвивального освітнього середовища в Україні в контексті сучасних викликів, цифровізації та гуманізації освіти такі автори як С. Трубачева та Т. Алексеєнко зазначають про актуальність проєктування освітньо-розвивального середовища в умовах цифровізації та воєнного стану. Вони пропонують моделі середовища, що сприяють розвитку рефлексії, критичного мислення, емоційного інтелекту та культури дискусії. Особливу увагу приділено кейс-технологіям як інструменту формування аналітичних навичок та подолання навчальних втрат. В контексті реформи НУШ у створенні освітнього середовища необхідним є індивідуальний розвиток учня, самовираження, самостійність і рефлексивність (Концепція «Нова українська школа», 2016). Презентаційні матеріали для адміністрацій ЗЗСО акцентують на психологічному комфорті, відкритості до діалогу та розвитку особистісного потенціалу учнів.

У статті Т. Молнар про формування розвивального освітнього середовища в початковій школі авторка обґрунтовує такі педагогічні умови, які сприяють особистісному розвитку здобувачів освіти, що включає суб'єкт-суб'єктну взаємодію, рефлексивні практики, створення ситуацій вибору та підтримку індивідуальних освітніх траєкторій (Молнар, 2024).

Усі сучасні підходи щодо створення рефлексивно-розвивального освітнього середовища об'єднує орієнтація на саморозвиток учня і вчителя, використання

цифрових технологій як мисленнєвого простору, гуманізація навчального процесу через діалог і підтримку, а також інтеграція практико-орієнтованих методів (кейсів, портфоліо та проєктів) як ефективних засобів формування рефлексії. Згідно чого виділено *другу педагогічну умову* в дослідженні репрезентації підготовки фахівців психоекономічного профілю – створення рефлексивно-розвивального українського освітнього середовища.

В контексті досліджень українських науковців щодо застосування активних та особистісно орієнтованих методів навчання в реалізації педагогічної практики, формуванні психологічних засад і дидактичного потенціалу, то Л. Галаєвська, науковиця Інституту педагогіки НАПН України, підкреслює, що активні методи навчання змінюють саму природу освітнього процесу, зокрема (Галаєвська, 2021):

1. Учень стає суб'єктом навчання, а не пасивним об'єктом.
2. Застосування діалогічних форм (дискусії, кейс-методи, рольові ігри) сприяє розвитку міжособистісної взаємодії та комунікативної компетентності.

Український педагог Г. Ващенко одним із перших диференціював методи на активні та пасивні, наголошуючи (Ващенко, 1957):

«За пасивних методів учень є лише об'єктом педагогічного впливу, а за активних – суб'єктом, який сам організовує свою роботу».

Викладачка КНУ ім. Тараса Шевченка Н. Гончаренко в статті про дидактичний потенціал активних методів зазначає, активні та інтерактивні методи сприяють інтенсифікації фахової освіти. Вони ефективні в контексті компетентнісного та проєктного підходів, особливо в професійній підготовці майбутніх педагогів та викладачів (табл. 2.2). Таке методологічне забезпечення не лише активізує пізнавальну діяльність, а й створює умови для самоствердження, саморозвитку та емоційного включення здобувачів освіти в освітнє середовище ЗВО (Гончаренко, 2021).

Таблиця 2.2

Дидактичний потенціал активних методів підготовки здобувачів освіти

Метод	Ціль	Орієнтація на особистість
1	2	3
Проектне навчання	Розв’язання реальних проблем	+
Кейс-метод	Аналіз життєвих ситуацій	+
Рольові та ділові ігри	Формування соціальних навичок	+
Мозковий штурм	Генерація ідей, креативність	+
Диференційовані завдання	Індивідуалізація навчання	+

Теоретик особистісно орієнтованого навчання Н. Шевченко (2019) виокремлює три моделі професійної спрямованості:

- 1) *соціально-педагогічну* (формування особистості через соціальні інститути).
- 2) *предметно-дидактичну* (індивідуалізація через диференціацію навчального матеріалу).
- 3) *психологічну* (розвиток суб’єктивності, самореалізації та внутрішньої мотивації учня).

Концепція Н. Шевченко про особистісно орієнтоване навчання має особливу цінність для фахівців психонічного профілю, оскільки поєднує психологічні, соціальні та дидактичні аспекти розвитку особистості як ключові для міждисциплінарної підготовки.

Соціально-педагогічна модель акцентує на формуванні особистості через взаємодію з соціальними інституціями, що є надзвичайно важливим для психоніків, які працюють у сферах управління, консалтингу, освіти чи соціальної політики. Вона формує здатність до соціального аналізу, етичного вибору та комунікативної компетентності (Лук’янова, 2023).

Предметно-дидактична модель забезпечує індивідуалізацію навчання, що дозволяє адаптувати освітній контент до професійних інтересів студента, напр., поєднувати психологію з економікою, менеджментом або правом, і сприяє стратегічному формуванню освітньої траєкторії, що відповідає сучасним вимогам ринку праці (Voichenko, 2023).

Психологічна модель орієнтована на розвиток внутрішньої мотивації, рефлексії та самореалізації, що є фундаментальними якостями для фахівців, які працюють з людьми, приймають рішення, аналізують поведінку або формують стратегії. Вона сприяє професійній зрілості та емоційній стійкості (Кокун, 2021).

Таким чином, моделі Н. Шевченко створюють цілісну основу для підготовки психологічних фахівців, де навчання не лише передає знання, а й формує особистість, здатну до професійного аналізу, етичного вибору та ефективної взаємодії в складному соціальному середовищі. Згідно чого було сформульовано *третю педагогічну умову* таку, як – застосування активних та особистісно орієнтованих методів навчання.

Авторські позиції щодо системної діагностики та моніторингу сформованості психологічних компетентностей як *четвертої педагогічної умови* міждисциплінарної підготовки, оцінювання професійної зрілості та педагогічного аналізу в готовності фахівців психологічних професій до реалізації діяльності виокреслено в дослідженні Ірини Левинської «Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх психологів», де авторка виокремлює чотири ключові критерії для діагностики компетентностей (Левинська, 2019):

1. Процесуально-змістовний (знання, навички, технології).
2. Суспільно-громадянський (активність, відповідальність).
3. Культурологічний (толерантність, національна ідентичність).
4. Регулятивно-оцінний (мотивація, самосвідомість, емоційна зрілість).

Такі критерії є релевантними для психологічного профілю, оскільки охоплюють як професійні, так і соціально-психологічні аспекти діяльності.

У статті Лідії Ващенко про оцінювання рівня компетентностей учнів авторка наголошує, що компетентність є інтегрованим результатом освіти, який проявляється у діяльності, а не лише в знаннях (Ващенко, 2021). Традиційні тести не завжди валідні для оцінювання компетентностей, тому потрібні діяльнісні інструменти такі, як спостереження, моделювання, портфоліо. Відповідно, що моніторинг має бути системним і динамічним, з урахуванням змін у професійній мотивації та рефлексії.

Дослідники І. Булах, В. Волошина, Л. Лохвицька (2019) пропонують такі моделі професійної готовності, які включають когнітивний, стимулюючий, ціннісний, практичний та результативний компоненти. Вони підходять для діагностики психономічних компетентностей, оскільки враховують не лише знання, а й мотиваційні та емоційні аспекти (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Основні інструменти діагностики

Інструмент	Призначення
1	2
Портфоліо	Відображення динаміки професійного розвитку
Кейс-аналіз	Оцінка здатності до міждисциплінарного мислення
Самооцінювання та рефлексивні щоденники	Виявлення внутрішньої мотивації та самосвідомості
Спостереження в дії	Аналіз поведінки в реальних професійних ситуаціях

Автори зазначають, що такі підходи дозволяють здійснювати системну, багаторівневу діагностику, яка є важливою для фахівців психономічного напрямку, котрі працюють у складних соціальних, управлінських та освітніх контекстах.

Для ефективної реалізації такої вищезазначеної методологічної системи з підготовки фахівців психономічного профілю недостатньо лише теоретичного обґрунтування її змісту та структури. Важливим чинником, що забезпечує

практичну дієвість цієї системи, виступають організаційно-педагогічні умови (табл. 2.4), які створюють сприятливе середовище для формування психонімічних компетентностей. Саме вони визначають якість освітнього процесу, його відповідність сучасним вимогам та здатність адаптуватися до індивідуальних потреб здобувачів освіти (Гораш, 2021).

Таблиця 2.4

Організаційно-педагогічні умови підготовки фахівців психонімічного профілю

Умови	Характеристика
1	2
Інтеграція психолого-педагогічного та професійного змісту навчання в контенті університетів США	Забезпечення єдності між загальнопсихологічною підготовкою та фаховими дисциплінами, що сприяє формуванню психонімічних компетентностей у контексті професійної діяльності
Створення рефлексивно-розвивального українського освітнього середовища	Організація навчального простору, який стимулює самопізнання, самооцінку, критичне мислення та емоційне саморегулювання студентів через рефлексивні практики, наставництво та діалог
Застосування активних та особистісно орієнтованих методів навчання	Використання тренінгів, кейс-методів, проєктного навчання, ситуаційного моделювання, які сприяють розвитку емоційного інтелекту, комунікативних навичок і лідерських якостей
Системна діагностика та моніторинг сформованості психонімічних компетентностей	Впровадження інструментів оцінювання (психодіагностика, портфоліо, самооцінка), що дозволяють відстежувати динаміку розвитку компетентностей та коригувати освітній процес відповідно до індивідуальних потреб студентів

Практична дієвість методологічної системи підготовки фахівців психонімічного профілю значною мірою залежить від наявності чітко визначених організаційно-педагогічних умов, що забезпечують сприятливе освітнє середовище для формування психонімічних компетентностей. Саме ці умови дозволяють реалізувати потенціал моделі, забезпечити її адаптивність до потреб

здобувачів освіти та відповідність сучасним професійним вимогам. У цьому контексті особливої актуальності набуває вивчення та імплементація кращих освітніх практик університетів США, які демонструють високу ефективність у формуванні особистісно-професійної зрілості фахівців. Застосування таких підходів у вітчизняній освітній системі може стати потужним ресурсом для її модернізації, підвищення якості професійної підготовки та формування конкурентоспроможного людського ресурсу (Деміракі, 2018).

Першу організаційно-педагогічну умову щодо інтеграції психолого-педагогічного та професійного змісту навчання в університетах США, ми реалізували шляхом імплементації кращих американських освітніх практик у вітчизняну систему підготовки фахівців психологічного профілю. Інтеграція психолого-педагогічного та професійного змісту навчання є ключовою умовою формування психологічних компетентностей, оскільки вона забезпечує гармонійний розвиток особистості фахівця як суб'єкта професійної діяльності. У контексті вивчення освітніх практик університетів США ця умова набуває особливої значущості, адже саме американська модель вищої освіти демонструє високий рівень поєднання психологічної підготовки з професійною спеціалізацією (Kokun, Maksymenko, Korobeynikov, Cynarski, Korobeinikova, Serdiuk, Adyrkhaiev, Adyrkhaieva, Nikonorov, Smoliar, 2021).

Університети США активно впроваджують курси з емоційного інтелекту, лідерства, етичного прийняття рішень, міжособистісної комунікації та саморегуляції в структуру професійних програм. Такий підхід дозволяє студентам не лише засвоювати фахові знання, а й розвивати особистісні якості, необхідні для ефективної професійної діяльності в умовах невизначеності та високої соціальної відповідальності. Реалізація цієї умови в межах нашого дослідження була спрямована на вивчення можливостей імплементації кращих американських освітніх практик у вітчизняну систему підготовки фахівців психологічного профілю, що дозволило виявити ефективні механізми інтеграції змісту, які можуть

бути адаптовані до українського освітнього контексту з урахуванням національних особливостей (Kühne, Heinze, Heinze, Weck, 2020).

Таким чином, перша організаційно-педагогічна умова, інтеграція психолого-педагогічного та професійного змісту навчання в контенті університетів США, є не лише теоретично обґрунтованою, а й підтвердженою практикою провідних університетів США, що робить її перспективною для впровадження в українську систему вищої освіти.

Другу організаційно-педагогічну умову щодо створення рефлексивно-розвивального українського освітнього середовища, визначаємо як імплементацію кращих зразків досвіду рівня сформованості психономічних компетентностей в університетах США. Створення рефлексивно-розвивального освітнього середовища є необхідною умовою для формування психономічних компетентностей, оскільки воно забезпечує простір для самопізнання, критичного мислення, емоційної саморегуляції та особистісного зростання здобувачів освіти. У межах нашого дослідження ця умова була реалізована як відповідь на потребу адаптації кращих освітніх практик університетів США до українського контексту (Нечипоренко, Бойченко, Чистякова, 2025).

Американська освітня модель активно використовує рефлексивні технології щодо ведення щоденників, портфоліо, групові дискусії, коучинг, менторство, як інструментів розвитку внутрішньої мотивації та усвідомлення професійної ідентичності. Такі практики сприяють формуванню здатності студентів до самокорекції, прийняття відповідальності за власне навчання та професійне становлення. В українському освітньому середовищі створення таких умов потребує цілеспрямованої педагогічної роботи, що включає (McLean, 2016):

- 1) впровадження рефлексивних методик у навчальні курси;
- 2) розвиток культури відкритого діалогу між викладачем і студентом;
- 3) підтримку індивідуального освітнього маршруту;

4) формування безпечного психологічного клімату в академічному середовищі.

Реалізація цієї умови дозволяє не лише підвищити якість професійної підготовки, а й сприяє становленню психономічно зрілої особистості, здатної до саморозвитку, адаптації та ефективної взаємодії в соціально-професійному середовищі. Таким чином, створення рефлексивно-розвивального українського освітнього середовища є ключовим чинником модернізації вищої освіти, що забезпечує практичну реалізацію моделі формування психономічних компетентностей на основі кращих міжнародних практик.

Третя організаційно-педагогічна умова щодо застосування активних та особистісно орієнтованих методів навчання, зумовлена розвитком soft skills у майбутніх фахівців психономічного профілю. Застосування активних та особистісно орієнтованих методів навчання є важливою організаційно-педагогічною умовою, що забезпечує ефективне формування психономічних компетентностей у здобувачів освіти. Такі методи спрямовані на активізацію внутрішнього потенціалу особистості, розвиток емоційного інтелекту, критичного мислення, комунікативних навичок і здатності до саморегуляції як ключових складових психономічного профілю фахівця (Wahesh, Kemer, Willis, Schmidt, 2017).

У межах нашого дослідження ця умова була реалізована з урахуванням досвіду університетів США, де особистісно орієнтоване навчання є базовим принципом освітньої політики. Американські заклади вищої освіти широко застосовують такі методи, як (Мандро, Михайлишин, 2023):

- 1) тренінги з розвитку soft skills;
- 2) кейс-методи та ситуаційне моделювання;
- 3) проєктне навчання;
- 4) навчання через досвід (experiential learning);
- 5) індивідуальні та групові рефлексивні практики.

Такі методи дозволяють українським студентам не лише засвоювати знання, а й активно включатися в процес навчання, приймати рішення, нести відповідальність за результати, розвивати лідерські якості та навички командної взаємодії. Саме тому в українському освітньому контексті впровадження активних та особистісно орієнтованих методів навчання потребує переосмислення традиційних підходів, оновлення навчальних програм, підвищення педагогічної майстерності викладачів та створення умов для індивідуалізації освітнього процесу.

Таким чином, ця організаційно-педагогічна умова є не лише засобом реалізації моделі формування психомічних компетентностей, а й важливим кроком до гуманізації та модернізації вищої освіти в Україні на основі кращих міжнародних практик.

Четверта організаційно-педагогічна умова – системна діагностика та моніторинг сформованості психомічних компетентностей – забезпечує ефективну реалізацію моделі формування психомічних компетентностей на основі кращих міжнародних освітніх практик.

Системна діагностика та моніторинг рівня сформованості психомічних компетентностей є критично важливою організаційно-педагогічною умовою, що забезпечує об'єктивність, керованість і результативність освітнього процесу. Ця умова дозволяє не лише фіксувати досягнення здобувачів освіти, а й своєчасно виявляти труднощі, коригувати навчальні стратегії та забезпечувати індивідуальний підхід до формування компетентностей.

У межах нашого дослідження системна діагностика була реалізована з урахуванням досвіду університетів США, де моніторинг особистісного та професійного розвитку студентів є невід'ємною складовою освітнього процесу. Американські заклади активно використовують (Мілова, 2013):

- 1) психодіагностичні інструменти (тести, опитувальники, профілі розвитку);
- 2) портфоліо досягнень;
- 3) формувальне оцінювання (formative assessment);

- 4) самооцінку та рефлексивні звіти;
- 5) цифрові платформи для відстеження динаміки компетентностей.

Такі засоби дозволяють викладачам і студентам бачити реальний прогрес, визначати зони розвитку, формувати індивідуальні освітні траєкторії та підвищувати мотивацію до навчання.

Психолого-педагогічні умови формування психонімічних компетентностей у підготовці майбутніх фахівців за освітньо-професійними програмами в університетах США демонструють високий ступінь інтеграції практикоорієнтованого навчання, міждисциплінарного підходу та постійного зворотного зв'язку з професійним середовищем. Аналіз цього досвіду вказує на стратегічну орієнтацію на формування таких компетентностей, як етичне мислення, клінічна чутливість, аналітична рефлексія, комунікаційна гнучкість та здатність до дії в кризових ситуаціях (Мілютіна, Максимов, 2014).

Ключовими умовами є тьюторський супровід, систематичне використання супервізій, активна участь студентів у кейс-аналізі та тренінгах, гнучкість освітніх траєкторій, а також стандартизація програм через національні професійні асоціації. Такий підхід формує не лише фахівця-практика, але й етично зрілого та соціально відповідального професіонала.

Вивчення й адаптація цих умов в українській вищій освіті є перспективним напрямом модернізації педагогічного процесу та формування психонімічної компетентності нового покоління фахівців.

Таким чином, застосування зазначених діагностичних засобів не лише сприяє підвищенню якості освітнього процесу, а й створює основу для глибшого аналізу професійної готовності майбутніх фахівців. У цьому контексті підрозділ 2.2 присвячено розгляду компетентностей та визначенню рівня сформованості здатності психонімічних фахівців до саморегуляції, адаптації та ефективної взаємодії в соціально-професійному середовищі.

2.3.Методика формування психонімічних компетентностей в майбутніх фахівців у вищій школі щодо міжнародних вимог

Методика формування психонімічних компетентностей у вищій школі повинна бути системною, адаптивною та міждисциплінарною, відповідати міжнародним освітнім вимогам і забезпечувати підготовку фахівців, здатних до саморегуляції, критичного мислення, ефективної взаємодії та професійної мобільності в умовах глобального ринку праці.

В контексті розробки методики формування психонімічних компетентностей у майбутніх фахівців вищої школи відповідно до міжнародних вимог, особливе значення набуває визначення професійної готовності до саморегуляції, адаптації та ефективної взаємодії в соціально-професійному середовищі, компоненти яких є ключовими для психонімічного профілю, що поєднує знання з психології, економіки, соціології та управління.

Міжнародні освітні стандарти, зокрема Європейська рамка кваліфікацій (EQF) та рекомендації ЮНЕСКО, акцентують на компетентнісному підході, що передбачає не лише засвоєння знань, а й формування здатності діяти ефективно в складних, динамічних умовах. Саморегуляція, адаптивність і соціальна взаємодія слугують саме тими індикаторами професійної зрілості, які мають бути інтегровані в методику навчання через активні, особистісно орієнтовані та рефлексивні освітні практики. Відповідно що, методика має передбачати (CAEP Revised, 2022):

1. Застосування інструментів моніторингу та діагностики, які виявляють рівень сформованості компетентностей.
2. Інтеграцію міждисциплінарного контенту, що відповідає специфіці психонімічного напрямку.
3. Модульну структуру, що дозволяє ефективно формувати освітні траєкторії.
4. Формування емоційної та соціальної компетентності, як основи для ефективної професійної взаємодії.

Такий підхід дозволяє забезпечити відповідність підготовки фахівців міжнародним вимогам, а також створити умови для їхньої успішної інтеграції в міжнародне професійне середовище. Методика викладання психології у вищій школі є не просто навчальною дисципліною, а інструментом професійного становлення, який інтегрує знання, навички, цінності та мотивацію, формуючи цілісну освітню ідентичність майбутнього фахівця

Методика викладання психології у вищій школі є фундаментальним компонентом професійної підготовки майбутніх психологів, педагогів, соціальних працівників та інших фахівців гуманітарного напрямку. Його значення полягає в формуванні психолого-педагогічної культури, яка є основою для ефективної освітньої та наукової діяльності у закладах вищої освіти. *По-перше*, методика забезпечує ознайомлення студентів із сучасними тенденціями в теорії та практиці психології й педагогіки вищої школи, що дозволяє їм орієнтуватися в актуальних наукових підходах, освітніх реформах та міжнародних стандартах. *По-друге*, вона сприяє виробленню професійного ставлення до організації навчально-виховного процесу, з урахуванням психологічних особливостей учасників освітнього середовища (студентів, викладачів, адміністрації), що формує здатність до емпатії, педагогічної рефлексії та етичної взаємодії. *По-третє*, методика стимулює мотивацію до практичного застосування психолого-педагогічних знань, що є критично важливим для майбутньої професійної діяльності. Здобувачі освіти навчаються не лише теорії, а й методам викладання, оцінювання, планування занять, використання сучасних технологій. Нарешті, вона виховує потребу в постійному саморозвитку, що відповідає вимогам безперервної освіти та професійної мобільності. Формування компетентностей, як загальних, так і фахових, дозволяє студентам бути конкурентоспроможними та готовими до викликів сучасного освітнього простору (Casserly, Rey, Roper, Bauer, 2012).

Університети США демонструють схожі підходи, але з акцентом на міждисциплінарність, автономію студента та інтерактивність навчального процесу.

Методика викладання психології в американських ЗВО базується на компетентнісному підході, де знання інтегруються з практикою через кейс-методи, групові проекти, симуляції та цифрові платформи (Center for Experiential Learning, 2025). Студенти активно залучаються до планування занять, участі в асистентських практиках, розробки навчальних матеріалів, що сприяє формуванню професійної зрілості та готовності до викладацької діяльності (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Особливості методики викладання психології в університетах США

Підходи	Обґрунтування
1	2
Компетентнісний підхід	Американські університети орієнтуються на формування практичних навичок, критичного мислення та здатності до самостійного аналізу. Курси з психології часто включають практичні кейси, рольові ігри, групові проекти, що дозволяє студентам застосовувати теоретичні знання в реальних ситуаціях.
Інтерактивні методи навчання	Викладачі активно використовують дискусії, дебати, симуляції, мультимедійні презентації, а також онлайн-платформи (напр., Canvas, Blackboard) для зворотного зв'язку, оцінювання та спільної роботи.
Студентська автономія	Студенти мають змогу самостійно обирати теми досліджень, формувати індивідуальні освітні траєкторії, брати участь у наукових конференціях, стажуваннях, асистентських практиках, що відповідає принципам особистісно орієнтованого навчання.
Міждисциплінарність	Курси з психології часто інтегруються з дисциплінами з менеджменту, соціології, нейронауки, що дозволяє формувати психоекономічні компетентності, як здатність працювати на стику гуманітарних і прикладних наук.
Оцінювання через компетентності	Оцінювання здійснюється не лише через тести, а й через портфоліо, рефлексивні есе, проєктні роботи, що дозволяє виявити рівень сформованості професійної готовності до саморегуляції, адаптації та соціальної взаємодії.

У Гарварді курс Teaching Psychology in Higher Education включає модулі з педагогічної етики, психології студентського віку, методики викладання та оцінювання. У Стенфорді акцент робиться на інноваційних освітніх технологіях, зокрема використанні VR/AR для моделювання психологічних ситуацій. UCLA пропонує студентам асистентські практики, де вони навчаються планувати заняття, проводити семінари та оцінювати знання інших студентів. Такі підходи демонструють, що методика викладання психології у США є динамічною, гнучкою та орієнтованою на розвиток особистості, що повністю узгоджується з міжнародними вимогами до підготовки фахівців психономічного профілю (Wahesh, Kemer, Willis, Schmidt, 2017).

Таким чином, українська методика викладання психології у вищій школі, адаптована до міжнародних стандартів, забезпечує формування системи компетентностей, необхідних для ефективної професійної реалізації фахівців у сучасному соціально-професійному середовищі. Вона поєднує теоретичну ґрунтовність із практичною спрямованістю, сприяє розвитку самостійності, критичного мислення та педагогічної рефлексії, що відповідає вимогам глобального освітнього простору.

Методика викладання психології у вищій школі в Україні та США має спільну мету – формування професійних компетентностей майбутніх фахівців, однак реалізується через різні освітні підходи, структуру та акценти (табл. 2.6).

Таблиця 2.6

Відмінності методики викладання психології у вищій школі України та США

Відмінності	Характеристика
1	2
UA Україна	

Теоретико-орієнтована модель	Навчання часто базується на академічному засвоєнні знань, з акцентом на лекційні форми, нормативні програми та контроль знань через тестування.
Кредитно-модульна система	Впроваджена в межах Болонського процесу, однак не завжди супроводжується гнучкою індивідуалізацією навчання.
Обмежена міждисциплінарність	Психологія викладається як окрема дисципліна, з меншою інтеграцією з економікою, менеджментом чи соціологією.
limited student autonomy	Навчальні траєкторії здебільшого визначаються викладачем, а не студентом.
Оцінювання переважно знаннєве	Домінують тести, заліки, екзамени, менш поширені портфоліо чи рефлексивні практики.
us США	
Практико-орієнтована модель	Навчання побудоване на активних методах: кейс-аналіз, проекти, симуляції, групова робота, що сприяє розвитку критичного мислення та професійної рефлексії.
Професійна модульність і вибірковість	Студенти мають змогу самостійно обирати курси, формувати індивідуальні освітні траєкторії.
Висока міждисциплінарність	Психологія інтегрується з іншими галузями, напр., нейронаукою, бізнесом, соціальними технологіями.
Спрямованість на soft skills	Комунікація, емоційний інтелект, лідерство як пріоритетні компоненти освітніх програм.
Оцінювання рівнів компетентності	Широко використовуються портфоліо, рефлексивні есе, презентації, peer-review, що дозволяє оцінити не лише знання, а й здатність їх застосовувати.

Методика викладання психології у США є більш мобільною, студентоцентричною та практичною, тоді як українська модель – структурованою, академічною та нормативно орієнтованою. Така відмінність зумовлена різними освітніми традиціями, підходами до формування компетентностей та організацією навчального процесу. В університетах США навчання психології орієнтоване на гнучкість освітніх траєкторій, активну участь студентів у виборі змісту та форм навчання, а також на практичне застосування знань у реальних або змодельованих ситуаціях. Студенти залучаються до проєктної діяльності, асистентських практик, групових досліджень, що сприяє розвитку критичного мислення, комунікативних навичок і професійної рефлексії (Gonsalvez, Shafranske, McLeod, Falender, 2021).

Американська модель також передбачає високу міждисциплінарність, інтеграцію психології з менеджментом, соціологією, нейронаукою, що відповідає сучасним вимогам ринку праці. Оцінювання здійснюється через портфоліо, рефлексивні есе, презентації, що дозволяє виявити не лише рівень знань, а й здатність до їх практичного застосування (Arizona State University, 2026).

Натомість українська методика викладання психології зберігає академічну структуру, де домінують лекційні форми, чітко регламентовані програми та стандартизоване оцінювання. Вона орієнтована на теоретичну підготовку, з меншим акцентом на індивідуалізацію навчання та практичну діяльність. Освітній процес часто організований за принципом «викладач – джерело знань», що обмежує розвиток автономії студентів (Методика викладання психології у вищій школі, 2017).

Врахування американського досвіду сприятиме модернізації української вищої освіти, особливо в контексті формування психологічних компетентностей, які вимагають міждисциплінарності, рефлексії та адаптивності. Отож, методика викладання психології у США відповідає сучасним тенденціям студентоцентричної освіти, тоді як українська модель потребує подальшої модернізації для забезпечення динамічності, практичності та відповідності міжнародним стандартам.

У цьому контексті особливої уваги набуває питання формування ключових психомічних компетентностей, що лежать в основі професійної готовності фахівців до ефективної діяльності в сучасному соціально-професійному середовищі. Компетентності та визначення професійної готовності фахівців психомічного профілю до саморегуляції, адаптації та ефективної взаємодії в соціально-професійному середовищі є ключовими складовими їхньої професійної підготовки (Мілова, 2013). Така система інтегрує психолого-педагогічні, соціальні та професійні компоненти, забезпечуючи гармонійний розвиток особистості фахівця відповідно до сучасних освітньо-кваліфікаційних характеристик і потреб ринку праці (табл. 2.7).

Таблиця 2.7

Критерії та показники готовності до формування професійних компетентностей фахівців психомічного профілю

Критерії	Показники критерію та відповідні діагностичні методики		
	Мотиваційний	Емоційний	Поведінковий
1	2	3	4
Мотиваційно-ціннісний (цільовий)	Стимулює мотивацію до дії, засвоєнню знань і розвитку компетентностей	Сприяє формуванню позитивного емоційного фону, що підсилює мотивацію	Формування позитивної мотивації є ключем до розвитку відповідної освітньої поведінки
Когнітивно-змістовий (змістовий)	Змістовий критерій стимулює мотивацію до навчання	Мотивація активізує емоції	Емоції формують поведінкові реакції
Діяльнісно-технологічний (процесуальний)	Мотивація запускає пізнавальний процес в дію	Емоції формують ставлення до навчання	Поведінка зумовлює зовнішній прояв внутрішніх стимулів
	Оцінювання впливає на	Мотивація формує емоційне	Емоції визначають поведінкові реакції

Рефлексивно-аналітичний (оцінювальний)	мотивацію щодо визнання або фрустрації	ставлення до навчання	такі як активність, залученість, саморегуляцію
	Поведінка є основою для оцінювання, яке знову впливає на мотивацію		
Інтегративно-професійний (результативний)	Мотивація запускає навчальну активність	Емоції формують ставлення до процесу	Поведінка реалізує внутрішні установки в зовнішніх діях

Зв'язок між цільовим і мотиваційним показниками є органічним і взаємозалежним, оскільки вони обидва визначають напрям і внутрішню динаміку освітнього процесу. Цільовий критерій окреслює кінцеву мету діяльності, тобто саме те, що має бути досягнуто в результаті навчання та професійної підготовки здобувачів. Він формує орієнтири, на які спрямовані всі освітні зусилля. Мотиваційний компонент забезпечує їх внутрішню енергію для досягнення цієї мети щодо рівня зацікавленості, готовності до дії, а також стійкості до подолання труднощів. Чітко сформульована ціль стимулює мотивацію, оскільки дає студенту розуміння значущості навчального процесу. Водночас, високий рівень мотивації дозволяє ефективніше реалізовувати поставлені цілі, сприяючи кращому засвоєнню знань і розвитку компетентностей (Наскрізна програма практик фахової підготовки студентів спеціальності 6.030103 Практична психологія, 2014).

Взаємозв'язок між мотиваційним і емоційним показниками є глибинним і взаємопосилюючим, оскільки емоції часто виступають каталізатором мотивації, а мотивація, своєю чергою, формує емоційне ставлення до діяльності. Емоційний компонент відображає емоційне забарвлення навчального процесу: інтерес, задоволення, натхнення або, навпаки, тривогу чи байдужість, які безпосередньо впливають на рівень мотивації. Мотиваційний компонент визначає внутрішню готовність до дії, прагнення досягти результату, подолати труднощі. Він часто формується на основі позитивного емоційного досвіду. Позитивні емоції (радість від успіху, інтерес до теми) підсилюють мотивацію, роблячи навчання більш

ефективним. Висока мотивація, у свою чергу, сприяє формуванню позитивного емоційного фону, оскільки здобувач відчуває емоційне піднесення від процесу та результату. В педагогічному забезпеченні емоційна підтримка студента є саме стратегічним інструментом підвищення мотивації, який активно інтегрують у сучасні освітні моделі емоційно-орієнтованого підходу до навчання (Ничкало, 2002).

Взаємозв'язок між мотиваційним і поведінковим компонентами є причинно-наслідковим і проявляється в тому, що мотивація формує поведінкові прояви, а поведінка, своєю чергою, є індикатором рівня мотивації. Мотиваційний компонент визначає внутрішню готовність особистості до навчання, саморозвитку, досягнення цілей, що є рушійною силою, яка спонукає до дії. Поведінковий компонент відображає зовнішні прояви цієї внутрішньої мотивації: активність у навчальному процесі, ініціативність, самостійність, відповідальність, здатність до саморегуляції. Високий рівень мотивації стимулює конструктивну поведінку: студент бере участь у дискусіях, виконує завдання з інтересом, проявляє наполегливість. І, навпаки, пасивна або деструктивна поведінка може свідчити про низький рівень мотивації або її зовнішній характер (наприклад, орієнтація лише на оцінки).

Взаємозв'язок між такими показниками як змістовий і мотиваційний, а також емоційний і поведінковий утворює цілісну систему, яка визначає ефективність освітнього процесу та професійного становлення особистості. Змістовий критерій охоплює якість, актуальність і практичну значущість навчального матеріалу. Він формує інтелектуальну основу для розвитку компетентностей. Мотиваційний компонент визначає внутрішню зацікавленість студента, його прагнення до самореалізації та досягнення результатів. Чим більш змістовно насиченим, логічно структурованим і життєво релевантним є навчальний матеріал, тим сильніше він стимулює мотивацію до навчання. Водночас висока мотивація спонукає студента до деталізованого занурення в зміст, активного пошуку знань і критичного осмислення. Емоційний компонент відображає емоційне ставлення до навчального процесу, зокрема прояв інтересу, задоволення, тривоги чи байдужості (Adelphi University, 2024).

Поведінковий компонент проявляється у зовнішніх діях: активність, ініціативність, відповідальність, саморегуляція. Позитивні емоції сприяють конструктивній поведінці, коли студент охоче бере участь у навчальній діяльності, проявляє самостійність і наполегливість. Натомість негативний емоційний фон може призвести до пасивності, уникання завдань або формального ставлення до навчання. Гармонійна взаємодія між ними забезпечує не лише ефективне засвоєння знань, а й розвиток особистості як суб'єкта професійної діяльності.

Взаємозв'язок між показниками процесуальним і мотиваційним, а також емоційним і поведінковим утворює динамічну модель освітньої активності, де внутрішні установки особистості безпосередньо впливають на якість та результативність навчального процесу. Процесуальний критерій охоплює організацію, логіку та послідовність навчальної діяльності, відповідно до того, як саме відбувається засвоєння знань, розвиток навичок і формування компетентностей. Мотиваційний компонент визначає внутрішню готовність до участі в цьому процесі, рівень зацікавленості, прагнення до самореалізації. Мотивація в цьому контексті є рушієм процесуальної активності: чим вищий рівень мотивації, тим активніше студент включається в навчальний процес, дотримується його логіки, проявляє ініціативу. Водночас добре структурований, гнучкий і цікавий навчальний процес здатен підвищувати мотивацію, створюючи умови для внутрішнього залучення. Емоційний компонент відображає емоційне ставлення до навчання, зокрема інтерес, задоволення, тривогу, натхнення.

Поведінковий компонент проявляється у зовнішніх діях: активність, самостійність, відповідальність, комунікація. Позитивні емоції стимулюють конструктивну поведінку: студент охоче взаємодіє, виконує завдання, проявляє ініціативу. Натомість негативний емоційний фон може спричинити пасивність, уникання діяльності або формальне ставлення до навчання. Поведінка, у свою чергу, є індикатором емоційного стану за рахунок якого можна діагностувати рівень емоційного комфорту чи напруження. Така гармонійна взаємодія

забезпечує не лише ефективне навчання, а й розвиток саморегуляції, рефлексії та професійної зрілості (Louisiana State University, 2024).

Взаємозв'язок між оцінювальним, мотиваційним, емоційним та поведінковим компонентами утворює комплексну систему, яка визначає якість освітньої взаємодії та рівень професійного становлення особистості. *Оцінювальний компонент* передбачає аналіз результатів навчальної діяльності, рівня сформованості компетентностей, відповідності очікуванням і стандартам. *Мотиваційний компонент* визначає внутрішню готовність студента до навчання, прагнення до самореалізації та досягнення цілей. Справедливе, прозоре та конструктивне оцінювання здатне підсилити мотивацію, оскільки студент бачить реальні результати своїх зусиль (Pace University, 2025).

Водночас висока мотивація сприяє досягненню кращих результатів, що позитивно впливає на оцінювальні показники. *Емоційний компонент* відображає емоційне ставлення до навчального процесу та забезпечує прояв інтересу, задоволення, тривоги та натхнення щодо забезпечення навчання. Поведінковий компонент зумовлений навчальною діяльністю здобувача. Позитивний емоційний фон сприяє конструктивній поведінці, коли студент активно взаємодіє, виконує завдання та проявляє ініціативу. Поведінка, у свою чергу, є індикатором емоційного стану, згідно чого можна діагностувати рівень емоційного комфорту чи напруження (рис. 2.2).

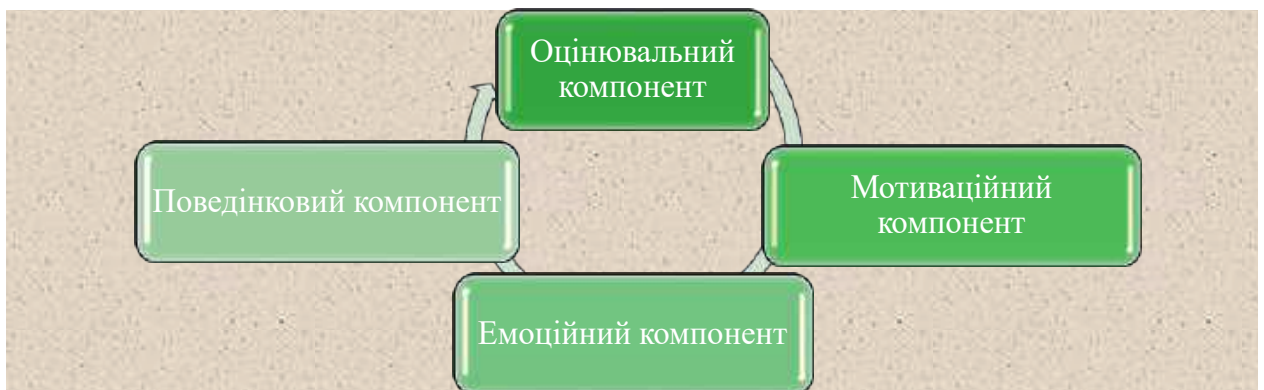


Рис. 2.2. Освітня динаміка діагностики внутрішнього стану студента

Оцінювальний, мотиваційний, емоційний та поведінковий компоненти утворюють замкнений цикл освітньої динаміки, в якому оцінювання впливає на мотивацію, мотивація – на емоційне ставлення, емоції – на поведінкові прояви, а поведінка, своєю чергою, стає основою для подальшого оцінювання, що дозволяє педагогам не лише фіксувати результати, а й глибоко розуміти внутрішній стан студента та ефективно коригувати освітній процес. Такий взаємозв'язок дозволяє педагогам не лише оцінювати знання, а й діагностувати внутрішній стан студента, коригувати освітню траєкторію та створювати умови для гармонійного розвитку (Професійна підготовка фахівців у вимірі нових освітніх реалій: український і зарубіжний досвід, 2019).

Взаємозв'язок між результативним, мотиваційним, емоційним та поведінковим компонентами утворює цілісну модель освітньої ефективності, де кожен компонент впливає на інші, забезпечуючи не лише досягнення навчальних результатів, а й гармонійний розвиток особистості. *Результативний компонент* фіксує рівень досягнення навчальних цілей, сформованість компетентностей, успішність виконання завдань. *Мотиваційний компонент* визначає внутрішню готовність студента до навчання, прагнення до самореалізації та досягнення результатів. Мотивація є передумовою високої результативності: чим сильніше внутрішнє прагнення до успіху, тим вищі навчальні досягнення. Водночас позитивні результати підсилюють мотивацію, створюючи ефект самопідкріплення. *Емоційний компонент* відображає внутрішнє ставлення до навчання через переживання, такі як інтерес, задоволення чи тривога, тоді як поведінковий критерій є зовнішнім проявом цього ставлення у формі активності, самостійності, відповідальності та комунікації. Позитивні емоції стимулюють конструктивну поведінку, активну участь у навчальному процесі, що, своєю чергою, сприяє досягненню результатів. *Поведінка* є проявом емоційного стану та

індикатором мотиваційної залученості. Результативність є підсумком цієї взаємодії та водночас джерелом нової мотивації (Пуховська, 2013).

Комплексна динаміка освітнього процесу ґрунтується на взаємозв'язку мотиваційного, емоційного, поведінкового та результативного компонентів, де мотивація є рушієм навчальної активності, емоції формують ставлення до засвоєння знань, поведінка відображає внутрішні установки через зовнішні дії, а результативність виступає як підсумок цієї взаємодії та водночас як джерело нової мотивації, що дозволяє педагогам не лише оцінювати знання, а й глибоко розуміти внутрішні стани студента, адаптувати освітнє середовище та сприяти розвитку саморегуляції, рефлексії й професійної зрілості (Сіверс, 2024).

Отже, узагальнення вітчизняного та зарубіжного досвіду дозволяє стверджувати, що запропоновані підходи до організації безпечного освітнього середовища є науково обґрунтованими, практично релевантними та відповідають сучасним педагогічним тенденціям, що забезпечує їхню ефективну інтеграцію в український освітній контекст. Згідно з узагальненими організаційно-педагогічними умовами, сформованими на основі морфологічного аналізу широкого спектра можливих варіантів, до ефективного вирішення поставленого педагогічного завдання належать (Радкевич, 2010):

- 1) науково обґрунтована структуризація освітнього середовища;
- 2) адаптація змісту навчання до умов безпечного освітнього середовища;
- 3) забезпечення психологічної безпеки учасників освітнього процесу;
- 4) інтеграція міждисциплінарних підходів;
- 5) використання цифрових технологій для підтримки навчальної діяльності;
- 6) впровадження гнучких моделей педагогічної взаємодії, що враховують досвід США, які стикалися з НС різного характеру.

Адаптована методика організації безпечного освітнього процесу, сформована на основі морфологічного аналізу, зарубіжного та вітчизняного досвіду, є науково обґрунтованою та практично релевантною, оскільки враховує

специфіку надзвичайних ситуацій, психолого-педагогічні потреби учасників освітнього процесу, а також сучасні цифрові інструменти підтримки навчання. Її ефективність забезпечується інтеграцією міждисциплінарних підходів, гнучкістю організаційних форм, акцентом на емоційно-безпечне середовище та розвиток саморегуляції, що узгоджується з міжнародними стандартами і дозволяє адаптувати освітню діяльність до викликів сьогодення (Сисоєва, Кристопчук, 2013).

Таким чином, методика викладання психології у вищій школі відіграє ключову роль у професійній підготовці майбутніх фахівців психологічного профілю, оскільки забезпечує формування психолого-педагогічної культури, розвиток рефлексивного мислення, а також мотивації до практичного застосування знань у професійній діяльності. Його зміст охоплює сучасні тенденції в теорії та практиці психології, педагогіки, методики викладання, а також принципи організації навчально-виховного процесу з урахуванням особистісних особливостей учасників освітнього середовища. Такий змістовний підхід створює підґрунтя для практичного застосування методики викладання, яка, будучи адаптованою до умов освітньої трансформації, забезпечує формування у студентів глибинного розуміння психологічних явищ, характерних для сучасної вищої школи.

У результаті впровадження пропонованої методики викладання «Методичні основи викладання психології у закладах вищої освіти України в умовах освітньої трансформації» студенти здобувають знання про психологічні явища вищої школи, особливості студентського віку, комунікативну взаємодію між викладачем і студентом, а також методи оцінювання, структурування змісту дисципліни та організації навчання. Вони також набувають практичних навичок: проведення занять, складання програм, використання сучасних освітніх технологій, аналізу наукової літератури та створення мультимедійних матеріалів. Методику реалізовано відповідно до освітніх тенденцій американських програм викладання психології у вищій школі (зокрема, Stanford, Harvard, Walden University), що мають

тотожні принципи, які дозволяють адаптувати українську методiku до міжнародного контексту (Soft skills – сучасні навички успішності, 2024):

1. Student-centered learning: американські університети активно впроваджують студентоцентрировані підходи, що збігається з українською освітньою трансформацією.

2. Interdisciplinary and applied focus: програми включають курси з клінічної, освітньої, бізнес- та соціальної психології, що відповідає українському прагненню до практичної орієнтації навчання.

3. Teaching excellence: високі стандарти викладання, включаючи розвиток комунікативних навичок, ораторського мистецтва, використання сучасних технологій, що є складниками української методики.

4. Assessment and feedback: американські програми акцентують увагу на зворотному зв'язку, формувальному оцінюванні, що також закладено в українській методиці як механізм підвищення якості навчання.

У сучасних умовах цифровізації та соціальної динаміки професійна підготовка майбутніх фахівців вимагає не лише ґрунтовних фахових знань, а й розвитку широкого спектру психономічних компетентностей – інтегрованих умінь і навичок, що забезпечують ефективне функціонування в складних, мінливих та мультикультурних контекстах. Психономічні компетентності включають здатність до саморегуляції, критичного мислення, емоційної стійкості, усвідомленого прийняття рішень, адаптивної комунікації й рефлексивного мислення, що відповідає вимогам сучасного ринку праці та міжнародних стандартів освіти (OECD, UNESCO).

Міжнародні документи з якості вищої освіти, зокрема Європейські принципи забезпечення якості (ESG) та Цілі сталого розвитку ООН, акцентують увагу на необхідності формування у здобувачів не лише предметних компетентностей, а й ключових м'яких навичок (soft skills), серед яких лідерство, співпраця, критичне мислення, цифрова грамотність, етична відповідальність та

здатність до навчання протягом життя. Саме психономічні компетентності виступають базисом для реалізації цих вимог, оскільки інтегрують когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти особистості (OECD, World Economic Forum).

Методика формування психономічних компетентностей у вищій школі повинна бути системною, інтегративною та міждисциплінарною. Вона базується на поєднанні педагогічних стратегій активного навчання (проблемне навчання, проєктна діяльність, кейс-методи) із сучасними цифровими технологіями, що дозволяють підтримувати рефлексію, самоспостереження та адаптивне регулювання навчальної діяльності. Зокрема, цифрові платформи сприяють розвитку метакогнітивних навичок, дають можливість оцінювати власний прогрес, планувати освітні цілі й коригувати стратегії, що узгоджується з концепціями саморегульованого навчання (Zimmerman, Kitsantas, 2021).

Інший важливий аспект методики (ESG) – це формувальне оцінювання, яке розглядається як інструмент підтримки зворотного зв'язку й мотивації до самовдосконалення, а не лише як підсумкова оцінка знань. Такий підхід відповідає міжнародним рекомендаціям щодо забезпечення якості освіти, де оцінювання має бути відкритим, прозорим та орієнтованим на розвиток компетентностей.

Запровадження психоформувальної методики також передбачає підготовку викладачів як фасилітаторів розвитку компетентностей, що включає підвищення їхньої цифрової, педагогічної та психологічної кваліфікації. Такі тенденції узгоджуються з сучасними стандартами професійного розвитку викладачів (European Commission, 2007), які підкреслюють необхідність їхньої здатності моделювати навчальні ситуації, що стимулюють автономність та відповідальність здобувачів.

Саме тому, ефективна методика формування психономічних компетентностей у вищій школі: відповідає міжнародним стандартам та рекомендаціям щодо компетентнісної освіти; сприяє розвитку ключових навичок, затребуваних у глобальному професійному середовищі; забезпечує інтеграцію педагогічних,

психологічних та технологічних підходів; підтримує здобувачів у формуванні автономних, саморефлексивних, адаптивних і відповідальних фахівців.

Реалізація методики викладання психології в умовах освітньої трансформації в Україні сприяє гармонізації національної освітньої системи з міжнародними стандартами, забезпечує підготовку висококваліфікованих і конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно діяти в мультикультурному середовищі, а також інтегрує провідні педагогічні практики, зокрема від академічної свободи до етичної відповідальності викладача, що відповідає сучасним вимогам до професійної підготовки у сфері психології (Панок, 2020).

У цьому контексті особливої актуальності набуває національна програма «Як ти?», розроблена Міністерством освіти і науки України. Вона містить навчально-методичні матеріали з психології для учнів 5–8 класів (віком 10–14 років) і спрямована на розвиток емоційного інтелекту, стресостійкості, навичок самопідтримки, толерантності та соціальної взаємодії. Інтеграція цієї програми в освітній процес не лише поглиблює психологічну грамотність здобувачів, а й формує підґрунтя для подальшої професійної підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти (МОН України, 2024).

Крім того, методика є актуальною для представників психосоціальних професій, чия діяльність пов'язана з впливом на психіку, поведінку та емоційний стан інших людей (психологи, педагоги, соціальні працівники, коучі, HR-фахівці, медики, юристи), згідно чого вона (НАЗЯВО, 2020):

- забезпечує професійну рефлексію та розвиток емоційної компетентності;
- формує етичну та гуманістичну позицію у взаємодії з клієнтами та пацієнтами;
- підвищує ефективність комунікації, здатність до емпатії, конфліктології та кризового реагування;

– сприяє інтеграції психологічних знань у практичну діяльність, що особливо важливо в умовах соціальних викликів і посттравматичних наслідків.

Таким чином, методика не лише відповідає сучасним освітнім стандартам, а й виконує важливу соціальну функцію – підготовку фахівців, здатних підтримувати психічне здоров’я суспільства.

Методика викладання «Методичні основи викладання психології у закладах вищої освіти України в умовах освітньої трансформації» ґрунтується на поєднанні сучасних педагогічних підходів (Торба, 2024), міждисциплінарності та студентоцентричної моделі навчання, що відповідає викликам освітньої реформи та потребам нової генерації здобувачів освіти (табл. 2.8).

Таблиця 2.8

Особистісно-орієнтовані професійні підходи методики викладання

Підходи	Обґрунтування	Змістова характеристики	Освітнє значення
1	2	3	4
Компетентнісний підхід	Методика спрямована на формування психономічних компетентностей, зокрема саморегуляції, рефлексії, адаптивності та ефективної комунікації, що є ключовими для фахівців у сфері психології	Орієнтація на формування ключових професійних компетентностей (психономічних, соціальних)	Забезпечує готовність до практичної діяльності та саморозвитку
Інтеграція теорії та практики	Навчальний процес передбачає активне поєднання теоретичних знань із практичними кейсами, тренінгами, симуляціями, що дозволяє студентам застосовувати психологічні знання в реальних професійних ситуаціях	Поєднання академічних знань із практичними кейсами, тренінгами, симуляціями	Сприяє кращому засвоєнню матеріалу та розвитку професійного мислення

Особистісно орієнтоване навчання	Методика враховує індивідуальні особливості студентів, їх мотиваційні установки, емоційний стан та поведінкові прояви, що сприяє створенню безпечного та підтримувального освітнього середовища	Врахування індивідуальних особливостей, мотивації, емоційного стану студента	Створює безпечне, підтримувальне середовище та підвищує ефективність навчання
Адаптивність	Структура методики дозволяє адаптувати зміст і форми викладання до умов надзвичайних ситуацій, дистанційного навчання або змішаних форматів, з урахуванням досвіду інших країн та рекомендацій цифрових інструментів, зокрема ІІІ	Гнучкість змісту, форм і методів викладання відповідно до умов НС, дистанційного навчання	Забезпечує стійкість освітнього процесу в умовах змін і викликів
Оцінювання як розвиток	Оцінювальні компоненти методики не лише фіксують рівень знань, а й стимулюють мотивацію, формують емоційно-позитивне ставлення до навчання та сприяють конструктивній поведінці студентів	Формувальне оцінювання, що стимулює мотивацію, рефлексію та саморегуляцію	Перетворює оцінювання на інструмент особистісного і професійного зростання

В сукупності ці аспекти забезпечують ефективну реалізацію освітньої мети щодо підготовки висококваліфікованих, психологічно зрілих і соціально відповідальних фахівців, здатних діяти в умовах змін і викликів сучасного світу.

Університети США демонструють схожі підходи, але з акцентом на міждисциплінарність, автономію студента та інтерактивність навчального процесу. Методика викладання психології в американських ЗВО базується на компетентнісному підході, де знання інтегруються з практикою через кейс-методи, групові проєкти, симуляції та цифрові платформи. Студенти активно залучаються до планування занять, участі в асистентських практиках, розробки навчальних матеріалів, що сприяє формуванню професійної зрілості та готовності до викладацької діяльності (Чернуха, Бутузова, 2024).

Таким чином, українська методика викладання психології у вищій школі, адаптована до міжнародних стандартів, забезпечує формування системи компетентностей, необхідних для ефективної професійної реалізації фахівців у сучасному соціально-професійному середовищі. Вона поєднує теоретичну глибину з практичною спрямованістю, сприяє розвитку самостійності, критичного мислення та педагогічної рефлексії, що відповідає вимогам глобального освітнього простору.

Взаємозв'язки між цільовим, мотиваційним, емоційним, поведінковим, змістовим, процесуальним, оцінювальним та результативним критеріями дозволяють сформулювати цілісну модель освітньої динаміки, в якій кожен компонент не лише виконує свою функцію, а й активно впливає на інші, забезпечуючи внутрішню узгодженість навчального процесу. Така модель сприяє кращому засвоєнню знань, розвитку професійних компетентностей, формуванню емоційної стійкості та конструктивної поведінки студентів, а також дозволяє педагогам ефективно діагностувати освітні потреби, адаптувати навчальне середовище та забезпечувати гармонійний розвиток особистості здобувача освіти. В контексті освітньої трансформації це створює підґрунтя для впровадження безпечних, адаптивних і студентоцентричних моделей навчання, які відповідають сучасним викликам і міжнародним стандартам (American Board of Professional Psychology, 2024).

Методика викладання психології у закладах вищої освіти України в умовах освітньої трансформації має бути науково обґрунтованою, практично релевантною та відповідає сучасним педагогічним тенденціям, що забезпечує її ефективну інтеграцію в національний освітній контекст. Вона базується на комплексі організаційно-педагогічних умов, сформованих на основі морфологічного аналізу, зарубіжного та вітчизняного досвіду, і враховує специфіку надзвичайних ситуацій, психолого-педагогічні потреби учасників освітнього процесу, а також можливості цифрових технологій (Astin, 2020).

Методика поєднує компетентнісний, міждисциплінарний та студентоцентричний підходи, сприяє формуванню психолого-педагогічної культури, рефлексивного мислення, мотивації до практичного застосування знань, а також розвитку професійної зрілості. Її впровадження дозволяє готувати висококваліфікованих, адаптивних і соціально відповідальних фахівців, здатних ефективно діяти в умовах освітніх змін. Порівняння з досвідом університетів США підтверджує актуальність обраних підходів, зокрема увагу акцентовано на автономії студента, інтерактивності навчального процесу та практичній спрямованості підготовки, що підтверджує відповідність методики міжнародним стандартам (Нечипоренко, Бойченко, Чистякова, 2025).

Структура освітньої програми для підготовки майбутніх фахівців психонімічних професій (психологів, педагогів, соціальних працівників, фахівців з ментального здоров'я тощо) повинна відповідати сучасним запитам суспільства, ринку праці та міжнародним стандартам підготовки. У зв'язку з цим вона має базуватися на компетентнісному, особистісно-орієнтованому та міждисциплінарному підходах, які сприяють формуванню психонімічних компетентностей, що поєднують когнітивні, емоційні, мотиваційні та поведінкові аспекти професійної діяльності (Методичні рекомендації, додаток МОН, 2022).

I. Базовий блок (загальна підготовка) включає:

1.1. Вивчення філософії, педагогіки, психології, соціології, культурології, що формують світоглядну, етичну та соціальну базу фахівця.

1.2. Опанування академічного письма, критичного мислення, логіки, що є основою для подальшого розвитку когнітивної автономії.

II. Професійно-орієнтований блок містить:

2.1. Дисципліни з психодіагностики, психологічного консультування, кризової інтервенції, педагогічної взаємодії, етичних стандартів практики.

2.2. Вивчення моделей міжособистісної комунікації, емоційного інтелекту, конфліктології щодо розвитку гнучких комунікативних і саморегуляційних навичок.

III. Практико-орієнтований блок обумовлений:

3.1. Навчальною, виробничою та переддипломною практикою у школах, соціальних службах, психотерапевтичних центрах, медичних закладах.

3.2. Інтеграцією в освітній процес супервізії, коучингу, менторства, які підсилюють розвиток рефлексивного мислення й професійної ідентичності.

IV. Дослідницько-аналітичний блок передбачає:

4.1. Курс «Методи емпіричного дослідження», статистика, науково-дослідницькі семінари, які дозволяють розвивати аналітичні та доказові підходи в практиці.

4.2. Створення та захист дослідницького проєкту/кваліфікаційної роботи на перетині психології, етики, технологій та суспільних потреб.

V. Інноваційно-цифровий блок охоплює:

5.1. Використання цифрових освітніх платформ (Moodle, Canvas, Google Workspace), хмарних сервісів для спільної роботи, e-learning модулів.

5.2. Інтеграція елементів гейміфікації, симуляцій, VR/AR-середовищ, які формують адаптивність до змін і розвиток метанавичок (soft skills + tech skills).

VI. Саморозвиток і психогігієна вміщує:

6.1. Обов'язкові курси з емоційної саморегуляції, психології стресу, профілактики професійного вигорання.

6.2. Впровадження практик mindfulness, body-oriented therapy, рефлексивних щоденників, peer-feedback.

Основна *мета* такої структури – забезпечити не лише високий рівень професійної компетентності, а й готовність до самостійного прийняття рішень, гнучкість, етичну відповідальність, цифрову грамотність та здатність до навчання протягом життя. Така освітня програма відповідає міжнародним рекомендаціям (ESG, OECD, UNESCO) щодо якості освіти в галузі людиноцентричних і психономічних професій.

Для визначення сформованості рівня професійної готовності в здобувачів освіти у ЗВО пропоновано відповідні методики (табл. 2.8). Визначення рівня

професійної готовності здобувачів освіти у закладах вищої освіти є ключовим етапом у забезпеченні якості підготовки майбутніх фахівців. У сучасних умовах освітньої трансформації, коли акцент зміщується на компетентнісний підхід, практичну спрямованість та емоційно-ціннісну складову освіти, застосування відповідних методик оцінювання професійної готовності набуває особливої актуальності. Запропоновані методики дозволяють (Сіверс, 2024):

1. Комплексно оцінити готовність здобувача до професійної діяльності, враховуючи психологічний, методичний, технологічний та мотиваційний компоненти.
2. Визначити рівень сформованості ключових компетентностей, таких як рефлексивність, адаптивність, здатність до самостійного прийняття рішень, етична відповідальність.
3. Виявити освітні запити та зони розвитку, що дає змогу коригувати навчальні програми, індивідуальні траєкторії навчання та методичне забезпечення.
4. Забезпечити об'єктивність і наукову валідність оцінювання, оскільки методики базуються на сучасних психодіагностичних інструментах, критеріально-рівневих моделях та стандартах професійної підготовки.

Згідно з дослідженнями, структура професійної готовності включає три взаємопов'язані компоненти (мотиваційний, емоційний та поведінковий показники), кожна з яких має низку показників: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-змістовий, діяльнісно-технологічний, рефлексивно-аналітичний та інтегративно-професійний критерії, що в сукупності забезпечують цілісне уявлення про рівень сформованості готовності до впровадження американського досвіду в українському освітньому контексті (табл. 2.9). Такий підхід дозволяє не лише оцінити поточний рівень готовності, а й прогнозувати успішність професійної реалізації здобувача освіти (Сердюк, 2024). Таким чином, застосування відповідних методик є науково обґрунтованим, педагогічно доцільним і практично необхідним для формування конкурентоспроможного фахівця, здатного ефективно діяти в умовах сучасного професійного середовища.

Таблиця 2.9

Психодіагностичні методики вимірювання рівня професійної готовності здобувачів

Критерії	Мотиваційний	Емоційний	Поведінковий
1	2	3	
Мотиваційно-ціннісний	Методика «Мотиваційний профіль» (за В. Вілямсом) дозволяє оцінити домінуючі мотиви у виборі професії	Тест емоційної компетентності (EQ) визначає здатність до емпатії, саморегуляції, емоційної стабільності	Методика «Професійна ситуація» — моделює реальні професійні виклики для оцінки готовності до дії
Когнітивно-змістовий	Методика «Оцінка професійної компетентності» визначає рівень сформованості знань з основ психології, психодіагностики, психокорекції.	Тест професійної спрямованості (за Є. Клімовим) досліджує відповідність інтересів і нахилів до обраної професії та виявляє здатність розуміння специфіки психологічної діяльності	Методика «Професійна рефлексія» оцінює здатність до осмислення власного професійного досвіду та визначає рівень інтеграції теоретичних знань у практичну діяльність
Діяльнісно-технологічний	Методика «КОС-2» (Комунікативні та організаторські схильності) визначає рівень розвитку навичок міжособистісної взаємодії та діагностує здатність до організації професійної діяльності	Методика «Мотивація професійної діяльності» (К. Замфір у модифікації А. Реана) оцінює внутрішню мотивацію до практичного застосування знань та виявляє домінуючі мотиви у професійній поведінці	Методика «Адаптивність» (БОО) оцінює здатність до адаптації в нових умовах, гнучкість мислення, стресостійкість в умовах змінного соціального середовища

Інтегративно-професійний критерій	Методика діагностики мотивації до успіху (Т. Елерс) визначає рівень прагнення до досягнень, самореалізації та професійного зростання	Методика «Портрет цінностей» (Ш. Шварц) досліджує систему особистісних та професійних цінностей і надає змогу оцінити узгодженість ціннісних орієнтацій із вимогами професії психолога	Тест «Самооцінка психічних станів» (Г. Айзенк) дозволяє виявити рівень емоційної стабільності, тривожності, імпульсивності, щодо оцінки здатності до саморегуляції в професійній діяльності
Рефлексивно-аналітичний	Методика «Професійна самореалізація» (за О. Реаном) досліджує рівень реалізації професійного потенціал та виявляє ступінь задоволеності від професійної діяльності та прагнення до розвитку	Методика «Індекс професійної готовності» є комплексною оцінкою сформованості знань, навичок, мотивації та емоційної стабільності, яка визначає інтегральний показник готовності до професійної практики	Методика «Рівень сформованості професійних компетентностей» оцінює рівень ключових компетентностей (емоційної, етичної, рефлексивної та комунікативної) для визначення готовності до самостійної професійної діяльності

Мотиваційно-ціннісний критерій рівня професійної готовності майбутніх психологів визначається за допомогою комплексу психодіагностичних методик, які дозволяють оцінити ключові компоненти готовності до професійної діяльності. *Когнітивно-змістовий критерій* рівня професійної готовності майбутніх психологів охоплює глибинність знань, розуміння професійних функцій, здатність до аналізу психологічних явищ та застосування теоретичних положень у практиці. *Діяльнісно-технологічний критерій* рівня професійної готовності майбутніх психологів охоплює здатність здобувача освіти реалізовувати професійні знання, навички та установки в реальних або змодельованих умовах діяльності. Він відображає практичну компетентність, адаптованість мислення, комунікативні здібності та ефективність застосування психологічних інструментів. *Рефлексивно-аналітичний критерій* рівня професійної готовності майбутніх психологів відображає здатність здобувача освіти здійснювати самооцінку, приймати професійні рішення, аналізувати

результати власної діяльності та коригувати її відповідно до етичних і професійних стандартів. *Інтегративно-професійний критерій* рівня професійної готовності майбутніх психологів відображає здатність здобувача освіти до успішного виконання професійних завдань, досягнення очікуваних результатів у практичній діяльності, а також рівень сформованості ключових компетентностей, які забезпечують ефективність психологічної допомоги (Титаренко, 2023).

Такі методики дозволяють здійснити багатовимірну оцінку професійної готовності, враховуючи не лише знання, а й мотивацію, емоційні ресурси та практичні навички майбутніх психологів. Їх застосування є науково обґрунтованим і відповідає сучасним вимогам до підготовки фахівців у сфері психонімічних професій. Методики дозволяють комплексно оцінити змістовий рівень професійної готовності, тобто не лише наявність знань, а й їх глибину, структурованість, здатність до застосування та рефлексії. Вони є важливим інструментом у формуванні якісної підготовки майбутніх психологів, особливо в умовах освітньої трансформації та зростання запиту на психологічну підтримку в суспільстві. Застосування цих методик дозволяє комплексно оцінити готовність здобувача до практичної реалізації професійних функцій, що є критично важливим у підготовці психологів, здатних ефективно діяти в реальних умовах – від освітнього середовища до кризових ситуацій (Титова, 2019).

Врешті, методики дозволяють комплексно оцінити рефлексивну, мотиваційну та емоційну складову професійної готовності, що є актуальним для майбутніх психологів, які працюють із психоемоційними станами інших людей. Оцінювальний критерій, таким чином, формує основу для саморозвитку, етичної відповідальності та професійної зрілості. Вони дозволяють не лише оцінити рівень теоретичної підготовки, а й виміряти практичну ефективність майбутнього психолога, його здатність до професійної самореалізації, етичної взаємодії та досягнення позитивних результатів у роботі з клієнтами. Результативний критерій є ключовим у підсумковій атестації та визначенні готовності до виходу в професійне середовище (Трофименко, 2008).

Для фахівців психологічних професій було визначено інтеграл професійної цінності (ІПЦ) як показник їхньої професійної зрілості та ефективності. Таке комплексне особистісне утворення, що поєднує в собі оцінку наявності професійних знань та навичок, етичних установок, мотиваційних орієнтирів та ціннісних смислів, пов'язаних із обраною професією. Згідно з дослідженнями В. Волошиної, ІПЦ виступає як стрижень професійної ідентичності, що формує внутрішню готовність фахівця до відповідальної, гуманної та ефективної діяльності. Він базується на аксіологічному підході, де цінності – більш стабільні, ніж потреби чи ситуативні установки, визначають якість професійної взаємодії. Формування ІПЦ є особливо важливим у контексті освітньої трансформації, зростання запиту на психологічну підтримку, необхідності етичної стійкості в умовах соціальних криз. Він дозволяє оцінити рівень професійної самореалізації, прогнозувати ефективність діяльності, виявити внутрішню мотивацію до служіння суспільству, забезпечити узгодженість між особистісними смислами та професійними діями. Від того зрозумілим є те, що ІПЦ – це не лише показник професійної готовності, а індикатор інтеграції особистості у професійну роль, розвиток якого є ключовим для формування фахівців, здатних діяти гуманно, емоційно чутливо та відповідально (Трубачева, Мушка, 2021).

Далі аби виміряти практичну реалізацію концепції ІПЦ та її діагностичну валідність у фахівців психологічних професій, доцільним є застосування психодіагностичних методик, спрямованих на оцінку професійного задоволення, етичної готовності та емоційного стану фахівців психологічних професій, серед яких:

1) опитувальник «Знання з етики та деонтології психолога», який перевіряє обізнаність у професійних етичних нормах та визначає готовність до відповідального і гуманного виконання професійних обов'язків;

2) методику «Психологічна грамотність», що досліджує здатність до застосування психологічних понять у різних контекстах і виявляє рівень системного мислення та професійної мови;

3) опитувальник «Ступінь хронічної втоми» (Химинець, 2018), що визначає рівень психоемоційного виснаження, який впливає на ефективність професійної діяльності та сприяє виявленню потреби в ресурсному відновленні.

Таким чином, комплексне дослідження професійної готовності майбутніх психологів та фахівців психоекономічних професій засвідчує важливість багатовимірного підходу до оцінки їхньої професійної зрілості. Застосування психодіагностичних методик дозволяє не лише визначити рівень знань, навичок і практичної компетентності, а й оцінити мотиваційні, емоційні та етичні компоненти, що формують основу професійної ідентичності. Цільовий, змістовий, процесуальний, оцінювальний та результативний критерії професійної готовності забезпечують цілісне бачення здатності здобувача освіти до ефективної реалізації психологічної діяльності. Особливу роль відіграє інтеграл професійної цінності, який виступає як індикатор внутрішньої готовності до гуманної, відповідальної та результативної професійної взаємодії (Чернуха, Бутузова, 2024).

Міждисциплінарна модель дослідження, що поєднує академічну підготовку студентів із практичним досвідом фахівців, є методично обґрунтованою та дозволяє здійснити порівняльний аналіз етапів професійного становлення, що сприяє виявленню чинників ефективності освітнього процесу, формуванню професійної зрілості та забезпеченню високої якості психологічної допомоги в умовах сучасних соціальних викликів.

У межах дослідження професійної готовності майбутніх психологів (спеціальностей С4 Психологія і І10 Соціальна робота та консультування) пропонується використовувати низку навчально-методичних джерел, які сприяють вивченню емоційної стійкості та здатності до роботи в кризових умовах.

Зокрема, студентам та фахівцям-психологам пропонується посібник «Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях», який містить аналіз сучасних зарубіжних досліджень щодо діагностичних підходів до кризових станів. Також в освітній процес було інтегровано монографії:

1. «Освіта для цифрової трансформації суспільства» за наук. ред. В. Кременя, Н. Ничкало, Л. Лук'янової, Н. Лазаренко (2021);
2. Візнюк І. М. «Психологічна стійкість майбутніх фахівців соціономічних професій в умовах дистанційного навчання» (2021);
3. Кордунова Н.О. «Емоційна стійкість людини та її діагностика» (2007);
4. Дмитріюк Н.С. «Розвиток емоційної стійкості осіб, що переживають наслідки травматичних подій» (2019);
5. Лялюк Ю.Р. «Психосоціальний супровід особистості в складних життєвих обставинах» (2019), підготовлені провідними викладачами психології.

Ці праці, підготовлені викладачами психології провідних університетів України, стали методичною основою для аналізу типологій стресових розладів, чинників постстресового відновлення та формування професійної стійкості. Їхнє використання в освітньому процесі дозволило забезпечити професійну інтеграцію теоретичних знань і практичних навичок, що є актуальним для підготовки психологів, здатних ефективно діяти в умовах соціальних викликів.

Використано також посібник «Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях» підготовлений В. Зливковим, С. Лукомською та О. Федан (2016). У ньому представлено аналіз сучасних зарубіжних досліджень кризових ситуацій, типології стресових розладів, копінг-стратегій та методик постстресового відновлення. Видання рекомендоване для психологів, соціальних працівників, студентів, волонтерів та всіх, хто працює з психоемоційними станами в умовах життєвих криз.

В контексті практичної частини дослідження студенти спільно з викладачами аналізували типології стресових розладів, механізми постстресового відновлення та психоемоційні реакції, використовуючи матеріали, розміщені на офіційних ресурсах МОН і ДСНС України, що дозволило забезпечити методичну узгодженість між теоретичною підготовкою та практичним досвідом здобувачів для роботи з клієнтами, які перебувають у кризових життєвих ситуаціях.

В забезпеченні сучасних зарубіжних програм постстресового відновлення та психотерапевтичної допомоги потерпілим у підготовці фахівців психономічних професій у США використано такі програми психотерапевтичної допомоги:

1. Regent University (2016) у співпраці з українськими освітніми установами пропонує спеціалізації з клінічної психології та психотерапії травми, дитячої та підліткової психотерапії, а також сімейної терапії. Програма включає дисципліни з основ травматерапії, першої психологічної допомоги, управління стресом, терапії горювання та втрати, а також реадaptaції сімей військових.

2. COUN 557 (2022): курс «Оцінка та терапія психотравматичних станів», що охоплює скринінг ПТСР, моральну шкоду, когнітивну процесуальну терапію та адаптаційні програми для дітей і сімей, які пережили травматичні події.

3. Alison Free Online Learning (2023) пропонує безкоштовні онлайн-курси з основ консультування, сімейної терапії, кризового втручання та поведінкової терапії, які можуть бути корисними для роботи з учнями, що пережили психотравму.

Таким чином, включення зазначених джерел у дослідницьку модель сприяло професійному розумінню емоційної стійкості як компонента професійної готовності, а також забезпечило порівняльну основу для аналізу рівня сформованості відповідних компетентностей у майбутніх і практикуючих психологів. Аналіз типологій стресових розладів, чинників психоемоційного виснаження та ресурсного відновлення, проведений у навчальному процесі з використанням матеріалів МОН і ДСНС України, дозволив студентам наблизитися до практичної моделі професійної діяльності. Це забезпечило порівняльну основу для оцінки рівня сформованості інтегралу професійної цінності як ключового показника професійної ідентичності та готовності до гуманної, етичної та ефективної психологічної допомоги.

Згідно цього, зазначимо, що модель формування психономічних компетентностей у процесі професійної підготовки фахівців є цілісною, науково обґрунтованою та практично ефективною освітньою конструкцією, яка відповідає сучасним освітньо-кваліфікаційним вимогам і викликам професійної реальності. Її

структура, що охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивно-змістовий, діяльнісно-технологічний, рефлексивно-аналітичний та інтегративно-професійний блоки, забезпечує інтеграцію когнітивних, емоційних, мотиваційних і поведінкових компонентів, сприяє формуванню психономічної зрілості, професійної ідентичності, мотивації до безперервного навчання та здатності до ефективної взаємодії в команді. Завдяки адаптивності, міждисциплінарності та орієнтації на особистісний розвиток, модель дозволяє адаптувати освітній процес до індивідуальних потреб здобувачів освіти, соціальних запитів і потреб ринку праці, що в підсумку забезпечує підготовку конкурентоспроможних, мобільних і відповідальних фахівців, здатних успішно діяти в умовах змін і професійної невизначеності.

Запропонована методика викладання психології у закладах вищої освіти України в умовах освітньої трансформації є стратегічно важливою для модернізації національної системи підготовки фахівців. Вона забезпечує гармонізацію української психологічної освіти з міжнародними стандартами, сприяє формуванню конкурентоспроможних спеціалістів, здатних ефективно працювати в мультикультурному середовищі, та інтегрує найкращі педагогічні практики – від академічної свободи до етичної відповідальності викладача. Особливу значущість методика набуває в контексті реалізації національної програми «Як ти?» (First Lady of Ukraine, 2022), яка орієнтована на розвиток емоційного інтелекту, навичок саморегуляції та психосоціальної підтримки серед молоді. Її впровадження створює міцне підґрунтя для формування психологічної культури в суспільстві та підвищення якості підготовки майбутніх фахівців.

Таким чином, узагальнення теоретичних засад, міжнародного досвіду та практичних підходів до професійної підготовки фахівців психономічного профілю дозволяє стверджувати, що ефективна методика формування психономічних компетентностей у вищій школі має ґрунтуватися на системній, адаптивній та міждисциплінарній моделі, яка інтегрує психолого-педагогічний і професійний зміст, відповідає міжнародним освітнім стандартам і забезпечує розвиток ключових

особистісно-професійних якостей здобувачів освіти. Вона сприяє формуванню психологічної зрілості, професійної ідентичності, мотивації до безперервного навчання, здатності до саморегуляції, критичного мислення та ефективної взаємодії в команді. Незважаючи на відмінності в освітніх моделях України та США, обидві системи орієнтовані на підготовку конкурентоспроможних, мобільних і соціально відповідальних фахівців, здатних успішно діяти в умовах професійної невизначеності, освітніх трансформацій і викликів сучасного світу.

Висновки до другого розділу

Теоретичні й прикладні засади професійної підготовки фахівців психологічних професій в університетах США ґрунтуються на компетентнісному, міждисциплінарному та студентоцентричному підходах, що забезпечують інтеграцію теоретичних знань із практичним досвідом, розвиток рефлексивного мислення, емоційної зрілості та навичок саморегуляції. Відповідно до зарубіжного досвіду в підготовці фахівців психологічних професій акцент здійснено на автономії студента, активній участі в навчальному процесі, використанні цифрових технологій і симуляцій, а також залученні здобувачів до проєктної та асистентської діяльності, що створює умови для формування висококваліфікованих, адаптивних і соціально відповідальних фахівців, здатних ефективно діяти в умовах професійної невизначеності та викликів сучасного світу.

Розроблена модель формування психологічних компетентностей у процесі професійної підготовки фахівців відповідає актуальним викликам сучасного освітнього простору, запитам ринку праці та тенденціям інтерналізації освіти в Україні. Її впровадження забезпечує системне оновлення змісту та технологій навчання, сприяє розвитку ключових особистісно-професійних якостей здобувачів освіти (емоційної стабільності, саморегуляції, критичного мислення, комунікативної гнучкості та адаптивності). Модель базується на чітко визначених методологічних принципах (інтегративності, особистісної орієнтації, контекстності та рефлексивності), що забезпечують її ефективність, наукову обґрунтованість і практичну релевантність. Структурна побудова моделі, яка включає мотиваційно-ціннісний, когнітивно-

змістовий, діяльнісно-технологічний, рефлексивно-аналітичний та інтегративно-професійний блоки, що дозволяє реалізувати стратегічні орієнтири професійної підготовки, формувати стійку професійну ідентичність, мотивацію до безперервного навчання та здатність до ефективної взаємодії в команді. У результаті модель сприяє підготовці конкурентоспроможних, психологічно зрілих і соціально відповідальних фахівців, здатних діяти в умовах професійної невизначеності та змін.

Аналіз сучасних наукових джерел та освітніх практик дозволяє визначити ключові педагогічні умови, необхідні для ефективної підготовки фахівців психологічного профілю: по-перше, інтеграція психолого-педагогічного та професійного змісту навчання, що базується на досвіді університетів США і сприяє формуванню міждисциплінарності, адаптивності та професійно-педагогічної мобільності викладача; по-друге, створення рефлексивно-розвивального освітнього середовища в Україні, яке орієнтоване на саморозвиток, емоційний інтелект, критичне мислення та індивідуалізацію освітньої траєкторії. Такі умови узгоджуються з сучасними тенденціями цифровізації, гуманізації освіти та компетентнісного підходу, що забезпечує підготовку психологічно зрілих, соціально відповідальних і професійно гнучких фахівців, здатних ефективно діяти в умовах змін і викликів сучасного світу.

Пропоновано організаційно-педагогічні умови, які є необхідними для успішного впровадження моделі в освітню практику:

1. Інтеграція психолого-педагогічного та професійного змісту навчання в контенті університетів США.
2. Створення рефлексивно-розвивального українського освітнього середовища.
3. Застосування активних та особистісно орієнтованих методів навчання.
4. Системна діагностика та моніторинг сформованості психологічних компетентностей.

Впровадження методики викладання узгоджено з розробленою моделлю формування психологічних компетентностей й забезпечує її практичну реалізацію в умовах освітньої трансформації, орієнтуючись на сучасні потреби студентів і вимоги

професійного середовища. Методика формування психономічних компетентностей у вищій школі базується на системному, адаптивному та міждисциплінарному підході, що узгоджується з міжнародними освітніми стандартами та відповідає сучасним вимогам глобального ринку праці. Її зміст повинен охоплювати не лише засвоєння знань, а й розвиток саморегуляції, критичного мислення, емоційної та соціальної компетентності, що є ключовими індикаторами професійної зрілості.

Методика викладання «Методичні основи викладання психології у закладах вищої освіти України в умовах освітньої трансформації» ґрунтується на поєднанні сучасних педагогічних підходів, міждисциплінарності та студентоцентричної моделі навчання, що відповідає викликам освітньої реформи та потребам нової генерації здобувачів освіти. Впровадження модульної структури, інтеграція психолого-педагогічного та професійного контенту, застосування активних і рефлексивних освітніх практик забезпечують формування цілісної освітньої ідентичності майбутнього фахівця. Методика викладання психології у вищій школі, як в Україні, так і в США, виконує функцію професійного становлення, сприяючи розвитку педагогічної рефлексії, мотивації до практичного застосування знань та готовності до викладацької діяльності. Незважаючи на різні освітні моделі, обидві системи мають спільну мету – підготовку конкурентоспроможних, мобільних і соціально відповідальних фахівців, здатних ефективно діяти в умовах професійної невизначеності та освітніх трансформацій.

Крім того, методика є актуальною для представників психономічних професій, діяльність яких передбачає фундаментальну взаємодію з психікою, поведінкою та емоційним станом інших людей. Вона сприяє розвитку професійної рефлексії, емоційної компетентності, етичної позиції та здатності до ефективної комунікації, що є критично важливим у сучасних соціальних умовах. Таким чином, методика виконує не лише освітню, а й соціальну функцію – формування фахівців, здатних підтримувати психічне здоров'я та добробут суспільства.

Таким чином, комплексне дослідження професійної готовності майбутніх психологів підтверджує важливість багатовимірного підходу до оцінки їхньої зрілості.

Психодіагностичні методики дозволяють оцінити не лише знання та навички, а й мотиваційні, емоційні та етичні аспекти професійної ідентичності. Критерії професійної готовності (цільовий, змістовий, процесуальний, оцінювальний і результативний) забезпечують цілісне розуміння здатності до ефективної психологічної діяльності. Особливе значення має інтеграл професійної цінності, що відображає внутрішню готовність до гуманної та відповідальної взаємодії.

Міждисциплінарна модель, яка поєднує академічну підготовку з практичним досвідом, дозволяє порівняти етапи професійного становлення та виявити чинники ефективності освітнього процесу. В підсумку, ППЦ та психодіагностичні методики є базовими в дослідженні підготовки фахівців психологічних професій, здатних діяти етично, чутливо та відповідально в умовах сучасних викликів.

Матеріали другого розділу представлені в працях автора [2; 3; 4; 5; 11; 25; 26; 28; 29; 48; 59; 60].

РОЗДІЛ 3.

УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ПСИХОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ В УНІВЕРСИТЕТАХ США

Розділ присвячено аналізу та вдосконаленню системи професійної підготовки фахівців психонімічних професій в університетах США. Розглянуто моделі, принципи та практики підготовки фахівців у США, які працюють на перетині психології, економіки, HR-менеджменту та соціальної роботи. Зокрема, йдеться про те, як американські університети вдосконалюють та формують компетентності здобувачів освіти, які відповідають сучасним викликам ринку праці; застосовують інноваційні освітні технології (напр., кейс-метод, симуляції, міждисциплінарні проєкти); впроваджують неперервну освіту та практико-орієнтоване навчання; розвивають soft skills (комунікацію, емоційний інтелект, критичне мислення).

Удосконалення процесу професійної підготовки передбачає: адаптацію навчальних програм до потреб сучасного суспільства та економіки, інтеграцію психологічних знань у підготовку економістів, менеджерів, соціальних працівників, підвищення якості викладання через залучення практиків, менторів, стажування, міжнародну співпрацю та обмін досвідом між університетами.

Такий аналіз зумовлено потребою в оновлення та розробки нових програм в українських ЗВО, підвищення конкурентоспроможності випускників, формування фахівців, здатних працювати в мультикультурному середовищі.

3.1. Освітньо-професійні програми розвитку метакомпетентності майбутніх фахівців психонімічних професій в США

Система освіти США привертає значну увагу українських і зарубіжних дослідників завдяки своїй гнучкості, інноваційності та орієнтації на практичні результати, що обумовлено актуальністю порівняльної педагогіки, принципами американської освіти в контексті висвітлення об'єкта дослідження, інновацій в сучасній шкільній освіті США та низки інших напрямів досліджень українських учених. Дослідження освітніх систем США, дозволяє українським науковцям виявити ефективні моделі навчання, які можуть бути адаптовані до національного контексту. Встановлено, що гуманізм, активне здобуття знань та співпраця між викладачами і студентами є базовими принципами навчання дорослих у США, які нині актуальні для реформування української освіти, особливо в контексті професійного розвитку педагогів (Keith, Reyes, Johnson, 2023).

У ХХІ столітті в США сформувалась нова парадигма шкільної освіти, яка включає «magnet schools» з профільною диференціацією, які пропонують варіативність освітніх послуг, орієнтованих на конкретні професійні сфери, що дозволяє готувати фахівців з урахуванням високих стандартів якості.

Magnet schools – це спеціалізовані державні навчальні заклади в США, які пропонують поглиблене навчання за певним профілем (напр., науки, мистецтво, технології, медицина) й орієнтуються на високі академічні стандарти. Вони створені для того, щоб залучати здобувачів із різних районів, забезпечуючи варіативність освітніх послуг та профільну диференціацію (Рометті, 2023).

Систему освіти США активно досліджують українські науковці (Л. Пуховська, В. Гаргай, Н. Бідюк, І. Візнюк, Р. Вендровська, В. Жуковський, Р. Роман, Р. Беланов, О. Пономарьова, І. Пентіна, Л. Смально, Т. Чувакова), оскільки вона є джерелом цінного досвіду, інноваційних підходів та ефективних освітніх практик, які можуть бути інтегровані в українську освітню політику. Такий інтерес є обґрунтованим і стратегічно важливим для розвитку національної системи освіти (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Напрями досліджень українських науковців у контексті американської освітньої системи

Дослідники	Напрями досліджень
1	2
Л. Пуховська	Методологія вищої педагогічної освіти
В. Гаргай	Підвищення кваліфікації вчителів
Н. Бідюк	Професійне навчання соціально малозахищених осіб
І. Візнюк	Психологічна стійкість особистості та ортобіоз як чинники гармонійного розвитку людини
Р. Вендровська, В. Жуковський, Р. Роман	Педагогічна майстерність як інтегрована система професійних якостей, яку ці науковці допомагають формувати через свої дослідження та освітні програми
Р. Беланов	Гуманізація освіти
О. Пономарьова, І. Пентіна	Історичний розвиток змісту освіти
Л. Смалько	Індивідуалізоване навчання
Т. Чувакова	Професійне становлення молодого вчителя

В наукових дослідженнях цих науковців розкривається, що педагогічна майстерність охоплює такі ключові компоненти, як професійна компетентність, педагогічна техніка, культура спілкування, педагогічний такт та імідж викладача. В методичних рекомендаціях до курсу «Педагогіка вищої школи та педагогічна майстерність викладача» акцент зроблено на формуванні професійно-педагогічної ідентичності, розвитку педагогічного мислення, а також оволодінні елементами педагогічної техніки. Вони працюють над тим, щоб майбутні викладачі не лише знали теорію, а й володіли практичними навичками, необхідними для ефективного навчання та виховання у закладах вищої освіти (Karamushka, Kalinina, 2023).

Сучасна система підвищення кваліфікації педагогічних працівників у США є національною за змістом, але реалізується на місцевому рівні, що забезпечує її гнучкість і адаптивність. Вона охоплює формальну освіту, тренінги, професійний

розвиток і неформальну підтримку, базується на концепції неперервної освіти та еволюціонувала від компенсаторної до інтегральної моделі, яка поєднує загальну, професійну освіту та особистісне зростання педагога.

Ключову роль у системі перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів в США відіграють місцеві органи влади, а не центральні структури. Децентралізована модель управління освітою передбачає, що саме Відділи освіти на рівні штатів, шкільних округів, місцеві громади та добровільні організації відповідають за практичну реалізацію програм підвищення кваліфікації. Вони організовують курси, тренінги, менторські програми, адаптовані до потреб конкретного регіону (Kolb, 2021).

Федеральний Департамент освіти США виконує координаційну та аналітичну функцію, не втручаючись безпосередньо в адміністративне управління процесами підвищення кваліфікації. Його діяльність зосереджена на формуванні освітньої політики, зборі статистичних даних, проведенні досліджень та підтримці інноваційних освітніх ініціатив. До складу Департаменту входять національні аналітичні та дослідницькі структури (NCES, NCERT, NIE, NASBE тощо), які забезпечують інформаційне підґрунтя для прийняття рішень, зокрема щодо професійного розвитку педагогів. Напр., NCES веде детальну звітність про кількість педагогів, їх освітній рівень, участь у програмах підвищення кваліфікації, результати тестування тощо. Від того зрозумілим є саме те, що місцевий рівень у США є основним рушієм перепідготовки педагогів, тоді як федеральний рівень забезпечує стратегічну підтримку, дослідження та моніторинг, що підтверджує децентралізований характер системи (Lombardi, Craig, Capaldi, Gater, 2002).

Організація наукової роботи в США в галузі післядипломної освіти педагогів здійснюється на рівні спеціалізованих національних інституцій, зокрема Національного Інституту Освіти (NIE) та Національного Правління Професійних Викладацьких Стандартів (NBPTS), які відіграють ключову роль у формуванні змісту, стандартів і напрямів професійного розвитку вчителів.

Національний Інститут Освіти (NIE) виконує функцію науково-дослідного центру, зосередженого на вивченні ефективних моделей підвищення кваліфікації. Його діяльність спрямована на розробку теоретичних основ, аналітичне оцінювання освітніх програм, а також вивчення впливу професійної підготовки на якість викладання, що забезпечує наукову обґрунтованість реформ у післядипломній освіті. Національне Правління Професійних Викладацьких Стандартів (NBPTS), як незалежна неприбуткова організація, розробляє національні стандарти професійної компетентності, які стали основою для сертифікації вчителів у США. NBPTS не лише визначає, що повинен знати і вміти кваліфікований педагог, а й ініціює програми підтримки, консультування, грантового фінансування, спрямовані на розвиток освіти (Levant, Hasan, 2008).

NBPTS також активно впроваджує такі адаптивні форми підвищення кваліфікації, орієнтовані на базовий рівень, що відповідає концепції неперервного професійного зростання, що включає практичні проєкти, інноваційні методики навчання, а також співпрацю з вищими навчальними закладами для забезпечення якісної перепідготовки. Таким чином, ефективність американської системи післядипломної освіти забезпечується синергією наукових досліджень (NIE) та практичної стандартизації і підтримки (NBPTS), що дозволяє адаптувати професійний розвиток педагогів до сучасних викликів освіти (Kelly, Grenfell, 2004).

Безперервність педагогічної освіти в США – це багаторівнева система, що функціонує завдяки співпраці державних, недержавних, професійних і громадських організацій. До цієї системи також інтегрована підготовка фахівців психологічних професій таких як психологи, психотерапевти, психоаналітики, консультанти з ментального здоров'я. Структура такої освіти (Komives, Lucas, McMahon, 2021):

1. Включає інститути освіти, професійні спілки, добровільні фонди, школи, університети та самих педагогів.
2. Організації, що займаються неперервною освітою, діють автономно, незалежно від Департаменту освіти США.

3. Відомі фонди (Carnegie Foundation, Kettering Foundation, Ford Foundation) підтримують освітні ініціативи, зокрема в галузі підвищення кваліфікації вчителів тощо.

У США існує розгалужена мережа психоаналітичних інститутів та сертифікаційних програм, які забезпечують безперервну підготовку фахівців у сфері ментального здоров'я (National Institution, 2015):

1. American Psychoanalytic Association координує навчання дорослих психоаналітиків у понад 30 інститутах по всій країні. Програми включають особистий аналіз, теоретичні курси та клінічну практику під супервізією.

2. National Institute for the Psychotherapies (NIP) пропонує Національну програму з сучасного психоаналізу – сертифікаційний курс для практикуючих фахівців, які не мають доступу до традиційних інститутів або мають обмеження за часом.

3. Columbia University Center for Psychoanalytic Training and Research проводить інтенсивні програми з психоаналізу для роботи з дорослими, дітьми та підлітками. Навчання триває понад 4 роки та включає щотижневу супервізію.

Такі програми забезпечують глибоку професійну підготовку, сприяють неперервному розвитку компетенцій, інтегруються в загальну систему післядипломної освіти через співпрацю з університетами, клініками та освітніми фондами. У кожному штаті також діють регіональні агенції (TDAS), відповідальні за реалізацію урядової політики в сфері післядипломної освіти, проводять діагностику освітніх закладів, оцінюють ефективність навчальних програм, організовують співпрацю між школами, університетами та психономічними інститутами, створюють консультативні групи з питань ментального здоров'я та професійної підтримки педагогів. Саме тому безперервна освіта в США ґрунтується не лише на забезпеченні підвищення кваліфікації педагогів, а й професійній підготовці фахівців у сфері психономіки, що забезпечує інтеграцію психологічної підтримки в освітнє середовище та розвиток ментального добробуту суспільства (McCarthy, Dickson, Cranney, Trapp, 2012).

Національна програма підготовки з сучасного психоаналізу (NTP), що реалізується Національним інститутом психотерапії (NIP), є комплексною післядипломною сертифікаційною програмою з психоаналізу, розробленою для кваліфікованих фахівців у сфері психічного здоров'я як у США, так і в інших країнах світу. Програма орієнтована на дві основні групи кандидатів (National Institution, 2015):

- ліцензованих фахівців з психічного здоров'я, які проживають або працюють у регіонах, де психоаналітична підготовка є недоступною або недостатньою;
- тих, хто через професійні чи сімейні обставини не може пройти навчання в традиційно структурованому психоаналітичному інституті.

Програма надає можливість навчатися у видатних клініцистів і викладачів, багато з яких мають національне та міжнародне визнання. Національна програма підготовки з сучасного психоаналізу функціонує під адміністративним керівництвом Національного інституту психотерапії (NIP) як авторитетна освітня установа, вже понад 40 років займається підготовкою фахівців у сфері психічного здоров'я. Його багаторічна діяльність, акредитація та освітні стандарти забезпечують стабільну основу для реалізації спеціалізованих програм, таких як NTP. Інститут, заснований у 1972 році Радою регентів Державного університету Нью-Йорка, понад 40 років займається підготовкою фахівців у сфері психічного здоров'я. NIP є неприбутковою освітньою установою, яка дотримується принципів рівних можливостей (McWilliams, 2021).

Інститут приймає здобувачів освіти будь-якого віку, раси, кольору шкіри, статі, сексуальної орієнтації, фізичних обмежень, національного та етнічного походження, надаючи їм доступ до всіх прав, привілеїв, програм і заходів, що зазвичай пропонуються студентам. Місія NIP полягає в розвитку професійної компетентності психотерапевтів та психоаналітиків. Програма NTP відповідає цій місії, надаючи доступ до якісної освіти тим, хто не має змоги навчатися у традиційних інститутах через географічні, професійні чи особисті обставини. Під керівництвом NIP програма

NTP залучає викладачів і клініцистів з міжнародним авторитетом, що гарантує високий рівень теоретичної та практичної підготовки, що сприяє формуванню сучасного, гнучкого підходу до психоаналізу, адаптованого до реалій XXI століття. NIP забезпечує адміністративне управління, контроль якості, дотримання етичних норм та рівного доступу до освіти й створює безпечне та інклюзивне середовище для навчання, незалежно від віку, статі, етнічного походження чи фізичних обмежень. Завдяки підтримці NIP, програма NTP має змогу охоплювати фахівців не лише в США, а й по всьому світу, використовуючи сучасні технології дистанційного навчання, що саме й розширює межі психоаналітичної освіти та сприяє міжнаціональному професійному обміну (National Institution, 2015).

За прикладом того, післядипломні програми Колумбійського університету, незалежно від того, чи зосереджені вони на лікуванні дорослих, підлітків, дітей або всіх трьох груп, передбачають щонайменше 4,5 роки навчання, щотижневу супервізію та одну або кілька тривалих психоаналітичних практик, які проводить сам кандидат. Після завершення навчання кандидати отримують Сертифікат з психоаналізу від Колумбійського університету та стають правомочними для професійної сертифікації через Американську психоаналітичну асоціацію. Серед базових програм програми аналітичної підготовки фахівців психомічних професій актуальними є освітні наративи, які відрізняються за віковими групами потребувачів, з якими навчаються працювати кандидати (Columbia University, 2024):

1. Програми для дітей і підлітків, а також окремо для підлітків, проходять додатково до дорослої підготовки для тих, хто прагне працювати з молодшими потребувачами.

2. Програма Accelerated Child Psychoanalysis пропонує лише дитячу психоаналітичну підготовку для тих, хто не планує працювати з дорослими пацієнтами.

Центр психоаналітичної підготовки та досліджень Колумбійського університету пропонує до 30 кредитів CE для психологів та CME для лікарів щороку в межах програми з психоаналізу дорослих. Кафедра психіатрії Колумбійського

університету визнана Державною радою з психології Департаменту освіти штату Нью-Йорк як затверджений провайдер підвищення кваліфікації для ліцензованих психологів. Кафедра психіатрії Колумбійського університету несе повну відповідальність за цю програму та її зміст (Columbia University, 2024).

В цих університетах США нині дистанційна форма навчання стала стратегічною відповіддю на потребу в адаптивній, доступній та якісній освіті для фахівців гуманітарного та психономічного профілю, зокрема щодо навчання психологів, соціальних працівників, психотерапевтів, консультантів з ментального здоров'я, коучів, фахівців з емоційного інтелекту та поведінкових наук. Зростаюча мобільність, професійна зайнятість, географічна віддаленість та індивідуальні освітні потреби зумовили попит на альтернативні формати навчання, які не поступаються традиційним за змістом і результативністю.

Дистанційне навчання в США реалізується через чітко структурований алгоритм: онлайн-тестування, зарахування та оплата, закріплення тьютора, складання індивідуального навчального плану, виконання кредитної програми, підсумкові випробування, отримання сертифіката або продовження навчання. Цей процес підтримується регіональними акредитаційними агенціями, що гарантують якість та академічну доброчесність, зокрема у сфері психономічної освіти, де особливо важливими є етичні стандарти, конфіденційність та практична компетентність (CORE, 2017).

Центральною кадровою одиницею дистанційної освіти є тьютор – фахівець, чия діяльність виходить за межі класичного викладання, який виконує функції: транслятора знань і змістового лідера, консультанта та фасилітатора, організатора навчального процесу, діагноста, мотиватора, комунікатора та рефлексивного наставника. В сфері підготовки фахівців психономічних професій, тьютор також виступає як етичний навігатор, провідник у сфері міжособистісної взаємодії, а також як супервізор у процесі формування професійної рефлексії (Childs, Eyde, 2002).

Сучасні моделі такі як «філіал», «переносна аудиторія», «мережеве навчання», демонструють поступове впровадження інноваційних технологій у педагогічну практику, що дозволяє адаптувати навчання до різних контекстів і потреб студентів, зокрема тих, хто працює у сфері психічного здоров'я, консультування, коучингу та соціальної підтримки.

Дистанційна підготовка соціальних працівників, психологів та фахівців у сфері соціальної роботи, психології й психономіки в США поєднується з традиційною освітою у форматі 60:40, що визнано найбільш ефективним. Поєднання дистанційної та традиційної освіти у пропорції 60:40 (60% онлайн, 40% офлайн) визнано оптимальним для підготовки соціальних працівників, психологів та фахівців у сфері психономіки, оскільки забезпечує баланс між гнучкістю цифрового навчання та необхідною практичною взаємодією. Такий формат дозволяє студентам опановувати теоретичні знання, аналітичні інструменти та цифрові компетентності у зручному онлайн-середовищі, водночас зберігаючи можливість для очного тренування навичок – емпатії, комунікації, групової динаміки, супервізії та етичного моделювання (Cranney, Voudouris, 2012).

Прикладом того є Університет Пенсильванії (Master of Applied Positive Psychology), який використовує гібридну модель, де онлайн-модулі охоплюють теорію позитивної психології, а очні сесії – практики майндфулнесу, коучингу та групової роботи. Програма Digital Media and Learning в UC Irvine поєднує дистанційне вивчення цифрових платформ із очними воркшопами, де студенти моделюють освітні середовища та аналізують поведінку користувачів (Johnson, Johnson, 2020).

В Україні подібний формат успішно застосовується в магістерських програмах з соціальної роботи, де онлайн-курси охоплюють нормативно-правову базу, а очні заняття – супервізію, рольові ігри та практику в соціальних установах. Платформи Prometheus та EdEra пропонують онлайн-курси з психології, етики, цифрової грамотності, які можуть інтегруватися в університетські програми як частина дистанційного компонента. Таке освітнє середовище дозволяє забезпечити якісну

підготовку фахівців, які працюють із людською свідомістю та поведінкою, поєднуючи переваги цифрової освіти з глибиною особистісної взаємодії, що особливо актуально в умовах постпандемічної реальності, коли гнучкість і доступність навчання мають пріоритетне значення (Візнюк, 2021).

Серед особливостей таких освітніх програм є особистісно-орієнтовані компетентності, що включають: варіативність і гнучкість, практичну спрямованість, можливість вибору спеціалізації, індивідуальні навчальні плани, широкий спектр елективних курсів, розвиток самостійної пізнавальної діяльності тощо. Такі підходи дозволяють формувати висококваліфікованих фахівців, здатних працювати у складних соціальних, емоційних та психологічних контекстах сучасного суспільства.

Освітньо-професійні програми розвитку метакомпетентності майбутніх фахівців психонімічних професій у США базуються на міждисциплінарному підході, що поєднує когнітивну психологію, нейронауки, етику, цифрові технології та соціальну інженерію (табл. 3.2). Зокрема, це стосується освітнього забезпечення фахівців психонімічних професій, які працюють із людською свідомістю, поведінкою, емоціями та прийняттям рішень (психологи, коучі, поведінкові аналітики, фахівці з UX-дизайну, цифрової етики, кіберпсихології). У США такі програми орієнтовані на формування метакомпетентностей як здатності до саморефлексії, критичного мислення, емоційного інтелекту, адаптивності, етичного судження та цифрової грамотності (Rometty, 2023).

У провідних університетах США, таких як Harvard, MIT, Stanford, активно впроваджуються програми, що формують метакомпетентності через інтеграцію гуманітарних і технічних знань. Наприклад, програма Mind, Brain, and Behavior у Гарварді поєднує нейронауки, психологію та етику, сприяючи розвитку саморефлексії, критичного мислення та етичного аналізу. У MIT ініціатива MITili досліджує когнітивні процеси навчання, а студенти працюють із симуляціями та поведінковими моделями (Harvard Graduate School of Education, 2026).

В університетах США (Stanford, MIT, Harvard) активно впроваджуються курси з Human-Centered AI, Digital Ethics, Cognitive Systems, де студенти не лише здобувають професійні знання, а й навчаються оцінювати вплив технологій на психіку, суспільство та культуру. Програми включають модульно-компетентнісний підхід, що дозволяє інтегрувати навчальні блоки з психології, етики, ІТ, соціології та педагогіки, формуючи гнучкі навички для роботи в умовах цифрової трансформації. Особлива увага приділяється інформальній освіті, сертифікаційним програмам (Coursera, edX, LinkedIn Learning), які розвивають метакомпетентності через практичні кейси, симуляції, ігрові моделі та міжкультурні проєкти (Stanford Medicine, 2024).

Таблиця 3.2

Метакомпетентності майбутніх фахівців психономічних професій у США

Метакомпетентність	Зміст компетентності	Освітні програми / Університети
1	2	3
Саморефлексія та метاپізнання	Усвідомлення власних когнітивних процесів, емоцій, поведінки	Harvard (Mind, Brain, and Behavior), Yale (Cognitive Science), Stanford (Symbolic Systems), UPenn
Критичне мислення	Аналіз інформації, виявлення упереджень, оцінка рішень	MIT (MITili), Carnegie Mellon (Behavioral Decision Research), Harvard, Georgetown
Емоційний інтелект	Емпатія, емоційна регуляція, соціальна чутливість	UPenn (Applied Positive Psychology), NYU (Psychology and Human Development), UC Irvine
Адаптивність та гнучке мислення	Здатність до змін, міжкультурна чутливість, цифрова адаптація	UC Berkeley (Human Technology Interaction), UC Irvine, Stanford, Columbia
Етичне судження	Оцінка моральних дилем, соціальна відповідальність, етичне мислення	Georgetown (Ethics, Technology, and Human Rights), Columbia (Digital Psychology and Ethics), MIT
Цифрова грамотність	Розуміння цифрових платформ, алгоритмів, впливу технологій	Stanford (Human-Centered AI), Columbia, UC Berkeley,

		сертифікації (Coursera, edX, LinkedIn)
Інтеграція знань	Поєднання гуманітарних, технічних, соціальних та етичних знань	Stanford (Symbolic Systems), Yale (Cognitive Science), Northwestern (Learning Sciences)

Програма Symbolic Systems у Стенфорді поєднує комп'ютерні науки, психологію, філософію та лінгвістику, готуючи фахівців до роботи в UX-дизайні, когнітивному моделюванні та етичному програмуванні. Вона розвиває здатність до метапізнання, емоційного інтелекту та адаптивного мислення. Аналогічно, Master of Applied Positive Psychology в Університеті Пенсильванії формує емоційну стійкість, лідерські якості та гуманістичні цінності через практики майндфулнесу, коучингу та групової динаміки (Stanford Medicine, 2024).

Окрему увагу варто приділити сертифікаційним програмам, таким як Digital Psychology and Ethics Certificate у Колумбійському університеті. Вони готують фахівців до роботи з цифровими середовищами, соціальними мережами та поведінковими алгоритмами, розвиваючи здатність до етичного судження, саморегуляції та критичного аналізу впливу технологій на психіку.

Однією з провідних програм є Cognitive Science Major в Yale University. Вона охоплює нейронауки, філософію, психологію та комп'ютерні науки, дозволяючи студентам досліджувати природу мислення, свідомості та прийняття рішень. Такий міждисциплінарний підхід сприяє формуванню саморефлексії, критичного аналізу та здатності до інтеграції знань – освітніх метакомпетентностей для психоекономічних професій (Reilly, Yoder, Ressel, Ross, Morrison, 2023).

У New York University функціонує магістерська програма MA in Psychology and Human Development, яка поєднує психологію розвитку, освітні технології та соціальну психологію. Студенти розвивають емоційний інтелект, навички етичного судження, комунікації та адаптації в цифровому середовищі. Програма активно

використовує кейс-метод, моделювання ситуацій та групову динаміку (Inspire Institute of Technologies, 2024).

University of California, Berkeley пропонує програму Human Technology Interaction, яка готує фахівців до роботи на перетині психології, дизайну та ІТ. Студенти вивчають вплив технологій на поведінку, мотивацію та емоції користувачів. Метакомпетентності формуються через проєктну діяльність, UX-дослідження та етичну оцінку цифрових продуктів.

У Northwestern University діє докторська програма Learning Sciences PhD Program, зосереджена на дослідженні процесів навчання, розвитку мислення та освітніх інновацій. Студенти розробляють моделі навчального середовища, що сприяють розвитку метапізнання, саморегуляції та етичної відповідальності – критично важливих для психономічних професій у цифрову епоху (Gonsalvez, 2022).

У Carnegie Mellon University функціонує програма Behavioral Decision Research, яка поєднує психологію, економіку, етику та аналітику даних. Студенти вивчають, як люди приймають рішення в умовах невизначеності, що сприяє розвитку критичного мислення, етичного судження та здатності до поведінкового моделювання – важливих метакомпетентностей для фахівців у сфері психономіки.

Програма Digital Media and Learning в University of California, Irvine орієнтована на дослідження впливу цифрових технологій на процеси навчання, соціалізації та формування ідентичності. Студенти розвивають навички саморефлексії, цифрової грамотності, емоційного інтелекту та міжкультурної комунікації, працюючи з інтерактивними платформами, ігровими середовищами та соціальними мережами (Heffelfinger, Casserly, 2025).

У Georgetown University діє програма Ethics, Technology, and Human Rights, яка готує фахівців до роботи на перетині цифрової етики, прав людини та психології впливу. Студенти аналізують етичні дилеми, пов'язані з використанням штучного інтелекту, біометрії, поведінкових алгоритмів, формуючи здатність до етичного

мислення, саморегуляції та соціальної відповідальності (Inspire Institute of Technologies, 2024).

Програма Human Development and Psychology в Harvard Graduate School of Education зосереджена на дослідженні розвитку особистості, мотивації, емоцій та навчання в різних культурних і технологічних контекстах. Студенти здобувають метакомпетентності через практичні дослідження, міждисциплінарні семінари та роботу з цифровими освітніми інструментами (Harvard Graduate School of Education, 2026).

Таким чином ці програми демонструють, як провідні університети США інтегрують міждисциплінарні підходи для формування професійних метакомпетентностей, необхідних для роботи з людською психікою в умовах цифрової трансформації.

У контексті цифрової трансформації та зростаючої ролі психономічних професій, провідні освітні програми США демонструють стратегічний підхід до формування метакомпетентностей – професійних, міждисциплінарних здібностей, що забезпечують фахівцям здатність ефективно працювати з людською свідомістю, поведінкою та емоціями. Такі компетентності, як саморефлексія, критичне мислення, емоційний інтелект, адаптивність, етичне судження та цифрова грамотність, формуються через інтеграцію гуманітарних і технічних знань, проєктне навчання, симуляції, кейси та міжкультурні практики (Inspire Institute of Technologies, 2024).

Адаптація цього досвіду в українському освітньому середовищі можлива через впровадження міждисциплінарних програм, розвиток неформальної освіти, сертифікаційних курсів, а також активне залучення цифрових платформ і освітніх інновацій (табл. 3.3). Такий підхід дозволить готувати фахівців, здатних не лише володіти професійними знаннями, а й мислити етично, діяти компетентно та відповідально в умовах складного соціотехнологічного середовища.

Стратегічно важливими для модернізації української системи підготовки фахівців психономічних професій є додаткові рекомендації, які враховують

міждисциплінарні освітні тенденції, технологічні виклики та потребу в міждисциплінарному мисленні. Створення таких міжуніверситетських програм дозволяє об'єднати ресурси різних академічних середовищ і формувати комплексні освітні траєкторії, що поєднують психологію, ІТ, етику та когнітивні науки. Розвиток неформальної освіти через сертифікаційні курси, онлайн-платформи та освітні хаби, забезпечує гнучкість, доступність і практичну орієнтацію навчання. Інтеграція симуляцій, кейсів та ігрових моделей сприяє формуванню критичного мислення, емоційного інтелекту та адаптивності, що є ключовими метакомпетентностями.

Таблиця 3.3

Адаптація метакомпетентностей для України

Метакомпетентність	Зміст компетентності	Рекомендовані освітні формати / Інтеграція в Україні
1	2	3
Саморефлексія та метапізнання	Усвідомлення власних емоцій, мислення, поведінки, розвиток майндфулнесу	Курси з психології свідомості, майндфулнес-практики, інтеграція в магістерські програми психології та педагогіки
Критичне мислення	Аналіз інформації, виявлення упереджень, аргументація рішень	Впровадження кейс-методу, дебатних практик, симуляцій у програмах соціальних наук, ІТ, філософії
Емоційний інтелект	Емпатія, емоційна регуляція, соціальна чутливість	Тренінги з коучингу, групової динаміки, освітні модулі в програмах психології, HR, соціальної роботи
Адаптивність та гнучке мислення	Здатність до змін, міжкультурна чутливість, цифрова адаптація	Проектне навчання, STEM-підходи, міждисциплінарні курси, освітні хаби та інкубатори інновацій
Етичне судження	Оцінка моральних дилем, соціальна відповідальність, етичне мислення	Курси з цифрової етики, філософії технологій, прав людини, інтеграція в ІТ, медіа, психологію

Цифрова грамотність	Розуміння цифрових платформ, алгоритмів, впливу технологій	Сертифікації (Prometheus, EdEra, Coursera), модулі в ІТ-програмах, UX-дослідження, цифрова педагогіка
Інтеграція знань	Поєднання гуманітарних, технічних, соціальних та етичних знань	Міждисциплінарні бакалаврські та магістерські програми (психологія + ІТ + етика), освітні проєкти з відкритим доступом

Впровадження сертифікатів з цифрової психології та етики відповідає потребам ринку праці, де зростає запит на фахівців, здатних працювати з поведінковими алгоритмами, соціальними мережами та етичними дилемами. Освітні хаби та інкубатори інновацій, у свою чергу, створюють простір для міждисциплінарної співпраці, командної роботи та розробки нових освітніх продуктів, що відповідають викликам цифрової епохи. Усі ці заходи спрямовані на формування освітнього середовища, здатного готувати фахівців, які не лише володіють знаннями, а й мислять етично, діють гнучко та технологічно обізнано.

Додаткові рекомендації для впровадження в Україні зумовленні (Tsekhmister, 2023):

- 1) створенням міжуніверситетських програм (на кшталт Symbolic Systems) з фокусом на когнітивні науки, UX, етику;
- 2) розвитком освітніх платформ із симуляціями, кейсами, ігровими моделями (у партнерстві з ІТ-компаніями);
- 3) впровадженням сертифікаційних програм з цифрової психології, поведінкової аналітики, Human-Centered Design;
- 4) підтримкою неформальної освіти через освітні хаби, менторські програми, онлайн-курси.

В Україні бракує програм, які поєднують психологію, ІТ, етику та когнітивні науки. Міжуніверситетська співпраця дозволить об'єднати ресурси, викладачів і студентів для створення інноваційних освітніх траєкторій. Аналогічна програма

Symbolic Systems у Стенфорді може бути реалізований через партнерство між факультетами психології, філософії та комп'ютерних наук у провідних українських ЗВО. Гнучкі формати навчання (онлайн-курси, сертифікації, воркшопи) дозволяють швидко реагувати на виклики цифрової епохи та формувати практичні навички.

Впровадження платформ Prometheus, EdEra, Coursera забезпечуть основний базис для курсів з цифрової етики, UX-дизайну, поведінкової аналітики. Практичні формати навчання, за прикладом використання кейс-методу в курсах психології, моделювання поведінки в IT-програмах, гейміфікація в освітніх технологіях, сприятимуть розвитку критичного мислення, емоційного інтелекту та адаптивності. Такі напрями є новими для України, але професійно важливими для роботи з цифровими середовищами, соціальними мережами та алгоритмами.

Створення сертифікатів на базі університетів або в партнерстві з IT-компаніями (наприклад, Digital Psychology and Ethics Certificate як у Columbia University) дозволить забезпечити швидке реагування на потреби ринку, стандартизувати підготовку фахівців у сфері цифрової психології, етики та поведінкової аналітики, а також інтегрувати практичні кейси, технологічні інструменти та міждисциплінарні знання в освітній процес. Такий підхід сприятиме формуванню конкурентоспроможних фахівців, здатних працювати на перетині гуманітарних і технічних дисциплін в умовах цифрової трансформації. Врешті, вони сприятимуть міждисциплінарному мисленню, командній роботі та створенню нових освітніх продуктів. Хаби при університетах об'єднуюватимуть студентів з різних сфер (психології, дизайну, IT) для спільної роботи над етичними цифровими рішеннями (Columbia University, 2024).

Запропоновані рекомендації щодо впровадження метакомпетентностей в українському освітньому середовищі підготовки фахівців психономічних професій, спрямовані на створення сучасного освітнього середовища в Україні, яке відповідає викликам психономіки цифрової епохи. Вони забезпечують формування гнучких, етично вмотивованих і технологічно обізнаних фахівців,

здатних працювати на перетині психології, ІТ, етики та соціальних наук. Через міждисциплінарні програми, сертифікаційні курси, освітні хаби та інтерактивні формати навчання, українська система освіти може інтегрувати світовий досвід і підготувати професіоналів, які ефективно реагують на виклики цифрової трансформації, зберігаючи гуманістичні цінності та професійну відповідальність (Методичні рекомендації, додаток МОН, 2022).

Прикладом того є діяльність Центру психоаналітичної підготовки та досліджень Колумбійського університету (Columbia University Center for Psychoanalytic Training and Research), який є одним із провідних освітніх осередків, що формує метакомпетентності, стратегічно важливі для фахівців психономічних професій. Його програми поєднують глибоку теоретичну підготовку з інтенсивною практикою, охоплюючи роботу з дорослими, дітьми та підлітками. Навчання триває щонайменше 4,5 роки та включає щотижневу супервізію, а також проведення психоаналізу під керівництвом досвідчених аналітиків (Columbia University, 2024).

Центр активно впроваджує гібридний формат навчання, де частина занять проводиться дистанційно, а частина – очно, що відповідає сучасним тенденціям у підготовці фахівців соціальної сфери та психології. Такий підхід сприяє розвитку саморефлексії, етичного судження, емоційного інтелекту та здатності до поведінкового аналізу й ключових метакомпетентностей психономіки. Крім того, Центр пропонує сертифікаційні програми, що визнаються Американською психоаналітичною асоціацією, а також курси підвищення кваліфікації (CE/CME) для практикуючих психологів і лікарів, що забезпечує безперервний професійний розвиток.

Програми Центру психоаналітичної підготовки та досліджень Колумбійського університету мають високу цінність для адаптації в українському освітньому середовищі, оскільки поєднують глибоку теоретичну базу, практичну супервізію та етичну рефлексію як провідні компоненти підготовки фахівців у сфері психономіки, психології та соціальної роботи. Для українських студентів, які навчаються в умовах соціальних викликів, посттравматичних наслідків війни та

цифрової трансформації, такі програми можуть стати моделлю формування метакомпетентностей: саморефлексії, емоційного інтелекту, етичного судження та здатності до поведінкового аналізу (Columbia University, 2024).

Зокрема, тривала супервізійна практика, що є обов'язковою частиною навчання в Центрі, може бути адаптована в українських магістерських і післядипломних програмах як інструмент професійного зростання та етичної відповідальності. Гібридний формат навчання (поєднання онлайн і очних занять) дозволяє забезпечити доступність освіти для студентів з різних регіонів України, включно з тими, хто перебуває в умовах тимчасового переміщення або обмеженого доступу до ресурсів. Крім того, сертифікаційні курси Центру, орієнтовані на безперервний розвиток, можуть надихнути українські університети на створення власних програм підвищення кваліфікації для практикуючих психологів, соціальних працівників і фахівців з цифрової етики.

Таким чином, освітні моделі Центру Колумбійського університету не лише відповідають сучасним викликам психономіки, а й можуть бути адаптовані для розвитку українських студентів як компетентних, етично свідомих і технологічно обізнаних фахівців.

Контроль якості та акредитація освітніх програм у сфері психономіки (психології, коучингу, поведінкової аналітики, цифрової етики, UX-дизайну) є значно важливими для забезпечення професійної відповідальності, етичних стандартів і наукової достовірності. В США ці процеси регулюються авторитетними організаціями, такими як American Psychological Association (APA), National Association of Social Workers (NASW), Behavior Analyst Certification Board (BACB), Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (CACREP) та інші. Їхня діяльність гарантує, що навчальні програми відповідають сучасним вимогам до змісту, методів, етики та практичної підготовки (NACE, 2024).

Контроль якості включає регулярну оцінку навчальних результатів, супервізійної практики, компетентнісного прогресу студентів, а також відповідність

програм новітнім дослідженням у галузі когнітивних наук, цифрової поведінки та етичного моделювання. Акредитація забезпечує стандартизацію освітніх програм, їхню відповідність професійним нормам, міжнародне визнання дипломів і сертифікатів, а також доступ до ліцензування та професійної сертифікації. Прикладом того є програма Master of Social Work у Columbia University, акредитована CSWE (Council on Social Work Education), що дозволяє випускникам отримувати ліцензію соціального працівника в будь-якому штаті США. Аналогічно, програми з поведінкової аналітики повинні відповідати вимогам BACB для сертифікації Board Certified Behavior Analyst (BCBA). Цифрові напрями, такі як Human-Centered AI, Digital Psychology, UX Research, також проходять внутрішній академічний аудит, а сертифікаційні курси – зовнішню експертизу, що гарантує їхню актуальність і практичну ефективність (Pace University, 2025).

Таким чином, системний контроль й акредитація в США не лише забезпечують якість освіти, а й формують довіру до фахівців, які працюють із людською свідомістю, емоціями та поведінкою в умовах цифрової трансформації. Саме такий досвід є корисним для розробки національних стандартів підготовки психологічних фахівців в Україні.

Відповідність освітніх програм у сфері психології, соціальної роботи та психології законодавству США забезпечується їх розробкою відповідно до вимог федерального та професійного законодавства, що регулює якість, етику та доступність освіти. Зокрема таку відповідність відображено в таких програмах (BEST-ED Study, 2023):

1. *Family Educational Rights and Privacy Act (FERPA)*, яка гарантує конфіденційність освітніх даних студентів та захист їхніх прав у навчальному процесі.
2. *Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)*, котра забезпечує інклюзивність та адаптацію освітніх програм для студентів з особливими потребами.

3. *The Every Student Succeeds Act (ESSA)*, що підтримує розвиток інноваційних освітніх моделей, включаючи психологічні служби, оцінювання якості навчання та індикатори успішності студентів.

4. *Council on Social Work Education (CSWE)*, яка акредитує програми соціальної роботи, забезпечуючи відповідність професійним стандартам, етичним нормам та вимогам до ліцензування.

5. *Association of Social Work Boards (ASWB)* регулює професійне ліцензування, забезпечуючи зв'язок між освітніми результатами та практичною компетентністю.

Такі програми забезпечують не лише відповідність законодавству, а й високу якість підготовки фахівців, здатних діяти етично, гнучко та технологічно компетентно в умовах сучасної психоніки.

Освітні програми в США активно використовують сучасні педагогічні підходи (Lu, Pillay, 2020), які сприяють досягненню мети та програмних результатів навчання (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Методи, засоби та технології навчання і викладання за ОП в США

Метод / Засіб навчання	Програмні результати
1	2
Кейс-метод та симуляції	Розвиток критичного мислення, етичного судження, здатності до поведінкового аналізу
Супервізія та практична підготовка	Забезпечення формування професійної ідентичності, емоційного інтелекту
Гібридне навчання (60:40)	Поєднання доступності онлайн-освіти з пріоритетами очної взаємодії
Ігрові моделі та цифрові платформи	Сприяння розвитку цифрової грамотності, адаптивності, міжкультурної комунікації
Міждисциплінарні семінари	Формування здатності до інтеграції знань з психології, ІТ, етики та соціології
Сертифікаційні курси та підвищення кваліфікації	Забезпечення безперервного розвитку та відповідності професійним стандартам

Проведення контролю та акредитації в освітніх програмах підготовки фахівців психонічних професій у США є системним механізмом забезпечення якості, етичності та професійної відповідності навчального процесу. Завдяки участі авторитетних організацій таких як APA, CSWE, BACB, SACREP, освітні програми відповідають вимогам федерального та професійного законодавства, включаючи стандарти етики, доступності та інклюзивності. Методи навчання, зокрема кейс-метод, супервізія, гібридне навчання, цифрові платформи та міждисциплінарні семінари, сприяють досягненню програмних результатів, формуючи метакомпетентності, необхідні для роботи з людською свідомістю, поведінкою та емоціями. Такий підхід забезпечує не лише академічну якість, а й практичну готовність фахівців діяти відповідально в умовах цифрової трансформації, що може слугувати орієнтиром для розвитку аналогічних програм в Україні (Ministry of Health of Ukraine, 2022).

Освітній процес у США на програмах підготовки фахівців психонічних професій демонструє високу відповідність результатам опитувань, проведених Національним центром освітньої статистики (NCES), який виконує функції внутрішнього моніторингу якості освіти. Такі опитування охоплюють ключові аспекти освітнього середовища: ефективність навчальних методів, доступність програм, рівень задоволеності студентів та відповідність професійним стандартам. Одним із визначальних чинників, зафіксованих у дослідженнях NCES, є інтеграція практики та теорії. Програми в США активно застосовують супервізію, кейс-метод, симуляції та рольові моделі, що сприяє формуванню етичного судження, емоційного інтелекту та поведінкової аналітики, що узгоджено з рекомендаціями NCES щодо практико-орієнтованого навчання як чинника підвищення освітніх результатів (NACE, 2024).

Гібридний формат навчання, який широко використовується в американських університетах, також підтверджує свою ефективність у результатах опитувань. Студенти відзначають, що така модель забезпечує компетентність, доступність і водночас зберігає прозорість особистісної взаємодії, що є значно важливим для професій у сфері психоніки. Крім того, міждисциплінарність освітніх програм, а

саме: поєднання психології, ІТ, етики та соціальних наук – відповідає запиту на інтеграцію знань, який є одним із пріоритетів у системі внутрішнього забезпечення якості освіти США. Методи оцінювання результатів навчання, що застосовуються акредитаційними органами (APA, CSWE, BACB), узгоджуються з методологією NCES щодо вимірювання освітніх досягнень, етичної компетентності та професійної готовності (BEST-ED Study, 2023).

Таким чином, освітні програми в США не лише відповідають вимогам законодавства, а й узгоджуються з результатами внутрішніх опитувань якості освіти, що підтверджує їхню ефективність у досягненні програмних результатів навчання та формуванні метакомпетентностей, необхідних для роботи в складному цифровому та соціальному середовищі.

Освітні програми в США, спрямовані на підготовку фахівців у галузі психоніки активно реалізують студентоцентровану модель навчання (Jordan, Forster, Joseph, Pradhan, 2025). Цей підхід передбачає орієнтацію на потреби, інтереси, досвід і цілі самого студента, а не лише на стандартизовану передачу знань (рис. 3.1).

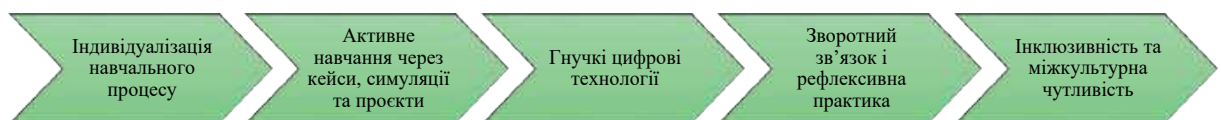


Рис. 3.1. Відповідність методів, засобів і технологій навчання студентоцентрованому підходу в освітніх програмах психонічних професій у США

Студенти мають можливість обирати навчальні траєкторії, спеціалізації, теми проєктів та формати участі (очно, онлайн, гібридно). Напр., у програмі Master of Social Work (Columbia University) студенти самостійно формують фокус практики – клінічна робота, цифрова етика, робота з травмою тощо. Замість пасивного засвоєння теорії студенти працюють з реальними кейсами, моделюють поведінкові ситуації, проходять супервізії, що сприяє розвитку критичного мислення, емоційного інтелекту, етичного судження – ключових метакомпетентностей

психоніміки. Використання платформ (Canvas, Coursera, Zoom, Miro) дозволяє адаптувати навчання до індивідуального темпу, стилю та графіку студента. Онлайн-модулі, інтерактивні тести, віртуальні лабораторії – усе це підтримує автономність і саморефлексію у здобувачів (Columbia University, 2024).

Студенти регулярно отримують персоналізований фідбек від викладачів, менторів і супервізорів. Включення рефлексивних есе, щоденників практики, групових обговорень сприяє глибшому осмисленню досвіду. Освітні програми розробляються з урахуванням багатогранності студентського контингенту, зокрема їхніх індивідуальних потреб, культурного походження, соціального досвіду, рівня підготовки, стилів навчання, фізичних можливостей та професійних цілей. Програми включають міжкультурні кейси, адаптовані приклади, теми, чутливі до соціального контексту. Створюються умови для навчання студентів з інвалідністю, ментальними особливостями або іншими потребами (через адаптовані матеріали, гнучкі формати, підтримку). Враховується, що студенти можуть мати різний освітній бекграунд, тому програма передбачає вступні модулі, додаткові ресурси та тьюторську підтримку. Врешті, студенти можуть обирати спеціалізації, теми проєктів, формати практики відповідно до своїх кар'єрних цілей (NACE, 2024).

Програми також пропонують різні формати: лекції, семінари, онлайн-курси, симуляції, групову роботу, що дозволяє кожному навчатись у зручний спосіб. Вони враховують сучасну потребовість студентів (культурну, соціальну, когнітивну) і адаптують зміст та методи відповідно. Напр., в UC Berkeley студенти працюють над проєктами, що враховують психосоціальні потреби різних етнічних груп у цифровому середовищі (Pascarella, Terenzini, 2020).

Таким чином, методи, засоби та технології навчання в США не лише відповідають студентоцентрованому підходу, а й активно формують середовище, де студент є суб'єктом власного професійного становлення, що особливо важливо для психонімічних професій, де здатність до саморефлексії, етичного мислення та адаптації є критичною. Українські освітні програми можуть успішно адаптувати ці

практики для підготовки фахівців, здатних діяти ефективно в умовах цифрової трансформації. Такий підхід сприяє активному залученню студентів, підвищенню мотивації, розвитку саморефлексії та формуванню метакомпетентностей, що є фундаментальним для психономічних професій. Він також відповідає принципам студентоцентрованого навчання, де кожен студент є активним учасником власної освітньої траєкторії (Rahim, 2021).

Отже, освітньо-професійні програми в США, спрямовані на розвиток метакомпетентностей майбутніх фахівців психономічних професій, демонструють високу ефективність завдяки студентоцентрованому підходу, міждисциплінарності та адаптивним технологіям навчання. Вони враховують освітній бекграунд студентів, їхні професійні інтереси, культурну різноманітність та індивідуальні стилі навчання, що забезпечує глибоку персоналізацію освітнього процесу. Методи навчання (кейс-аналіз, супервізія, симуляції, цифрові платформи) сприяють формуванню критичного мислення, емоційного інтелекту, етичного судження та здатності до поведінкового аналізу. Водночас відповідність програм вимогам федерального та професійного законодавства, а також результатам внутрішніх опитувань якості освіти (NCES), гарантує їхню академічну доброчесність, інклюзивність і практичну релевантність.

Саме тому, американські освітньо-професійні програми є ефективною моделлю розвитку метакомпетентностей, необхідних для роботи в умовах цифрової трансформації, соціальної складності та етичної відповідальності й можуть слугувати орієнтиром для модернізації української системи підготовки фахівців у сфері психономіки.

3.2 Модернізація змісту професійної підготовки фахівців психономічних професій в оновленні освітніх програм відповідно до соціальних викликів

Модернізація змісту професійної підготовки фахівців у сфері психономіки, що стосується діяльності психологів, поведінкових аналітиків, консультантів із

етики штучного інтелекту, фахівців із когнітивного моделювання є необхідною відповіддю на динамічні соціальні виклики сучасності. Війна, цифровізація, зміна моделей комунікації, зростання психоемоційної напруги, вплив алгоритмів на поведінку людини та розмивання меж між реальним і віртуальним – усе це вимагає оновлення освітніх програм, їхньої структури, методів і цілей.

Сучасне суспільство стикається з кризами і трансформаціями, які змінюють запити до фахівців психоекономічного профілю: зростає потреба в роботі з цифровою травмою, емоційною регуляцією в онлайн-середовищі, аналізі поведінки користувачів, етиці взаємодії людини з алгоритмами та штучним інтелектом. Освітні програми мають реагувати на ці виклики, інтегруючи нові дисципліни, такі як психоекономіка, нейроетика, цифрова психологія, соціальна аналітика, поведінкова інженерія (Гривко, Ващенко, 2021).

Модернізація передбачає включення міждисциплінарних модулів, практико-орієнтованих кейсів, симуляцій, а також гнучких форматів навчання (гібридних, дистанційних), що дозволяє формувати метакомпетентності: критичне мислення, емоційну стійкість, етичну відповідальність, здатність до поведінкового аналізу та цифрової чутливості. Оновлені програми враховують освітній бекграунд студентів, їхні індивідуальні траєкторії, культурну різноманітність і професійні інтереси, що відповідає студентоцентрованому підходу – компетентнісному принципу сучасної педагогіки (Василенко, 2023).

Моделі, що використовуються в США, зокрема програми Columbia University, UC Berkeley, Harvard Extension, демонструють, як освітній процес адаптований до сучасних соціальних змін через інтеграцію етики, технологій і практики. Вони слугують прикладом того, як психоекономічна освіта може поєднувати наукову глибину з практичною релевантністю (Долінська, 2018).

Модернізовані освітні програми здатні готувати фахівців, які не лише володіють знаннями, а й здатні діяти в умовах невизначеності, працювати з емоційною складністю, приймати етичні рішення, аналізувати цифрову поведінку та

адаптуватися до швидкоплинного технологічного середовища. Отож, оновлення змісту професійної підготовки у сфері психономіки – це не просто освітня реформа, а стратегічна відповідь на сучасні соціальні трансформації, що формують нову реальність взаємодії людини, технологій і свідомості.

Освітні програми у сфері психономіки в США в галузях цифрової психології, поведінкової аналітики, когнітивної етики та соціальної інженерії розробляються відповідно до вимог професійних стандартів, які виконують роль аналогів державного стандарту вищої освіти. Такі стандарти встановлюються авторитетними організаціями, зокрема (Assefa, TiShawn., Page, Stamm, William, 2025):

- 1) American Psychological Association (APA) – для програм з психології та психотерапії;
- 2) Behavior Analyst Certification Board (BACB) – для поведінкових аналітиків;
- 3) Council on Social Work Education (CSWE) – для соціальних працівників;
- 4) Accreditation Council for Graduate Medical Education (ACGME) – для клінічних напрямів;
- 5) National Association of School Psychologists (NASP) – для освітньої психології.

Саме ці організації визначають чіткі освітні результати, які охоплюють знання, навички, етичні принципи, здатність до поведінкового аналізу, цифрової чутливості та міждисциплінарного мислення. Програми, що проходять акредитацію, зобов'язані демонструвати відповідність цим результатам через навчальні модулі, практику, супервізію, оцінювання та сертифікацію.

Якщо державний стандарт вищої освіти за відповідною спеціальністю або рівнем відсутній, зокрема у нових галузях психономіки, програмні результати навчання визначаються відповідно до Національної рамки кваліфікацій США (National Qualifications Framework), яка узгоджується з міжнародними кваліфікаційними рамками (EQF, AQF). Такий підхід передбачає досягнення визначених рівнів знань – фундаментальних і прикладних у сферах психології, етики

та цифрових технологій; рівнів навичок – здатності до аналізу поведінки, емоційної регуляції та етичного моделювання; а також формування ключових компетентностей – автономності, відповідальності, міждисциплінарної інтеграції та критичного мислення, що відповідає вимогам сучасної професійної підготовки у сфері психономіки. Прикладом того є програми Digital Psychology and Behavioral Design (Harvard Extension School) або Human-Centered AI (Stanford), які формують результати навчання, відповідно до 7–8 рівнів кваліфікаційної рамки, що еквівалентно магістерському або професійному рівню освіти (Thistlethwaite, Davies, Ekeocha, Kidd, Macdougall, Matthews, Purkis, Clay, 2025).

Такі освітні програми психономічного спрямування в США забезпечують досягнення результатів навчання, визначених або професійними стандартами, або кваліфікаційними рамками, навіть у випадках, коли державний стандарт відсутній, що гарантує академічну якість, професійну релевантність і відповідність сучасним соціальним викликам.

У розробці освітньо-професійних програм (ОП) для фахівців психономічних професій у США враховано Стандарт вищої освіти через низку критеріїв, які забезпечують академічну якість, професійну релевантність та відповідність кваліфікаційним вимогам. Програми орієнтовані на підготовку фахівців у сферах цифрової психології, поведінкової аналітики, когнітивної етики, соціальної інженерії, UX-дизайну та етики штучного інтелекту. Вони передбачають чітко визначені результати навчання, що охоплюють знання з психології, етики, цифрових технологій, навички поведінкового аналізу, емоційної регуляції, етичного моделювання, а також компетентності – автономність, відповідальність, міждисциплінарну інтеграцію та критичне мислення (Parry, 2023).

Програми проходять акредитацію у професійних асоціаціях (APA, BASB, CSWE), що підтверджує їхню відповідність галузевим стандартам (табл. 3.5). Структура програм відповідає кредитній системі (Credit Hour System), а зміст включає міждисциплінарні модулі, практико-орієнтовані кейси, симуляції,

стажування та супервізію (Thistlethwaite, Davies, Ekeocha, Kidd, Macdougall, Matthews, Purkis, Clay, 2025). Особлива увага приділяється студентоцентрованому підходу: враховується освітній бекграунд студентів, їхні професійні інтереси, культурна різноманітність і потреба в гнучких форматах навчання (гібридних, онлайн, очних).

Таблиця 3.5

Критерії відповідності освітньо-професійних програм для фахівців психонімічних професій у США Стандарту вищої освіти

№	Критерій	Зміст критерію для психонімічних професій
1 ☐	Визначені результати навчання	Знання з психології, етики, цифрових технологій; навички поведінкового аналізу, емоційної регуляції, етичного моделювання
2 ☐	Акредитація професійними органами	APA, BACB, CSWE, NASP — підтверджують відповідність галузевим стандартам
3 ☐	Структура програми за кредитною системою	Визначена кількість кредитів відповідно до академічного навантаження та рівня кваліфікації
4 ☐	Інтеграція загальних та професійних компетентностей	Soft skills + спеціалізовані навички: цифрова етика, UX-дизайн, когнітивна аналітика
5 ☐	Міждисциплінарність та інноваційність змісту	Поєднання психології, ІТ, етики, соціології, поведінкової інженерії
6 ☐	Студентоцентрованість	Індивідуальні траєкторії, врахування освітнього бекграунду, гнучкі формати навчання
7 ☐	Практична підготовка та супервізія	Стажування, кейси, симуляції, робота з цифровими платформами
8 ☐	Система оцінювання та зворотного зв'язку	Формативне та сумативне оцінювання, портфоліо компетентностей, регулярний фідбек

9 ☐	Відповідність етичним та правовим нормам	Дотримання FERPA, IDEA, ESSA, професійних кодексів етики

Такі критерії формують основу для розробки якісних освітніх програм, здатних готувати фахівців психоекономічного профілю до роботи в умовах цифрової трансформації, соціальної складності та етичної відповідальності.

Від того зрозумілим є, що освітньо-професійні програми для фахівців психоекономічних професій у США демонструють системну відповідність Стандарту вищої освіти завдяки чітко визначеним критеріям, що охоплюють академічну структуру, професійну акредитацію, міждисциплінарність, студентоцентрованість та етичну відповідальність. Врахування освітнього бекграунду студентів, гнучкі формати навчання, практична підготовка та інтеграція сучасних цифрових технологій забезпечують формування метакомпетентностей, необхідних для ефективної роботи в умовах соціальної складності та цифрової трансформації (Tsekhmister, 2023). Такий підхід дозволяє не лише досягати програмних результатів навчання, а й адаптувати зміст освіти до нових викликів, що формують реальність психоекономічної практики.

Адаптація критеріїв відповідності освітньо-професійних програм фахівців психоекономічних професій до українського контексту можлива через поетапне впровадження структурних (рис. 3.2), змістових і методичних змін, які узгоджуються з Національною рамкою кваліфікацій України, Законом «Про вищу освіту» та сучасними соціальними викликами (НАЗЯВО, 2020).



Рис. 3.2. Адаптація освітніх програм психоекономічного спрямування в Україні

В умовах цифрової трансформації, зростання психоемоційної напруги, зміни моделей комунікації та впливу алгоритмів на поведінку людини, українська система освіти потребує оновлення змісту підготовки фахівців, здатних діяти в новій реальності. Першим кроком є орієнтація на результати навчання, які мають бути чітко визначені відповідно до рівня вищої освіти та Національної рамки кваліфікацій. До них слід включити метакомпетентності: критичне мислення, емоційну стійкість, етичну відповідальність, цифрову грамотність та здатність до поведінкового аналізу, що дозволить формувати фахівців, здатних працювати в міждисциплінарному середовищі (Національна рамка кваліфікацій, 2026).

Зміст програм має бути розширений за рахунок інтеграції модулів з цифрової психології, нейроетики, соціальної аналітики, етики штучного інтелекту та поведінкової інженерії. Важливо залучати викладачів з різних галузей (психології, ІТ, права, етики) для забезпечення міждисциплінарного підходу. Формати навчання повинні бути гнучкими: очними, дистанційними, гібридними, з урахуванням освітнього бекграунду студентів та їхніх професійних інтересів (Затворнюк, (2015).

Практична підготовка має включати кейс-аналіз, симуляції, стажування в цифрових середовищах, а також супервізію з боку фахівців, які мають досвід у психологічних сферах. Система оцінювання повинна базуватись на формативному підході, портфоліо компетентностей, рефлексивних есе та інструментах самооцінки. Водночас зміст програм має узгоджуватись з етичними та правовими нормами, зокрема Законом «Про захист персональних даних», «Про освіту» та професійними кодексами етики (Наскрізна програма практик фахової підготовки студентів спеціальності 6.030103 Практична психологія, 2014).

Таким чином, адаптація освітніх програм психологічного спрямування в Україні зумовлена не лише технічним оновленням, а й стратегічною трансформацією освітнього середовища, яка дозволить готувати фахівців нового покоління, здатних ефективно діяти в умовах цифрової складності, соціальної нестабільності та етичної відповідальності. Така адаптація освітніх програм

психоекономічного спрямування в Україні можлива через поєднання міжнародного досвіду (зокрема США) з національними освітніми стандартами та соціальними потребами. Цей підхід дозволить формувати нове покоління фахівців, здатних діяти в умовах цифрової трансформації, етичної складності та поведінкової нестабільності, що відповідає викликам сучасного українського суспільства.

Зауважимо, що зміст освітньої програми для фахівців психоекономічних професій у США формується з урахуванням вимог відповідних професійних стандартів, що встановлюються авторитетними галузевими організаціями такими як American Psychological Association (APA), Behavior Analyst Certification Board (BACB), Council on Social Work Education (CSWE) та інші. Такі стандарти визначають очікувані результати навчання, обсяг знань, практичні навички, етичні принципи та рівень професійної компетентності, необхідні для успішної діяльності у сфері психоекономіки (НАЗЯВО, 2020).

Освітні програми включають міждисциплінарні модулі, що охоплюють психологію, цифрові технології, етику, поведінкову аналітику, соціальну інженерію та когнітивне моделювання. Вони передбачають практико-орієнтоване навчання, супервізію, стажування, а також формативне оцінювання, що відповідає вимогам професійної підготовки. Структура програм узгоджується з кредитною системою (Credit Hour System), а рівень складності навчальних компонентів – із Національною рамкою кваліфікацій США (USQF, 2026).

Отже, освітня програма не лише відповідає академічним вимогам, а й забезпечує професійну релевантність, дозволяючи випускникам отримати сертифікацію, працювати в мультидисциплінарних командах та ефективно реагувати на сучасні соціальні виклики.

В США роботодавці та академічна спільнота відіграють ключову роль у формуванні змісту освітньо-професійних програм, особливо у сферах, що швидко розвиваються та як психоекономіка. Їхня участь забезпечує практичну релевантність, відповідність ринку праці та наукову обґрунтованість програмних результатів

навчання. Роботодавці визначають, які навички та знання є затребуваними в реальному професійному середовищі – напр., здатність до поведінкового аналізу, етичного моделювання, роботи з даними користувачів. Представники індустрії входять до дорадчих рад університетів, беруть участь у створенні навчальних модулів, кейсів, стажувань. Через практику, інтерв'ю та зворотний зв'язок роботодавці впливають на коригування змісту програм, щоб вони відповідали сучасним викликам, зокрема, у сфері цифрової етики, UX-дизайну, нейроповедінкових технологій (University of Massachusetts Boston, 2026).

Академічні експерти забезпечують відповідність програм теоретичним основам, методології та стандартам вищої освіти. Саме науковці ініціюють включення нових галузей (психоніміки, когнітивної етики, цифрової психології) у навчальні плани. Академічна спільнота бере участь у процесах акредитації (в контексті стилю APA, BASB, CSWE), що гарантує відповідність програм професійним стандартам. Завдяки взаємодії роботодавців і академічної спільноти освітні програми в США є динамічними, адаптивними та орієнтованими на майбутнє, що особливо важливо для підготовки фахівців психонімічного профілю, які працюють на перетині людини, технологій та етики (Uwamaho, 2015).

У системі вищої освіти США зміст освітніх програм для фахівців психонімічних професій формується у тісній взаємодії академічної спільноти та роботодавців, що забезпечує їхню практичну релевантність і відповідність професійним стандартам. Академічні установи гарантують наукову обґрунтованість, міждисциплінарність і відповідність кваліфікаційним рамкам, тоді як роботодавці формують запит на конкретні компетентності, беруть участь у розробці програм, оцінюють якість підготовки та забезпечують професійне середовище для практики. Така модель дозволяє створювати динамічні, адаптивні освітні програми, які готують фахівців до роботи в умовах цифрової трансформації, етичної складності та поведінкової нестабільності й слугує орієнтиром для модернізації освітнього процесу в Україні (України, 2024).

В США мета освітньої програми та програмні результати навчання формуються на основі аналізу успішних практик аналогічних програм, що вже реалізуються в провідних університетах і професійних школах. Освітні установи, такі як Columbia University, Stanford, Harvard Extension School, UC Berkeley, пропонують програми у сферах цифрової психології, поведінкової аналітики, етики штучного інтелекту, когнітивного моделювання, які слугують орієнтиром для формування нових освітніх траєкторій. Цей досвід дозволяє чітко визначити мету програми як підготовку фахівців, здатних діяти в умовах цифрової трансформації, соціальної складності та етичної відповідальності. Програмні результати навчання узгоджуються з вимогами професійних асоціацій (APA, BACB, CSWE), а також з Національною рамкою кваліфікацій США, що забезпечує відповідність рівню бакалаврської, магістерської або професійної освіти (American Psychological Association, 2024).

Врахування досвіду аналогічних програм дозволяє інтегрувати міждисциплінарні компоненти, сучасні методи навчання (кейси, симуляції, супервізію), цифрові інструменти та етичні стандарти, що формують компетентного, гнучкого і соціально відповідального фахівця психонормального профілю.

Відповідно до цього Зміст освітньої програми для фахівців психонормального профілю в США чітко відповідає предметній області заявленої спеціальності, оскільки базується на міждисциплінарному поєднанні психології, поведінкової аналітики, цифрових технологій, етики штучного інтелекту та соціальної інженерії. Програма охоплює ключові компоненти, які є характерними для спеціальностей, що належать до галузей Behavioral Sciences, Digital Psychology, Human-Centered Computing, Ethics and Technology, Social Work and Data Analytics. Навчальні модулі включають фундаментальні дисципліни (когнітивна психологія, поведінкові моделі, етика прийняття рішень), прикладні курси (UX-дизайн, цифрова поведінка, етика алгоритмів), а також практичні компоненти (стажування, кейс-аналіз, симуляції). Ця тенденція узгоджується з типовими освітніми траєкторіями, які реалізуються в університетах США, зокрема така програма як Digital Psychology and

Behavioral Design у Harvard Extension School або Human-Centered AI у Stanford University (American Psychological Association, 2021).

Крім того, зміст програми відповідає професійним стандартам, визначеним такими організаціями, як American Psychological Association (APA), Behavior Analyst Certification Board (BACB) та Association for Computing Machinery (ACM), що регламентують компетентності, етичні принципи та методологічні підходи у відповідних предметних областях.

Таким чином, освітня програма не лише формально відповідає заявленій спеціальності, а й забезпечує змістову відповідність предметній області, готуючи фахівців до роботи в мультидисциплінарному середовищі, на стику людини, технологій та етики.

В системі вищої освіти США формування індивідуальної освітньої траєкторії є одним із базових принципів академічної свободи та студентоцентрованого підходу. Здобувачі мають широкі можливості для адаптації змісту навчання до власних інтересів, професійних цілей, темпу засвоєння матеріалу та життєвих обставин, що забезпечується через такі ключові механізми (APA Guidelines for Clinical Supervision in Health Service Psychology, 2018):

- 1) гнучка структура навчальних програм;
- 2) можливість подвійних спеціальностей;
- 3) індивідуальні освітні консультації;
- 4) онлайн-курси та дистанційне навчання;
- 5) інтерншипи, стажування та проєктне навчання;
- 6) визнання попереднього досвіду та кредитів;
- 7) індивідуальні дослідницькі проєкти та курси за запитом.

Більшість університетів США пропонують модульну систему, де студенти обирають курси з переліку обов'язкових (core curriculum) і вибіркових (electives), формуючи власний навчальний план, що дозволяє поєднувати дисципліни з різних галузей (напр., психологію, комп'ютерні науки та етику) для створення

міждисциплінарного профілю. Студенти можуть одночасно здобувати освіту за двома спеціальностями (double major) або додавати другорядну спеціалізацію (minor), що розширює професійні горизонти та дозволяє інтегрувати знання з різних сфер. Кожен студент має доступ до академічного радника (academic advisor), який допомагає обрати курси, узгодити навантаження, адаптувати програму до кар'єрних планів або змінити освітню траєкторію (Adelphi University, 2026).

Завдяки розвитку цифрових платформ (Coursera, edX, внутрішні LMS університетів), студенти можуть проходити окремі курси онлайн, у зручний час і темп, інтегруючи їх у загальну програму. Практичні компоненти навчання (стажування, дослідницькі проєкти, волонтерство) зазвичай обираються індивідуально, відповідно до професійних інтересів студента, і зараховуються як частина академічного навантаження. Система transfer credits дозволяє студентам переносити результати навчання з інших закладів, а також визнавати професійний досвід або сертифікати як частину освітньої програми (Bandura, 2020). Студенти старших курсів можуть ініціювати власні дослідницькі теми, працювати з науковими керівниками, створювати авторські курси або брати участь у незалежному навчанні (independent study).

Таким чином, *індивідуальна освітня траєкторія в США* реалізується через адаптивність програм, академічну підтримку, цифрові ресурси та визнання унікального досвіду кожного здобувача. Такий підхід сприяє кращій мотивації, професійній самореалізації та формуванню конкурентоспроможного фахівця.

У системі вищої освіти США право здобувачів на вибір навчальних дисциплін є фундаментальним елементом академічної свободи та індивідуалізації освітнього процесу. Ця можливість реалізується через низку інституційних механізмів, які забезпечують гнучкість, варіативність і відповідність навчального плану особистим інтересам, професійним цілям та життєвим обставинам студента. Кожен університет публікує детальний каталог навчальних дисциплін, доступних для вибору в межах певної освітньої програми. Студенти самостійно реєструються на курси через

електронні системи (напр., Banner, PeopleSoft), обираючи дисципліни відповідно до своїх академічних потреб і графіка (Astin, 2020).

Освітні програми складаються з обов'язкових курсів (core curriculum), які формують базову підготовку, та вибіркових (electives), що дозволяють студенту поглибити знання в обраній сфері або розширити міждисциплінарний профіль. Часто вибіркові курси становлять до 30–50% програми. Студенти можуть обирати дисципліни не лише зі своєї спеціальності, а й з інших факультетів, зокрема студент психології може вивчати курси з комп'ютерних наук, етики, соціології чи бізнесу, що сприяє формуванню унікального професійного профілю (Beetroot Academy, 2025).

Кожен здобувач має доступ до академічного радника, який допомагає сформувати оптимальний набір дисциплін, враховуючи вимоги програми, інтереси студента та кар'єрні перспективи, що забезпечує усвідомлений і стратегічний вибір. Студенти мають можливість ініціювати авторські курси чи дослідницькі проєкти під керівництвом викладача, що зараховуються як навчальні кредити щодо напрацювань над магістерськими й докторськими програмами.

Право на вибір дисциплін включає також зміну академічного напрямку, додавання другорядної спеціалізації (minor) або подвійної (double major), що дозволяє адаптувати освітню траєкторію до змін інтересів чи ринку праці. Студенти можуть інтегрувати в програму курси, пройдені на зовнішніх платформах (Coursera, edX), або результати навчання з інших університетів через систему transfer credits, що розширює спектр доступних дисциплін. Отже, право на вибір навчальних дисциплін у США реалізується через гнучку структуру програм, цифрові інструменти реєстрації, академічну підтримку та міждисциплінарні можливості, що дозволяє здобувачам вищої освіти не лише адаптувати навчання до власних потреб, а й формувати унікальний освітній і професійний шлях (Boender, 2025).

Освітньо-професійні програми в США побудовані за принципом студентоцентрованості, міждисциплінарності та практичної орієнтації, що створює сприятливе середовище для формування соціальних навичок (soft skills) упродовж

усього періоду навчання. Soft skills такі як комунікація, емоційний інтелект, критичне мислення, командна робота, лідерство й адаптивність, розглядаються не як побічний продукт освіти, а як цілеспрямований результат освітнього процесу. Більшість дисциплін включають завдання, що розвивають навички презентації, аргументації, ведення дискусій, вирішення конфліктів, етичного аналізу. Напр., курси з поведінкової аналітики чи цифрової етики передбачають групові проєкти, дебати, кейс-аналізи, що вимагають активної взаємодії (Brookfield, 2020).

Студенти регулярно працюють у малих групах над спільними завданнями, стартапами, дослідницькими проєктами, що сприяє формуванню навички співпраці, розподілу ролей, управління часом, відповідальності та лідерства. Під час проходження інтернатури, стажування або волонтерських програм студенти взаємодіють з реальними командами, клієнтами, пацієнтами, що сприяє розвитку емоційної стійкості, етики спілкування, здатності до адаптації та саморефлексії. У багатьох курсах передбачено захист проєктів, публічні виступи, участь у конференціях, що формує навички публічної комунікації, впевненості, аргументованого викладу думки (CAEP Revised Standard Workbook, 2022).

Система академічного наставництва (mentorship) сприяє розвитку навичок самопрезентації, постановки цілей, управління власною освітньою траєкторією, що є важливими елементами soft skills. Навчання в мультикультурному середовищі сприяє розвитку толерантності, міжкультурної комунікації, здатності працювати в різноманітних соціальних контекстах. Переважно в багатьох університетах США соціальні навички оцінюються нарівні з академічними через портфоліо, самооцінку, peer-review, рефлексивні есе, що стимулює їх усвідомлене формування (Soft skills – сучасні навички успішності, 2024).

Таким чином, освітньо-професійна програма в США не лише дозволяє здобувачам вищої освіти набути соціальні навички, а й системно інтегрує їх у всі етапи навчання. Завдяки поєднанню академічного змісту, практичної діяльності,

міжособистісної взаємодії та культурної різноманітності, студенти формують soft skills як ключовий компонент своєї професійної і соціальної компетентності.

Адаптація американського досвіду формування індивідуальної освітньої траєкторії, вибору навчальних дисциплін та розвитку soft skills в Україні можлива через системні зміни в освітньому процесі, нормативному регулюванні та академічній культурі. Студенти самостійно формують навчальний план, обираючи курси з переліку обов'язкових і вибіркових, додаючи мажори/мінори, проходячи стажування, онлайн-курси, незалежні дослідження. Адаптація в Україні можлива шляхом розширення переліку вибіркових дисциплін у межах освітньої програми; можливість студентів обирати курси з інших спеціальностей (міжфакультетський вибір); впровадження механізму індивідуального навчального плану (ІНП) з академічним куратором; визнання результатів зовнішнього навчання (сертифікати, онлайн-курси, стажування) як частину освітньої програми (Титова, 2017).

Студенти реєструються на курси через електронну систему, мають доступ до каталогу дисциплін, змінюють спеціальність або додають додаткову. Адаптація в Україні можлива за рахунок створення відкритих електронних каталогів дисциплін з описом змісту, компетентностей і форм оцінювання. Впровадження цифрової системи реєстрації на курси (напр., через Moodle або власні LMS); шляхом змін освітньої траєкторії без втрати академічного статусу; розвитку практики подвійних дипломів.

Soft skills у США інтегруються в навчальні курси, групові проєкти, презентації, стажування, менторство, міжкультурну взаємодію. В Україні за рахунок (Soft skills, 2024):

- 1) включення розвитку soft skills у програмні результати навчання (ЗУНи);
- 2) впровадження проєктного навчання, кейс-методу, дебатів і симуляцій;
- 3) розвиток менторських програм, академічного наставництва;
- 4) стимулювання участі студентів у волонтерстві, студентських організаціях, міжуніверситетських проєктах;

5) оцінювання soft skills через портфоліо, самооцінку, peer-review, рефлексивні есе тощо.

Таким чином, адаптація американських освітніх практик в Україні – це не механічне копіювання, а стратегічне переосмислення з урахуванням національного контексту. Вона передбачає гнучкість, автономію, міждисциплінарність і практичну орієнтацію, що дозволить українським здобувачам вищої освіти формувати власну освітню траєкторію, розвивати соціальні компетентності та бути конкурентоспроможними на міжнародному педагогічному просторі.

Практична підготовка здобувачів вищої освіти в США розглядається як невід’ємна складова освітньо-професійної програми, що органічно поєднується з теоретичним навчанням для формування професійних компетентностей (Титаренко, 2023). Навчальний план орієнтований на формування професійних компетентностей через реальні кейси, стажування, проєктну діяльність, симуляції та міждисциплінарну взаємодію, що дозволяє здобувачам вищої освіти ефективно інтегруватися в професійне середовище одразу після завершення навчання (рис. 3.3).

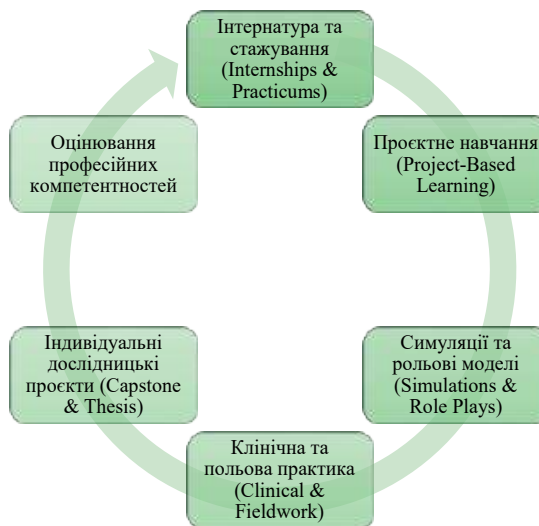


Рис. 3.3. Практична підготовка здобувачів вищої освіти в США

Більшість програм передбачають обов’язкове проходження стажування в компаніях, клініках, дослідницьких центрах або громадських організаціях.

Університети мають партнерські угоди з роботодавцями, що дозволяє студентам працювати над реальними завданнями в умовах професійної практики. Стажування часто оцінюється як частина академічного навантаження (зараховується у кредити). Студенти виконують прикладні проєкти, які моделюють професійні ситуації, зокрема розробка поведінкової стратегії, аналіз даних користувачів, створення етичного протоколу. Проєкти реалізуються індивідуально або в командах, часто у співпраці з зовнішніми партнерами (Василенко, 2023).

Освітньо-професійна програма для фахівців психомічних професій у США передбачає реалізацію індивідуальних і командних проєктів як ключовий елемент практичної підготовки. Такі проєкти інтегруються в навчальний процес і виконуються у співпраці з зовнішніми партнерами – медичними установами, ІТ-компаніями, освітніми платформами, громадськими організаціями, що працюють у сфері психічного здоров'я, цифрової етики та поведінкової аналітики. Тематика проєктів охоплює розробку психокорекційних програм, аналіз цифрової поведінки, створення етичних протоколів, моделювання систем психологічної підтримки, що дозволяє здобувачам вищої освіти застосовувати теоретичні знання у реальних умовах, формувати професійні компетентності, соціальну відповідальність і готовність до роботи в мультидисциплінарному середовищі (Коляда, Кравченко, 2022).

У програмах з психології, соціальної роботи, медицини широко використовуються симуляційні лабораторії, віртуальні пацієнти, кейс-метод, що дозволяє студентам відпрацьовувати навички комунікації, діагностики, прийняття рішень у безпечному середовищі. Для спеціальностей, пов'язаних із охороною здоров'я, поведінковими науками, соціальною інженерією передбачено тривалу клінічну або польову практику. Студенти працюють під супервізією сертифікованих фахівців, що забезпечує професійний зворотний зв'язок і розвиток етичної відповідальності (Наскрізна програма практик фахової підготовки студентів спеціальності 6.030103 Практична психологія, 2014).

На завершальному етапі навчання студенти виконують індивідуальні дослідницькі проекти, які мають прикладне значення для професійної сфери, що стосується розробки інтервенційної програми, поведінкової моделі, аналітичного звіту або публікації. Практична підготовка оцінюється через портфоліо, звіти, презентації, рефлексивні есе, peer-review (Сердюк, 2024). У переважної більшості програм передбачено сертифікацію або професійне ліцензування після проходження практики (напр., у сфері психології чи соціальної роботи).

Таким чином, освітньо-професійна програма в США забезпечує системну, поетапну і глибоку практичну підготовку здобувачів вищої освіти. Завдяки інтеграції стажувань, проєктів, симуляцій та дослідницької діяльності, студенти набувають реальних професійних компетентностей, що відповідають вимогам сучасного ринку праці та стандартам професійної етики.

Згідно цього структура освітньої програми у США побудована таким чином, щоб забезпечити тісний зв'язок між теоретичним навчанням і практичною професійною діяльністю. Практикоорієнтованість досягається через інтеграцію прикладних освітніх компонентів, гнучке планування навчального процесу та активну участь зовнішніх партнерів у підготовці здобувачів. Освітні компоненти включають завдання, що моделюють реальні професійні ситуації: кейс-аналізи, групові проєкти, симуляції, розробку продуктів або сервісів, що дозволяє студентам застосовувати знання у практичному контексті. Навчальні плани передбачають проходження стажування (internship), практики (practicum) або клінічної підготовки, що є обов'язковими для здобуття кваліфікації. Практика часто оцінюється як частина академічного навантаження. Частину курсів викладають фахівці з індустрії, що забезпечує актуальність змісту та зв'язок із сучасними вимогами ринку праці. Замість традиційних іспитів широко використовуються захисти проєктів, презентації, рефлексивні есе, що демонструють практичне застосування знань (Молнар, 2024).

Практикоорієнтованість досягається через інтеграцію прикладних освітніх компонентів, що дозволяє поєднувати теоретичне навчання з реальними професійними викликами. У цьому контексті в США ефективно реалізується дуальна форма освіти, яка базується на моделях поєднання академічної підготовки з оплачуваною або неформальною професійною діяльністю.

Дуальна форма освіти в США реалізується через такі моделі, які поєднують академічне навчання з оплачуваною або неформальною професійною діяльністю (American Psychological Association, 2021):

1. Cooperative Education (Co-op) Студенти чергують семестри навчання з семестрами роботи у компаніях-партнерах. Робота є оплачуваною, а досвід – офіційно зараховується як частина освітньої програми.

2. Apprenticeship Programs Особливо поширені у технічних, медичних та інженерних спеціальностях. Студенти працюють під керівництвом наставника, поступово набуваючи професійних навичок.

3. Work-Study Programs Студенти мають можливість працювати в межах кампусу або за його межами, поєднуючи навчання з частковою зайнятістю, що сприяє розвитку soft skills і фінансовій самостійності.

4. Industry-Integrated Curriculum Університети укладають угоди з компаніями, які беруть участь у формуванні змісту курсів, надають кейси, менторів, доступ до технологій. Студенти навчаються на реальних прикладах і одразу бачать застосування знань.

Отже, практикоорієнтованість освітньої програми в США забезпечується через структурну інтеграцію прикладних компонентів, активну співпрацю з роботодавцями та гнучкі моделі дуальної освіти. Такий підхід дозволяє здобувачам вищої освіти не лише засвоїти теоретичні знання, а й сформувати професійні компетентності, необхідні для успішної кар'єри в умовах сучасного ринку. Адаптація практикоорієнтованого підходу, характерного для освітніх програм США, в Україні можлива через структурне оновлення освітніх

програм, розширення партнерств із роботодавцями та впровадження гнучких моделей дуальної освіти. Інтеграція прикладних компонентів у навчальний процес, організація стажувань на базі підприємств, участь фахівців-практиків у викладанні, а також оцінювання професійних компетентностей через портфоліо, проєкти та рефлексивні завдання, що дозволяє здобувачам вищої освіти не лише засвоїти теоретичні знання, а й сформувати практичні навички, необхідні для успішної професійної діяльності в сучасному українському та міжнародному контексті (Шевченко, 2019).

Така структурованість освітньо-професійної програми відіграє важливу роль у формуванні навичок і компетентностей здобувачів вищої освіти, які спрямовані на досягнення Цілей сталого розвитку до 2030 року, проголошених резолюцією Генеральної Асамблеї ООН № 70/1 як у США так і в Україні. Структура ОП, її змістове наповнення та практикоорієнтовані компоненти дозволяють інтегрувати принципи сталого розвитку в освітній процес, формуючи у студентів відповідальне ставлення до соціальних, екологічних та економічних викликів сучасності (American Psychological Association, 2024).

Зокрема, через дисципліни, що охоплюють теми психічного здоров'я, соціальної підтримки, етики, прав людини, інклюзії та гендерної рівності, здобувачі набувають компетентностей, які відповідають Цілям 3, 4, 5, 10 та 16. Практичні модулі, стажування, проєктне навчання та робота з вразливими групами населення сприяють формуванню навичок емпатії, соціальної відповідальності, ненасильницької комунікації, а також здатності до розв'язання конфліктів і побудови мирного діалогу (American Psychoanalytic Association, 2024).

Крім того, дуальна форма освіти, що передбачає поєднання академічного навчання з професійною діяльністю, дозволяє здобувачам вищої освіти розвивати практичні навички, адаптивність, критичне мислення та лідерські якості, що відповідає Цілям 8 та 9. Участь у міждисциплінарних проєктах, співпраця з роботодавцями, використання цифрових технологій та інноваційних підходів

сприяють формуванню компетентностей, необхідних для сталого економічного зростання та інноваційного розвитку (табл. 3.6).

Таким чином, ОП забезпечує не лише академічну підготовку, а й формування ціннісних орієнтацій, соціальних навичок і професійної відповідальності, які прямо корелюють із глобальними Цілями сталого розвитку (UNDP, 2026). Завдяки цьому здобувачі вищої освіти стають активними учасниками трансформаційних процесів, здатними діяти в інтересах сталого майбутнього на національному та міжнародному рівнях.

Таблиця 3.6

Відповідність ОП підготовки фахівців психоекономічних професій до Цілей сталого розвитку ООН 2030 року

Ціль сталого розвитку	Зміст цілі	Відповідні компетентності фахівців психоекономічних професій
1	2	3
Ціль 3: Міцне здоров'я і благополуччя	Забезпечення здорового способу життя та добробуту для всіх	Навички психосоціальної підтримки, кризової інтервенції, профілактики емоційного вигорання, психокорекції
Ціль 4: Якісна освіта	Забезпечення інклюзивної, рівної та якісної освіти	Здатність до навчання інших, розробка освітніх програм, формування індивідуальних траєкторій розвитку
Ціль 5: Гендерна рівність	Досягнення рівності та розширення прав і можливостей жінок і дівчат	Компетентності у сфері гендерної чутливості, роботи з посттравматичними станами, етики взаємодії
Ціль 8: Гідна праця та економічне зростання	Сприяння продуктивній зайнятості та гідній праці	Навички адаптації до ринку праці, розвитку soft skills, емоційного інтелекту, лідерства
Ціль 9: Індустріалізація, інновації та інфраструктура	Розвиток інноваційної інфраструктури та технологій	Здатність працювати з цифровими інструментами, аналіз поведінки в інформаційному середовищі, цифрова етика

Ціль 10: Зменшення нерівності	Зменшення соціальної, економічної та політичної нерівності	Робота з вразливими групами, інклюзивне мислення, соціальна справедливість, емпатія
Ціль 16: Мир, справедливість і сильні інститути	Сприяння мирним і відкритим суспільствам	Навички медіації, ненасильницької комунікації, етичного прийняття рішень, правозахисна діяльність

Така структурованість ОП для фахівців психоекономічного профілю стратегічно спрямована на досягнення глобальних цілей сталого розвитку, оскільки її структура, зміст і методи навчання дозволяють формувати у здобувачів вищої освіти комплекс знань, навичок і цінностей, що відповідають ключовим викликам сучасного світу. Зокрема, такі програми охоплюють теми психічного здоров'я, соціальної підтримки, етики, прав людини, інклюзії, гендерної рівності, цифрової поведінки та емоційної стійкості, що прямо корелює з Цілями сталого розвитку ООН до 2030 року (Цілі сталого розвитку в Україні, 2026).

Завдяки практикоорієнтованим компонентам, міждисциплінарному підходу та співпраці з зовнішніми партнерами, здобувачі мають змогу працювати над реальними соціальними проєктами, проходити стажування, брати участь у волонтерських ініціативах, що сприяє розвитку емпатії, соціальної відповідальності, навичок ненасильницької комунікації, медіації та етичного прийняття рішень, що формує готовність діяти в інтересах сталого розвитку як на рівні локальних громад, так і в глобальному контексті (Затворнюк, 2015).

В українських реаліях така освітньо-професійна програма може бути адаптована шляхом оновлення змісту навчальних дисциплін, інтеграцію прикладних модулів, розвиток партнерств із громадськими організаціями, медичними установами, освітніми платформами та роботодавцями. Впровадження дуальної форми освіти, проєктного навчання, міждисциплінарних курсів і оцінювання професійних компетентностей через портфоліо та практичні завдання дозволить українським здобувачам не лише засвоїти академічні знання, а й

сформувати навички, необхідні для реалізації Цілей сталого розвитку у власних громадах, професійному середовищі та на національному рівні (UNDP, 2026).

У багатьох університетах США вступник має змогу обрати напрям підготовки, який відповідає його інтересам, навіть якщо попередній досвід не є профільним, що узгоджується з прозорою структурою ОП, яка дозволяє формувати міждисциплінарний профіль через вибіркові курси та індивідуальні проєкти. В мотиваційних есе та інтерв'ю вступники демонструють свою готовність до участі в стажуваннях, дослідницьких проєктах, соціальних ініціативах, тобто до тих форм навчання, які є ключовими в ОП, що дозволяє відібрати студентів, здатних ефективно реалізувати практичну складову програми. Умови вступу враховують соціальні, культурні, економічні особливості вступників, що відповідає цінностям ОП, орієнтованої на досягнення Цілей сталого розвитку, що створює умови для формування мультикультурного середовища, в якому здобувачі навчаються взаємодіяти з різними соціальними групами (UNDP, 2026).

Вимоги до вступників у освітні заклади США та вимоги до вступників тісно пов'язані зі структурою та особливостями освітньо-професійної програми, оскільки вони орієнтовані не лише на академічну успішність, а й на потенціал здобувача до міждисциплінарного, практикоорієнтованого та соціально відповідального навчання. Вступна кампанія в США передбачає оцінювання не лише академічних показників (тестів SAT/ACT, середнього балу GPA), а й мотиваційного листа, рекомендацій, позанавчальної активності, волонтерського досвіду, участі в проєктах, що відповідає філософії ОП, яка передбачає розвиток soft skills, соціальної відповідальності та здатності до самостійного мислення.

Вимоги до вступників часто включають знання англійської мови (TOEFL, IELTS), досвід міжнародної співпраці або участі в міжнародних проєктах, що узгоджується з міжнародною спрямованістю ОП та її відповідністю глобальним викликам. Отож, порядок прийому на навчання в США не лише формально відкривають доступ до ОП, а й стратегічно забезпечують її ефективну

реалізацію. Вони дозволяють відібрати здобувачів, які мають потенціал до практичного, міждисциплінарного, етично орієнтованого навчання, здатного сприяти досягненню цілей сталого розвитку та формуванню професійної і соціальної компетентності (Wahesh, Kemer, Willis, Schmidt, 2017).

Проблема щодо визнання результатів навчання США, здобутих у неформальній та інформальній освіті, є усталеною практикою, яка підтримується на рівні університетів, професійних асоціацій та державних структур. Такий підхід дозволяє враховувати попередній досвід, самостійне навчання, участь у тренінгах, сертифікатних програмах, волонтерській діяльності та професійній практиці як частину академічного прогресу. Багато американських університетів застосовують механізм оцінювання попереднього навчання системою Prior Learning Assessment (PLA), який дозволяє студентам отримати академічні кредити за знання, здобуті поза формальною освітою. Прикладом того є Університет штату Колорадо (Colorado State University Global) визнає результати онлайн-курсів, професійних сертифікатів, військової служби, волонтерства та досвіду роботи через PLA. Студенти подають портфоліо, проходять тестування або демонструють навички шляхом захисту проєктів (Alexander, White, Varol, Appel, Lieneck, 2024).

Результати навчання, здобуті на платформах Coursera, edX, Udemy, LinkedIn Learning, можуть бути визнані як частина академічної програми, якщо вони відповідають змісту курсу. Напр., в Університеті Пенсильванії (University of Pennsylvania) визнаними є сертифікати Coursera як доповнення до магістерських програм, особливо в галузі бізнесу, IT та психології (Minor, Duchas, 2025).

Студенти можуть скласти стандартизовані іспити (CLEP, DSST), які підтверджують знання, здобуті самостійно або через неформальне навчання. Приклад: College Board пропонує понад 30 іспитів CLEP, які визнаються більш ніж 2 900 закладами США. Напр., знання з психології, здобуті через самостійне навчання, можуть бути підтверджені іспитом CLEP Introductory Psychology (Pace University, 2024).

Досвід професійної діяльності визнається як частина освітньої програми, особливо в дуальних моделях навчання. Прикладом є Університет штату Нью-Йорк (SUNY Empire State College), який дозволяє студентам отримати кредити за професійний досвід, якщо він відповідає академічним стандартам шляхом захисту есе, портфолію, інтерв'ю з викладачем. Врешті, Американська рада з освіти (ACE) розробила стандарти визнання неформального навчання, які використовуються університетами для оцінки військової підготовки, корпоративного навчання та сертифікатних програм. Напр., ACE Military Guide дозволяє ветеранам отримати академічні кредити за курси, пройдені під час служби, що визнається більшістю державних університетів (Standardized Patient Program, 2025).

Визнання результатів у США щодо неформальної та інформальної освіти є системним і багаторівневим процесом, який дозволяє здобувачам вищої освіти скоротити терміни навчання, зменшити витрати та інтегрувати попередній досвід у формальну академічну траєкторію, що відповідає принципам прозорості, інклюзивної та практикоорієнтованої освіти, яка сприяє досягненню цілей сталого розвитку та розширенню доступу до якісної освіти, зокрема психономічної.

Традиційним є оновлення змісту освітніх компонентів у підготовці фахівців психономічного профілю в США та Україні, яке здійснюється системно шляхом інтеграції новітніх наукових досліджень, міжнародного досвіду, професійних стандартів і практичних кейсів. Такий підхід дозволяє забезпечити актуальність освітньо-професійних програм, їх відповідність сучасним викликам і потребам ринку праці (Chang, Kovalchuk, Savytska, Zayachkivska, 2024).

В США викладачі регулярно оновлюють курси з поведінкової аналітики, цифрової етики та психології онлайн-взаємодії, інтегруючи результати досліджень з цифрової поведінки, нейроетики, кіберпсихології. Напр., в університетах Каліфорнії та Пенсильванії в курсах з психології особистості використовуються кейси з аналізу поведінки в соціальних мережах, що базуються на актуальних дослідженнях MIT Media Lab та Pew Research Center. В

Україні у рамках держбюджетної теми «Соціально-психологічна реабілітація дітей та молоді з особливими освітніми потребами засобами інклюзивного туризму» викладачі розробили нові теми для освітніх компонентів, зокрема «Інклюзивний соціально-реабілітаційний туризм як складова соціальної роботи у громаді». Цей матеріал базується на навчально-методичному посібнику «Супроводжувач осіб з інвалідністю» і використовується для підготовки студентів до практичної роботи в громадських проєктах (UniApplyNow, 2025).

Таким чином, оновлення освітніх компонентів у сфері психономічних професій є динамічним процесом, який базується на наукових досягненнях, міжнародному досвіді та сучасних практиках, що дозволяє забезпечити змістовну актуальність програм, сформувати у здобувачів вищої освіти компетентності, які відповідають реальним потребам суспільства, й сприяти досягненню цілей сталого розвитку.

Навчання, викладання та наукові дослідження є ключовими складовими інтернаціоналізації освітньої програми та діяльності закладу вищої освіти як у США, так і в Україні. Вони забезпечують інтеграцію в глобальний освітній простір, сприяють академічній мобільності, трансферу знань і формуванню міжнародних компетентностей у здобувачів вищої освіти (Центр лідерства УКУ, 2025).

У США навчання реалізується через англомовні програми, міждисциплінарні курси, модулі з глобальних викликів (сталий розвиток, цифрова етика, міжкультурна комунікація), що залучають студентів з різних країн. Освітні програми часто акредитовані міжнародними організаціями (NAP, APA, SACREP), що забезпечує їхню глобальну визнаність. В Україні навчання поступово інтернаціоналізується через впровадження англомовних освітніх компонентів, адаптацію програм до Європейських рамок кваліфікацій (EQF), участь у програмах Erasmus+, Horizon Europe, а також через академічну мобільність студентів (Stanford Medicine, 2024).

Викладання в США здійснюється із залученням викладачів з міжнародним досвідом, гостьових професорів, а також через спільні онлайн-курси (COIL –

Collaborative Online International Learning), які дозволяють студентам працювати в міжнародних командах. Викладачі інтегрують у зміст курсів кейси з інших країн, порівняльні моделі, глобальні стандарти. В Україні викладання оновлюється завдяки міжнародним стажуванням викладачів, участі у тренінгах, проєктах з європейськими партнерами, використанню відкритих освітніх ресурсів (МООС, Coursera, edX). Зміст курсів включає порівняльні аспекти, глобальні кейси, інклюзивні та етичні стандарти (CAEP Revised Standard Workbook, 2022).

Наукові дослідження за програмами США орієнтовані на участь у міжнародних грантах (напр., NSF, NIH), публікації у журналах з високим імпакт-фактором, співпрацю з іноземними університетами. Дослідницькі центри часто мають глобальні консорціуми, що дозволяє обмінюватися даними, методиками та результатами. В Україні наукові дослідження все активніше інтегруються в міжнародний контекст шляхом видання публікацій у наукометричних базах Scopus/Web of Science, участі в міжнародних конференціях, спільних дослідницьких проєктах із університетами Польщі, Німеччини, США, Канади. Саме тому українські ЗВО створюють англomовні наукові журнали, розвивають двосторонні угоди про співпрацю тощо (Columbia University, 2024).

Інтернаціоналізація освітньої програми проявляється у змісті навчання, методах викладання та напрямках наукових досліджень. Вона дозволяє закладам вищої освіти як у США, так і в Україні, бути конкурентоспроможними, відкритими до глобального діалогу, формувати у здобувачів вищої освіти навички, необхідні для професійної діяльності в міжнародному середовищі.

Таким чином, модернізація змісту професійної підготовки фахівців психомічних професій є необхідною умовою для забезпечення відповідності освітніх програм актуальним соціальним викликам. Оновлення освітніх компонентів на основі сучасних наукових досліджень, міжнародного досвіду та практичних кейсів дозволяє формувати у здобувачів вищої освіти компетентності, затребувані в умовах швидких змін суспільства, цифрової трансформації,

зростання запитів на психосоціальну підтримку та інклюзивність. Такий підхід сприяє інтеграції освітніх програм у глобальний контекст, підвищує їхню якість і релевантність, а також забезпечує підготовку фахівців, здатних ефективно діяти в мультидисциплінарному середовищі та сприяти сталому розвитку суспільства.

Системне оновлення освітньо-професійних програм для фахівців психонормального профілю, з урахуванням міжнародного досвіду (зокрема США), професійних стандартів та соціальних викликів, створює підґрунтя для формування якісної, гнучкої та етично орієнтованої моделі підготовки. Така модель здатна забезпечити розвиток метакомпетентностей, необхідних для ефективної діяльності в умовах цифрової трансформації, поведінкової нестабільності та соціальної складності (CACREP Standards, 2024).

Освітньо-професійна програма для фахівців психонормального профілю в США демонструє високий рівень системності, гнучкості та міждисциплінарності, що забезпечує її відповідність сучасним соціальним, технологічним і етичним викликам. Формування мети програми та програмних результатів навчання базується на аналізі успішних практик провідних університетів, професійних стандартів і актуальних галузевих потреб, що дозволяє готувати фахівців, здатних діяти на стику людини, технологій та етики (Deutsch, Coleman, Marcus, 2019).

Індивідуалізація освітньої траєкторії, право на вибір дисциплін, інтеграція цифрових ресурсів, визнання попереднього досвіду та розвиток soft skills, що створює умови для формування конкурентоспроможного, соціально відповідального і професійно гнучкого фахівця. Такий підхід не лише забезпечує академічну свободу, а й сприяє глибокій мотивації, самореалізації та готовності до роботи в мультикультурному, цифровому та етично складному середовищі.

Практикоорієнтованість освітньо-професійної програми для фахівців психонормального профілю в США реалізується як системна, багаторівнева модель, що поєднує академічне навчання з реальними професійними викликами. Завдяки інтеграції стажувань, індивідуальних і командних проєктів, симуляцій,

дослідницької діяльності та дуальної форми освіти, здобувачі вищої освіти мають змогу не лише засвоїти теоретичні знання, а й сформувати професійні компетентності, етичну відповідальність і соціальну чутливість (InTASC Model Core Teaching Standards, 2025).

Співпраця з зовнішніми партнерами (медичними установами, ІТ-компаніями, освітніми платформами, громадськими організаціями) забезпечує актуальність змісту навчання, його відповідність потребам ринку праці та стандартам професійної підготовки. Прозорі моделі дуальної освіти, такі як Co-op, Apprenticeship, Work-Study та Industry-Integrated Curriculum, дозволяють студентам поєднувати навчання з оплачуваною або неформальною професійною діяльністю, що сприяє розвитку soft skills, фінансової самостійності та готовності до роботи в мультидисциплінарному середовищі.

Адаптація цього досвіду в Україні можлива шляхом поетапного впровадження інституційних змін, оновлення нормативної бази, розширення вибірових компонентів, впровадження індивідуальних навчальних планів, академічного наставництва та визнання результатів зовнішнього навчання, що дозволить створити освітнє середовище, здатне формувати нове покоління фахівців психомічного профілю, які відповідають викликам сучасного українського та міжнародного суспільства.

3.3 Концептуальні основи реформування системи професійної підготовки фахівців психомічних спеціальностей та потенціал її інтеграції в український освітній простір

Реформування системи професійного забезпечення фахівців психомічних професій в Україні є не лише можливим, а й необхідним. Зарубіжний, зокрема американський, досвід є особливо важливим, оскільки пропонує перевірені моделі, які можна адаптувати до українських реалій. В

умовах війни та поствоєнної відбудови країна потребує фахівців, здатних ефективно реагувати на психологічні та соціальні виклики.

В Україні спостерігається критичний дефіцит фахівців психонічного профілю: на 100 тисяч населення припадає лише один психолог, тоді як у США – один на 2,3 тисячі осіб. Освітні програми з підготовки таких спеціалістів часто мають надмірну теоретичну спрямованість, що супроводжується недостатньою практичною підготовкою, зокрема у сфері кризового реагування. В умовах війни ця проблема набуває особливої гостроти, адже стрімко зростає потреба у кваліфікованих кризових психологах, фахівцях з посттравматичного стресового розладу (ПТСР) та соціальних працівниках, здатних ефективно працювати з травмованими групами населення. Такий дисбаланс не лише кількісний, але й якісний. Вітчизняні заклади вищої освіти мають забезпечити таку підготовку, яка дозволить випускникам ефективно працювати з травмованими, кризовими та вразливими групами населення (Rometty, 2023).

За останні десятиліття психологічна освіта в Україні дійсно зазнала суттєвих змін, що дозволило сформувати основу для підготовки фахівців, здатних надавати якісні психологічні послуги. Проте сучасні виклики, зокрема війна, вимагають переосмислення підходів до професійної підготовки психологів. Збереження статусу є ризикованим, адже попередні освітні моделі можуть втратити актуальність і ефективність у нових соціальних умовах (Karamushka, Bondarenko, 2023).

Одним із пріоритетних напрямів розвитку системи вищої освіти є створення умов для ефективної підготовки високопрофесійних фахівців, здатних вирішувати складні завдання професійної діяльності та забезпечувати власний професійний і особистісний саморозвиток в умовах соціально-політичної, економічної, інформаційної та психологічної нестабільності. Особливої актуальності це набуває у сфері психології, де фахівці покликані підтримувати психічне здоров'я населення, реагувати на кризові ситуації та сприяти соціальній стабільності. У цьому контексті надзвичайно важливим є вивчення зарубіжного досвіду професійної підготовки

психологів, зокрема американської моделі, яка демонструє системність, гнучкість і багаторівневність (Johnson, Johnson, 2020).

Професійна підготовка психологів у США має глибинні історичні корені, адже вона розпочалася ще у 1636 році з заснування Гарвардського коледжу. До 1991 року кожен факультет психології мав автономію у формуванні освітніх програм, однак після конференції Американської Психологічної Асоціації було запроваджено національні стандарти викладання, що забезпечили єдність підходів і контроль якості. Історичний досвід США після Другої світової війни демонструє, що подібні кризи можуть стати поштовхом до реформ. У 1946 році, коли країна зіткнулася з необхідністю психологічної допомоги для мільйонів ветеранів, виникла потреба у швидкій підготовці фахівців. Такі тенденції спричинили дискусії щодо балансу між науковою та практичною складовою освіти, результатом яких стала поява моделі «практик-науковець» та ступеня доктора психології. Саме ця модель, яка поєднує наукову обґрунтованість із практичною компетентністю, сьогодні є релевантною і для України (Keith, Reyes, Johnson, 2023).

Структура психологічної освіти в США є багатокomпонентною, що дозволяє поступово формувати професійні компетентності. Перший рівень, дворічне навчання у коледжах, забезпечує загальноосвітню та початкову професійну підготовку. Студенти мають право самостійно обирати дисципліни відповідно до майбутньої спеціалізації, однак діє система «попередніх умов», яка регламентує послідовність засвоєння знань. Навчальні плани включають широкий спектр дисциплін: від біології, соціології, статистики та культурної антропології до патопсихології, соціальної психології, критичного мислення та консультування. Такий підхід дозволяє не лише сформувати академічну базу, а й розвинути навички міжособистісного спілкування, критичного аналізу, міждисциплінарного мислення та професійної орієнтації. Успішне завершення програми відкриває можливості для продовження навчання у чотирирічному коледжі або для початку професійної діяльності на початковому рівні (Knapp, Janice, Kelly-Reidm, Scott, 2008).

Адаптація інтегративної моделі професійної освіти, що поєднує емпіричну наукову базу з практико-орієнтованим підходом до психологічної допомоги до українських реалій може стати стратегічним кроком у реформуванні психологічної освіти, що дозволить не лише подолати кадровий дефіцит, а й забезпечити якісну психологічну підтримку в умовах війни та поствоєнної відбудови. Інтегрована модель науково-практичної підготовки психологів (scientist-practitioner model) передбачає синтез теоретичних знань, емпіричних досліджень та практичних навичок, необхідних для ефективного здійснення психологічної допомоги. Такий підхід базується на визнанні того, що сучасний фахівець має бути не лише носієм академічної інформації, а й здатним до її застосування в реальних умовах – особливо в кризових, травматичних або соціально нестабільних ситуаціях. Базові компоненти інтегрованої моделі включають (Komives, Lucas, McMahon, 2021):

- 1) наукову складову для формування критичного мислення, знання методології досліджень, здатність до аналізу психічних явищ на основі доказової бази.
- 2) практичну складову щодо розвитку навичок консультування, психодіагностики, кризового втручання, супервізії та етичної взаємодії з клієнтами.
- 3) інтеграцію як взаємозв'язок між академічною підготовкою та професійною практикою щодо стажування, проведення кейс-аналізів, тренінгів та рефлексивних практик.

Модель «науковець-практик» (scientist-practitioner model), започаткована у США після Другої світової війни, стала відповіддю на масовий запит суспільства щодо психологічної допомоги (табл. 3.7). Вона заклала основу для підготовки фахівців, здатних не лише працювати з пацієнтами, а й розробляти нові методи втручання, оцінювати їх ефективність та адаптувати до змінних умов (NACE, 2024).

Таблиця 3.7

Інтегрована модель науково-практичної підготовки психологів в Україні

Напрямок	Що можна запозичити	Як адаптувати

Освітня структура	Багаторівневість, спеціалізація	Впровадити модулі з кризової психології, військової етики
Практика	Стажування, супервізія	Розширити мережу баз практики: лікарні, центри реабілітації
Сертифікація	Ліцензування, етичні стандарти	Створити незалежні сертифікаційні органи
Кадрова політика	Прискорена підготовка	Запровадити короткострокові інтенсиви для роботи в кризових умовах

В умовах війни та повоєнної реабілітації інтегрована модель є особливо актуальною. Вона дозволяє (ААМС, 2023):

- 1) готувати фахівців, здатних працювати з ПТСР, травмою, втратами;
- 2) забезпечити прозорість освітніх програм відповідно до запитів суспільства;
- 3) підвищити якість психологічних послуг шляхом впровадження етичних, доказових та культурно чутливих практик.

Інтегрована модель науково-практичної підготовки психологів є стратегічно важливою для формування професійної спільноти, здатної ефективно реагувати на виклики сучасності. Її впровадження в українську освітню систему сприятиме не лише підвищенню якості психологічної допомоги, а й розвитку національної школи психології як науково-практичної дисципліни.

Підготовка психологів у США стабільно демонструє високі стандарти якості, що підтверджується міжнародними рейтингами закладів вищої освіти. Згідно з даними World University Rankings by Subject: Psychology (2024), серед 50 найкращих університетів світу, які здійснюють підготовку фахівців у галузі психології, 29 знаходяться в США, що свідчить про домінування американської освітньої моделі на міжнародному академічному просторі. Для порівняння, Велика Британія представлена лише п'ятьма університетами, а Нідерланди – чотирма, що значно поступається американському показнику (Standards, 2024).

Такий розподіл є результатом системної інвестиції США у розвиток психологічної науки, інфраструктури університетів, міждисциплінарної інтеграції та практико-орієнтованого навчання. Високі позиції американських університетів у рейтингу зумовлені застосуванням перекаліброваної методології Times Higher Education, яка враховує специфіку психологічної дисципліни, зокрема, якість досліджень, цитованість, академічну репутацію, рівень викладання та міжнародну співпрацю. Цей рейтинг охоплює 621 університет, що дозволяє зробити репрезентативні висновки про прозорі освітні тенденції. Включення до списку таких нових учасників, як Австралійський технологічний університет (Сідней), який одразу потрапив до діапазону 201–250 рейтингу, свідчить про динаміку розвитку галузі, але водночас підкреслює стабільне лідерство США (Accreditation-Decision-Announcement, 2025).

Саме тому американська система підготовки психологів є еталонною у світовому контексті. Її переваги зумовлені масштабованістю, науковою продуктивністю, практичною орієнтацією та інституційною сталістю, які слугують орієнтиром для реформування вітчизняної моделі психологічної освіти. Вивчення та адаптація цього досвіду є стратегічно важливими для України, особливо в умовах зростаючого попиту на психологічну допомогу.

Аналіз зарубіжних освітніх систем, зокрема американської, дозволяє виокремити низку структурних ознак, які забезпечують ефективну професійну підготовку психологів. Серед них ключовими є багатоступеневість, спеціалізація, практична орієнтація та ліцензування. Особливо показовою є багатоступенева модель, яка забезпечує поступове формування професійної компетентності від базових знань до високоспеціалізованої експертизи. В США вища психологічна освіта реалізується через чотири послідовні етапи (CACREP Standards, 2016):

1. *Дворічний коледж* – базова загальноосвітня та професійна підготовка, що дозволяє випускникам працювати на технічних або допоміжних посадах під наглядом сертифікованих фахівців.

2. *Чотирирічний коледж* – здобуття ступеня бакалавра, що відкриває можливість працювати помічником психолога та продовжити навчання у магістратурі.

3. *Магістерський рівень* – навчання у професійних або дослідницьких школах, що забезпечує спеціалізацію: або в напрямі практичної психології, або в академічному дослідженні.

4. *Докторська підготовка* – найвищий рівень професійної освіти, що передбачає глибоку наукову та клінічну підготовку, здобуття ступеня PhD або PsyD.

Такий підхід дозволяє: поетапно формувати професійні навички відповідно до рівня складності завдань; забезпечити гнучкість освітньої траєкторії, адаптовану до потреб студента та ринку праці; розмежувати академічну та прикладну підготовку, що сприяє чіткому професійному позиціонуванню випускників. Впровадження багатоступеневої моделі в українську систему психологічної освіти може сприяти (Training and Education, 2017):

- 1) підвищенню якості підготовки фахівців;
- 2) розширенню можливостей професійної реалізації;
- 3) адаптації освітніх програм до міжнародних стандартів.

Багатоступенева структура професійної підготовки психологів, як це реалізовано у США, є ефективною освітньою стратегією, що забезпечує поступове нарощування компетентностей, спеціалізацію та професійну мобільність. Її адаптація до українських реалій є важливим етапом у реформуванні національної системи психологічної освіти.

Система професійного ліцензування психологів у США є однією з найжорсткіших і водночас найструктурованіших у світі. Її багаторівнева модель передбачає не лише академічну підготовку, а й обов'язкове проходження практичного стажування, складання національного кваліфікаційного іспиту (CPQ), а також додаткових іспитів, специфічних для кожного штату. Такий підхід забезпечує високий рівень професійної відповідальності, етичної компетентності

та готовності до роботи в складних психологічних умовах. Він включає такі етапи ліцензування в США (Clinical PhD Curriculum Overview, 2025):

1. Ступінь бакалавра як базова академічна підготовка.
2. Ступінь доктора філософії (PhD) або доктора психології (PsyD) – спеціалізована наукова або практична освіта.
3. Очне стажування як мінімум один рік, напр., супервізія сертифікованого фахівця.
4. Національний іспит (CPQ) – стандартизована перевірка професійної компетентності.
5. Державні іспити – адаптація до нормативно-правових вимог конкретного штату.

Такий підхід гарантує, що психолог не лише володіє знаннями, а й здатен застосовувати їх у реальній практиці, дотримуючись етичних стандартів та правових норм.

В Україні, попри приєднання до Болонського процесу та впровадження ступеневої освіти, система професійної сертифікації психологів залишається недостатньо регламентованою. Освітні програми часто переобтяжені загальноосвітніми та пропедевтичними компонентами, що знижує практичну ефективність підготовки. Відсутність чітких механізмів ліцензування та контролю якості професійної діяльності призводить до нерівномірного рівня компетентності серед випускників (Сіверс, 2024).

Таким чином, вивчення американського досвіду дозволяє критично оцінити результати реформування української освіти та визначити напрями її вдосконалення. Зокрема щодо необхідності впровадження незалежної системи ліцензування, посилення практико-орієнтованої складової освітніх програм, розмежування академічної та професійної підготовки, а також удосконалення профільного підходу в старшій школі як передумови якісної вищої освіти. Саме така система ліцензування психологів у США є не обмеженням, а гарантією якості. Її адаптація до українських реалій може стати ключовим кроком у формуванні

професійної спільноти, здатної ефективно реагувати на виклики сучасного суспільства, що особливо актуально в умовах війни, коли потреба у кваліфікованій психологічній допомозі є на разі дуже необхідною.

Аналіз навчальних планів бакалаврських програм з психології в Україні свідчить про реалізацію широкопрофільної освітньої моделі, яка охоплює широкий спектр дисциплін, саме: від загальноосвітніх до спеціалізованих психологічних курсів. Такий підхід має на меті сформувати універсальні знання, але водночас створює ризики недостатньої професійної диференціації та практичної підготовки (Методичні рекомендації, додаток МОН, 2022).

В США бакалавр-психолог розглядається як фахівець початкового рівня, який може: працювати помічником психолога, здійснювати тестування та базову діагностику під супервізією, надавати психоосвітню підтримку клієнтам та їхнім сім'ям, викладати психологію у середніх навчальних закладах і працювати у центрах психічного здоров'я або реабілітаційних установах. Однак, для самостійної клінічної практики або використання титулу «психотерапевт», необхідне здобуття ступеня магістра або доктора, проходження стажування та ліцензування.

В Україні відсутність чіткої регуляції професійної діяльності психологів на рівні бакалаврату призводить до: розмитості професійних меж: випускники можуть самостійно практикувати без додаткової сертифікації; ризику непрофесійного втручання: особливо у сфері психотерапії, яка потребує глибокої спеціалізації; відсутності механізмів контролю якості послуг, що може негативно впливати на довіру до професії. Широкопрофільна підготовка бакалаврів-психологів є прийнятною на початковому етапі професійного становлення, однак вона має бути чітко обмежена у сфері практичного застосування. Впровадження механізмів професійної сертифікації, розмежування функцій бакалавра, магістра та доктора філософії, а також нормативне регулювання використання титулів (зокрема «психотерапевт») є професійно важливими для забезпечення якості психологічної допомоги в Україні (Clinical PhD Curriculum Overview, 2025).

У сучасній системі підготовки психологів в Україні спостерігається суттєвий дефіцит практико-орієнтованої складової, що зумовлено передусім інституційними обставинами. Попри формальну наявність практики на всіх освітніх рівнях, її змістове наповнення, тривалість та якість залишаються недостатніми для формування професійної компетентності, яка відповідає сучасним викликам. Причини відсутності ефективної практики (Дмитріюк, 2019):

1. Обмежені ресурси університетів: не всі заклади мають доступ до кваліфікованих баз практики, супервізорів, інфраструктури для реалізації повноцінного стажування.

2. Формалізовані процедури ліцензування та акредитації: чинні механізми не передбачають глибокої оцінки якості практичної підготовки, а отже – не стимулюють її вдосконалення.

3. Відсутність системи моніторингу: немає національних або інституційних даних, які дозволяли б здійснювати рекурсивне уточнення освітніх практик на основі емпіричних показників.

Недосконалість освітніх програм у сфері психології в Україні має багатовимірні та системні наслідки для професійної підготовки психологів. Насамперед спостерігається розрив між теоретичним і практичним компонентами освітнього процесу: навчальні програми переобтяжені теоретичними дисциплінами, тоді як практичні навички залишаються недостатньо розвиненими та маргіналізованими. Це призводить до другого рівня невідповідності між академічною підготовкою та реальними умовами ринку праці. Випускники часто не готові до професійних викликів, що негативно позначається на їхній конкурентоспроможності та здатності ефективно інтегруватися в практичне середовище. Третім наслідком є невідповідність між рівнем підготовки фахівців і зростаючим суспільним запитом на якісну психологічну допомогу. Все це вимагає перегляду освітніх стратегій, посилення практико-орієнтованої складової та впровадження механізмів оцінки професійної готовності випускників (Долінська, 2018).

Одним із значимих аспектів організації освітнього процесу в галузі психології є раціональне розподілення навчального навантаження між дисциплінами. Аналіз навчальних планів, зокрема приклад, коли на гендерну психологію та на методи психокорекції й психотерапії відведено однакову кількість кредитів (4), свідчить про недостатню диференціацію за складністю, обсягом та прикладною значущістю дисциплін. Такий підхід не враховує специфіку змісту, методологічну глибину та практичну спрямованість окремих курсів, що призводить до перевантаження студентів і зниження ефективності засвоєння матеріалу (Долгош, Молнар, 2022).

Аналіз 27 навчальних програм в Україні виявив часткове дублювання змісту дисциплін, що свідчить про відсутність належної координації на рівні кафедр, що не лише ускладнює логіку побудови освітньої траєкторії, а й створює інформаційний шум, який заважає студентам формувати цілісне уявлення про професійні компетентності. Особливо гостро ці проблеми проявляються на етапі підготовки докторів філософії. Така недостатня дослідницька підготовка магістрів значною мірою ускладнює аспірантам виконання дисертаційних досліджень. Відзначимо, що серед основних труднощів підготовки фахівців психономічних професій є слабка орієнтація у методах психологічного дослідження, недостатні навички інтерпретації даних, незнання процедур перевірки гіпотез, а також обмежене розуміння якісних методів аналізу (Деміракі, 2018).

У зв'язку з цим, формування навчального плану має базуватися на емпірично виявлених слабких місцях попередньої підготовки, з урахуванням балансу між теоретичним і прикладним компонентом, логічної послідовності дисциплін, а також координації між кафедрами для уникнення дублювання та перевантаження. Оптимізація змісту навчальних дисциплін, їхнього обсягу та взаємозв'язку є необхідною умовою для підвищення якості професійної підготовки психологів. Вона дозволить забезпечити глибше засвоєння матеріалу, сформувані дослідницькі навички та підвищити готовність випускників до наукової та практичної діяльності.

Таким чином, для забезпечення якісної підготовки фахівців психоекономічних професій варто покращити практико-орієнтоване навчання, яке традиційно реалізується через індивідуальне наставництво в лабораторних умовах, що є базисом у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців. У сучасних умовах, коли освітній процес має відповідати динаміці наукового прогресу та запитам ринку праці, виникає потреба перебудови наявних курсів з акцентом на збільшення практичного компонента та викладання на вимогу (*just-in-time learning*). Інтеграція аудиторних занять із такими формами активного навчання, як хакатони, дизайн-спринти та студентські дослідницькі проєкти, дозволяє створити середовище, в якому студенти не лише засвоюють знання, а й застосовують їх у реальних або симульованих умовах. Такий підхід активно використовується провідними університетами світу й сприяє розвитку навичок командної роботи, критичного мислення, адаптивності та інноваційності (Ничкало, 2002).

Однак реалізація подібних освітніх стратегій потребує інституційної підтримки. Для окремих університетів створення спеціалізованих платформ, навчальних матеріалів та інфраструктури є складним завданням. Тому доцільним є колаборативний підхід, що передбачає співпрацю між університетами та науковими установами. Розробка платформ з відкритим вихідним кодом і вільним доступом до навчальних ресурсів сприятиме масштабуванню якісної освіти та оптимізації витрат.

Водночас необхідно враховувати ризики нецільових ефектів, які можуть виникати внаслідок реформ, зокрема, гіперконкурентність, вигорання викладачів, втрата фокусу на основних цінностях освіти. Тому будь-які зміни мають бути збалансованими, етично вмотивованими та орієнтованими на довгострокову стійкість. Особливу увагу слід приділити потребам студентів пандемічного покоління та покоління війни, які часто мають нестабільну академічну базу та дефіцит базових навичок, таких як управління часом, саморегуляція, планування навчання, що вимагає адаптації програм до їхніх

когнітивних і соціальних особливостей, з урахуванням травматичного досвіду та порушених освітніх траєкторій (Затворнюк, 2022).

Отже, трансформація освітніх курсів на основі практико-орієнтованого навчання є стратегічно важливою для формування сучасного українського фахівця. Вона має здійснюватися шляхом інституційної підтримки, міжуніверситетської кооперації, етичного управління змінами та чутливістю до потреб нових поколінь студентів.

Модернізація професійної підготовки майбутніх фахівців психоекономічного профілю зумовлена низкою факторів, що відображають міжнародні, соціокультурні та освітні трансформації. Одним із провідних чинників є загальнопланетарний напрямок розвитку освіти, який охоплює як країни Європейського Союзу, так і Україну. Уніфікація освітніх стандартів, мобільність здобувачів освіти, інтеграція до єдиного освітнього простору сприяють формуванню конкурентоспроможних фахівців, здатних працювати в мультикультурному середовищі, зокрема у сферах, де поєднуються психологічні, соціальні та економічні аспекти людської поведінки (Ничкало, Гуревич, Візнюк, 2025).

Важливими тенденціями реформування професійної освіти психоекономічного спрямування є гуманізація та демократизація освітнього процесу. Гуманізація передбачає орієнтацію на особистість студента як майбутнього фахівця, здатного до рефлексії, етичного вибору та соціальної відповідальності. Демократизація забезпечує рівний доступ до якісної освіти, участь студентів і викладачів у формуванні освітньої політики, відкритість до інноваційних форм навчання, що особливо важливо для професій, пов'язаних із психічним здоров'ям, соціальним супроводом та поведінковим консультуванням (КНУ імені Тараса Шевченка, 2024).

Зміст професійної підготовки фахівців психоекономічного профілю дедалі більше наповнюється культурознавчими, соціологічними та екологічними компонентами. Культурознавча соціологізація сприяє врахуванню культурного контексту поведінкових моделей, а екологізація – формуванню відповідального

ставлення до середовища, в якому функціонує людина як соціально-психологічний суб'єкт, що відповідає сучасним викликам сталого розвитку, психосоціальної стабільності та соціальної справедливості.

Міждисциплінарна інтеграція в підготовці фахівців психоекономічних професій є не лише методологічною вимогою, а й практичною необхідністю. Вона дозволяє формувати комплексні компетентності на перетині психології, соціології, економіки, педагогіки та права, що є критично важливим для ефективного вирішення складних професійних завдань. Такий підхід забезпечує гнучкість освітніх програм, адаптацію до змінних умов ринку праці та підвищення професійної мобільності випускників (Крива, 2020).

Зазначимо, що система психологічної освіти у США побудована за принципом поетапного професійного становлення, що дозволяє поступово формувати компетентності відповідно до рівня складності завдань. Навчальні заклади першого ступеня, дворічні коледжі, забезпечують загальноосвітню та початкову професійну підготовку, яка створює основу для практичної діяльності в установах психічного здоров'я, освітніх або соціальних службах. Випускники цього рівня можуть працювати як допоміжний або технічний персонал, виконуючи завдання психологічного обслуговування під супервізією кваліфікованих фахівців. Такий підхід дозволяє інтегрувати молодих спеціалістів у професійне середовище, сприяючи їх поступовому професійному зростанню (ASU Charter, 2014).

Другий ступінь психологічної освіти, навчання у чотирирічних коледжах, які часто входять до складу університетів, є наступним етапом формування фахівця. Освітні програми цього рівня, як правило, базуються на знаннях, здобутих на першому ступені, і реалізуються в коледжах поведінкових, соціальних, гуманітарних або природничих наук. Навчальні плани мають індивідуальну структуру, що включає загальноосвітні дисципліни, курси спеціалізації (major і minor) та предмети за вибором студента. Така модель дозволяє прозоро адаптувати освітню траєкторію до професійних інтересів

здобувача. Після завершення навчання студенти отримують ступінь бакалавра і можуть розпочати професійну діяльність як помічники кваліфікованих психологів, що є важливим етапом у формуванні практичних навичок і професійної ідентичності (Левинська, 2019).

Загальноосвітня підготовка є фундаментальною складовою навчальних програм бакалаврів-психологів, оскільки вона формує широку гуманітарну, наукову та методологічну базу, необхідну для глибокого розуміння людської поведінки, соціального контексту та етичних засад професійної діяльності. У вищих навчальних закладах США ця частина програми охоплює дисципліни з філософії, етики, логіки, літератури, математики, природничих і соціальних наук, релігієзнавства, історії, мистецтвознавства, мовознавства, а також методів кількісного аналізу та наукового письма. Такий спектр предметів дозволяє студентам розвивати критичне мислення, аналітичні навички, культурну чутливість і здатність до міждисциплінарного діалогу (Концепція «Нова українська школа», 2016).

Особливістю американської моделі є доступність вибору: студенти самостійно формують свій навчальний план із запропонованих предметних областей, що сприяє індивідуалізації освітньої траєкторії, що дозволяє враховувати професійні інтереси, майбутню спеціалізацію та рівень академічної підготовки. Спеціальне навчання з психології, яке реалізується паралельно із загальноосвітнім компонентом, орієнтоване на дві траєкторії – академічну (General Track) та професійну (Career Track). Студентам пропонуються три типи курсів: обов'язкові (напр., вступ до психології, статистика, методологія досліджень, експериментальна психологія), спеціалізовані курси за інтересами та просунуті інтегративні дисципліни (табл. 3.8). У провідних університетах, таких як Американський університет у Вашингтоні, навчальні плани включають такі структуровані курси, що охоплюють біологічні основи поведінки, мотивацію, соціальну психологію, психопатологію, кризове втручання, теорії особистості, тестування, а також теми, пов'язані з ризикованою поведінкою (MA in Psychology, 2025).

Таблиця 3.8

Структура навчальних дисциплін у підготовці фахівців психомічного профілю

Назва дисципліни	Характеристика
1	2
Загальноосвітні дисципліни	
Філософія	Формує світоглядні засади, навчає мислити критично, аналізувати ідеї, розуміти природу людини та суспільства
Етика	Ознайомлює з моральними нормами, професійною етикою, принципами відповідальності у психологічній практиці
Логіка	Розвиває навички формального мислення, аргументації, побудови доказів і аналізу суджень
Література	Сприяє розвитку емоційного інтелекту, культурної чутливості, навичок інтерпретації людських переживань
Математика	Забезпечує базу для статистичного аналізу, логічного мислення та роботи з кількісними даними
Біологія / Фізика	Дає уявлення про фізіологічні основи поведінки, нейропсихологію, сенсорні процеси
Соціальні науки	Формують розуміння соціальних процесів, структур, норм і ролей, що впливають на поведінку людини
Релігієзнавство	Допомагає враховувати духовні аспекти особистості, культурні особливості клієнтів
Іноземна мова	Розширює доступ до міжнародної літератури, сприяє професійній мобільності
Психологія мистецтва	Розвиває естетичне сприйняття, здатність до інтерпретації символів, культурних кодів
Культурна антропологія	Навчає розуміти культурні відмінності, адаптувати психологічні інтервенції до контексту
Критичне мислення	Сприяє аналізу інформації, виявленню упереджень, формуванню незалежних суджень
Комп'ютерна грамотність	Забезпечує навички роботи з цифровими інструментами, необхідними для досліджень і практики
Обов'язкові професійні дисципліни	

Вступ до психології	Ознайомлює з базовими поняттями, теоріями та напрямками психології
Статистика	Дає інструменти для аналізу даних, перевірки гіпотез, інтерпретації результатів досліджень
Методологія досліджень	Навчає планувати, проводити та оцінювати психологічні дослідження
Експериментальна психологія	Формує навички побудови експериментів, збору та аналізу емпіричних даних
Психологія поведінки	Вивчає закономірності поведінки, основи біхевіористичних підходів
Біологічні основи поведінки	Розкриває нейрофізіологічні механізми психіки та поведінки
Мотивація та навчання	Аналізує процеси мотивації, формування навичок, навчання
Психологія особистості	Досліджує структуру, типи, динаміку особистості, теорії її розвитку
Психопатологія	Вивчає психічні розлади, їх симптоматику, діагностику та підходи до корекції
Соціальна психологія	Аналізує вплив соціального середовища на поведінку, міжособистісні взаємодії
Психологія дитинства	Охоплює розвиток психіки дитини, особливості діагностики та втручання
Психодіагностика	Навчає психометричному аналізу, створенню та використанню тестів
Кризове втручання	Формує навички роботи з клієнтами в екстремальних та травматичних ситуаціях
Історія психології	Дає уявлення про еволюцію психологічної науки, її школи та парадигми
Психологія завершення життя	Розглядає теми втрати, суїцидальної поведінки, етичні аспекти допомоги

Такий комплексний підхід до підготовки фахівців психономічного профілю є необхідною умовою формування висококваліфікованих спеціалістів, здатних ефективно діяти в умовах складної соціально-психологічної реальності. Він передбачає гармонійне поєднання загальноосвітніх та професійно-спеціалізованих

дисциплін, кожна з яких виконує унікальну функцію у формуванні професійної компетентності. Загальноосвітні дисципліни (філософія, етика, логіка, соціальні науки, література, культурологія, математика, біологія тощо) формують світоглядну, гуманітарну та методологічну основу майбутнього фахівця. Вони розвивають критичне мислення, етичну чутливість, здатність до рефлексії, міждисциплінарного аналізу та розуміння соціокультурного контексту поведінки людини, що особливо важливо для психономічних професій, які працюють на перетині психології, соціології, економіки та гуманітарних наук (Лялюк, 2019).

Професійні дисципліни такі, як вступ до психології, методологія досліджень, статистика, експериментальна психологія, психопатологія, соціальна психологія, психологія особистості, кризове втручання тощо, забезпечують спеціалізовані знання та практичні навички, необхідні для діагностики, консультування, дослідження та втручання в психологічні процеси. Вони формують здатність до професійного аналізу, застосування наукових методів, роботи з клієнтами в різних життєвих ситуаціях, включаючи кризові та травматичні (Мандро, Михайлишин, 2023).

Отже, загальноосвітній компонент забезпечує широту мислення, етичну та культурну глибину, а професійний – предметність спеціалізації та прикладну ефективність. Їхнє поєднання створює цілісну освітню модель, яка відповідає сучасним вимогам до фахівців психономічного профілю – прозорих, етично відповідальних, науково обґрунтованих і соціально чутливих.

Між поглибленням знань у спеціалізованих галузях та формуванням цілісної освітньої моделі важливою ланкою виступає узгодженість між змістом навчальних курсів і реальними викликами професійної практики (табл. 3.9). Саме на цьому етапі відбувається інтеграція теоретичних знань із практичними навичками, що дозволяє студентам не лише орієнтуватися в академічному середовищі, а й адаптуватися до складних соціальних, психологічних та міждисциплінарних контекстів. Такий підхід сприяє формуванню професійної зрілості, здатності до самостійного

прийняття рішень, етичної рефлексії та ефективної комунікації в межах психонічної діяльності (Salehi, Ramezani, Alizadeh, 2025).

Таблиця 3.9

Спеціалізовані курси за інтересами у психонічній освіті

Назва дисципліни	Характеристика
1	2
Психологія особистості	Вивчення теорій, типів і динаміки особистості; аналіз індивідуальних відмінностей
Психологія дитинства	Дослідження психічного розвитку дітей, діагностика та корекція поведінкових порушень
Психопатологія	Ознайомлення з психічними розладами, їх симптоматикою, класифікацією та методами втручання
Соціальна психологія	Аналіз соціальних впливів, групової поведінки, міжособистісних стосунків
Кризове втручання	Формування навичок реагування на травматичні події, робота з постстресовими станами
Психологія сексуальності	Вивчення сексуальної поведінки, сексуальної ідентичності, норм і девіацій
Психологія смерті та самогубства	Розгляд тем втрати, суїцидальної поведінки, етичних аспектів допомоги
Психологія міжнародних відносин	Аналіз культурних відмінностей, конфліктів, толерантності та міжетнічної взаємодії
Консультативна психологія	Теорії та методи індивідуального і групового консультування, розвиток практичних навичок.
Психологія навчання	Дослідження когнітивних процесів, мотивації та стратегій засвоєння знань

Такі курси дозволяють студентам поглибити знання у вибраних галузях, сформувати професійну спеціалізацію та підготуватися до практичної діяльності або подальшого навчання.

Таким чином, загальноосвітня підготовка не лише доповнює спеціальну, а й створює інтелектуальне підґрунтя для формування психолога як фахівця, здатного

до глибокого аналізу, етичного вибору та ефективної комунікації в складному соціальному середовищі.

Бакалаврська програма з психології у чотирирічних коледжах США передбачає не лише засвоєння обов'язкових і спеціалізованих курсів, а й проходження додаткових дисциплін за вибором студента. Такий підхід забезпечує гнучкість освітньої траєкторії, дозволяє враховувати індивідуальні інтереси та професійні наміри здобувача освіти. Вибіркові курси сприяють розширенню кругозору, міждисциплінарному мисленню та формуванню унікального профілю фахівця (Clinical PhD Curriculum Overview, 2025).

Присудження ступеня бакалавра після завершення чотирирічної програми вважається в США достатнім для початку самостійної професійної діяльності у сфері психології. Випускники можуть виконувати функції помічника психолога, працювати з клієнтами та їхніми сім'ями, здійснювати психодіагностику, брати участь у консультуванні та соціальній підтримці. Така широкопрофільна підготовка дозволяє їм інтегруватися в професійне середовище, зокрема в центрах психічного здоров'я, реабілітаційних установах, освітніх закладах (UPDATED, 2024).

Водночас *бакалаврська освіта* часто розглядається як підготовчий етап до вступу в дослідницькі або професійні школи, де відбувається поглиблення спеціалізації, розвиток наукових компетентностей та формування експертного рівня (UCF, 2025). Таким чином, бакалаврат виконує подвійну функцію – забезпечує базову професійну готовність і створює основу для подальшого академічного зростання.

Третій ступінь професійної психологічної освіти, *магістерський рівень*, відіграє ключову роль у формуванні висококваліфікованих фахівців, здатних до самостійної наукової або практичної діяльності. Навчання на цьому етапі триває один-два роки і реалізується у двох основних напрямках: дослідницькому та професійному, що дозволяє враховувати індивідуальні освітні траєкторії та професійні орієнтації студентів. Дослідницький напрям передбачає професійну

наукову підготовку, включає проведення фундаментальних досліджень у галузі психології, опанування методології, статистичних інструментів, академічного письма та захист магістерської дисертації. Такий формат орієнтований на підготовку майбутніх науковців, викладачів, аналітиків, здатних генерувати нові знання та розвивати психологічну науку (Візнюк, Поліщук, 2021).

Професійний напрям зосереджений на формуванні практичних компетентностей, необхідних для роботи з клієнтами, сім'ями, групами, а також для участі у прикладних дослідженнях. Отримання ступеня магістра психології в цьому випадку свідчить про здобуття фахової спеціалізації, напр., у клінічній, консультативній, освітній або організаційній психології.

Університети, як правило, поєднують обидва напрями, що дозволяє створити інтегроване освітнє середовище, де студенти мають змогу обирати між науковою та практичною траєкторією, а також брати участь у міждисциплінарних проєктах. Важливою складовою магістерської підготовки є практичний досвід (стажування, робота в лабораторіях, консультування, участь у психодіагностичних процедурах), що забезпечує зв'язок теорії з реальними викликами професійної діяльності.

Фахівець зі ступенем магістра може виконувати широкий спектр завдань: працювати як помічник психолога, здійснювати тестування, консультувати пацієнтів, проводити дослідження, виконувати адміністративні функції, викладати у середніх школах або дворічних коледжах, що свідчить про високий рівень професійної готовності, який забезпечує гнучкість, мобільність і конкурентоспроможність на ринку праці (Клепко, 2006).

Четверта ступінь (рис. 3.4) професійної підготовки психологів, *докторський рівень*, є завершальним етапом формування висококваліфікованого фахівця, здатного здійснювати незалежну наукову, практичну або педагогічну діяльність. Цей рівень освіти передбачає навчання протягом трьох-п'яти років і реалізується у двох основних напрямках: академічному (PhD) та практичному (PsyD), а також у педагогічному варіанті – EdD (Chester, Xenos, Burton, 2012).



Рис. 3.4. Три моделі докторської підготовки в США

Академічний напрям (PhD) орієнтований на підготовку науковців, дослідників і викладачів. Він включає вивчення вузькопрофесійних дисциплін, проходження елективних курсів поза межами спеціалізації, активну участь у дослідницьких проєктах, написання дисертації та захист наукової роботи. Така модель сприяє розвитку аналітичного мислення, методологічної культури, здатності до генерації нових знань у галузі психології (Clinical Psychology, 2024).

Практичний напрям (PsyD) зосереджений на поглибленій професійній підготовці психолога-практика. Він передбачає опанування спеціалізованої галузі прикладної психології (клінічної, консультативної, освітньої, організаційної тощо) та отримання ступеня доктора психології за значний внесок у практику. Такий формат дозволяє фахівцям працювати з високим рівнем автономії, здійснювати складні психологічні втручання, супервізію та професійне консультування.

Педагогічний напрям (EdD) може бути присуджений психологу, який має магістерський ступінь і успішно викладає психологічні дисципліни у коледжах або університетах. Така докторська підготовка в освіті може стосуватися, зокрема, educational psychology, school psychology, лідерства в освіті, консультування в освітньому середовищі. Для психології це не настільки типовий шлях, як PhD або

PsyD, але APA зазначає, що підготовка фахівців може також відбуватися в межах EdD, особливо в освітньо-психологічному контексті. Цей варіант докторської підготовки орієнтований на розвиток освітніх технологій, методики викладання, управління освітніми процесами та інновацій у навчанні психології (Американській академічній асистенції, 2025).

У цій системі докторської підготовки в США виокремлюють три основні моделі: PhD, PsyD і EdD. Ступінь PhD орієнтований переважно на науково-дослідницьку підготовку, PsyD – на професійну практику в галузі психології, тоді як EdD пов’язаний із підготовкою фахівців у сфері освіти та освітньої психології. Всі три моделі докторської підготовки (PhD, PsyD, EdD) забезпечують високий рівень професійної зрілості, дозволяють фахівцям інтегруватися у наукову, практичну або освітню спільноту, впливати на розвиток психологічної науки та практики, а також формувати нові стандарти професійної етики, дослідження і навчання (Council for Higher Education Accreditation, 2017).

Ступінь *доктора філософії* (PhD) є найвищим рівнем професійної кваліфікації в галузі психології, що засвідчує здатність фахівця до самостійної наукової діяльності, генерації нових знань та внеску в розвиток психологічної науки. Підготовка до здобуття цього ступеня триває орієнтовно 3–5 років і має чітко виражений дослідницький характер. Навчання за PhD-програмою передбачає проходження обов’язкових навчальних курсів, які закладають методологічну основу майбутньої дисертаційної роботи. До них належать дисципліни, що охоплюють планування експериментів, розробку дослідницьких проєктів, методи психологічного дослідження, а також семінари з біопсихології, когнітивної психології, психології особистості, розвитку, соціальної та організаційної психології. Ці курси, як правило, вивчаються у перший рік навчання і формують базу для подальшої наукової спеціалізації (UPDATED, 2024).

Важливою складовою PhD-підготовки є елективні курси поза межами спеціалізації, які дозволяють розширити науковий горизонт здобувача,

інтегрувати міждисциплінарні підходи та адаптувати дослідження до ширшого соціального або гуманітарного контексту. Зазвичай студент обирає чотири таких курси, два з яких можуть бути поза межами факультету психології, що сприяє формуванню гнучкого наукового мислення. Кульмінацією PhD-програми є дослідницька діяльність та написання дисертації, яка має бути оригінальним внеском у психологічну науку. Вона демонструє здатність здобувача до формулювання наукової проблеми, побудови дослідницького дизайну, збору та аналізу даних, інтерпретації результатів і обґрунтування висновків. Захист дисертації є завершальним етапом, що підтверджує наукову зрілість і професійну автономність фахівця (Clinical PhD Curriculum Overview, 2025).

Таким чином, PhD-програма в психології забезпечує всебічну дослідницьку підготовку, формує навички критичного мислення, методологічної точності та академічної етики, що є основою для подальшої наукової, викладацької або експертної діяльності.

Психологи, які здобули докторський ступінь (PhD, PsyD або EdD), належать до категорії фахівців найвищої кваліфікації, що відкриває перед ними широкий спектр професійних можливостей. Їхня компетентність охоплює як наукову, так і прикладну діяльність, що дозволяє реалізовувати себе у викладанні, консультуванні, дослідженнях, розробці освітніх програм, написанні наукових праць та навчальних посібників (UCF, 2025).

Доктор філософії (PhD) – це академічний ступінь, який присуджується за значний внесок у наукову психологію. Психологи з PhD активно займаються фундаментальними дослідженнями, публікують наукові статті, викладають у вищих навчальних закладах, беруть участь у розробці теоретичних моделей та методологій. Їхня діяльність спрямована на розвиток психологічної науки, формування нових знань і підготовку майбутніх фахівців (UPDATED, 2024).

Доктор психології (PsyD) – це професійний ступінь, який присуджується за практичний внесок у галузь. Підготовка в професійних школах орієнтована на

прикладні аспекти: психотерапію, консультування, психодіагностику, кризове втручання, роботу з сім'ями, групами та організаціями. PsyD-фахівці здатні ефективно працювати в клінічних умовах, реабілітаційних центрах, освітніх установах, а також здійснювати супервізію та професійне наставництво (Kuh, 2021).

Доктор педагогічних наук (EdD) – це професійний ступінь, який може бути присуджений психологу за розробку, впровадження та оцінку освітніх програм, інноваційних методик викладання, управління навчальними процесами. EdD-фахівці відіграють ключову роль у реформуванні освітнього середовища, підвищенні якості підготовки майбутніх психологів, інтеграції психологічних знань у педагогічну практику (Levant, Hasan, 2008).

Таким чином, докторський ступінь у психології, незалежно від його типу, забезпечує високу професійну мобільність, міждисциплінарну глибину та соціальну значущість діяльності фахівця, що дозволяє психологам не лише реалізовувати себе в різних сферах, а й впливати на розвиток науки, практики та освіти на системному рівні.

Однією з ключових особливостей професійної підготовки та діяльності психолога у США є жорстка система сертифікації, яка виконує функцію гаранта якості, етичності та безпеки психологічної практики. Така модель забезпечує високий рівень професійної відповідальності, захист прав клієнтів і суспільну довіру до фахівців у галузі психології. Від того зрозумілим є, що докторський ступінь (PhD, PsyD або EdD) – це базова академічна передумова для отримання права на самостійну практику. Він засвідчує наукову або прикладну компетентність психолога, його здатність до глибокого аналізу, дослідницької роботи, етичного прийняття рішень та професійної автономії (Lombardi, Craig, Capaldi, Gater, 2002).

Супервізійний досвід (не менше п'яти років під керівництвом сертифікованих фахівців у затверджених установах) є професійно важливим етапом становлення фахівців психономічного профілю. Він дозволяє молодому психологу поступово інтегруватися в практичне середовище, засвоїти стандарти

роботи, етичні норми та навички взаємодії з клієнтами (Training Psychologists in CBT Supervision Competency, 2024).

Іспит EPPP (Examination in Professional Practice in Psychology) – це стандартизований тест, який охоплює понад 200 питань з методології, психодіагностики, етики, юридичних аспектів, когнітивної компетентності та професійної поведінки. Його успішне складання є обов'язковою умовою для отримання Кваліфікаційного сертифіката з психології (CPQ), що підтверджує готовність фахівця до самостійної практики (Copyright american psychological association, 2015).

Адміністративні вимоги, такі як вік, громадянство, місце проживання, морально-етичні характеристики, регулюються на рівні окремих штатів і відображають локальні стандарти професійної відповідності. Регулярна переекзаменація (кожні 1–3 роки) дозволяє підтримувати актуальність знань і контролювати професійну придатність.

Американська рада професійної психології (ABPP) виконує функцію незалежного органу оцінки компетентності. У випадку порушення етичних норм або виявлення професійної непридатності, рада має право позбавити психолога сертифікатів, ліцензії та навіть академічного ступеня, що підкреслює суворість і відповідальність системи. Отже, сертифікаційна модель у США виконує регулятивну, захисну та якісну функцію, забезпечуючи високі стандарти підготовки, професійної етики та безпеки психологічної допомоги. Вона є прикладом системного підходу до контролю якості психологічної практики, який може бути адаптований у міжнародному контексті (ABPP, 2025).

Визначальною рисою американської моделі професійної підготовки психологів є її інституційна варіативність, тобто залежність змісту, рівня та спрямованості освіти від типу університету, в якому вона здійснюється. Такий підхід дозволяє забезпечити багатоступінчастість, індивідуалізацію та стратегічну диференціацію освітніх траєкторій.

Базові університети виконують функцію масової підготовки фахівців для різних галузей психологічної науки та практики. Вони забезпечують фундаментальні знання, методологічну грамотність, базові навички дослідження та консультування. Освітні програми в таких закладах є стандартизованими, орієнтованими на широке коло студентів і відповідають загальнодержавним вимогам до бакалаврської та магістерської підготовки. Престижні університети Ivy League (Гарвард, Йель, Стенфорд та інші) формують еліту психологічної науки. Їхня діяльність спрямована на створення нових психологічних технологій, концепцій, методик та інноваційних практик. Підготовка фахівців у таких закладах має дослідницький характер, здійснюється переважно поза аудиторіями в лабораторіях і наукових центрах, у форматі індивідуального наставництва. Студенти працюють під керівництвом провідних учених, що сприяє формуванню високого рівня академічної культури, наукової автономії та творчої ініціативи (Jordan, Forster, Joseph, Pradhan, 2025).

Обмежена кількість випускників (приблизно 25 осіб щорічно) та конкурентна система ліцензування права на підготовку таких фахівців підкреслюють ексклюзивність та високу якість освітнього процесу. Дипломи цих університетів мають високу міжнародну репутацію, що забезпечує випускникам доступ до глобального академічного та професійного середовища. Така модель створює умови для індивідуалізації навчання, коли студенти можуть обирати програми, курси, наукових керівників, формати практики відповідно до власних інтересів і професійних цілей. Вона також дозволяє адаптувати освітній процес до швидкозмінного контексту психологічної науки та соціальних викликів (ABPP, 2025).

Таким чином, тип університету в США є визначальним чинником якості, прозорості та спрямованості професійної підготовки психолога, що забезпечує гнучкість системи, високу конкурентоспроможність випускників та стратегічну багатовекторність розвитку психологічної освіти.

Американська модель докторської підготовки психологів є багатовекторною, гнучкою та високорегульованою, що дозволяє фахівцям

обирати між науковою, практичною або освітньою траєкторією. Вона забезпечує високу якість професійної компетентності, контроль за етикою та безпекою діяльності, а також міжнародну мобільність (BEST-ED Study, 2023). Українська система, натомість, зосереджена переважно на академічному аспекті, має менш розвинуту систему сертифікації та практичної автономії, але володіє потенціалом для інтеграції міжнародних стандартів через реформування освітніх і професійних механізмів (табл. 3.10).

Таблиця 3.10

Докторська підготовка психологів у США та Україні

Критерій	США	Україна
1	2	3
Типи докторських ступенів	PhD (академічний), PsyD (практичний), EdD (педагогічний)	Доктор філософії (PhD) — єдиний академічний ступінь
Тривалість навчання	3–5 років	4 роки (з можливістю продовження)
Фокус програми	Залежно від типу: науковий, практичний або освітній	Науковий (дослідницький)
Структура навчання	Обов'язкові курси, елективи поза спеціалізацією, дослідницька робота, стажування	Обов'язкові курси, індивідуальний план, наукова робота, публікації
Формат підготовки	Індивідуальна робота з науковим керівником, участь у лабораторних дослідженнях, прикладна практика	Робота над дисертацією, участь у конференціях, публікації у фахових журналах
Сертифікація та ліцензування	Жорстка система сертифікації (EPPP, CPQ, ABPP), регулярна переекзаменація	Сертифікація не є обов'язковою, ліцензування регулюється окремими законами
Професійні можливості	Викладання, консультування, дослідження, розробка програм, адміністративна робота	Викладання, наукова діяльність, участь у проєктах, обмежена практична автономія

Міжнародне визнання	Високе: дипломи Ivy League мають глобальну репутацію	Обмежене: потребує додаткової акредитації або підтвердження за кордоном

Професійна підготовка психологів у США вирізняється багаторівневою структурою, високими стандартами якості та чіткою регуляцією доступу до практики. Вона охоплює академічні та професійні траєкторії, що реалізуються через різні типи університетів, зокрема від базових до елітних дослідницьких центрів. Особливу роль відіграє система сертифікації, яка гарантує компетентність, етичність і безпеку психологічної допомоги. Докторські програми (PhD, PsyD, EdD) забезпечують глибоку спеціалізацію, наукову автономію та професійну мобільність, а престижні університети формують еліту психологічної науки та практики. Така модель дозволяє не лише індивідуалізувати освітній процес, а й інтегрувати психологів у прозорий професійний простір, що є орієнтиром для модернізації української системи психологічної освіти (Emiagwail, 2025).

Стабільно високий інтерес студентів до психологічних спеціальностей як у США, так і в Україні свідчить про актуальність цієї професії в сучасному світі, де зростає потреба в психологічній підтримці, психічному здоров'ї, соціальній адаптації та розвитку особистості. Психологія як наука і практика охоплює широкий спектр сфер, від освіти й медицини до бізнесу, юриспруденції та державного управління, що робить її привабливою для молоді, яка прагне поєднати гуманітарну орієнтацію з прикладною ефективністю (Затворнюк, 2020).

В Україні професійна підготовка психолога триває п'ять років, що включає інтегрований бакалаврсько-магістерський цикл. Така модель дозволяє забезпечити послідовне засвоєння теоретичних знань, формування практичних навичок та розвиток професійної ідентичності. Навчальний процес організовано за традиційною семестровою системою, яка передбачає регулярну оцінку знань через заліки та іспити, а також періоди відпочинку, що сприяють збереженню психоемоційного балансу студентів (MA in Psychology, 2025).

Університетська освіта майбутнього психолога включає гуманітарні та соціально-економічні дисципліни (філософію, економіку, культурологію, право, соціологію, політологію, педагогіку, фізичну культуру), які формують широкий світогляд, соціальну чутливість та етичну відповідальність. Вивчення іноземної мови відкриває доступ до міжнародних джерел знань і сприяє академічній мобільності. Крім академічного компонента, важливим є особистісне зростання студентів, яке відбувається в процесі навчання, професійного самовизначення, участі в практиках, тренінгах, наукових гуртках, що сприяє формуванню психологічної зрілості, емоційної компетентності та готовності до роботи з людьми в складних життєвих ситуаціях. Отож, українська модель підготовки психологів забезпечує багатокomпонентний розвиток фахівця, поєднуючи академічну забезпеченість, гуманітарну широту та особистісну зрілість, що відповідає сучасним вимогам до професії психолога (Мілова, 2013).

Комплексна система професійної підготовки психологів в Україні базується на поєднанні теоретичних знань, практичних навичок і особистісного розвитку, що забезпечується через багатокomпонентну освітню програму. Важливе місце в ній займають загально-професійні дисципліни, які формують фундаментальні уявлення про психологію як науку і практику. Такі курси, як загальна психологія, історія психології, психофізіологія, вікова та соціальна психологія, психодіагностика, експериментальна психологія, психогенетика, а також анатомія і фізіологія нервової системи, забезпечують міждисциплінарну глибину та наукову обґрунтованість підготовки (Мандро, Михайлишин, 2023).

Спеціальні дисципліни (логіка, етика, естетика, методологічні проблеми психології, методика викладання) розширюють світогляд студента, формують критичне мислення, етичну рефлексію та педагогічну компетентність, що є важливими для професійної діяльності психолога в освітньому середовищі. Курси за вибором та дисципліни спеціалізації, які пропонуються кафедрами, дозволяють студентам індивідуалізувати освітню траєкторію, обрати напрям професійного

розвитку відповідно до власних інтересів (клінічна, освітня, організаційна, юридична психологія тощо).

Науково-дослідна складова реалізується через виконання курсових і дипломних робіт, що вимагає від студентів опанування методів дослідження, збору та аналізу даних, оформлення результатів і формулювання висновків. Це сприяє розвитку аналітичного мислення, академічної грамотності та здатності до самостійної наукової діяльності.

Практична підготовка є невід'ємною частиною освітнього процесу. Вона включає навчальну ознайомчу практику на першому курсі, а також блок виробничих практик (психодіагностичну, консультативну та корекційну), які логічно пов'язані з відповідними професійно-орієнтованими дисциплінами. Практика проводиться на базі навчальних закладів, що дозволяє студентам застосовувати знання в реальних умовах, розвивати професійні навички та формувати психологічну компетентність. Переддипломна психокорекційна практика на четвертому курсі є завершальним етапом підготовки бакалавра. Вона спрямована на узагальнення знань, вдосконалення практичних умінь, формування професійного досвіду та підготовку до самостійної діяльності. Збір матеріалів для дипломної роботи та проходження державної атестації є фінальними елементами освітнього циклу (Молнар, 2024).

Таким чином, українська модель підготовки психологів забезпечує системну, поетапну і змістовно насичену освіту, яка поєднує академічну теорію, практичну діяльність і особистісне становлення, формуючи фахівця, готового до викликів сучасної психологічної практики.

Аспірантура є важливим етапом післядипломної освіти, що забезпечує поглиблену наукову підготовку фахівців з вищою освітою, зокрема в галузі психології. Вона виконує функцію академічного розвитку, професійної спеціалізації та формування дослідницької компетентності, необхідної для здобуття наукового ступеня. Можливість вступу до аспірантури як одразу після завершення

університету, так і після набуття практичного досвіду, дозволяє адаптувати освітню траєкторію до індивідуальних потреб здобувача (Мушка, 2019).

Перелік спеціальностей в аспірантурі відповідає університетським напрямам (загальна психологія, психологія особистості, педагогічна психологія тощо), що забезпечує послідовність академічного розвитку. Вступні випробування, які включають іспити зі спеціальності, іноземної мови та дослідницької пропозиції, дозволяють оцінити готовність здобувача до наукової діяльності, його ерудицію, аналітичне мислення та здатність до самостійного опрацювання наукових проблем.

Навчальний компонент аспірантури охоплює курси з філософії, педагогіки, психології вищої освіти, іноземної мови та спеціалізованих дисциплін, що формує методологічну культуру, академічну грамотність і міждисциплінарну обізнаність, необхідну для якісного виконання дисертаційного дослідження. У деяких випадках аспіранти можуть вивчати додаткові предмети, затверджені університетом, що розширює їхню наукову базу. Центральним елементом аспірантури є проведення психологічного дослідження під керівництвом наукового керівника, що дозволяє здобувачу продемонструвати здатність до постановки наукової проблеми, побудови дослідницького дизайну, збору та аналізу даних, формулювання висновків і наукової аргументації. Після завершення дослідження аспірант захищає дисертацію в разовій спеціалізованій вченій раді (Міністерство освіти і науки України, 2024).

Успішний захист дисертації є підставою для присвоєння вченого ступеня доктора філософії (PhD) за відповідною спеціальністю, що засвідчує наукову зрілість, професійну автономність і готовність до викладацької, дослідницької або експертної діяльності. Таким чином, аспірантура виконує роль інтелектуального освітнього кластера, де формуються майбутні науковці, викладачі та лідери професійної психології.

В Україні найвищим рівнем професійної психологічної кваліфікації є вчений ступінь доктора психологічних наук. На відміну від попередніх освітніх рівнів,

здобуття цього ступеня не передбачає спеціального навчального курсу, а базується на самостійній науково-дослідній діяльності. Здобувач повинен підготувати та захистити дисертацію, яка демонструє глибоке опрацювання нової проблематики в межах обраної спеціальності – загальної, вікової, особистісної, педагогічної психології тощо.

Докторська дисертація має відображати не лише теоретичну обізнаність, а й особистий внесок здобувача у розвиток психологічної науки. Це може бути реалізовано як індивідуально, так і в межах дослідницької групи, де здобувач виступає лідером. Важливо, що присудження ступеня доктора психологічних наук затверджується атестаційною колегією Міністерства освіти і науки України, що гарантує об'єктивність і відповідність науковим стандартам (Освіта для цифрової трансформації суспільства, 2024).

Не слід ототожнювати український ступінь доктора психологічних наук із ступенем PhD, який використовується в багатьох країнах як вища наукова кваліфікація. В українському контексті PhD ближчий за рівнем до кандидата наук, тоді як доктор психологічних наук передбачає значно ширший дослідницький досвід, глибину наукової розробки та системне бачення галузі.

Окрім вчених ступенів, в Україні функціонує система вчених звань, яка дозволяє оцінити рівень професійної кваліфікації психологів у науковій та педагогічній діяльності. Звання доцента зазвичай присвоюється фахівцям із кандидатським ступенем, які мають досвід викладання у закладах вищої освіти. *Звання професора* – це визнання наукового авторитету, яке присвоюється докторам наук із багаторічним досвідом викладання, наукової роботи та керівництва аспірантами (Професійна підготовка фахівців у вимірі нових освітніх реалій: український і зарубіжний досвід, 2019).

Одним із ключових пріоритетів, який варто модернізувати відповідно до американської моделі, є *система сертифікації та ліцензування*. Впровадження незалежної професійної оцінки компетентності психологів, за аналогією до таких

інструментів, як EPPP (Examination for Professional Practice in Psychology) та CPQ (Certificate of Professional Qualification), що дозволить суттєво підвищити якість психологічної практики в Україні, а також забезпечити захист прав клієнтів і суспільну довіру до фахівців (Pace University, 2025).

Важливим напрямом модернізації є *диференціація докторських ступенів*. Розмежування академічного (PhD), практичного (PsyD) та педагогічного (EdD) рівнів підготовки дозволить краще відповідати потребам різних сфер (наукової, прикладної та освітньої) і створити прозору систему професійного розвитку психологів. Супервізійна модель підготовки, яка передбачає обов'язковий досвід роботи під керівництвом сертифікованих фахівців, сприятиме формуванню етичної відповідальності, професійної зрілості та практичної готовності до роботи з клієнтами. Такий підхід дозволяє молодим психологам поступово інтегруватися в професійне середовище (Beyond the dyad Broadening the APA supervision guidelines to include group supervision, 2024).

Індивідуалізація освітніх траєкторій – ще один важливий пріоритет. Розширення вибору спеціалізацій, навчальних курсів, форматів підготовки та наукових керівників дає змогу студентам і аспірантам реалізувати власний потенціал, адаптувати навчання до особистих інтересів і професійних цілей (Beyond the dyad Broadening the APA supervision guidelines to include group supervision, 2024).

Позааудиторна дослідницька практика, яка активно застосовується в американських університетах, передбачає залучення студентів до лабораторних досліджень, міждисциплінарних проєктів та міжнародних академічних мереж, що сприяє інтеграції українських психологів у глобальну наукову спільноту та формуванню сучасного дослідницького мислення (Adelphi University, 2024).

Отже, поєднання української академічної глибини з американською структурною гнучкістю та професійною регуляцією дозволить модернізувати систему психологічної освіти, зробити її більш ефективною, етичною та конкурентоспроможною на міжнародному рівні.

У сфері практичної психології в Україні функціонує система оцінки рівня професійної кваліфікації, яка включає три кваліфікаційні категорії: першу, другу та третю. Їх присвоєння залежить від стажу роботи, рівня володіння професійними навичками, результатів діяльності та участі у підвищенні кваліфікації. Такий підхід дозволяє диференціювати фахівців за рівнем компетентності, стимулює професійне зростання та забезпечує якість психологічної допомоги.

Для підтримки та розвитку професійної майстерності практичних психологів організовуються різноманітні форми підвищення кваліфікації (семінари, тренінги, майстер-класи, тематичні курси). Вони охоплюють окремі напрями психології, зокрема психодіагностику, консультування, психокорекцію, кризову інтервенцію, дитячу та освітню психологію, що сприяє актуалізації знань, освоєнню нових методик і впровадженню сучасних практик у професійну діяльність (Louisiana State University, 2024).

Аналіз амереканського досвіду професійної підготовки психологів дозволяє виокремити низку висновків, які можуть стати підґрунтям для оптимізації української моделі. *По-перше*, підготовка психологів у провідних країнах світу характеризується системністю, багаторівневістю, спеціалізованістю, практичною орієнтацією та сертифікованістю, що забезпечує гнучкість освітніх траєкторій, відповідність потребам ринку праці та високий рівень професійної готовності випускників. *По-друге*, вагомий вплив на якість психологічної освіти мають професійні асоціації такі як національні психологічні товариства, що здійснюють акредитацію програм, експертизу змісту курсів, контроль за якістю дипломних робіт та наукової діяльності факультетів. У деяких країнах вони мають право відкликати ліцензію навчального закладу на підготовку психологів, що стимулює дотримання високих стандартів викладання. *По-третє*, одним із провідних завдань професійної підготовки психологів є розвиток їхнього самовдосконалення. Цей процес усвідомлений, цілеспрямований і системний, який реалізується через формування спеціалізованих знань у межах обов'язкових та елективних курсів, активізацію мислення через

тренінги, дискусії, рольові ігри, кейс-стаді, навчальні конференції, методи проєктів, клінічне наставництво, професійні майстерні, психоісторії, портфоліо, а також навчальну та супервізорську практику (Pace University, 2025).

Таким чином, поєднання українського досвіду з міжнародними підходами до професійної підготовки психологів дозволить створити більш ефективну, гнучку та якісну систему, здатну відповідати викликам сучасного суспільства та потребам психологічної практики. Аналіз досвіду реформування системи професійного забезпечення у підготовці фахівців психономічних професій у зарубіжних країнах засвідчує ефективність багаторівневої, сертифікованої та практично орієнтованої моделі освіти. Такий підхід дозволяє забезпечити високу якість професійної підготовки, гнучкість освітніх траєкторій, відповідність сучасним викликам та запитам суспільства.

Для України актуальним є вдосконалення низки ключових елементів щодо американської моделі: впровадження незалежної системи сертифікації та ліцензування, розвиток супервізійної практики, диференціація освітніх рівнів, активізація професійного самовдосконалення через тренінги, клінічне наставництво та індивідуалізовані освітні програми. Важливою умовою успішної адаптації є участь професійних асоціацій у регулюванні якості підготовки, акредитації програм та оцінці професійної компетентності фахівців. Застосування нового досвіду в українському контексті створює передумови для модернізації системи підготовки психономічних фахівців, підвищення її ефективності, конкурентоспроможності та відповідності міжнародним стандартам.

Висновки до третього розділу

У сучасних умовах цифрової трансформації та динамічного розвитку науки виникає потреба у перебудові освітнього процесу з акцентом на практико-орієнтоване навчання. Індивідуальне наставництво в лабораторних умовах,

інтеграція аудиторних занять із хакатонами, дизайн-спринтами, студентськими дослідницькими проектами та викладанням на вимогу (just-in-time learning) створюють середовище, в якому здобувачі не лише засвоюють знання, а й застосовують їх у реальних або симульованих ситуаціях.

Проблеми дослідницької підготовки майбутніх фахівців психологічних професій особливо гостро проявляються на етапі здобуття ступеня доктора філософії. Недостатній рівень методологічної підготовки магістрів, слабе володіння методами психологічного дослідження, труднощі з інтерпретацією даних та обмежене розуміння якісного аналізу значно ускладнюють виконання дисертаційних досліджень, що свідчить про потребу системного перегляду змісту освітніх програм. Формування навчального плану має базуватися на виявлених проблемах попередньої підготовки, з урахуванням балансу між теоретичними знаннями та прикладними навичками, логічної послідовності дисциплін і міжкафедральної координації. Оптимізація змісту, обсягу та взаємозв'язку навчальних компонентів є необхідною умовою для підвищення якості професійної підготовки, формування дослідницьких компетентностей і готовності до наукової діяльності.

Такий підхід, активно впроваджуваний провідними університетами світу, сприяє розвитку критичного мислення, командної роботи, адаптивності та інноваційності. Його адаптація в українському освітньому контексті дозволить суттєво підвищити якість підготовки фахівців психологічного профілю, зробити її більш гнучкою, ефективною та відповідною до сучасних викликів.

Освітньо-професійні програми розвитку метакомпетентності майбутніх фахівців психологічних професій у США демонструють високий рівень системності, гнучкості та міждисциплінарності. Вони спрямовані не лише на формування професійних знань і навичок, а й на розвиток критичного мислення, етичної відповідальності, емоційного інтелекту, здатності до саморефлексії, командної роботи та адаптації до складних соціальних контекстів. Інтеграція цифрових ресурсів, індивідуалізація освітньої траєкторії, визнання попереднього

досвіду, а також активне залучення студентів до практикоорієнтованих форм навчання таких як симуляції, проекти, стажування, дуальна освіта, створюють умови для формування метакомпетентностей, затребуваних у сучасному мультикультурному, технологічному та етично складному середовищі.

Провідні освітні програми США у сфері психономічних професій (Symbolic Systems, Digital Psychology and Ethics Certificate, Cognitive Science Major в Yale University, MA in Psychology and Human Development, Human Technology Interaction, Learning Sciences PhD Program, Behavioral Decision Research, Digital Media and Learning в University of California, Irvine, Ethics, Technology, and Human Rights, Human Development and Psychology в Harvard Graduate School of Education та ін.) демонструють стратегічну інтеграцію міждисциплінарних підходів, спрямованих на формування метакомпетентностей, необхідних для роботи з людською психікою в умовах цифрової трансформації. Завдяки поєднанню гуманітарних і технічних знань, проєктного навчання, симуляцій, кейс-методів та міжкультурних практик, майбутні фахівці здобувають здатність ефективно працювати з людською свідомістю, поведінкою та емоціями.

Завдяки співпраці з зовнішніми партнерами, участі у міжнародних освітніх і наукових проєктах, а також впровадженню міжнародних стандартів, освітньо-професійні програми в США забезпечують підготовку фахівців, здатних ефективно діяти на стику людини, технологій і соціальних трансформацій. Такий підхід є орієнтиром для модернізації української системи підготовки психономічних фахівців, з метою формування конкурентоспроможного, етично вмотивованого та соціально відповідального професіонала.

Модернізація освітньо-професійної підготовки фахівців психономічного профілю є стратегічно важливою умовою для забезпечення відповідності освітніх програм актуальним соціальним, технологічним та етичним викликам. Оновлення змісту навчання, методів викладання та напрямів наукових досліджень має базуватися

на сучасних наукових досягненнях, міжнародному досвіді (зокрема США), професійних стандартах і практикоорієнтованих підходах.

Інтернаціоналізація освітнього процесу, що реалізується через англomовні програми, міждисциплінарні курси, академічну мобільність, участь у міжнародних проєктах і грантах, сприяє формуванню у здобувачів вищої освіти глобальних компетентностей, здатності до професійної діяльності в мультикультурному середовищі та інтеграції в світовий освітній простір.

Особливу цінність становить індивідуалізація освітньої траєкторії, розвиток *soft skills*, визнання попереднього досвіду та впровадження дуальних моделей навчання, що дозволяє формувати конкурентоспроможного, соціально відповідального і професійно гнучкого фахівця. Практикоорієнтованість програм, співпраця з зовнішніми партнерами та впровадження інноваційних форм навчання забезпечують актуальність освітнього контенту та його відповідність потребам ринку праці.

Адаптація успішних елементів американської моделі таких як системність, гнучкість, міждисциплінарність, супервізійна практика, сертифікація та інтеграція цифрових ресурсів, створює підґрунтя для формування якісної, етично орієнтованої та стійкої моделі підготовки фахівців психоекономічного профілю в Україні. Такий підхід сприятиме розвитку метакомпетентностей, академічної свободи, самореалізації та готовності до професійної діяльності в умовах цифрової трансформації, поведінкової нестабільності та соціальної складності. В результаті, оновлена освітня система здатна формувати нове покоління фахівців, які не лише відповідають викликам сучасного українського та міжнародного суспільства, а й активно сприяють досягненню цілей сталого розвитку.

Матеріали третього розділу представлені в працях автора [3; 4; 14; 22; 28; 29; 38; 48; 50; 59; 60; 11].

РОЗДІЛ 4.

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ПСИХОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ В УНІВЕРСИТЕТАХ США ТА УКРАЇНИ

Розділ присвячено порівняльному аналізу теоретичних основ і практики професійної підготовки фахівців психонічних професій у закладах вищої світи США та України. Обґрунтовано актуальність вивчення досвіду підготовки фахівців у зазначеній сфері у зв'язку з динамічними змінами на ринку праці, зростанням запитів суспільства до якості психологічної, соціальної та управлінської допомоги, а також необхідністю модернізації української системи вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів.

У межах аналізу розкрито концептуальні засади підготовки фахівців психонічного профілю, визначено нормативно-правові та інституційні рамки організації освітнього процесу в США та Україні. Проведено порівняння змістових компонентів освітніх програм, педагогічних стратегій, механізмів практичної підготовки та взаємодії з роботодавцями. Виокремлено ефективні практики, що мають потенціал для адаптації в українському освітньому контексті з метою підвищення якості підготовки кадрів у сфері психоніки.

Результати аналізу зумовили формулювання практичних рекомендацій щодо удосконалення національної системи професійної підготовки фахівців, орієнтованої на компетентнісний підхід, інтернаціоналізацію освіти та посилення міждисциплінарної інтеграції.

4.1. Освітні стандарти та принципи професійної підготовки фахівців психонічних професій у вищій освіті США та України

Актуальність дослідження освітніх стандартів та принципів професійної підготовки фахівців психонічних професій у вищій освіті США та України зумовлена сучасними глобальними викликами, що вимагають якісного оновлення

підготовки спеціалістів, здатних ефективно працювати в умовах соціальної нестабільності, інформаційного перевантаження та міжкультурної взаємодії. Сьогодні все більшої ваги набувають професії, пов'язані з психологічною, соціальною та управлінською взаємодією, тобто психоекономічного профілю. Відтак, аналіз моделей їхньої підготовки є не лише науково значущим, а й практично необхідним для розвитку вищої освіти України.

Проблема якості підготовки фахівців у цій сфері набуває особливого значення в умовах реформування української вищої освіти, орієнтації на компетентнісний підхід, впровадження стандартів НРК (Національної рамки кваліфікацій) та адаптації до європейських і світових освітніх вимог (Національна рамка кваліфікацій, 2026). На цьому наголошували у своїх дослідженнях українські вчені: О. Сухомлинська, Н. Ничкало, С. Сисоєва, І. Зязюн, В. Луговий. Вони підкреслювали важливість інтеграції академічних знань із практичними вміннями, розвитку педагогічної майстерності та відповідності стандартів реальним потребам суспільства й ринку праці (Ничкало, Гончаренко, 2000).

У контексті зарубіжного досвіду особливо цінним є дослідження американської моделі вищої освіти, яка вирізняється практико-орієнтованістю, гнучкістю програм і тісною співпрацею з роботодавцями. Теоретичну базу цієї моделі формували праці Джона Д'юї, Лінди Дарлінг-Гаммонд, Девіда Колба, Роберта Кігана та Говарда Гарднера. Вони підкреслювали важливість міждисциплінарності, експериментального навчання, розвитку емоційного інтелекту та соціальних компетентностей у процесі професійної підготовки. Застосування цих підходів особливо актуальне в підготовці фахівців психоекономічного профілю, де успішність професійної діяльності напряму залежить від розвитку особистісних якостей, рефлексії та здатності до саморозвитку (Srinivasan, Houston, Rowe, Maboudian, 1997).

Порівняльне вивчення освітніх стандартів і принципів підготовки фахівців у США та Україні дозволяє виявити не лише розбіжності в підходах, а й потенціал для

інтеграції ефективних елементів зарубіжного досвіду в національну систему освіти, що відкриває перспективи для підвищення якості вищої освіти в Україні, її адаптації до сучасних викликів та забезпечення підготовки фахівців нового покоління.

У процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти майбутні педагоги формують ключові професійні компетентності, серед яких особливу роль відіграють психологічні. Саме вони забезпечують здатність до ефективної міжособистісної взаємодії, адаптації освітнього процесу до індивідуальних потреб учнів, створення безпечного та підтримувального освітнього середовища. Педагогічна діяльність вимагає високого рівня розвитку емпатії, емоційного інтелекту, саморегуляції – якостей, що забезпечують довірливі стосунки з учнями та колегами. Водночас у межах базової психологічної підготовки переважає орієнтація на нормотиповий психічний розвиток здобувачів, що створює виклики у контексті інклюзивної освіти та роботи в умовах соціальної нестабільності (Standards of Accreditation for Health Service Psychology, 2025).

З урахуванням зростаючої багатофункціональності педагогічної професії, вітчизняна система освіти потребує вдосконалення змісту психологічної підготовки майбутніх вчителів. Її специфіка включає необхідність самостійного опанування знань щодо вікових та індивідуальних особливостей розвитку, готовність працювати в умовах невизначеності та високого рівня стресу (зокрема безпекового характеру), а також розуміння психосоціальних процесів у навчальному середовищі. На етапі підвищення кваліфікації перевагою є саме інклюзивні підходи, інтерактивні методики, роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, а також оволодіння навичками управління класом, профілактики емоційного вигорання та розв'язання конфліктів (Stricker, 1975).

Проблематика формування психологічних компетентностей тісно пов'язана із розвитком професійної ідентичності педагога, що активно досліджується в американському науковому дискурсі. Зокрема, у працях Лінн Дарлінг-Гаммонд і Сінтії Хаггер підкреслюється значущість практичного досвіду, рефлексії та

інституційної підтримки в процесі професійного становлення вчителя. Дженева Гей акцентує увагу на критичній ролі культурних цінностей у змісті педагогічних програм, наголошуючи, що в умовах мультикультурного середовища майбутні вчителі мають бути готові до роботи з учнями різних етнічних, соціальних і культурних груп. Відповідно, у США велику увагу приділяють інтеграції полікультурної педагогіки (J. Banks, G. Gay, K. Grant, G. Ladson-Billings) та формуванню гнучкості вчителя як професіонала, спроможного адаптуватися до різноманітного учнівського середовища (Survey of the Practice of Psychology, 2003).

На відміну від американської моделі, українська система здебільшого акцентує увагу на формуванні загальних педагогічних та психологічних знань, що потребує доповнення контекстуальними навичками, орієнтованими на реалії інклюзивного, нестабільного та культурно різноманітного навчального середовища. Тому обмін досвідом між освітніми системами США та України має практичну цінність для вдосконалення національних підходів до підготовки педагогів нового покоління (TIAA-CREF Institute, 2011).

Вивчення психологічного компонента професійної підготовки вчителів є надзвичайно актуальним у контексті сучасних освітніх трансформацій. В Україні фундамент для розуміння психологічних аспектів виховного процесу був закладений працями вітчизняних психологів і педагогів, які сформували науково-методичне підґрунтя психоосвіти. Зокрема, сучасні дослідження, такі як робота Т. Титаренко, висвітлюють значення створення комфортного освітнього середовища через розвиток емпатії, емоційної чуйності та самоактуалізації вчителя. Такі особистісні якості розглядаються не лише як бажані, а як критично необхідні для ефективної виховної взаємодії, підтримки психологічного благополуччя учнів та формування продуктивного освітнього середовища (Титаренко, 2023).

У межах гуманітарної освіти, де домінує ціннісне і смислове наповнення навчального матеріалу, інтеграція психологічних знань у педагогічну практику є особливо важливою. Саме тому акцент на формуванні відповідних

компетентностей у майбутніх учителів гуманітарного профілю дозволяє не лише підвищити якість викладання, а й розвивати в учнів критичне мислення, рефлексію, емоційну стійкість і комунікативні навички.

У порівняльному аспекті варто звернути увагу на американський досвід, де психологічна компетентність педагога є чітко окресленою складовою професійного стандарту. Наприклад, стандарти, розроблені Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC), акцентують на здатності вчителя забезпечувати психологічний комфорт учнів, будувати довірливі стосунки, враховувати культурні, емоційні та пізнавальні особливості кожної дитини. У США психологічна компетентність учителя трактується як здатність до розуміння різноманітності учнівських потреб, гнучке управління навчальною взаємодією та забезпечення емоційної безпеки в класі (InTASC, 2025).

Важливою відмінністю між українськими та американськими підходами є рівень деталізації відповідних освітніх стандартів. Якщо американські документи (зокрема INTASC) містять чітко окреслені вимоги до психологічної підготовки та інструменти для її оцінювання, то українські стандарти, як-от Державний стандарт базової і середньої освіти або Концепція Нової української школи, подають ці вимоги здебільшого загально, що ускладнює системну діагностику готовності педагогів до психологічно орієнтованої діяльності. В американській моделі професійної підготовки вчителів особливу перевагу становлять культурна чутливість, інклюзивність, формування емоційного інтелекту та практична робота з дітьми з особливими освітніми потребами, які визначаються як ключові складові психологічної компетентності педагога (InTASC, 2025).

Таким чином, обґрунтована інтеграція зарубіжного досвіду, зокрема чіткої стандартизації психологічної складової підготовки вчителів, наразі, є цінним ресурсом для вдосконалення української моделі педагогічної освіти, підвищення її ефективності й відповідності сучасним викликам освітнього простору (табл. 4.1).

Таблиця 4.1

Порівняльна таблиця освітніх стандартів США та України щодо психологічної підготовки вчителя

Критерій	США (напр. INTASC Standards)	Україна (Концепція НУШ, Державний стандарт)
1	2	3
Загальний підхід до психологічної підготовки	Інтегрована в систему професійних стандартів; чітко окреслена складова професійної компетентності	Включена як елемент загальної педагогічної підготовки; недостатньо деталізована
Рівень деталізації стандартів	Високий рівень деталізації; містить конкретні індикатори та критерії оцінювання	Здебільшого загальні формулювання, без конкретних індикаторів
Фокус на емоційний інтелект, емпатію, саморегуляцію	Виокремлені як ключові якості сучасного вчителя; відображені в навчальних програмах	Визнаються важливими, але не завжди структурно закладені в освітній процес
Культурна чутливість і полікультурна освіта	Один з базових принципів (G. Gay, J. Banks); вчитель зобов'язаний враховувати культурні особливості учнів	Переважно задекларована в концептуальних документах; практична реалізація на ранньому етапі
Робота з дітьми з особливими потребами (інклюзія)	Наявні конкретні вимоги до вчителя щодо інклюзивної компетентності; практика обов'язкова	Розвивається поступово; відповідні компетентності переважно формуються на курсах підвищення кваліфікації
Управління класом, профілактика стресу, конфліктів	Спеціальні модулі в програмах педагогічної підготовки; обов'язковий компонент	Визнається актуальним, але недостатньо структуровано представлений у стандарті базової освіти
Засоби оцінки психологічної компетентності	Визначені в інструкціях до сертифікації та супервізії; є критерії та інструменти	Не уніфіковані; оцінка часто здійснюється в рамках загального педагогічного спостереження
Підвищення кваліфікації в напрямі психоосвіти	Регулярне, структуроване, з урахуванням змін у	Переважно епізодичне; залежить від ініціативи

	суспільстві (через PD-платформи, семінари)	педагога та можливостей ЗВО або ІППО

Американські стандарти (зокрема INTASC) демонструють системний, компетентнісний і вимірюваний підхід до формування психологічної підготовки вчителя (InTASC, 2025). В Україні психоосвітні елементи задекларовані, але їх деталізація та практична реалізація потребують удосконалення та стандартизації (табл. 4.2).

Таблиця 4.2

Спільне та відмінне у професійних стандартах для вчителів в США та Україні

Ознака	INTASC (США)	НУШ (Україна)
1	2	3
Призначення	Стандарти для оцінювання та розвитку вчителів	Освітня реформа для учнів і шкіл
Рівень	Професійна підготовка та сертифікація педагогів	Загальна середня освіта
Фокус	Компетентності вчителя	Компетентності учня
Ключові принципи	Професійна етика, інклюзивність, культурна чутливість	Дитиноцентризм, інтеграція предметів, партнерство
Результат	Вчитель, здатний працювати в різноманітному середовищі	Здобувач, готовий до життя й професійної діяльності

У контексті професійної підготовки педагогів варто відзначити, що INTASC Standards у США та концепція Нової української школи (НУШ) в Україні мають спільну методологічну основу – компетентнісний підхід, проте спрямовані на різні рівні освітнього процесу. INTASC визначає ключові професійні стандарти для вчителя, акцентуючи на культурній чутливості, інклюзивності, розвитку емоційного інтелекту та професійній етиці як базових складників педагогічної компетентності. Натомість НУШ орієнтована на сучасного здобувача, формує середовище, де пріоритетом є дитиноцентризм, інтегроване навчання, розвиток критичного мислення та партнерство між учителем, учнем і батьками. Отже, INTASC задає рамки професійної діяльності педагога, тоді як НУШ визначає стратегічні орієнтири трансформації шкільної освіти, що у поєднанні створює

цілісну модель взаємодії «учитель–учень» у сучасному освітньому просторі (CCSSO, 2024).

INTASC Standards (Interstate Teacher Assessment and Support Consortium) є рамкою, що описує професійний портрет учителя: які знання, уміння, установки та етичні орієнтири має демонструвати педагог, аби якісно навчати. Тобто це стандарти про компетентності педагога і про те, яким має бути вчитель, щоб забезпечити ефективне навчання: як він планує урок, як будує взаємини, як управляє класом, як працює з різноманітністю учнів, як оцінює прогрес тощо. Логіка INTASC – від професійних вимог до вчителя і якості навчальних практик та до результатів навчання учнів. Саме тому INTASC часто містить більш «операційні» формулювання (через індикатори, очікувані прояви компетентності), які зручно використовувати для підготовки, сертифікації, наставництва й оцінювання вчителів (InTASC, 2025).

Нова українська школа (НУШ) – це насамперед рамка трансформації системи загальної середньої освіти, де центральним є питання: яким має бути навчання для дитини і якою має бути школа, щоб забезпечити розвиток компетентностей, безпеку, інклюзію, партнерство та сучасне освітнє середовище. НУШ описує цілі, цінності й організацію шкільного життя: орієнтацію на дитиноцентризм, компетентнісне навчання, педагогіку партнерства, інтегровані підходи, безпечне середовище, шкільну автономію та інші засади. Логіка НУШ щодо потреб і розвитку учня та змін школи до вимог освітнього середовища й процесів й до ролі вчителя як ініціатора змін. Тому вчитель у НУШ важливий, але часто як інструмент реалізації змін, а не як головний об'єкт стандартизації (UCF, 2025).

Звідси й ключова різниця: INTASC – «teacher-centered framework» у сенсі стандартизації професійності вчителя, тоді як НУШ – «learner- and school-centered reform framework» у сенсі цілей розвитку учня і модернізації школи. Така дилема не суперечність, а різні «точки входу» щодо якості освіти: один документ кодифікує вимоги до професіонала, інший – візію та архітектуру змін у шкільній системі. INTASC задає рамки професійної діяльності педагога, а НУШ визначає стратегічні

орієнтири трансформації шкільної освіти, і разом вони формують цілісну модель взаємодії «учитель–учень» (Концепція «Нова українська школа», 2016).

Нормативно-правові та інституційні рамки організації освітнього процесу в США та Україні істотно різняться за логікою регулювання, рівнем централізації та механізмами забезпечення якості, що безпосередньо впливає на зміст і практику професійної підготовки фахівців психологічних професій. У США освітня політика формується в умовах федеративної моделі: ключові рішення щодо стандартів підготовки, ліцензування та акредитації ухвалюються на рівні штатів і професійних організацій, а університети мають високий ступінь автономії в проєктуванні програм. Така модель зумовлює розгалужену систему професійних стандартів (на кшталт рамок компетентностей учителя), процедур акредитації та вимірюваних критеріїв якості, які часто деталізують очікувані результати підготовки й механізми їх оцінювання. Інституційно це підтримується практиками партнерства університетів зі школами/практичними базами, професійними спільнотами, наглядовими та акредитаційними структурами, що посилює практико-орієнтованість і підзвітність результатів підготовки (Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа», 2016).

В Україні нормативно-правова рамка організації освітнього процесу має більш централізований характер і спирається на державне регулювання через закони, державні стандарти, рамки кваліфікацій, підзаконні акти та політики у сфері загальної і вищої освіти. Підготовка фахівців у ЗВО відбувається в межах визначених державою стандартів, освітніх програм і процедур внутрішнього/зовнішнього забезпечення якості, а інституційна автономія університетів, хоча й розширюється, часто поєднується з потребою відповідати уніфікованим вимогам до структури програм, результатів навчання та форм атестації. Окремим виміром є реформаторські рамки шкільної освіти, зокрема НУШ, які задають цілі розвитку учня та трансформації школи, але не завжди транслуються у вигляді детально операціоналізованих вимог до компетентностей

педагога, що може ускладнювати вимірювання сформованості психологічної готовності вчителя та узгодження між «візією школи» і «стандартами підготовки вчителя» (Концепція «Нова українська школа», 2016).

Отже, порівняння США та України доцільно здійснювати через співвідношення трьох параметрів (рис. 4.1): рівня регуляції (де в США вагомими є штатні й професійні механізми, а в Україні – державні стандарти і централізовані вимоги), інституційної архітектури якості (акредитація, ліцензування, стандарти компетентностей, зовнішнє оцінювання), ступеня операціоналізації вимог (наявність індикаторів і критеріїв оцінювання). Саме ці відмінності визначають, наскільки системно вбудовується психологічна складова у професійну підготовку майбутніх фахівців психонічного профілю та якими інструментами вона перевіряється й підтримується на практиці.



Рис. 4.1. Порівняння освітніх вимог України та США

Психологічна підготовка педагогів в Україні є науково й практично значущою складовою професійної освіти, оскільки сучасна роль учителя виходить за межі передавання знань і включає забезпечення психологічної безпеки, підтримку розвитку дитини, профілактику конфліктів, взаємодію з батьками та роботу в умовах підвищеного стресу. Саме тому в українському науковому дискурсі

питання психологічної підготовки вчителя посіло помітне місце, особливо в періоди реформування шкільної освіти. Пікове зростання уваги до теми логічно пов'язане з 2017 роком, напередодні впровадження Концепції Нової української школи, а також з 2020 роком, коли формувався новий Державний стандарт базової середньої освіти для 7–9 класів. У цей час змінилася архітектура освітніх програм підготовки педагогів: посилюється компетентнісний підхід, зростає увага до дитиноцентризму, інклюзії, партнерства та педагогіки підтримки, що безпосередньо потребує якісно іншої психологічної компетентності педагога (Концепція «Нова українська школа», 2016).

Водночас низка дослідників звертає увагу на розрив між декларованою важливістю психологічної підготовки та реальними механізмами її впровадження у практику підготовки вчителя. Так, В. Панок підкреслює, що психологічні знання часто залишаються переважно теоретичними й недостатньо інтегруються у практичну складову педагогічної освіти, а окремі підходи відтворюють інерцію застарілих методик, успадкованих від радянської освітньої традиції. В контексті чого виникають ситуації, коли випускник формально «володіє» знаннями з психології, але не завжди здатен застосувати їх для управління класом, підтримки учнів у кризових ситуаціях, комунікації з батьками або профілактики конфліктів і булінгу (Панок, 2020).

Сучасні українські автори також уточнюють зміст психологічної компетентності вчителя через призму його нової професійної ролі. Зокрема, Н. Ничкало, акцентує, що вчитель має бути не лише носієм предметних знань, а й фахівцем, здатним створювати психологічно комфортне середовище навчання, бачити індивідуальні особливості учня та будувати ефективні взаємини. Такий підхід посилює гуманістичну й суб'єкт-суб'єктну логіку освітнього процесу, у якій психологічна підготовка стає умовою якості навчання, а не «додатком» до методики викладання (Ничкало, Гуревич, Візнюк, 2025).

Важливим є й системний погляд на психоосвіту як ресурс не лише для вчителя, а для всіх учасників освітнього процесу. Т. Яценко обґрунтовує, що психологічна підготовка необхідна адміністраторам, викладачам, студентам і батькам, оскільки вона сприяє формуванню сприятливого психологічного клімату в школі, попередженню конфліктів і підвищенню ефективності навчання. Такі тенденції означають, що психологічна компетентність педагога не може формуватися ізольовано: вона потребує інституційної підтримки (культури взаємодії в закладі, супервізії, доступу до психологічних сервісів), а також узгодженості між підготовкою у ЗВО та реаліями шкільної практики (Мушка, 2019).

Окремо слід підкреслити, що сучасні освітні виклики вимагають безперервного професійного розвитку вчителів саме в психологічному дискурсі. Динамічність змін, різноманітність учнівських потреб, командна взаємодія в межах шкільної спільноти, інклюзія та зростання ризиків емоційного вигорання роблять недостатньою модель, у якій психологічна підготовка завершується на етапі здобуття диплома. Тому обґрунтованим є акцент на тісній інтеграції теорії та практики: психоосвіта має реалізовуватися через педагогічні практики, тренінги, моделювання ситуацій, рефлексивні методики та наставництво, які дозволяють переносити теоретичні знання у професійні дії (Мілютіна, Максимов, 2014).

Практико-орієнтований вимір психологічної підготовки логічно доповнюється системою психологічної підтримки студентів-педагогів як майбутніх професіоналів. Вона має охоплювати допомогу у розв'язанні особистих проблем, пов'язаних з навчанням і професійним самовизначенням; розвиток комунікативних навичок і вміння працювати в команді; опанування технік управління стресом; отримання зворотного зв'язку щодо педагогічної діяльності; забезпечення знаннями про вікові особливості розвитку особистості та методики психодіагностики й корекції. Реалізація цих компонентів підсилює формування професійної ідентичності майбутнього вчителя, підвищує його самоефективність і

готовність до конструктивної взаємодії з учнями, що є вагомим чинником успішної професійної траєкторії в сучасній українській школі (Василенко, 2023).

Психологічна підготовка педагогів у США обґрунтовується логікою американської моделі педагогічної освіти, у якій якість підготовки визначається не лише обсягом теоретичних знань, а насамперед здатністю майбутнього вчителя діяти в реальних навчальних ситуаціях і забезпечувати ефективне навчальне середовище для різних груп учнів. Саме тому психологічний компонент (емоційна компетентність, комунікація, взаємодія, робота з різноманітністю) інтегрується у професійну підготовку через практико-орієнтовані формати та клінічний/польовий досвід у школах.

Нормативно-інституційно цей підхід підтримується стандартами професійної підготовки вчителя та системою акредитації. Зокрема, у стандартах InTASC (InTASC Model Core Teaching Standards, 2025) підкреслюється здатність педагога створювати навчальні середовища, що підтримують індивідуальне й колаборативне навчання, позитивну соціальну взаємодію та ефективну міжособистісну комунікацію, що безпосередньо пов'язано з психологічною компетентністю вчителя (уміння вибудовувати взаємини, підтримувати мотивацію, працювати з груповою динамікою). Водночас стандарти акредитації CAEP акцентують увагу на партнерствах і високоякісній клінічній практиці, зокрема на досвіді роботи з учнями в різних умовах і з різними потребами, що посилює вимогу до культурної чутливості, емпатійної взаємодії та психологічно безпечних практик (CAEP Revised Standard Workbook, 2022).

Методи навчання, які зазвичай застосовуються в американських програмах підготовки педагогів (рольові ігри, аналіз кейсів, проєктна діяльність, тривалі практики), є логічним наслідком цієї стандартизованої орієнтації на «компетентність у дії». Рольові сценарії моделюють складні педагогічні взаємодії й тренують емпатію та комунікативну гнучкість; кейси формують навички психологічно обґрунтованого рішення в ситуаціях конфлікту, дисципліни, інклюзії;

проектна робота розвиває співпрацю і відповідальність; а педагогічна практика дає можливість перенести психологічні знання у реальний клас і отримати зворотний зв'язок від наставників. Таким чином психологічна підготовка у США не виділяється як «окрема теорія», а виступає інтегрованою частиною професійного формування вчителя через системну практику (Johnson, Johnson, 2020).

Важливо, що значна увага в США приділяється саме компетенціям роботи з різноманітністю учнів і культурно чутливим підходам, оскільки це одна з ключових умов ефективності навчання та психологічного комфорту в класі. Дослідження у сфері педагогічної освіти підкреслюють роль клінічних/польових компонентів і спеціально організованого досвіду для розвитку культурної компетентності майбутніх учителів, що підсилює психологічний компонент їхньої професійності.

Виявлені проблеми у системі психологічної підготовки педагогів в Україні, зокрема недостатня практична спрямованість навчальних програм, обмеженість ресурсів для інклюзивної освіти та слабка інтеграція сучасних методик розвитку емоційного інтелекту, призводять до зниження ефективності професійної діяльності вчителів, ускладнюють їхню здатність працювати з дітьми з особливими освітніми потребами та зменшують рівень психологічної стійкості педагогів. Наслідком цього є не лише зниження якості освітнього процесу, а й підвищення ризику професійного вигорання. Для подолання зазначених викликів необхідним є оновлення змісту освітніх програм відповідно до міжнародних стандартів (зокрема INTASC), розширення практичної складової підготовки, впровадження системи супервізії та наставництва (InTASC Model Core Teaching Standards, 2025), а також створення умов для розвитку інклюзивної компетентності й емоційної культури майбутніх педагогів (табл. 4.3).

Таблиця 4.3

Виявлені проблеми психологічної підготовки майбутніх учителів в Україні та напрями їх розв'язання

Виявлені проблеми	Наслідки	Запропоновані рішення

1	2	3
Недостатня інтеграція теоретичних знань з психології у педагогічну практику	Формальне засвоєння знань без перенесення у професійні дії; труднощі у роботі з класом і поведінковими ситуаціями	Посилення практико-орієнтованих модулів: кейси, рольові моделі, симуляції, аналіз ситуацій; обов'язкова рефлексія після практик
Загальна (недостатньо деталізована) фіксація психологічних компетентностей у програмах/стандартах	Складність оцінювання готовності майбутнього вчителя; нерівномірність підготовки між ЗВО	Розроблення індикаторів психологічної компетентності (емпатія, комунікація, саморегуляція, управління класом); уніфіковані критерії оцінювання на практиці
Збереження застарілих підходів і методик у підготовці	Невідповідність сучасним викликам НУШ, інклюзії, травмоінформованого навчання	Оновлення змісту дисциплін: сучасна педагогічна психологія, SEL (соціально-емоційне навчання), травмоінформований підхід, психологічна безпека
Недостатня підготовка до роботи в інклюзивному середовищі	Труднощі адаптації навчання для дітей з ООП; ризик конфліктів, стигматизації	Інклюзивні практикуми, співпраця з ІРЦ, модулі з універсального дизайну навчання (UDL), командна робота (вчитель-асистент-психолог)
Обмежені навички управління класом і профілактики конфліктів	Зростання дисциплінарних проблем, вигорання вчителя, погіршення психологічного клімату	Навчання методам позитивної дисципліни, медіації, ненасильницької комунікації, відновних практик; тренінги з фасилітації групи
Недостатня сформованість емоційної саморегуляції та стресостійкості майбутніх педагогів	Підвищений ризик професійного вигорання, імпульсивні реакції у складних ситуаціях	Вбудовані курси/тренінги саморегуляції, mindfulness-інструменти, психологічна гігієна, супервізійні групи для студентів-педагогів

Слабко розвинена система психологічного супроводу студентів-педагогів у ЗВО	Невчасне виявлення труднощів, мотивації, професійного самовизначення	Зaproвадження консультаційних центрів/служб підтримки в ЗВО; наставництво; програми розвитку професійної ідентичності
Обмежена наступність між підготовкою в ЗВО та потребами школи (НУШ)	«Розрив» між вимогами реальної школи і тим, що відпрацьовується під час навчання	Партнерства «ЗВО–школа»: дуальна/клінічна практика, спільні проекти, стажування; залучення вчителів-практиків як менторів
Епізодичність підвищення кваліфікації в психологічному дискурсі	Нерівні можливості розвитку; повільна адаптація до нових викликів	Безперервний CPD (індивідуальні траєкторії розвитку), модульні програми (короткі цикли), сертифікація окремих компетентностей
Недостатня увага до культурної чутливості та різноманітності учнівських груп	Непорозуміння, бар'єри комунікації, зниження залученості учнів	Модулі з культурної чутливості, антидискримінаційних практик, педагогіки партнерства; інструменти адаптації до контексту класу

Таким чином, ключові проблеми психологічної підготовки педагогів в Україні мають переважно системний характер і пов'язані з розривом між теоретичним компонентом та практичними механізмами формування психологічних компетентностей. Наслідками цього є нерівномірна готовність випускників до роботи в умовах НУШ, інклюзивного середовища, високої емоційної напруги та потреби в ефективному управлінні класом і конфліктами, що підвищує ризики професійного вигорання та знижує психологічну безпеку освітнього процесу.

Запропоновані рішення вказують на необхідність комплексної модернізації підготовки: посилення практико-орієнтованих форматів (кейс-метод, симуляції, клінічна/дуальна практика), запровадження чітких індикаторів оцінювання психологічної компетентності, розвитку системи психологічного супроводу

студентів-педагогів, а також забезпечення безперервного професійного розвитку вчителів. Реалізація цих кроків сприятиме формуванню професійної ідентичності майбутнього педагога, підвищенню його стресостійкості та здатності працювати з різноманітністю учнів, що в сукупності підсилює якість освіти й відповідає стратегічним цілям НУШ (Бібік, 2017).

Порівняння систем психологічної підготовки майбутніх учителів в Україні та США є обґрунтованим, оскільки обидві країни визнають психологічні знання і вміння необхідною умовою ефективної виховної та навчальної роботи, але по-різному вибудовують механізми їх формування й оцінювання. В українських нормативних орієнтирах розвитку НУШ акцент робиться на створенні безпечного освітнього середовища, партнерстві та розвитку компетентностей учня, що опосередковано підсилює вимогу до психологічної компетентності педагога як носія цих змін (Деміракі, 2018).

У США ж психологічна складова значною мірою «вшита» у професійні стандарти вчителя: InTASC прямо описує очікувані здатності педагога створювати сприятливі навчальні середовища, налагоджувати взаємодію, демонструвати культурну чутливість і ефективну комунікацію (CCSSO, 2024).

В Україні психологічна підготовка педагогів традиційно тяжіє до теоретичного блоку (основи загальної психології, частково педагогічної, вікової, соціальної), тоді як практичні механізми формування психологічних компетентностей нерідко мають обмежений формат (спостереження, фрагментарне проведення уроків, менш розгорнуті тренінгові модулі). На тлі впровадження НУШ та оновлення державних документів базової середньої освіти посилився запит на «прикладні» психологічні вміння – співпрацю, взаємоповагу, емпатію, здатність долати стрес і діяти в конфліктних ситуаціях, що вже зафіксовано як важлива освітня цінність і результат шкільного навчання. Згідно таких тенденцій актуалізовано потребу узгодити підготовку в ЗВО з реальними вимогами сучасної школи та зробити психологічний

компонент не лише декларованим, а й операційно вимірюваним через практичні завдання й критерії (Концепція «Нова українська школа», 2016).

У США психологічна підготовка майбутніх учителів зазвичай реалізується через практико-орієнтовану модель: інтерактивні методи навчання (рольові ситуації, кейси, проекти) поєднуються з тривалішою клінічною/польовою практикою в школах і системою наставництва та супервізії. Такі перспективи відповідають логіці стандартів акредитації підготовки педагогів (CAEP), де наголошено на клінічних партнерствах, якісних практиках, підтримці кандидатів і їх поступовому професійному зростанні у реальному освітньому середовищі. У такій моделі психологічні компетентності (емпатія, комунікація, співпраця, культурна чутливість) формуються не лише «через курс», а насамперед через керований досвід взаємодії з учнями та рефлексивний зворотний зв'язок (Louisiana State University, 2024).

Відтак, спільною рисою України й США є розуміння того, що психологічна компетентність педагога прямо впливає на якість освітнього процесу та безпеку учнів. Водночас ключова відмінність полягає в інституційній організації: у США психологічні вимоги до вчителя більш детально прописані в професійних стандартах і підкріплені практико-орієнтованою підготовкою та супервізією, тоді як в Україні сильніше представлений нормативний фокус на трансформації школи й розвитку учня (НУШ), але часто бракує достатньо інструменталізованих механізмів системного «перекладу» цих вимог у підготовку вчителя на рівні ЗВО та оцінювання готовності до психологічно складних ситуацій (Постанова КМУ, 2021).

Наведені напрями вдосконалення є закономірними тенденціями, оскільки вони безпосередньо впливають із вимог НУШ (Концепція «Нова українська школа», 2016) до психологічно безпечного, партнерського та

інклюзивного освітнього середовища і з потреби перевести ці вимоги у вимірювані результати підготовки вчителя (рис. 4.2).

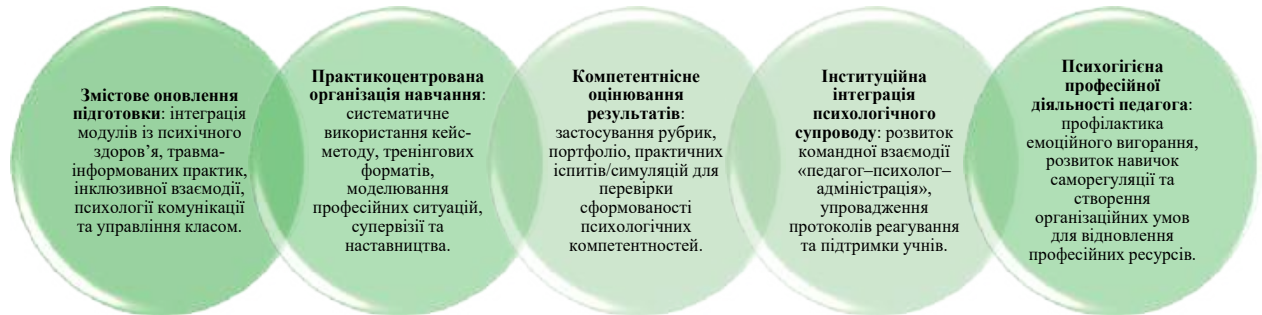


Рис. 4.2. Перспективи вдосконалення психологічної підготовки педагогів

Тенденція поглиблення зв'язку теорії з практикою (тренінги, кейси, симуляції, клінічні/дуальні практики) (1) обґрунтовується тим, що психологічна компетентність учителя є компетентністю «в дії»: вона проявляється у здатності будувати взаємини, запобігати конфліктам, підтримувати мотивацію, забезпечувати психологічну безпеку та ефективно реагувати на складні ситуації в класі. Концепція НУШ підкреслює педагогіку партнерства (комунікація, взаємодія, співпраця «учитель–учень–батьки»), а отже вимагає таких форм підготовки, де ці дії відпрацьовуються (через моделювання і практику), а не лише «вивчаються». Додатково міжнародні рамки (InTASC) прямо описують очікувані дії вчителя щодо створення інклюзивних середовищ і врахування відмінностей учнів, що методично підсилює доцільність кейсів/симуляцій/клінічної практики як способів формування психологічної готовності (InTASC Model Core Teaching Standards, 2025).

Саме тому перший напрям, поглиблення зв'язку теорії з практикою, є логічним: психологічна компетентність проявляється насамперед у діях (управління класом, профілактика конфліктів, підтримка мотивації, комунікація, саморегуляція), а не лише в знанні термінів і теорій. Перехід до тренінгів, кейсів, симуляцій і клінічних/дуальних практик є способом «перекласти» принципи НУШ у навчальні ситуації, де майбутній учитель реально відпрацьовує партнерську

взаємодію та безпечну комунікацію. Така логіка підсилюється тим, що державні документи для базової школи задають орієнтири компетентнісного розвитку учня (зокрема громадянських і соціальних компетентностей), що неможливо забезпечити без психологічно підготовленого педагога (ASU Charter, 2014).

Тенденція розроблення чіткіших індикаторів психологічної компетентності та процедур її оцінювання (2) зумовлена потребою перейти від загальних декларацій («вчитель створює сприятливе середовище», «забезпечує партнерство») до операціоналізованих критеріїв, за якими можна діагностувати готовність майбутнього педагога. В українському освітньому полі вже наявна нормативна основа для такого кроку: у професійному стандарті вчителя психологічна компетентність прямо виокремлюється як складова професійності, зокрема з акцентом на емоційний інтелект і врахування вікових/індивідуальних особливостей. Відтак логічним продовженням є (Концепція «Нова українська школа», 2016):

- укладання переліку індикаторів (емпатія, саморегуляція, конфлікт-менеджмент, комунікація з батьками, підтримка психологічної безпеки, культурна чутливість);
- опис рівнів сформованості (мінімальний/достатній/високий);
- введення процедур оцінювання під час практик (спостереження, рубрики, портфоліо, аналіз кейсу, супервізійний залік).

Другий напрям, розроблення чіткіших індикаторів психологічної компетентності та процедур оцінювання, є закономірним, бо вимоги НУШ і державних стандартів повинні бути переведені в вимірювані результати підготовки вчителя, інакше їх складно формувати системно та однаково якісно в різних ЗВО. Нормативною основою для цього виступає професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти», затверджений МОН (2024), який легітимізує психологічну складову професійності вчителя й тим самим відкриває можливість деталізувати її через показники (наприклад, емпатійна комунікація, саморегуляція, культурна чутливість, конфлікт-менеджмент, підтримка безпечного середовища) та інструменти оцінювання під час практик і атестацій (МОН України, 2024).

Розбудова системи психологічного супроводу студентів-педагогів і розвитку професійної ідентичності (3) щодо психологічної компетентності педагога залежить не лише від навчальних дисциплін, а й від власної психологічної стійкості, здатності до рефлексії та формування професійної ідентичності (я «хто» як учитель і «як» дію в складних ситуаціях). Педагогіка партнерства, проголошена НУШ (Концепція «Нова українська школа», 2016), підвищує вимоги до емоційно-етичної та комунікативної культури вчителя, отже університет має забезпечити не тільки знання, а й супровід професійного становлення (менторство, супервізійні групи, консультації, рефлексивні практики).

У кризових умовах посилюється потреба в інституційній підтримці майбутніх педагогів: МОН надавав методичні рекомендації щодо першої психологічної допомоги та психологічних аспектів організації освітнього процесу у воєнний/післявоєнний період, що підсилює аргумент того, як психологічний супровід має бути системним елементом підготовки (Методичні рекомендації, додаток МОН, 2022).

Третій напрям щодо інституційної підтримки в ЗВО (психологічний супровід, професійна ідентичність), теж впливає з реформи: НУШ підвищує вимоги до комунікативної культури та етичної відповідальності педагога, а в умовах воєнного стресу й зростання психологічних запитів учнів і батьків підтримка майбутніх учителів не може бути лише їхньою приватною справою. Офіційні матеріали й листи МОН, присвячені першій психологічній допомозі та психологічним аспектам організації освітнього процесу в умовах війни/післявоєнного періоду, фактично задають орієнтир на системне посилення психологічної компетентності та підтримки учасників освітнього процесу, а, отже зрозумілою є інституціоналізація ЗВО супровіду (консультації, групи рефлексії, наставництво/супервізійні формати) як елементу професійного становлення (Бібік, 2017).

Тенденція забезпечення безперервного професійного розвитку з урахуванням інклюзії та травмоінформованого підходу (4) зумовлена тим, що психологічні

виклики в школі змінюються швидше, ніж оновлюються університетські програми, тому компетентність учителя потребує регулярного «дооснащення» через підвищення кваліфікації та неформальну освіту. В Україні це підкріплено нормативно: діє урядовий порядок підвищення кваліфікації педагогічних працівників (КМУ №800), який інституційно закріплює безперервність професійного розвитку (Долгош, Молнар, 2022).

Четвертий напрям щодо безперервного професійного розвитку щодо інклюзії та травмоінформованості є закономірний і нормативно закріплений. *По-перше*, в Україні діє урядовий порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників (КМУ №800), який інституційно оформлює ідею навчання впродовж професійної діяльності. *По-друге*, інклюзивна освіта має окрему нормативну рамку (КМУ №957), що вимагає від учителя спеціальних психологічних і командних умінь роботи з учнями з ООП та побудови інклюзивного середовища, а це неможливо раз і назавжди «закрити» на бакалавраті без постійного оновлення компетентностей. *По-третє*, воєнний контекст актуалізував травмоінформовані підходи та навички психологічної підтримки, на що вказують і нормативно-методичні матеріали МОН щодо першої психологічної допомоги та психологічних аспектів освітнього процесу (Постанова КМУ, 2021).

Інклюзія, оскільки інклюзивне навчання має чітку організаційну рамку (зокрема порядок КМУ №957), а робота в інклюзивному класі потребує спеціальних психологічних умінь (командна взаємодія, підтримка дітей з ООП, управління поведінкою, комунікація з батьками, взаємодія з ІРЦ).

Травмоінформований підхід, актуалізований війною та масовим травматичним досвідом учнів і педагогів (Методичні рекомендації, додаток МОН, 2022): МОНівські рекомендації щодо психологічної допомоги/першої психологічної допомоги та методичні матеріали для роботи в умовах воєнного стану підтверджують системну потребу в таких компетентностях (рис. 4.3).



Рис. 4.3. Прогресія психологічної компетентності в освіті

Такі чотири напрями можна обґрунтувати як єдину логічну траєкторію модернізації, оскільки вони «зшивають» між собою цілі НУШ, вимоги до професійності вчителя та реальні виклики шкільного середовища (інклюзія, війна, підвищене психоемоційне навантаження). Концепція НУШ задає ціннісні й організаційні орієнтири (дитиноцентризм, партнерство, безпечне середовище), але для їх реалізації потрібен педагог, який володіє не лише знаннями, а й прикладними психологічними вміннями (Концепція НУШ, 2016).

Перехід від «знання про психологію» до «вміння діяти психологічно компетентно» виправданий тим, що психологічна компетентність учителя проявляється в поведінкових, комунікативних і регулятивних діях у класі (побудова взаємин, підтримка мотивації, профілактика конфліктів, створення психологічної безпеки). Саме тому посилення практико-орієнтованих форматів (тренінги, кейси, симуляції, клінічні/дуальні практики) є не «додатком», а механізмом формування компетентностей, які передбачаються сучасними стандартами педагогічної діяльності. Такий перехід узгоджується і з логікою професійних стандартів учителя в Україні, і з міжнародними рамками на кшталт InTASC, де компетентності описуються як здатності діяти у різних освітніх ситуаціях, зокрема в умовах різноманітності учнів (InTASC, 2025).

Перехід від загальних вимог до індикаторів та оцінювання обґрунтовується потребою забезпечити керованість якості підготовки: те, що не має чітких індикаторів, важко системно формувати й коректно оцінювати. Наявність затвердженого професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» створює нормативну підставу для деталізації психологічної компетентності у вигляді показників (наприклад, емпатійна комунікація, саморегуляція, конфлікт-менеджмент, взаємодія з батьками, підтримка безпечного середовища) та процедур їх перевірки під час практик і атестаційних елементів (CCSSO, 2024).

Перехід від індивідуальної відповідальності педагога до інституційної підтримки в ЗВО впливає з того, що психологічна стійкість, професійна ідентичність і здатність працювати з кризовими ситуаціями не формуються «само собою». Умови війни й масового стресу в освітньому середовищі актуалізували потребу в системних механізмах підтримки: методичні матеріали МОН щодо психологічних аспектів організації освітнього процесу у воєнний/післявоєнний період та рекомендації з першої психологічної допомоги фактично задають орієнтир на інституціалізацію психологічного супроводу, а не покладання його лише на «самоосвіту» вчителя (Міністерство освіти і науки України, 2023).

У цьому контексті психологічний супровід студентів-педагогів (консультації, супервізійні групи, наставництво, рефлексивні практики) стає необхідним елементом підготовки, бо забезпечує перенесення психологічних знань у професійну позицію та поведінку.

Перехід від разової підготовки до безперервного розвитку є нормативно й змістовно зумовленим. Нормативно – тому, що в Україні діє порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, який закріплює ідею постійного професійного розвитку. Змістовно – тому, що школа швидко змінюється: інклюзивна освіта має окрему регуляторну рамку, яка висуває специфічні вимоги до роботи з учнями з ООП та командної взаємодії, а травмоінформований підхід став практично необхідним через воєнні обставини (це підтверджують і офіційні

рекомендації, і запуск МОН навчальних форматів із травмоінформованого навчання) (Мельник, 2020).

Отже, ці чотири напрями не є набором окремих пропозицій: вони формують послідовну модернізаційну логіку – компетентнісну (дія замість декларації), вимірювану (індикатори й оцінювання), підтримувану інституційно (супровід у ЗВО) та безперервну (CPD з орієнтуванням на інклюзію і травмоінформованість), що безпосередньо відповідає сучасним цілям і викликам української освіти.

Наведені напрями вдосконалення є закономірними тенденціями, тому що вони прямо впливають із цільової моделі НУШ, у якій школа має будуватися на засадах педагогіки партнерства, дитиноцентризму та створення умов для розвитку кожної дитини, а отже потребує від учителя здатності забезпечувати психологічно безпечну взаємодію й ефективну комунікацію з учнями та батьками. У самій Концепції НУШ наголошено на партнерстві як системоутворювальному принципі («спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками»), що робить психологічну складову професійності педагога не факультативною, а необхідною умовою реалізації реформи (Концепції НУШ, 2016).

Таким чином, особливості психологічної підготовки майбутніх учителів в Україні та США щодо спільних засад і суттєвих відмінностей полягають у її спрямованості, змістовому та методичному наповненні, а також рівні активності здобувачів вищої освіти у процесі формування психологічних компетентностей. Обидві освітні системи визнають значущість психологічної підготовки для ефективної педагогічної діяльності, однак реалізують її через різні освітні стратегії: у США переважає практико-орієнтований підхід із домінуванням інтерактивних форм роботи й супроводу професійного становлення, тоді як в Україні традиційно відчутний більший акцент на теоретичному засвоєнні знань і нормативно-централізованій організації освітнього процесу.

Виявлені відмінності доцільно пояснювати комплексом культурних, історичних і соціальних факторів, які впливають на філософію освіти та інституційну логіку підготовки педагогів. Американська модель, сформована в умовах традиції

індивідуалізму та прагматизму, орієнтується на практичні досягнення, компетентнісні результати й постійне вдосконалення, що зумовлює гнучкість освітніх програм, їхню адаптацію до потреб ринку праці та пріоритетність польової практики, супервізії і рефлексивного навчання. Українська система, маючи більш традиційне й частково інерційне підґрунтя, демонструє схильність до теоретизації, значного обсягу навчального матеріалу для самостійного опрацювання та централізованих механізмів регулювання й контролю. Разом із тим, останні роки засвідчили посилення практико-орієнтованого вектора психологічної підготовки в Україні, що зумовлено зростанням потреби у збереженні та зміцненні психічного здоров'я учасників освітнього процесу, розвитком інклюзивних практик і необхідністю ефективної роботи в умовах соціальної нестабільності (Молнар, 2024).

Проведене дослідження має вагоме практичне значення для вдосконалення підготовки вчителів в Україні, оскільки отримані результати можуть бути використані під час проєктування нових та оновлення чинних освітньо-професійних програм, запровадження інноваційних методів формування психологічних компетентностей і оптимізації співвідношення теоретичної та практичної складових підготовки. Перспективними напрямками модернізації визначено посилення елементів практичного навчання (кейс-метод, симуляції, тренінги), упровадження супервізії як механізму професійного зростання та рефлексії, розширення застосування інтерактивних методів навчання, а також розвиток партнерств із закладами загальної середньої освіти та професійними асоціаціями. Реалізація зазначених заходів сприятиме підготовці педагогів, здатних відповідати вимогам сучасної школи, забезпечувати психологічну безпеку й ефективність освітнього процесу та гарантувати якісну освіту для всіх учнів.

4.2. Практика реалізації професійної підготовки фахівців у сфері психологічних професій

Практикоцентрований підхід у реалізації професійної підготовки фахівців у сфері психологічних професій щодо професійної підготовки фахівців

психономічних професій в університетах США зумовлений низкою сучасних науково-освітніх і соціальних чинників (APA Presidential Task Force on Evidence-Based Practice, 2006).

По-перше, психономічні професії (психологія, нейропсихологія, освітня психологія, поведінкові науки, когнітивні науки, психологія безпеки, HR-психологія тощо) набувають стратегічного значення в умовах зростання соціальної напруги, цифровізації, воєнних і посткризових трансформацій. Саме ці фахівці забезпечують психологічну стійкість особистості, ефективність соціальних систем, управління людським фактором і прийняття рішень у складних умовах, що актуалізує потребу у високоякісній професійній підготовці, орієнтованій не лише на теорію, а й на реальну практику (Astin, 2020).

По-друге, університети США демонструють одну з найбільш розвинених моделей практико-орієнтованої підготовки психономічних фахівців, що поєднує фундаментальну теоретичну базу з клінічними, консультативними, симуляційними, дослідницькими та міждисциплінарними практиками. Аналіз саме практики реалізації підготовки дозволяє виявити механізми інтеграції теорії і практики, роль супервізії, інтервізії, стажувань, цифрових симуляторів, клінічних баз і стандартів професійної сертифікації (APA, ABPP, NASP тощо).

По-третє, для національної системи вищої освіти України актуальною є потреба адаптації ефективного зарубіжного досвіду професійної підготовки психономічних фахівців з урахуванням власних соціокультурних, нормативних і ресурсних умов. Без ґрунтового аналізу практичних аспектів американських освітніх моделей неможливо обґрунтовано модернізувати освітні програми, підвищити їхню прикладну спрямованість та відповідність сучасним викликам.

По-четверте, дослідження практики професійної підготовки в університетах США має міждисциплінарну цінність, оскільки дозволяє простежити взаємодію психології, педагогіки, нейронаук, цифрових технологій та менеджменту освіти у формуванні готовності фахівців до роботи з людиною в умовах невизначеності та стресу.

Актуальність практики в контексті реалізації професійної підготовки фахівців психонічних професій в університетах США є науково обґрунтованим і соціально значущим, оскільки створює підґрунтя для вдосконалення теоретичних моделей підготовки, розробки сучасних освітніх програм і формування конкурентоспроможних фахівців психонічного профілю в умовах сучасних трансформацій (APA Professional Practice Guidelines, 2024).

The Chicago School – College of Professional Psychology в США є дієвим прикладом практико-орієнтованого навчання психологів, що демонструє інтеграцію теорії та практики. Цей заклад освіти базується на філософії, згідно з якою ефективна підготовка фахівців у сфері психології повинна поєднувати глибоке теоретичне знання з практичним досвідом. У навчальному процесі (Belar, Perry, 1992):

1. Теоретичні дисципліни (напр., психодіагностика, клінічна психологія, психологічне консультування) тісно пов'язані з практичними кейсами, аналізом реальних ситуацій та роботою з клієнтами.
2. Студенти проходять обов'язкову практику у клініках, школах, психотерапевтичних центрах, що дозволяє застосовувати набуті знання в реальних умовах.
3. Проектна діяльність та супервізії є невіддільною частиною програми: майбутні психологи отримують зворотний зв'язок від досвідчених фахівців, удосконалюючи власну практику.
4. Велика увага приділяється культурному контексту та соціальній відповідальності, що розширює горизонт бачення психолога-практика.

Врешті, The Chicago School реалізує модель освіти, у якій теорія не є відокремленою, а навпаки – слугує основою для свідомої, етичної та ефективної практики. В таблиці 4.4 представлено програми навчання в The Chicago School – College of Professional Psychology (The Chicago School, 2026), розподілені за рівнем, напрямом і ключовими характеристиками.

Таблиця 4.4

Навчальні програми The Chicago School – College of Professional Psychology

Назва програми	Рівень	Напрямок/Спеціалізація	Ключові особливості
1	2	3	4
Certificate in Clinical Rotations for Clinical Psychopharmacology	Сертифікат	Клінічна психофармакологія	Після отримання ліцензії; реальна практика з пацієнтами під наглядом
Ed.S. School Psychology	Ed.S. (спеціаліст)	Шкільна психологія	Робота зі школярами, викладачами, батьками; вирішення освітніх і психологічних проблем
M.A. Applied Forensic Psychology	Магістр	Прикладна судова психологія	Неклінічні ролі; перетин права, політики й психології; підготовка до докторантури
M.A. Counseling Psychology	Магістр	Консультування	Діагностика, терапія, робота з різними групами населення
M.A. Forensic Psychology: Professional Counselor Licensure	Магістр	Судова психологія + ліцензування консультанта	Підготовка до практики в судово-психологічних контекстах
M.A. Psychopharmacology	Магістр (онлайн)	Психофармакологія	Для нефахівців-психологів; базові знання з фармакології
M.S. Clinical Psychopharmacology	Магістр	Клінічна психофармакологія	Для практикуючих психологів; поглиблене навчання через кейс-метод
Psy.D. Applied Clinical Psychology	Докторат	Прикладна клінічна психологія	Збалансована наука й практика; культурна компетентність

Psy.D. Clinical Forensic Psychology	Докторат	Клінічна судова психологія	Робота у кримінальному й цивільному праві; оцінка та консультування
Psy.D. Clinical Psychology – Anaheim	Докторат	Клінічна психологія	Концентрації: дитяча та підліткова психологія, судова психологія
Psy.D. Clinical Psychology – Chicago	Докторат	Клінічна психологія	Кампус з 40-річним досвідом; курси на вибір (нейропсихологія, права людини тощо)
Psy.D. Clinical Psychology – Dallas	Докторат	Клінічна психологія	Напрями: медична психологія, педіатрична клінічна психологія
Psy.D. Clinical Psychology – Los Angeles	Докторат	Клінічна психологія	Напрями: дитяча, медична, нейропсихологія; практика з професорами
Psy.D. Clinical Psychology – New Orleans	Докторат	Клінічна психологія	Партнерство з Xavier University; підготовка до ліцензування
Psy.D. Clinical Psychology – Washington, D.C.	Докторат	Клінічна психологія	Концентрація: судова психологія; інтеграція досліджень і практики
Psy.D. School Psychology	Докторат	Шкільна психологія	Поглиблений Ed.S.; постспеціалістичний вхід для сертифікованих спеціалістів

Навчальні програми The Chicago School – College of Professional Psychology враховують три ключові параметри, які допомагають чітко і логічно

структурувати освітні пропозиції цього навчального закладу (табл. 4.4). Такий підхід робить інформацію зрозумілою, доступною та зручною для аналізу й порівняння (The Chicago School, 2026).

Перший параметр, *рівень освіти*, що дає змогу користувачеві одразу зорієнтуватися, чи йдеться про сертифікатну програму, магістратуру, спеціалістський ступінь Ed.S., або ж докторську програму (Psy.D.), що особливо важливо для вступників, які планують побудову довгострокової академічної або професійної траєкторії й мають різні стартові рівні підготовки.

Другий параметр, *напрямок або спеціалізація*, який окреслює професійну галузь, у якій працюватиме майбутній фахівець: це може бути клінічна психологія, судова, шкільна, психофармакологія тощо. Така класифікація дає змогу абітурієнтам обрати програму, яка відповідає їхнім особистим інтересам і кар'єрним амбіціям, а також зрозуміти, у якій сфері вони зможуть застосовувати отримані знання та навички.

Третій параметр, *ключові особливості програми*, що стисло описує зміст, формат і фокус кожної програми. Тут зазначається, чи передбачено практику в реальних умовах, яка спеціалізація або ліцензування можливі після завершення навчання, чи є партнерства з іншими установами тощо. Така інформація дозволяє швидко оцінити переваги й специфіку кожного курсу.

Завдяки такій структурі навчального процесу кожен здобувач має можливість легко й доступно обрати саме ту програму, яка найбільше відповідає його потребам, зокрема освітньому рівню та професійному вектору, що особливо корисно для студентів, які ще не визначилися з конкретною спеціалізацією, а також для тих, хто шукає високоякісне навчання в галузі психології за кордоном.

В таблиці 4.5 подано «карту орієнтації», яка дозволяє адаптувати вибір програми до індивідуальних потреб, ресурсів і професійних амбіцій (The Chicago School, 2026). Вона також є хорошим інструментом для академічного консультування та профорієнтації.

Таблиця 4.5

Критерії порівняння програм The Chicago School – College of Professional Psychology

Критерій	Що оцінює	Приклад запитання
1	2	3
Рівень освіти	Магістр, сертифікат чи доктор	Чи готові ви до докторантури, чи наразі шукаєте магістерську програму?
Тривалість навчання	Час до отримання диплома	Скільки років ви готові інвестувати в освіту?
Професійний результат	Ліцензія, сертифікат, наукова чи практична підготовка	Хочете бути клінічним психологом, консультантом, судовим експертом тощо?
Формат навчання	Очна/онлайн/змішана	Маєте можливість переїхати? Потрібен онлайн-формат?
Сфера практики	Клініка, школа, судова система, фармакологія	У якій сфері хочете працювати – з дітьми, в судовій системі, з медикаментозною терапією?
Концентрація/спеціалізація	Уточнення напряму	Вас цікавить дитяча, шкільна, медична чи судова психологія?
Наявність ліцензування	Можливість отримання ліцензії	Чи потрібна вам офіційна ліцензія для клінічної практики?
Можливість працевлаштування	Попит на ринку, кар'єрна підтримка	Які перспективи після закінчення програми?
Подальші можливості	Підготовка до докторантури або академічної кар'єри	Плануєте навчатися далі?

Таблиця 4.5 створена з метою допомогти користувачеві свідомо порівнювати освітні програми за ключовими параметрами, які мають істотне значення при виборі спеціальності та побудові індивідуальної освітньої траєкторії. Її структура продумана так, щоб не лише впорядкувати інформацію, а й активізувати аналітичне

мислення. Кожен критерій у таблиці чітко формулює аспект, що підлягає порівнянню, наприклад, тривалість навчання, формат (онлайн чи очний), можливість отримання ліцензії або перспектива працевлаштування, що дозволяє користувачеві зосередитися на суттєвих моментах, які впливають на якість і релевантність освіти до його цілей (The Chicago School, 2026).

Вміст колонки «що оцінює» пояснює, чому саме цей параметр важливий: вона дає контекст і розкриває, яку практичну інформацію можна отримати, звернувши увагу на цей критерій та сприяє більш усвідомленому аналізу програм.

Нарешті, «приклад запитання» виконує функцію м'якого стимулу до критичного мислення: запитання не лише конкретизує критерій, а й допомагає користувачу сформулювати власні очікування, обмеження або пріоритети. Таким чином, зазначена таблиця не просто інформує, а активно включає користувача в процес вибору, сприяючи створенню персоналізованої освітньої стратегії. Згідно того, представимо характеристику кожної із освітніх програм, згідно яких сучасний здобувач прагне здобути якісну психологічну освіту в США, адаптуватися до міжнародних стандартів і розширити професійні можливості (CACREP Standards, 2024).

Освітня програма **«Certificate in Clinical Rotations for Clinical Psychopharmacology»** є цінним надбанням для практикуючих українських психологів, які вже мають докторський ступінь і прагнуть здобути додаткову клінічну кваліфікацію у сфері психофармакології, що дозволяє працювати в команді з психіатрами, впроваджуючи медико-психологічний підхід до лікування, що надзвичайно актуально в умовах післявоєнної України, де потреба в інтегрованих допомозі зростає (The Chicago School, 2026).

Програма **«Ed.S. School Psychology»** орієнтована на роботу з дітьми, освітніми командами та сім'ями, допомагаючи подолати бар'єри до навчання та розвитку. Для українських фахівців ця програма є зразком того, як системно впроваджуються психосоціальні послуги в школах – досвід, який можна адаптувати в Україні в межах реформи освіти та інклюзивного навчання.

Ed.S. School Psychology орієнтована на підготовку психологів, здатних працювати в шкільному середовищі з учнями, педагогами, адміністрацією та батьками. Програма навчає виявляти й подолати перешкоди до навчання щодо емоційних розладів до академічних труднощів шляхом мультидисциплінарного підходу. Для українських здобувачів ця програма є надзвичайно цінною, оскільки демонструє ефективну модель інтеграції психосоціальної підтримки в освітній процес, яку можна адаптувати в умовах української школи. В умовах реформи НУШ та викликів післявоєнного періоду, така підготовка сприятиме розбудові шкільної психологічної служби та створенню безпечного освітнього середовища для дітей із різними потребами (The Chicago School, 2026).

M.A. Applied Forensic Psychology є магістерською програмою, спрямованою на підготовку фахівців у галузі судової (форензичної) психології з акцентом на неклінічні аспекти професійної діяльності. Вона зосереджується на вивченні взаємодії психології з правом, кримінальним правосуддям і суспільною політикою, формуючи в студентів глибоке розуміння психологічних механізмів поведінки в юридичному та соціальному контекстах. Така підготовка є оптимальною для роботи в судових органах, правоохоронних структурах, соціальних службах, системі захисту дітей, а також створює надійну академічну основу для подальшого навчання в докторантурі.

Для сучасних українських здобувачів ця програма має особливу актуальність. Вона відкриває можливості професійної участі у процесах відновлення справедливості, роботи з наслідками війни, зокрема з посттравматичними станами військових і цивільних жертв воєнних злочинів. Отримані знання та навички можуть бути використані в межах реформування системи кримінального правосуддя України, розвитку судово-психологічної експертизи, а також у діяльності державних і громадських інституцій, що працюють у сфері прав людини та соціального захисту (The Chicago School, 2026).

M.A. Counseling Psychology є магістерською програмою у сфері консультування, що має чітко виражений клінічну спеціалізацію і спрямована на підготовку фахівців до професійної психотерапевтичної практики. Навчання охоплює ключові компоненти клінічної діяльності, зокрема психологічну діагностику, індивідуальну та групову психотерапію, а також роботу під супервізією. Така структура програми забезпечує формування практичних компетентностей, необхідних для роботи з різними клінічними популяціями, і створює підґрунтя для отримання професійної ліцензії у сфері клінічного консультування.

Для сучасних українських здобувачів ця програма є надзвичайно актуальною, оскільки відповідає гострій потребі суспільства у кваліфікованих фахівцях з психічного здоров'я. Вона готує спеціалістів до роботи з емоційними та психологічними наслідками війни, зокрема з досвідом втрати, внутрішнього переміщення, хронічного стресу та посттравматичного стресового розладу (ПТСР). Отримана ліцензована клінічна освіта міжнародного рівня може бути адаптована й трансформована у практичний досвід в Україні, сприяючи відновленню та розвитку системи психологічної допомоги населенню (The Chicago School, 2026).

M.A. Forensic Psychology: Professional Counselor Licensure – це магістерська програма, яка поєднує клінічну підготовку з глибоким розумінням судової системи. Вона має подвійний фокус: з одного боку, формує компетентності в галузі психотерапевтичного консультування, з іншого – надає ґрунтовні знання з судової психології. Програма орієнтована на здобуття професійної ліцензії консультанта, що дозволяє випускникам працювати у в'язницях, судах, центрах реабілітації, соціальних службах та інших установах, де перетинаються сфери права і психічного здоров'я.

Для українських здобувачів ця програма є надзвичайно цінною, оскільки відкриває шлях до розвитку судово-психологічної експертизи – напряму, який в Україні досі формується і потребує кваліфікованих кадрів. Особливо важливо це в умовах післявоєнної відбудови, коли виникає потреба в об'єктивній оцінці психічного стану жертв насильства, ветеранів, свідків та підозрюваних у справах,

пов'язаних із воєнними подіями. Отримані знання дадуть змогу українським фахівцям професійно працювати на стику права й психології, сприяючи реформі кримінального правосуддя та підвищенню гуманності в юридичних процедурах.

M.A. Psychopharmacology – це онлайн-магістерська програма, яка зосереджується на вивченні впливу психотропних препаратів на психіку людини, при цьому не вимагає попередньої освіти в галузі психології чи психіатрії. Вона спеціально розроблена для фахівців у сфері охорони здоров'я, освіти, соціальної роботи чи управління, які прагнуть отримати ґрунтовне розуміння дії медикаментів на психічний стан, поведінку та когнітивні функції. Гнучкий онлайн-формат робить програму зручною для вже зайнятих фахівців, які хочуть поєднати навчання з роботою (The Chicago School, 2026).

Для українських здобувачів ця програма є надзвичайно корисною в умовах зростаючої уваги до комплексного підходу в роботі з дітьми, підлітками та дорослими, що мають психоемоційні розлади. Вона дозволяє педагогам, шкільним психологам, соціальним працівникам або управлінцям у сфері психічного здоров'я краще взаємодіяти з лікарями-психіатрами, пояснювати суть медикаментозного лікування батькам, ухвалювати зважені рішення в командній роботі з клієнтом. Вона є особливо актуальною для післявоєнної України, де зростає потреба у міждисциплінарному підході до допомоги вразливим групам населення.

M.S. Clinical Psychopharmacology – це магістерська програма наукового спрямування, розроблена спеціально для практикуючих клінічних психологів, які бажають поглибити свої знання з психофармакології. Її навчальна модель побудована на використанні кейс-методу, що дозволяє інтегрувати теоретичні знання з фармакології в реальні клінічні сценарії. Програма спрямована на розвиток навичок у сфері оцінювання, діагностики та терапевтичного планування з урахуванням медикаментозного впливу, що значно розширює професійні можливості психолога в міждисциплінарному середовищі (The Chicago School, 2026).

Для українських фахівців ця програма має особливу цінність у зв'язку з дефіцитом інтеграції між психологічною та медичною допомогою в системі охорони психічного здоров'я. Завдяки їй клінічні психологи з України можуть здобути знання, які дозволять їм ефективніше співпрацювати з психіатрами, розуміти механізми дії препаратів, консультувати пацієнтів та їхніх близьких щодо медикаментозного лікування, особливо в ситуаціях, коли психотерапія супроводжується фармакотерапією. Така міждисциплінарна підготовка є надзвичайно перспективною для формування нової генерації фахівців, здатних працювати у реформованій системі психічного здоров'я України.

Psy.D. Applied Clinical Psychology – це докторська програма з прикладної клінічної психології, яка поєднує глибоку наукову підготовку з інтенсивною практичною діяльністю. Програма орієнтована на формування високого рівня професійної компетентності через навчання в реальних клінічних умовах, розвиток навичок критичного мислення та культурної чутливості. Вона ідеально підходить для тих, хто прагне стати практикуючим психологом, здатним поєднувати науково обґрунтовані методи з гнучким, клієнтоорієнтованим підходом у щоденній роботі.

Для українських здобувачів ця програма є надзвичайно цінною як зразок сучасної моделі професійної психологічної освіти, яка відповідає міжнародним стандартам. Вона демонструє, як готуються фахівці, зосереджені не лише на теоретичних знаннях, а й на ефективній, етичній та практично орієнтованій допомозі клієнтам. У контексті української реформи освіти, психічного здоров'я та соціальних послуг така підготовка є особливо актуальною. Вона може сприяти формуванню нової генерації психологів-практиків, які працюють не із загальними уявленнями, а з конкретними потребами людей у кризових умовах, зокрема після травм війни, втрати, переселення чи адаптації.

Psy.D. Clinical Forensic Psychology – це докторська програма з судової клінічної психології, яка готує фахівців до роботи на складному перетині права, психології та психіатрії. Програма охоплює підготовку до здійснення психологічної

оцінки, експертного консультування, участі в судових процесах та формування професійних висновків для використання у кримінальних і цивільних справах. Випускники здобувають глибоке розуміння юридичного контексту роботи психолога та навички, необхідні для оцінки осіб, прийняття участі в судових слуханнях і формулювання експертних суджень (The Chicago School, 2026).

Для українських здобувачів ця програма має стратегічне значення, адже дає змогу підготувати професійних судово-психологічних експертів, яких критично бракує в Україні. Особливо актуально це в умовах післявоєнної відбудови, коли постає необхідність у кваліфікованій оцінці психічного стану учасників кримінального процесу, жертв насильства, свідків і військовослужбовців. Програма відповідає потребі розвитку експертизи у справах, пов'язаних із воєнними злочинами, домашнім насильством, порушенням прав людини, та може сприяти посиленню об'єктивності й гуманізації української системи правосуддя.

Psy.D. Clinical Psychology–Anaheim – це докторська програма з клінічної психології, яка надає ґрунтовну базову підготовку з можливістю спеціалізації у двох напрямках: дитяча та підліткова психологія або судова психологія. Програма поєднує академічні знання з інтенсивною практичною підготовкою, готуючи студентів до роботи з широким колом клієнтів у різних клінічних контекстах. Особливу увагу приділено розвитку навичок спостереження, оцінки, інтервенції та етичного втручання, що дозволяє випускникам ефективно працювати як у сфері охорони психічного здоров'я, так і в юридичних структурах (The Chicago School, 2026).

Для українських здобувачів ця програма є надзвичайно актуальною в умовах післявоєнної реабілітації дітей і підлітків, які зазнали травм, втрат або вимушеного переселення. Підготовка у сфері дитячої психології дозволяє опанувати методи роботи з найвразливішими віковими групами, а можливість спеціалізації в судовій психології відкриває шлях до практики у сфері правосуддя та соціального захисту дітей. Така міжгалузева компетентність відповідає

сучасним викликам в Україні та сприяє створенню нової професійної моделі допомоги дітям і родинам у кризових умовах.

Psy.D. Clinical Psychology–Chicago – це докторська програма з клінічної психології, яка реалізується в одному з найстаріших і найавторитетніших кампусів The Chicago School. Вона відзначається сильною академічною базою та широкими можливостями для спеціалізації завдяки великій кількості елективних курсів, серед яких – нейропсихологія, права людини, міжнародна психологія, мультикультурна компетентність тощо. Програма поєднує теоретичну глибину з практичною спрямованістю, дозволяючи студентам розвивати індивідуальний професійний профіль, орієнтований на глобальні виклики та потреби сучасного суспільства.

Для українських здобувачів ця програма є унікальною можливістю долучитися до новітніх підходів у психологічній освіті й практиці, вивчити передовий досвід США та імплементувати його в українську систему охорони психічного здоров'я. Особливо цінним є доступ до курсів з прав людини та міжнародної психології, що дає змогу українським студентам поглибити розуміння психосоціальних процесів у глобальному контексті, зокрема в умовах війни, міграції, травми та післякризової відбудови. Програма сприяє формуванню фахівців, здатних впливати на розвиток системної, культурно чутливої психологічної допомоги в Україні.

Psy.D. Clinical Psychology–Dallas – це докторська програма з клінічної психології, яка вирізняється чіткою спеціалізацією на поведінковій медицині та дитячій клінічній психології. Такий акцент дозволяє студентам зосередитися на питаннях, що лежать на перетині психології й медицини, зокрема на психосоматичних розладах, хронічних станах, питаннях здоров'я та адаптації, а також на роботі з дітьми та підлітками. Програма формує фахівців, здатних працювати у лікарнях, клініках, реабілітаційних центрах, дитячих установах і приватній практиці, поєднуючи клінічну оцінку з терапевтичними інтервенціями.

Для українських здобувачів ця програма є надзвичайно важливою, оскільки дає можливість розвивати напрям психосоматичної психології та дитячої психічної допомоги, що стають все більш актуальними в умовах поствоєнної України. Робота з дітьми, які пережили втрату, травму або внутрішнє переміщення, потребує спеціалізованих знань, а інтеграція медичного й психологічного підходів – ключ до ефективної допомоги. Програма в Далласі пропонує саме ті компетенції, які можуть стати основою для системного впровадження педіатричної психології в українську практику.

Psy.D. Clinical Psychology – Los Angeles – це докторська програма з клінічної психології, що надає студентам поглиблену клінічну підготовку з можливістю спеціалізації в таких ключових галузях, як нейропсихологія, дитяча клінічна психологія та медична (health) психологія. Програма поєднує академічну досконалість із практичним досвідом у багатокультурному, динамічному середовищі Лос-Анджелеса, що відкриває широкі можливості для проходження практики в лікарнях, психіатричних закладах, школах та соціальних службах.

Для українських здобувачів ця програма є надзвичайно релевантною, адже дозволяє глибоко зануритися в спеціалізовані клінічні напрями, які є критично важливими для післявоєнної реабілітації населення України. Зокрема, нейропсихологічна підготовка дає змогу працювати з наслідками черепно-мозкових травм і неврологічних порушень; дитяча психологія – з дітьми, які пережили травми, втрату або адаптаційні труднощі; а медична психологія – із психосоматичними та хронічними станами, що часто супроводжують стрес. Освіта за цією програмою може допомогти сформувати в Україні нову генерацію високоспеціалізованих клінічних психологів, які працюють на стику медицини, психотерапії та нейронаук.

Psy.D. Clinical Psychology–New Orleans – це докторська програма з клінічної психології, яка реалізується у співпраці з Xavier University of Louisiana, одним із провідних університетів із соціально орієнтованим підходом до освіти. Програма має чіткий фокус на громадське психічне здоров'я, готує студентів до професійної

ліцензії та роботи у спільнотах, що стикаються з економічними труднощами, психосоціальними викликами або наслідками криз. Навчання поєднує глибоку клінічну підготовку з практикою у громадах, де допомога психолога має системне та трансформативне значення (The Chicago School, 2026).

Для українських здобувачів ця програма є особливо значущою, адже дозволяє опанувати модель роботи з постраждалими громадами, які пережили війну, бідність, переселення чи втрату соціальної інфраструктури. В умовах післявоєнного відновлення України, така підготовка формує фахівців, здатних працювати не лише з окремими клієнтами, а й із громадами як цілими системами, впроваджуючи психоосвітні, реабілітаційні та підтримувальні програми, що сприяє формуванню соціально відповідальної психології, орієнтованої на реальні потреби суспільства.

Psy.D. Clinical Psychology–Washington, D.C. – це докторська програма з клінічної психології, яка пропонує спеціалізацію в судовій психології та акцентує увагу на інтеграції наукових досліджень із практичним досвідом. Студенти проходять навчання під керівництвом провідних експертів галузі, беруть участь у реальних кейсах та отримують глибоке розуміння функціонування судової та державної систем у сфері психічного здоров'я. Розташування кампусу в політичному центрі США створює унікальні умови для роботи з питаннями публічної політики, адвокації та прав людини (The Chicago School, 2026).

Для українських здобувачів ця програма є винятково перспективною, оскільки дозволяє здобути фаховий досвід на перетині психології, юриспруденції та державного управління. Знання, здобуті тут, можна використати у процесі трансформації українських інституцій, зокрема у сферах правосуддя, захисту прав людини, протидії насильству та підтримки постраждалих унаслідок війни. Спеціалізація в судовій психології сприятиме зміцненню експертної компетентності у справах, де необхідне психологічне оцінювання, участь у судових процесах і формування етичної, гуманної правової практики.

Psy.D. School Psychology – це докторська програма з шкільної психології, орієнтована на фахівців, які вже мають ступінь Ed.S. або еквівалент спеціаліста, та прагнуть поглибити свою клінічну й аналітичну підготовку. Програма надає можливість вступу на базі попередньої спеціалізованої освіти, що скорочує загальну тривалість навчання. Вона готує висококваліфікованих шкільних психологів до глибшої роботи в освітньому середовищі, зокрема в сфері комплексної діагностики, психоосвітніх втручань, кризової підтримки та міждисциплінарної взаємодії (The Chicago School, 2026).

Для українських здобувачів ця програма може стати орієнтиром для розвитку ефективної та сучасної шкільної психологічної служби. В умовах післявоєнного відновлення системи освіти та інклюзивної реформи, зростає потреба у фахівцях, які вміють працювати з емоційними, поведінковими й освітніми труднощами учнів, а також налагоджувати співпрацю з учителями, батьками й адміністрацією. Програма дозволяє опанувати стратегічний підхід до підтримки психічного здоров'я в школах, який може бути впроваджений в Україні як частина національної моделі безпечного та підтримувального освітнього середовища.

Таким чином, на основі аналізу програм The Chicago School – College of Professional Psychology зазначимо, що цей освітній заклад надає всебічну, практично зорієнтовану та глибоко спеціалізовану підготовку у сфері психології, орієнтовану на сучасні виклики та міждисциплінарну інтеграцію. Програми охоплюють широкий спектр напрямів щодо клінічної, шкільної та судової психології до психофармакології, нейропсихології та громадського психічного здоров'я. Студенти мають змогу обрати як широку клінічну базу, так і вузькі спеціалізації, що дозволяє формувати індивідуальну освітню траєкторію відповідно до власних цілей.

Ключовою рисою навчання в The Chicago School є інтеграція теорії та практики. Програми передбачають участь у клінічних ротаціях, роботу з реальними кейсами, супервізії та навчання в мультикультурному середовищі.

Такі можливості дозволяють студентам не лише опанувати знання, а й навчитися застосовувати їх у живих, складних контекстах – у клініках, судах, школах, соціальних службах і громадах. Крім того, навчальні формати доступні як для студентів із базовою психологічною освітою, так і для досвідчених практиків, які прагнуть розширити або поглибити свій професійний профіль (The Chicago School, 2026).

Для українських здобувачів програми The Chicago School мають особливе значення в умовах післявоєнної трансформації суспільства. Вони дають змогу здобути унікальні компетенції у сферах, які в Україні потребують термінового розвитку: дитяча та підліткова психологія, робота з ПТСР, психосоматична допомога, судово-психологічна експертиза, підтримка вразливих груп, інклюзивна освіта та громадське психічне здоров'я. Освіта, отримана за цими програмами, може бути адаптована до українського контексту, сприяючи впровадженню нових підходів, гуманізації допомоги й розвитку системної психологічної підтримки на національному рівні.

Загалом, The Chicago School формує не лише висококваліфікованих фахівців, а й психологів нового покоління – тих, хто вмiє мислити критично, діяти етично, будувати діалог із суспільством і працювати на перетині професійних сфер. Саме таких спеціалістів потребує сучасна Україна.

Можливості освіти фахівців психономічних професій в Україні (психологи, соціальні працівники, педагоги, фахівці з інклюзії, правозахисники тощо) формуються на перетині державної освітньої політики, запитів суспільства та викликів, спричинених війною, реформами та глобальними змінами. Щоб повноцінно оцінити ці можливості, доцільно застосувати ті самі аналітичні критерії, які використовувались для оцінки програм The Chicago School (The Chicago School, 2026): різноманітність освітніх напрямів, інтеграція теорії та практики, доступність для здобувачів з різним рівнем підготовки, а також відповідність сучасному українському контексту (рис. 4.4).

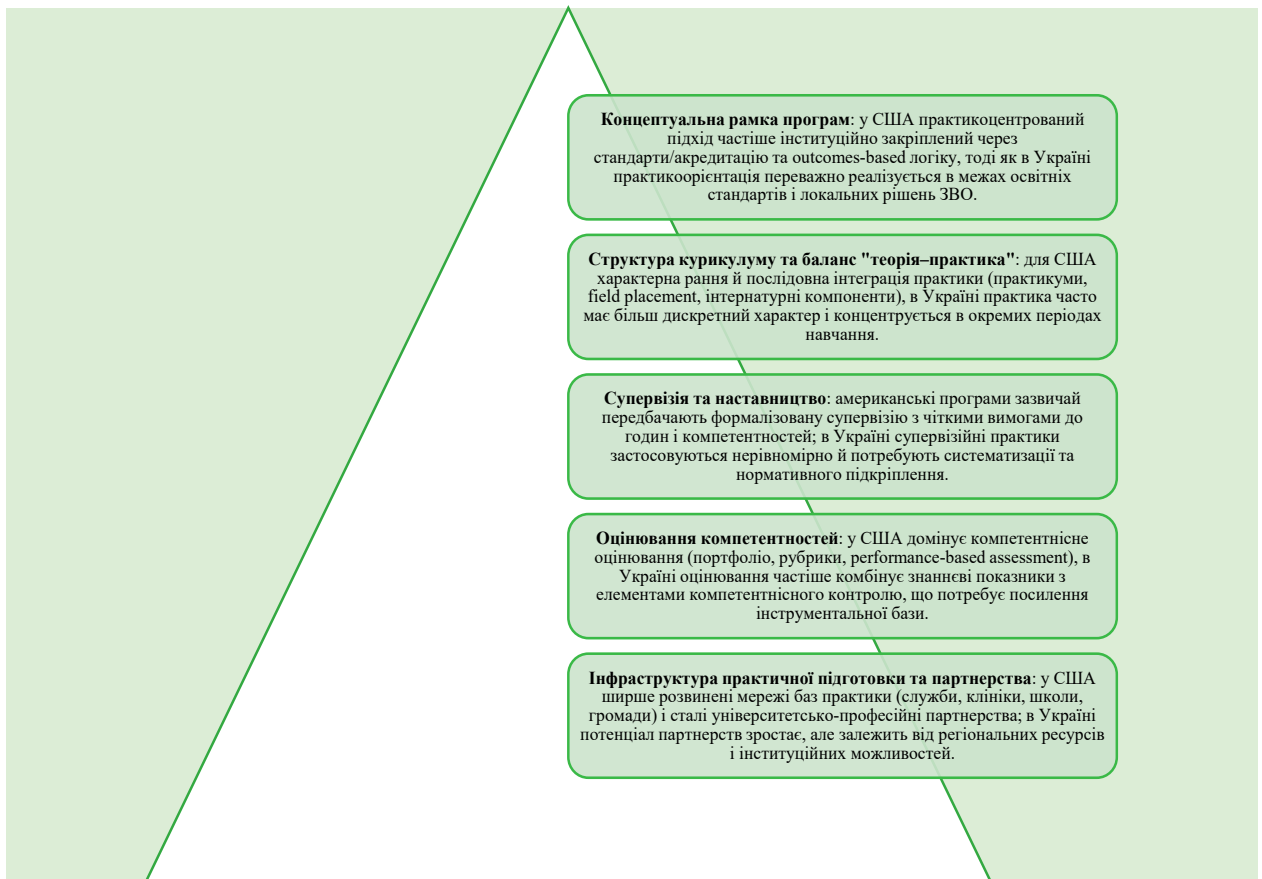


Рис. 4.4. Освітні програми практикоцентрованого навчання в порівнянні США та України

По-перше, в українській системі освіти представлено широке поле психонімічних спеціальностей, зокрема «Психологія», «Соціальна робота», «Соціологія», «Педагогіка», «Спеціальна освіта», «Інклюзивна освіта», «Правознавство», «Публічне управління». Бакалаврські та магістерські програми реалізуються у більшості класичних і педагогічних університетів. Проте, у порівнянні з провідними міжнародними школами, українські програми часто залишаються недостатньо спеціалізованими, із меншим фокусом на прикладні аспекти та мультидисциплінарність. Такі тенденції означають, що студент отримує загальну підготовку, але часто потребує додаткового навчання або сертифікацій, щоб стати конкурентоспроможним фахівцем у вузькій сфері, наприклад, у судово-психологічній експертизі чи кризовому консультуванні (CCSSO, 2024).

По-друге, інтеграція теорії та практики в психологічних освітніх програмах в Україні потребує суттєвого підсилення. Хоча практичні модулі та виробнича практика передбачені навчальними планами, їх якість і глибина значною мірою залежать від бази практики, кваліфікації наставників і доступу студентів до реального досвіду. У сучасних умовах (особливо в регіонах, які постраждали від бойових дій або мають обмежену інфраструктуру) практична складова є нерівномірною, що ускладнює формування прикладних навичок, таких як кризове втручання, робота з переселеними родинами, ведення кейс-менеджменту тощо.

Водночас, варто відзначити зростаючу доступність освіти для фахівців різного рівня. Після 2014 року, а особливо з початком повномасштабної війни, спостерігається розширення можливостей неформальної освіти, міжнародних сертифікатів, грантових програм, онлайн-курсів і менторських проєктів. Здобувачі психологічних професій все частіше мають змогу проходити навчання за підтримки міжнародних організацій, долучатися до стажувань, тренінгів, а також отримувати спеціалізовану підготовку у сфері психічного здоров'я, травмотерапії, реабілітації, інклюзивної педагогіки та правозахисту (Гораш, 2021).

Нарешті, варто наголосити на тому, що український соціальний і професійний контекст створює унікальний запит на фахівців нового типу – з мультидисциплінарними знаннями, стійкими етичними орієнтирами та здатністю працювати в умовах невизначеності. Психологічна освіта в Україні має потенціал відповідати цим потребам, але для цього необхідно оновлювати навчальні програми, підсилювати практичну складову, впроваджувати моделі навчання, що орієнтовані на реальних клієнтів і громади, як це роблять провідні міжнародні освітні установи.

Таким чином, можливості для підготовки фахівців психологічних професій в Україні є реальними та динамічними, але водночас вимагають системних змін. Зокрема – розширення спеціалізацій, розвитку міждисциплінарного підходу, впровадження сучасних методик практичного навчання та поглибленої співпраці з міжнародними партнерами. Саме в цьому – ключ до формування нової генерації

українських фахівців, здатних ефективно відповідати на соціальні виклики, що постали перед суспільством.

Сучасні освітні програми в Україні, зокрема у сфері середньої освіти та соціономічних професій, усе активніше впроваджують практикоцентрований підхід, що є ключовою вимогою як державних стандартів, так і запитів ринку праці, що добре простежується у звітах із самооцінювання, які подаються до Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО) в межах процедури акредитації. Наприклад, освітня програма з підготовки вчителів природничих наук чи психологів у своєму самоаналізі акцентує на таких складових практикоцентризму, як: організація педагогічної практики, партнерство з базами практики, використання кейс-методів, моделювання ситуацій професійної діяльності, рефлексивна діяльність здобувачів та участь у проєктній роботі. У звітах часто вказується, що студенти виконують реальні завдання в освітньому середовищі, соціальних службах, центрах підтримки або консультативних службах, що дозволяє їм не лише закріпити теоретичні знання, а й розвивати компетентності в умовах, наближених до професійних (НАЗЯВО, 2020).

Особливістю українських програм є те, що практична підготовка нерідко поєднана з громадянською участю – студенти залучаються до волонтерських ініціатив, освітніх проєктів, дослідницьких практик у громадах. Таким чином формується соціальна відповідальність фахівця, що відповідає європейським трендам сталого розвитку та соціальної згуртованості.

Для психономічних професій це надзвичайно важливо, адже майбутні фахівці мають бути не просто виконавцями алгоритмів, а критично мислячими агентами змін. Практикоцентричний підхід дозволяє їм формувати власну професійну ідентичність, навички етичної взаємодії з клієнтом, командної роботи та крос-секторальної співпраці (Наскрізна програма практик фахової підготовки студентів спеціальності 6.030103 Практична психологія, 2014).

Сучасні освітні програми у галузі психонімічних професій (зокрема педагогіки, психології, соціальної роботи) дедалі активніше орієнтуються на практикоцентричну модель підготовки, що відповідає вимогам ЗУ «Про освіту» та «Про вищу освіту», а також Ліцензійним умовам та внутрішнім стандартам якості (напр., Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського), що забезпечує юридичну легітимність та стратегічну узгодженість освітнього процесу з національною системою освіти. Базовими підходами у реалізації програм виступають компетентнісний, проблемно-орієнтований і студентоцентрований підходи, що дозволяє не лише формувати знання, а й розвивати практичні вміння, етичну чутливість та рефлексивність – необхідні риси фахівців психонімічного профілю (ВДПУ, 2025).

Використання таких методів, як ділові ігри, симуляції, кейс-аналіз, мозкові штурми, проєктна діяльність, наукові конференції та стажування, гарантує системну підготовку до реальних професійних ситуацій, що особливо важливо в умовах воєнного та поствоєнного українського суспільства (Уркаєв, 2021).

Високий рівень академічної свободи та студентоцентрованості проявляється в гнучких індивідуальних освітніх траєкторіях, виборі тем досліджень, форм навчання, баз практики, що відповідає європейським стандартам ESG та дозволяє формувати професійно зрілих, автономних спеціалістів, здатних адаптуватися до складних викликів. Моніторинг задоволеності студентів, регулярне оновлення ОК на основі сучасних практик та наукових трендів (напр., CBT, sandplay, EMDR, арт-терапія) підтверджує ефективність освітнього процесу (Звіт про опитування студентів спеціальності «Психологія», 2025).

Особливу цінність має поєднання навчання і дослідження. Студенти залучаються до наукових гуртків, проєктів, «Школи молодого науковця», участі в конференціях із тем, що стосуються психологічної допомоги в умовах кризи, посттравматичних станів, бойової травми, емоційного інтелекту тощо. Такі можливості сприяють не лише професійному зростанню, а й дозволяють формувати

власну наукову позицію та застосовувати результати досліджень у практиці (Відділ аспірантури і докторантури, 2025).

Важливо й те, що освітні програми поступово інтернаціоналізуються: впроваджуються міжнародні навчальні курси, викладачі та здобувачі беруть участь у програмах академічної мобільності, членстві у міжнародних асоціаціях (EFPA, EMDRIA, EGATIN, EFPP, Mental Health Europe), що розширює освітній горизонт і дозволяє впроваджувати в український контекст кращі світові практики психологічної допомоги, соціального супроводу та освітнього консультування.

Таким чином, на прикладі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського можна стверджувати, що освітні можливості для фахівців психологічних професій в Україні є конкурентоспроможними, практикоцентричними, гнучкими та орієнтованими на сучасні суспільні потреби, що дозволяє готувати фахівців, здатних не лише діяти у своїй професії, а й змінювати суспільство на краще, реагуючи на його найгостріші виклики.

Система контролю та оцінювання навчальних досягнень у межах освітніх програм психологічного профілю у ВДПУ імені Михайла Коцюбинського вибудована відповідно до нормативної бази – Закону України «Про вищу освіту», «Положення про організацію освітнього процесу», внутрішніх регламентів якості освіти. Вона структурована таким чином, щоб забезпечити чітке відстеження досягнення програмних результатів навчання здобувачами через поточний, підсумковий контроль та атестацію. Види контролю узгоджені зі змістом освітніх компонентів (ОК) і забезпечують різномірне оцінювання як теоретичних знань, так і практичних умінь (Положення ВДПУ, 2025).

Перевагою є практикоцентрична реалізація поточного контролю шляхом впровадження інтерактивних методів: кейс-аналіз, колегіальне оцінювання, симуляції, ділові ігри, презентації проєктів, дискусії, що не лише сприяє засвоєнню знань, але й формує професійні компетентності, етичну чутливість, рефлексію.

Атестація здобувачів здійснюється шляхом атестаційного екзамену та захисту кваліфікаційної роботи, які є репрезентативним доказом рівня оволодіння фахом.

Чіткість, прозорість та своєчасність інформування здобувачів про форми, критерії та терміни оцінювання забезпечується через силабуси, консультації, зустрічі з гарантом, а також доступ до навчальних матеріалів у GoogleClass. Практика збору зворотного зв'язку через опитування дозволяє оперативно коригувати елементи освітнього процесу, адаптуючи його до потреб студентів, що відповідає студентоцентрованій моделі навчання та підтримує принципи академічної доброчесності (Положення ВДПУ, 2025).

Порядок повторного проходження контрольних заходів і оскарження результатів оцінювання чітко регламентовано й реалізується через прозорі механізми: подання заяви, створення незалежної комісії, проведення повторної перевірки. Такі можливості гарантують захист прав здобувачів та запобігання конфлікту інтересів. Важливо, що протягом реалізації освітньої програми випадків апеляцій чи зафіксованих порушень не виявлено, що свідчить про довіру до системи.

Академічна доброчесність забезпечується як нормативно (через кодекси, положення, накази), так і технологічно – використанням систем перевірки текстів на плагіат (StrikePlagiarism, Identific) та рецензування. Усі кваліфікаційні роботи розміщені в електронному репозитарії університету, що підвищує рівень відкритості й запобігає дублюванню чи плагіату. Крім того, Університет реалізує системну просвітницьку діяльність з популяризації принципів академічної доброчесності серед здобувачів через лекції, консультації, онлайн-ресурси та залучення до наукової роботи (Інструкція щодо перевірки академічних, наукових та кваліфікаційних робіт на плагіат у ВДПУ, 2026).

Таким чином, система контролю та оцінювання в межах програм соціономічного профілю є прозорою, надійною, практикоорієнтованою та повністю узгодженою з принципами академічної доброчесності, що створює оптимальні умови для формування відповідального, професійно компетентного випускника,

здатного до етичної діяльності у сфері людиноцентричних професій. На основі вищенаведених матеріалів можна сформулювати обґрунтування освітніх можливостей для фахівців психомічного профілю в Україні, що відповідає критеріям академічної якості, практикоцентричності та доброчесності.

Сучасна українська система підготовки фахівців у галузі психології характеризується динамічною трансформацією в напрямі практикоцентричної, етичної та професійно орієнтованої освіти. Відображенням цих змін у нашій розробці (дод. А) є освітньо-професійна програма «Психологія. Психологічна реабілітація» другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю С4 Психологія, спрямована на підготовку магістрів психології, психологів, фахівців з психологічної реабілітації відповідно до сучасних стандартів якості, суспільного запиту та потреб професійної практики.

По-перше, кадровий склад викладачів програми свідчить про високу наукову кваліфікацію та активну професійну позицію. З 12 штатних викладачів 42% мають науковий ступінь доктора наук і є професорами, а інші мають ступінь кандидата наук, доктора філософії (PhD) або сертифікацію міжнародного рівня. Вони регулярно проходять стажування в Україні та за кордоном, навчаються в міжнародних проєктах (Regent University, UpPro School, Середземноморська асоціація психодрами тощо), опановують сучасні підходи: КПТ, арт-терапію, sandplay-терапію, психодраму, що забезпечує системну інноваційність викладання, інтеграцію психотерапевтичних методик та актуальність знань (КМУ, 2019).

Крім того, освітній процес орієнтований на практику: реалізується у формі тренінгів, рольових ігор, кейс-аналізу, симуляцій, супервізій, а також у контексті участі в роботі психологічної клініки «Баланс» та консультативно-тренінгового центру. Саме такий практикоцентричний підхід, заснований на взаємодії з реальними запитами, наближає здобувачів до фахової реальності та дозволяє формувати емоційно зрілих, професійно відповідальних фахівців.

Прозора процедура конкурсного відбору викладачів, що враховує їхню професійну активність, наукову продуктивність та викладацьку майстерність, гарантує якісний склад НПП. Професійна спільнота (Національна психологічна асоціація, Українська Асоціація організаційних психологів та психотерапевтів, Асоціація психотерапевтів та психоаналітиків України, Українська спілка психотерапевтів, Асоціація психодрами) забезпечує зовнішнє експертне середовище для вдосконалення практики (КМУ, 2019).

Особливу роль відіграє залучення роботодавців і практиків: вони беруть участь у розробці програм, читають гостьові лекції (психологи НАПН, аналітики, травматерапевти), супроводжують практики й дослідницькі проєкти. Такий формат посилює зв'язок освітнього процесу з ринком праці, враховуючи соціальні запити післявоєнного відновлення та потреби громад. Університет створює всеосяжне безпечне й підтримувальне освітнє середовище: доступ до інтернету, ресурсів бібліотеки, електронних репозитаріїв, психологічна та соціальна підтримка, підтримка для осіб з особливими освітніми потребами, функціонування антикорупційних і антидискримінаційних політик. Доказом ефективності цих механізмів є високий рівень задоволеності здобувачів, зафіксований у щорічних опитуваннях (ВДПУ, 2025).

Таким чином, українська освітня модель підготовки психономічних фахівців демонструє відповідність міжнародним практикам (зокрема щодо прикладу Chicago School та її інтеграції теорії з практикою), відкритість до інновацій, професійне зростання викладачів і системну підтримку здобувачів. Вона здатна не лише відтворювати фахівців, а й формувати покоління психологів і соціальних працівників, спроможних вирішувати складні завдання в умовах воєнної й поствоєнної України.

Система забезпечення якості в межах реалізації ОП «Психологія» у ВДПУ імені Михайла Коцюбинського демонструє цілісну, структуровану та стейкхолдер-орієнтовану модель внутрішнього контролю освітнього процесу. Вона заснована на

офіційно затверджених документах університету, що регулюють усі етапи життєвого циклу ОП: розробку, впровадження, моніторинг і періодичний перегляд. Вказані документи розміщені у відкритому доступі Університету.

Нормативна база внутрішньої системи забезпечення якості (Положення ВДПУ, 2026):

1. Положення про організацію освітнього процесу в Університеті (Наказ від 21.06.2024 р. №122-од).
2. Кодекс академічної доброчесності Університету (Наказ від 30.12.2021 р. №277-од).
3. Положення про внутрішню систему забезпечення якості освіти Університету (Наказ від 22.11.2024 р. №258-од).
4. Порядок проведення конкурсного відбору при заміщенні вакантних посад НППІ та укладання з ними трудових договорів (Наказ від 23.02.2016 р. №23-од).
5. Правила внутрішнього розпорядку в студентських гуртожитках Університету (Наказ від 31.08.2023 р. №133-од).
6. Статут ВДПУ (нова редакція) (Наказ МОН від 21.04.2023 р. №465, п. 4.7).
7. Положення про апеляційну комісію Університету (дата ухвалення: 20.02.2013 р.).
8. Положення про міжнародну та внутрішню академічну мобільність (Накази від 22.11.2024 р. №260-од та від 26.01.2022 р. №21-од) тощо.

Ключовою характеристикою є регулярність оновлення освітніх програм, що відбувається щонайменше раз на 5 років, але фактично – частіше, завдяки механізмам щорічного моніторингу, відкритого обговорення проєкту програми та включення актуальних тенденцій. Наприклад, оновлення 2023–2025 років включали введення нових ОК («Психологія здоров'я та ортобіозу особистості», «Групова психологічна допомога», «Сучасні методи психологічної допомоги») відповідно до запитів часу: робота з ПТСР, кризове консультування, етичні дилеми, супервізія та психоемоційне вигорання фахівців.

Окрема увага приділяється практикоцентричному підходу. Пропозиції щодо розширення практичних компонентів (збільшення кредитів консультативної практики, зміни структури практики задля збору емпіричних даних у 2-му семестрі) були

реалізовані за ініціативи здобувачів та роботодавців. Про це свідчить гнучкість та швидка реакція системи внутрішньої якості на зворотний зв'язок, що надзвичайно важливо для соціономічної сфери, де контекст змінюється динамічно, зокрема, через війну, переміщення населення, зростання запитів на психологічну допомогу. Здобувачі активно залучені до перегляду програми: через опитування, участь у розширених засіданнях кафедри, членство в Науковому товаристві, ініціативи студентського самоврядування. Їхні пропозиції, наприклад, щодо вивчення емоційної підтримки психологів або актуалізації контенту про страх і тривогу, були враховані, що посилює довіру до освітнього середовища. Подібно до кращих міжнародних практик, у ВДПУ впроваджено систему прозорого моніторингу через Центр якості освіти, що дозволяє своєчасно впливати на якість навчального процесу (Положення ВДПУ, 2026).

Важливим є і включення роботодавців у процес вдосконалення: керівники практик, представники центрів реабілітації, освітніх та екстрених служб беруть участь у фокус-групах, обговореннях програм, ініціюють включення актуального контенту до дисциплін (наприклад, формування навичок супроводу осіб, які пережили втрати, або аналіз етичних ситуацій). Завдяки цьому ОП зберігає релевантність, готує фахівців, які потрібні сьогодні.

На рівні академічної спільноти сформовано культуру якості шляхом проведення щорічних Днів академічної доброчесності, участі в міжнародних заходах, прозорості процедури рецензування та доступу до освітніх ресурсів. ЗВО забезпечує публічність усіх процедур, у тому числі оприлюднення освітньої програми, можливості формування індивідуальної траєкторії та відкритий «зворотний зв'язок». Незважаючи на певні обмеження (обмежена мобільність, слабе використання дуальної освіти), програма демонструє чіткі перспективи розвитку: розширення міжнародної співпраці, посилення практичної складової, залучення іноземних фахівців і популяризація через цифрові платформи.

Реалізація професійної підготовки фахівців у сфері психономічних професій у ВДПУ імені Михайла Коцюбинського ґрунтується на поєднанні теоретичної бази та практикоцентрованого підходу, що відповідає сучасним викликам у сфері психології, освіти, соціальної роботи. Освітні програми побудовані з урахуванням запитів ринку

праці, потреб суспільства та динаміки розвитку галузі, а їх зміст регулярно оновлюється із залученням усіх стейкхолдерів (здобувачів, роботодавців, наукової спільноти). Впровадження практикоорієнтованих компонентів, зокрема консультативної практики, супервізій, фокус на роботі з кризовими ситуаціями, психосоціальною підтримкою та психічним здоров'ям, забезпечує високу готовність випускників до реальної професійної діяльності. Такий підхід сприяє формуванню в майбутніх фахівців гнучкості, відповідальності та здатності ефективно діяти в умовах сучасних соціальних трансформацій, зокрема в умовах війни, посттравматичних станів та гуманітарних викликів (Візнюк, 2021).

У порівнянні з освітніми моделями США (зокрема, The Chicago School of Professional Psychology), підготовка в Україні демонструє спільні риси – фокус на прикладному навчанні, міждисциплінарність, орієнтацію на компетентнісне зростання. Проте американські програми відзначаються більшою гнучкістю в індивідуалізації освітньої траєкторії, широким спектром спеціалізацій (судова психологія, психофармакологія, шкільна психологія, тощо), а також чіткими механізмами професійної сертифікації та ліцензування. Американська модель також вирізняється потужною інституалізацією супервізії, міжсекторальною співпрацею та практиками на базі реальних установ, що забезпечує високий рівень готовності до професії вже під час навчання.

Таким чином, освітній процес у ВДПУ розвивається в напрямку інтеграції найкращих практик міжнародного досвіду. Подальша гармонізація українських програм із західними стандартами, збереження фокусу на соціальному запиті та практичній складовій дозволить формувати конкурентоспроможних фахівців, які здатні ефективно діяти як в Україні, так і в міжнародному контексті.

4.3. Порівняльний аналіз і перспективи адаптації зарубіжного досвіду в Україні

Психоаналітична підготовка, яку здійснює Columbia University Center for Psychoanalytic Training and Research (США), є прикладом якісної інтеграції класичних фрейдистських і постфрейдистських підходів із новітніми

дослідженнями в галузі нейронаук, психопатології та культурного контексту психотерапії. Така модель відображає міждисциплінарний та практикоцентрований характер сучасної психоаналітичної освіти, про що свідчать публікації провідних науковців і викладачів центру, зокрема, Otto Kernberg, Robert Glick, Virginia Ungar, Steven Roose та ін. (Columbia University, 2024).

Центр забезпечує клінічну супервізію, дослідницьку активність та участь в інституційній роботі Американської психоаналітичної асоціації (APsaA), що створює середовище безперервного професійного зростання. Цей досвід є важливим орієнтиром для українських академічних кіл, які прагнуть розвивати структуровану, міждисциплінарну та етично обґрунтовану модель психоаналітичної освіти. Його адаптація в Україні можлива шляхом створення сертифікаційних програм у партнерстві з міжнародними асоціаціями (наприклад, IPA – International Psychoanalytical Association), а також через залучення випускників західних програм до розробки національних освітніх стандартів та викладання. Такий досвід може слугувати каталізатором для формування повноцінної школи психоаналітичної освіти в українському просторі вищої та післядипломної освіти (Center for Experiential Learning, 2025).

Адаптація психоаналітичної моделі освіти Columbia University в Україні потребує розробки поетапної післядипломної підготовки з наголосом на практикоцентричність, етичність і академічну відповідність міжнародним стандартам (Columbia University, 2024), що може стати каталізатором розвитку якісної психоаналітичної освіти в межах української системи підготовки фахівців у галузі психічного здоров'я (табл. 4.6).

Таблиця 4.6

**Досвід Columbia University Center for Psychoanalytic Training and Research
щодо українського контексту**

Компонент програми в Columbia University	Практичне значення	Можливості адаптації в Україні
1	2	3
Комплексна програма з психоаналізу (понад 4 роки)	Формує цілісного психоаналітика через глибоке опрацювання теорії, клініки та особистісного аналізу	Створення сертифікаційних програм на базі ЗВО чи психоаналітичних інститутів (2–3 роки з інтеграцією практики)
Особистий аналіз (обов'язковий компонент)	Розвиток самоусвідомлення та етичної відповідальності фахівця	Запровадження індивідуального/групового аналізу як критерію для сертифікації або допуску до практики
Супервізії з досвідченими аналітиками	Підвищення якості клінічної роботи через зворотний зв'язок	Організація супервізійних груп з участю вітчизняних і міжнародних супервізорів
Клінічна практика на базі лікарень або центрів психічного здоров'я	Застосування теорії у роботі з пацієнтами	Створення клінічних баз для практики у психоневрологічних диспансерах, реабілітаційних центрах, психологічних службах
Дослідницька складова (курси з методології, участь у конференціях)	Розвиток академічного мислення та здатності до наукової рефлексії	Інтеграція у програми психоаналітичної освіти в Україні дослідницьких семінарів, підготовка курсових/дипломних робіт
Міжнародна акредитація (IPA, APsaA)	Легітимація програми у світовому фаховому середовищі	Пошук партнерств для спільної акредитації з європейськими або світовими асоціаціями (IPA, EFPP тощо)
Елективні курси (психоаналіз культури, гендеру, сновидінь, дитинства)	Поглиблення знань за інтересами здобувача	Розробка вибіркового компонентів у межах магістерських або післядипломних програм

Менторство та академічна підтримка	Сприяє професійному становленню, підтримує у навчанні	Запровадження інституту наставництва для студентів і молодих викладачів-психологів

Подана таблиця 4.6 відображає структурну логіку адаптації комплексних програм з психоаналізу, характерних для Columbia University Center for Psychoanalytic Training and Research, до українського освітнього та професійного контексту. Вона побудована за принципом співвіднесення ключових компонентів класичної психоаналітичної підготовки (теорія, особистий аналіз, супервізія, клінічна практика, дослідження) з реалістичними механізмами їх упровадження в Україні. Такий підхід відповідає міжнародному розумінню психоаналізу як довготривалого, інтегративного та практикоцентрованого процесу професійного становлення, а не лише академічної спеціалізації (Columbia University, 2024).

Опора на обов'язковий особистий аналіз, системну супервізію та клінічну роботу узгоджується з позиціями провідних психоаналітиків XX–XXI століть, зокрема (APA Guidelines for Clinical Supervision, 2025):

- Зигмунда Фрейда, який наголошував на неможливості практики без особистого аналізу;
- Отто Кернберг (Otto Kernberg), що підкреслював значення структурованої супервізії та клінічної відповідальності;
- Ненсі Мак-Вільямс (Nancy McWilliams), яка акцентує на поєднанні психоаналітичної теорії з реальною клінічною роботою;
- Роберт Глік (Robert Glick) і Стівен Руз (Steven Roose), які представляють сучасну інтеграцію психоаналізу з психіатрією та емпіричними дослідженнями.

Також важливим є внесок Вірджинія Унгар (Virginia Ungar) (IPA), яка послідовно розвиває ідею адаптації класичних психоаналітичних стандартів до соціальних і культурних контекстів різних країн.

Для України така модель є особливо актуальною, оскільки дозволяє поєднати академічну підготовку психологів із післядипломною психотерапевтичною освітою, зберігаючи при цьому міжнародні стандарти (IPA, APsaA, EFPP). Таблиця 4.6 демонструє, що адаптація не передбачає механічного копіювання американської моделі, а ґрунтується на поетапному впровадженні: через сертифікаційні програми, супервізійні групи, клінічні бази та міжнародні партнерства. Таким чином, вона слугує аналітичним інструментом для осмислення перспектив розвитку повноцінної психоаналітичної освіти в Україні з урахуванням як класичної спадщини, так і сучасних наукових підходів.

У контексті діяльності Columbia University Center for Psychoanalytic Training and Research адаптація української психодинамічної освіти є цілком обґрунтованою і репрезентативною для пояснення цінності цієї моделі для українського освітнього простору. З одного боку, центр у Колумбійському університеті спирається на класичну психоаналітичну традицію, започатковану Зигмундом Фройдом, а також розвинену представниками ego psychology (Г. Гартманн), об'єктних стосунків (М. Кляйн, Д. Віннікотт), і сучасної психодинамічної терапії. Обов'язковими компонентами програми є глибинна теоретична підготовка, особистий аналіз і довготривала клінічна супервізія, що відповідає стандартам провідних психоаналітичних організацій (IPA, APsaA).

З іншого боку, ця модель активно інтегрує новітні дослідження у сфері нейропсихоаналізу, психофармакології, доказової психотерапії, травматерапії, а також використовує інструменти емпіричної валідації ефективності психоаналітичних інтервенцій (праці R. Glick, S. Roose, B. Behrman). У програмі активно застосовуються кейс-аналіз, міждисциплінарні клінічні семінари, міжфакультетська співпраця

(наприклад, з факультетом психіатрії), що створює сучасний, живий контекст для осмислення класичних концепцій.

Таким чином, Columbia University Center є якісним прикладом збалансованої моделі, яка не лише зберігає відповідність класичної психоаналітичної школи, а й відкрито взаємодіє з наукою, запроваджує практикоцентровані форми підготовки, і готує фахівців, спроможних діяти у складному соціальному, правовому й медичному контекстах (Columbia University, 2024). Для України ця модель може бути орієнтиром у розвитку сучасної психотерапевтичної освіти, що пов'язує глибину теорії з емпіричною практикою.

Адаптація психоаналітичної освітньої моделі Columbia University Center for Psychoanalytic Training and Research до українського контексту вимагає цілісного обґрунтування як загальних, так і фахових компетентностей, які має формувати така програма. Нижче наведено обґрунтування відповідно до вимог НАЗЯВО (Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти України), європейських стандартів (ESG), а також особливостей сучасної психотерапевтичної практики в умовах України (НАЗЯВО, 2020).

Загальні компетентності (ЗК) (МОН України. (2023):

ЗК-1. Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу. Психоаналітична підготовка згідно тенденцій G. Gabbard вимагає високого рівня когнітивної гнучкості, здатності інтерпретувати символічні значення, динаміку несвідомого, а також будувати зв'язки між клінічним випадком і теорією.

ЗК-2. Здатність до навчання і подальшої професійної діяльності. Психоаналіз передбачає постійне навчання через супервізії, інтервізії та особисту практику, тому здобувач має бути готовим до самостійного й безперервного професійного розвитку.

ЗК-3. Здатність до комунікації державною та іноземною мовами. Ураховуючи інтеграцію світової літератури (Р. Fonagy та Е. Allison), участь у міжнародних супервізіях і конференціях, володіння англійською мовою є ключовим для доступу до сучасної теоретичної бази.

ЗК-4. Здатність діяти на основі етичних міркувань. Психоаналітична практика неможлива без чіткого розуміння етики конфіденційності, професійних меж, згоди клієнта тощо.

Фахові компетентності (ФК) (МОН України. (2023):

ФК-1. Здатність до психодинамічного розуміння особистості. N. McWilliams стверджує, що здобувач має вміти інтерпретувати симптоматику через несвідомі процеси, конфлікти, оборони, трансфер та контртрансфер.

ФК-2. Навички довготривалої терапевтичної роботи. Програма має формувати вміння будувати анамнестичний клінічний контакт у рамках стійкого аналітичного альянсу.

ФК-3. Здатність до клінічного аналізу та діагностики. Вміння здійснювати психодинамічну формуляцію випадку, працювати з міжсуб'єктною перспективою, інтерпретувати процеси опору та регресії.

ФК-4. Здатність до ведення особистої психоаналітичної практики. Передбачає інтеграцію теоретичних знань, результатів власного аналізу, навичок саморефлексії та досвіду супервізії.

ФК-5. Здатність до проведення психоаналітичного дослідження. Columbia University інтегрує наукові підходи в освіту, тому український аналог має передбачати навчання методології якісного дослідження в клінічному контексті.

Адаптація психоаналітичної програми до умов України повинна поєднувати класичну глибинну теорію, високу етичність, рефлексивність, дослідницьку підготовку, а також реалістичні практичні навички роботи з

клієнтами в умовах війни, травми та постстресових розладів. Така модель сприятиме підготовці висококваліфікованих аналітиків, здатних діяти в сучасному українському соціокультурному контексті.

Адаптація психоаналітичної освіти Columbia University до українського контексту може стати важливим кроком до поглиблення практикоорієнтованої підготовки фахівців у галузі психології. Columbia University Center for Psychoanalytic Training and Research є прикладом сучасної інтеграції класичних психоаналітичних шкіл із новітніми дослідженнями та клінічними практиками. Саме це поєднання – фундамент гнучкої, сучасної та етично вивіреної психотерапевтичної підготовки, яку доцільно адаптувати в Україні (Columbia University, 2024).

Зокрема, одним із освітніх компонентів, який варто інтегрувати в українські магістерські програми, є *курс «Психоаналітичне консультування: техніки та процес»*. Його завданням є формування ключових навичок ведення аналітичної бесіди, інтерпретації захисних механізмів, аналізу переносу та контрпереносу, що підсилює фахову компетентність у роботі з клієнтами в складних міжособистісних ситуаціях і відповідає на вимогу ринку психічного здоров'я України – підготовуючи гнучких, рефлексивних практиків (MA in Psychology, 2025).

Другим важливим блоком адаптації є *курс «Психоаналітична діагностика особистості»*, базований на структурних підходах (зокрема, N. McWilliams). Його впровадження дозволить студентам формувати цілісні клінічні формуляції, що враховують рівень організації особистості, а не лише симптоматику, що особливо актуально для роботи з клієнтами в умовах посттравматичного контексту – війна, вимушене переселення, втрата (McWilliams, 2021).

Додатковим ресурсом для розвитку професійної рефлексії є *курс «Теорії об'єктних стосунків і прив'язаності»*, який дозволяє глибше

зрозуміти еволюцію психіки в контексті раннього досвіду. Його інтеграція в українські програми особливо доречна в роботі з дітьми та підлітками, а також у сімейному консультуванні. Він сприяє розвитку фахової компетентності у сфері роботи з прив'язаністю та взаєминами – базовою складовою психічного здоров'я.

Практична реалізація психоаналітичної підготовки неможлива без систематичної *супервізії*, яку Columbia University розглядає як обов'язковий елемент навчання. Впровадження супервізійної практики в українських університетах (у форматі інтервізій або з запрошеними фахівцями) створить умови для аналізу складних випадків, підтримки молодих фахівців та підвищення етичної відповідальності (Columbia University, 2024).

Не менш важливою складовою є науково-дослідний компонент, зокрема *курс «Методологія клінічного психоаналітичного дослідження»*. Його адаптація дозволить студентам та аспірантам формувати психоаналітичні гіпотези, проводити якісні дослідження (case study, інтерв'ю), що збагатить українське академічне середовище новими емпіричними матеріалами.

Адаптація психоаналітичної моделі підготовки фахівців, розробленої Columbia University Center for Psychoanalytic Training and Research, до української освітньої системи має значний потенціал, особливо в контексті післявоєнного суспільного відновлення. Згідно чого, одним із важливих напрямів є впровадження *курсу «Етика і межі в психотерапії»*, що формуватиме в українських студентів базове розуміння професійної відповідальності, етичних стандартів, важливості дотримання конфіденційності та уникнення подвійних стосунків із клієнтом. Такі пріоритети особливо актуальні в умовах, коли система надання психологічної допомоги в Україні інституційно лише формується.

Важливим практикоцентричним компонентом є включення до програми підготовки модулів, які базуються на реальних клінічних кейсах. Наприклад, *семінар «Психоаналітичний підхід до травми»* дозволяє адаптувати психоаналітичні інструменти до роботи з травматизованими групами – ветеранами, внутрішньо переміщеними особами, жертвами насильства. Такий підхід може бути інтегрований у дисципліни *«Кризове консультування»* або *«Психологічна допомога в надзвичайних ситуаціях»* (Elson S. Floyd College of Medicine, 2026).

Також варто адаптувати курс *«Психосоматичні розлади в психоаналітичному контексті»* в рамках психології здоров'я, щоб українські фахівці могли глибше розуміти роль несвідомих конфліктів у соматичних симптомах, що сприятиме розвитку напрямів психосоматики та психоонкології, які лише починають розвиватися в Україні.

Доцільним є і запровадження окремого елективного курсу *«Сни та фантазії в психоаналітичній практиці»*, який розвиватиме здатність працювати з символічними формами вираження несвідомого, що дозволить студентам інтегрувати психоаналітичну техніку в сучасну психотерапевтичну практику, особливо в роботі з дітьми або у гештальт- і арт-терапевтичних підходах.

Окреме значення має практика супервізійних семінарів з фокусом на контрперенос, що дозволяє не лише вдосконалювати клінічне мислення, а й формувати навички саморефлексії. Адаптація подібних практикумів у курсах *«Супервізія в психології»* допоможе українським здобувачам професійно зростати в умовах командної роботи й міждисциплінарного співробітництва (APA Guidelines for Clinical Supervision in Health Service Psychology, 2018).

У контексті підготовки дитячих психологів актуальним є курс *«Аналітична робота з дітьми»*, що може бути адаптований до вітчизняних

магістерських програм. Така підготовка є відповіддю на запити системи освіти та охорони психічного здоров'я в Україні, з огляду на зростання кількості дітей, які мають досвід травми, втрати або депривації.

Крім того, в освітній процес доцільно включити дослідницький *модуль «Клінічний випадок як джерело знання»* у магістратурі або аспірантурі, що дозволить поєднувати практику з науковою рефлексією, зміцнюючи академічний рівень фахівців. Інтердисциплінарні курси, як напр., впровадження *дисципліни «Психоаналіз і культура»*, можуть сформувати нову генерацію фахівців, здатних інтерпретувати соціальні процеси, мистецтво й колективні уявлення з глибшої психологічної перспективи. Такий курс важливо інтегрувати в програми гуманітарного спрямування.

Нарешті, університети або центри післядипломної освіти можуть реалізувати сертифікаційні програми на зразок Foundation Course у Columbia University. Вони слугуватимуть мостом між академічною освітою та професійною спеціалізацією, особливо для практикуючих фахівців, які прагнуть отримати базу психоаналітичного мислення (Columbia University, 2024).

Таким чином, адаптація програм Columbia University дає змогу не лише поглибити фахову підготовку українських психологів, а й сформувати нову етико-професійну культуру психотерапевта – рефлексивну, гуманістичну, науково обґрунтовану, що особливо цінно у період національної травми, коли психологи стають провідниками суспільного відновлення.

Отже, адаптація психоаналітичної моделі освіти Columbia University може стати джерелом розвитку комплексної, міждисциплінарної та практикоорієнтованої підготовки майбутніх психологів в Україні. У перспективі це сприятиме створенню нової школи психотерапевтів – фахівців, здатних мислити клінічно, діяти етично й надавати допомогу

відповідно до сучасних міжнародних стандартів. У контексті такого забезпечення та адаптації психоаналітичної моделі підготовки фахівців до українського освітнього середовища, формуються як загальні, так і фахові гнучкі навички (*soft skills*), що є фаховими для сучасного фахівця в сфері психічного здоров'я (*Soft skills – сучасні навички успішності, 2024*).

Загальні гнучкі навички (soft skills):

1. Критичне мислення та аналітичність як розвиток здатності аналізувати поведінку, мотивації та символічні форми вираження (сни, фантазії, симптоми) з урахуванням культурного, соціального та індивідуального контексту.

2. Саморефлексія та емоційна усвідомленість щодо формування вміння усвідомлювати власні внутрішні процеси, контрпереносні реакції, що критично важливо для професійної зрілості психотерапевта.

3. Комунікація та емпатія у вмінні встановлювати глибинний, довірливий контакт із клієнтом, слухати без осуду, формувати безпечний простір для психотерапевтичної роботи.

4. Міжособистісна взаємодія в контексті роботи в мультидисциплінарних командах, веденні професійних дискусій, участі у супервізіях і клінічних семінарах.

5. Гнучкість та адаптивність щодо уміння адаптувати психоаналітичний підхід до різних цільових груп (діти, підлітки, військові, постраждалі від травми) та до ресурсів, доступних в Україні.

Фахові гнучкі навички (professional soft skills) (Мандро, Михайлишин, 2023):

1. Психодинамічне клінічне мислення у здатності інтегрувати знання класичних теорій (Melanie Klein, Wilfred Ruprecht Bion) із сучасними підходами (інтерсуб'єктивна теорія, нейропсихоаналіз, культурна психоаналітика) у практиці.

2. Техніка психоаналітичного інтерв'ю 3. Фрейда щодо вміння формулювати інтерпретації, утримувати аналітичну позицію, працювати з мовчанням, захистами, переносом і контрпереносом.

3. Етика психотерапії в контексті професійної відповідальності, дотримання меж, конфіденційності, недопущення експлуатаційних відносин, усвідомлення ролі і влади психотерапевта.

4. Дослідницькі спеціальні навички щодо вміння розглядати клінічний випадок як джерело наукового знання; інтегрувати емпіричні, якісні та наративні методи дослідження.

5. Культура супервізії у здатності брати участь в супервізіях, отримувати та надавати професійну зворотну реакцію, розвивати клінічну інтуїцію та етичну чутливість.

Таким чином, впровадження психоаналітичної моделі освіти в Україні сприятиме не лише академічній та клінічній підготовці фахівця, а й формуванню особистісно зрілих, етично відповідальних і культурно чутливих професіоналів. Такі гнучкі навички забезпечують здатність працювати в складному посттравматичному середовищі сучасної України й роблять фахівця стійким до професійного вигорання.

У контексті такої адаптації психоаналітичної освіти до українських реалій важливо сформувати не лише фахові знання, а й розвинені гнучкі загальні та професійні навички, які забезпечать ефективну практику в умовах суспільних викликів.

Серед загальних гнучких навичок ключовою є *комунікація з акцентом на емпатію*. Наприклад, під час клінічної практики студенти вчаться не лише слухати зміст розповіді клієнта, а й розпізнавати його емоційний підтекст. У процесі вивчення теорій особистості вони формують критичне мислення, порівнюючи класичні психоаналітичні школи із сучасними дослідженнями. У щоденниках професійної рефлексії студенти осмислюють власні реакції на

терапевтичну взаємодію, що розвиває здатність до саморефлексії. Через групові моделювання терапевтичних ситуацій формується гнучкість – адже студенти працюють із різними типами клієнтів (військові, діти, постраждалі від насильства). Участь у мультидисциплінарних інтервізіях сприяє розвитку міжособистісної взаємодії, де практикується толерантність до різних підходів (CAEP Revised Standard Workbook, 2022).

Фахові гнучкі навички формуються, зокрема, під час аналізу клінічних кейсів. Наприклад, студенти розглядають симптоми клієнтів крізь призму несвідомих конфліктів, захисних механізмів та структури особистості. На практичних заняттях із техніки психоаналітичного інтерв'ю вони відпрацьовують вміння утримувати аналітичну позицію, працювати з переносом і контрпереносом. У межах курсу з психологічної етики розглядаються складні моральні дилеми, наприклад, запити на поради, які суперечать принципам психоаналізу. У рамках науково-дослідної діяльності студенти створюють роботи, присвячені аналізу символіки сновидінь, психосоматичних проявів або особливостей посттравматичної динаміки. Паралельно формується культура супервізії шляхом участі у відкритих аналізах кейсів під керівництвом досвідчених фахівців (Soft skills – сучасні навички успішності, 2024).

Таким чином, впровадження елементів психоаналітичної освіти дозволяє не лише зберігати академічну глибину, а й забезпечувати підготовку практично орієнтованих фахівців, здатних діяти ефективно в умовах соціальної турбулентності, зокрема, війни, криз, травматичних подій, що відповідає потребам української системи охорони психічного здоров'я та стандартам сучасної гуманітарної освіти.

Порівняльний аналіз і перспективи адаптації зарубіжного досвіду в Україні, за прикладом American Psychoanalytic Association (APsaA) демонструє, як професійне саморегулювання і чітко визначена система

підготовки фахівців забезпечують високу якість психоаналітичної освіти. APsaA має розгалужену мережу затверджених інститутів, що діють за єдиними акредитованими стандартами, які охоплюють навчальні програми, етичні кодекси, супервізію, практику та наукову роботу (Чернуха, Бутузова, 2024).

Такий підхід гарантує стандартизацію освітніх та клінічних процесів, а також посилює публічну довіру до професії. Усі інститути, які входять до мережі APsaA, працюють під єдиним методологічним і етичним контролем, що забезпечує неперервність якості – від вступу до сертифікації аналітика.

У контексті адаптації цього досвіду в Україні, можливо створення подібної національної психоаналітичної мережі інститутів, яка б базувалася на єдиних навчальних планах, супервізійних вимогах і спільному етичному регламенті. Така система сприятиме формуванню стандартизованої, але гнучкої освітньої моделі, адаптованої до українських культурних і соціальних умов. Вона також дозволить інтегрувати професійну підготовку у міжнародний простір, зберігаючи при цьому національну специфіку роботи з травмами війни, насильства та втрат. Саме тому, APsaA може слугувати еталоном системної організації професійної освіти, який має потенціал бути адаптованим в українському середовищі для посилення якості психотерапевтичної підготовки та захисту прав клієнтів і фахівців.

Впровадження моделі, подібної до American Psychoanalytic Association (APsaA), в Україні вже існують певні передумови й реалізовані кроки, які можна розглядати як практичні приклади адаптації зарубіжного досвіду психоаналітичної освіти. Адаптація психоаналітичної освіти за зразком American Psychoanalytic Association (APsaA) в українському освітньому контексті має велике значення для формування якісної професійної підготовки майбутніх психотерапевтів. Цей підхід забезпечує високий рівень стандартизації, етичної відповідальності та системності підготовки, що

критично важливо в умовах посттравматичного суспільства (American Psychological Association, 2021).

Першим прикладом є Українська спілка психоаналітиків (УСП), яка вибудувала модель професійного зростання психоаналітика через довготривале навчання, особисту терапію та супервізію, що відповідає світовим вимогам підготовки в цій галузі, де акцентовано тривалу клінічну практику. Завдяки участі у міжнародних об'єднаннях, таких як EFPP, УСП забезпечує перенесення етичних і професійних стандартів у національне поле.

Другий приклад – Інститут сучасної психології і психоаналізу в Києві, який упроваджує класику психоаналізу в поєднанні з сучасною клінічною практикою. Тут студенти здобувають практичні навички через кейс-методи та супервізійні групи, що дозволяє їм не лише оволодіти теоретичними знаннями, але й інтегрувати їх у реальну терапевтичну роботу, що є прикладом ефективної адаптації зарубіжного досвіду в умовах української системи освіти.

Третім важливим осередком є Інститут психотерапії та клінічної психології ім. Б. Цукермана в Одесі. Тут розроблено міждисциплінарну модель, яка об'єднує психоаналітичну парадигму з нейропсихологією, що відкриває шлях до інтегративної професійної підготовки. Завдяки цьому фахівці здатні працювати не лише в класичному психоаналітичному кабінеті, а й у медичних та кризових службах.

Іншим напрямом розвитку психоаналітичної освіти є Київський психоаналітичний інститут ім. Жака Лакана, що є унікальним у впровадженні лаканівської моделі. Важливим у цій адаптації є акцент на аналізі мови, культури та несвідомого в українському соціальному контексті. Такий підхід збагачує вітчизняну практику новими методами роботи з симптомом, бажанням та травмою. Щодо програмних результатів

здобувачів, то вони зосереджені не лише на знанні теоретичних шкіл (З. Фрейд, М. Кляйн, Д. Вінкотт, Ж. Лакан), а й на розвитку рефлексивного мислення, етичної позиції та вміння вести довготривалу терапію. Також сформовано навички проведення інтерв'їз, участі у колегіальних професійних об'єднаннях, що забезпечує професійну ідентичність і якісну терапевтичну практику (Київська школа психоаналізу, 2026).

Програмні результати навчання (ПРН) для українських здобувачів психоаналітичної освіти (КМУ, 2019):

ПРН 1. Розуміння класичних і сучасних психоаналітичних теорій в контексті чого здобувач володіє системними знаннями про ключові концепції психоаналізу (теорії З. Фрейда, М. Кляйна, Д. Вінкотта, Ж. Лакана) та сучасні підходи (об'єктні відносини, інтерсуб'єктивний психоаналіз, нейропсихоаналіз).

ПРН 2. Уміння здійснювати глибокий психодинамічний аналіз особистості згідно чого здобувач здатен проводити аналітичну діагностику, аналізувати глибинні конфлікти, захисні механізми, трансферні й контртрансферні реакції в терапевтичному процесі.

ПРН 3. Навички застосування психоаналітичних технік у клінічній практиці за результатами чого здобувач вміє використовувати ключові інтервенції: інтерпретацію, утримання меж, аналіз опору й повторення, підтримуючи стабільність терапевтичного сетингу.

ПРН 4. Досвід проходження особистої психоаналітичної терапії та супервізійної практики щодо проходження здобувачем не менше 100 годин особистої терапії та 50+ годин клінічної супервізії, що є обов'язковою умовою професійного становлення.

ПРН 5. Формування етичної позиції аналітика, який розуміє кодекс професійної етики психоаналітика, дотримується принципів конфіденційності, нейтральності та недирективності в роботі з клієнтами.

ПРН 6. Інтеграція психоаналітичних знань із соціокультурним і посттравматичним контекстом України, коли здобувач здатен адаптувати психоаналітичні концепції до умов української дійсності: воєнної травматизації, втрати, порушень прив'язаності, міжпоколінневих травм.

ПРН 7. Навички міждисциплінарної взаємодії щодо можливостей здобувача співпрацювати з іншими фахівцями (лікарями, педагогами, правниками) в наданні психологічної допомоги на рівні систем охорони здоров'я, освіти, юстиції.

ПРН 8. Розвинене критичне та рефлексивне мислення, згідно чого здобувач здатен критично оцінювати клінічні випадки, аналізувати власну терапевтичну практику, підтримувати процес постійного професійного розвитку.

ПРН 9. Участь у професійній спільноті та дотримання стандартів підвищення кваліфікації, коли здобувач активно бере участь у діяльності професійних об'єднань (наприклад, УСП, Європейської федерації психоаналітичної психотерапії), відвідує семінари, конференції, інтервізії.

ПРН 10. Здатність до самостійного клінічного дослідження, в контексті чого здобувач розробляє клінічні кейси, аналітичні есе чи дипломні роботи на основі реальної практики, демонструючи вміння аналізувати складні психодинамічні структури особистості.

Відповідно до того сучасні українські науковці, такі як Олександр Фільц, Олена Луньова, Тетяна Юрченко, активно впроваджують психоаналітичні концепції в освіту, створюють авторські програми, залучають студентів до супервізій, гостьових лекцій і міждисциплінарних досліджень, що підтверджує можливість системної адаптації моделі APsaA в Україні не лише через зміст, а й через інституційні механізми професійної підготовки (КНУ імені Тараса Шевченка, 2024).

У контексті аналізу магістерських програм професійних студій у США, особливо в галузі психології, психотерапії та психоаналізу, стає очевидним важливість практикоорієнтованого підходу до підготовки фахівців. Така модель освіти не лише формує прикладні компетентності, а й сприяє розвитку дослідницького мислення, необхідного для критичного осмислення професійної діяльності. Перехід до розгляду досвіду професійних інститутів, зокрема мережі, створеної American Psychoanalytic Association (APsaA), що логічно продовжує цю тему, адже дозволяє поглянути на стандартизовану, етично вивірену та висококваліфіковану систему підготовки аналітиків, що слугує зразком для адаптації в українських реаліях (APsaA, 2024).

Магістерські програми професійних студій у США, зокрема у сферах психології, психотерапії та психоаналізу, мають чітко виражений практикоцентричний і міждисциплінарний характер, що суттєво відрізняє їх від суто академічних магістратур. Такі програми поєднують інтенсивну практичну підготовку, індивідуальну супервізію, участь у клінічних інтернатурах, а також дослідницький компонент, зорієнтований на вирішення реальних проблем клієнтів і спільнот (M.A. in Psychoanalytic, 2024).

Одним із ключових орієнтирів є навчання через дію (experiential learning), що передбачає глибоке занурення у консультування, діагностику, психотерапевтичний процес або психоаналітичну практику вже на етапі магістратури. Наприклад, у програмах на зразок M.A. in Counseling Psychology чи M.A. in Psychoanalytic Studies здобувачі мають змогу паралельно із теоретичним блоком проходити клінічну практику в державних або приватних центрах, що забезпечує перенесення знань у практику.

Програми психологічної реабілітації за американським типом доцільно розробляти з урахуванням викликів, які, наприклад, спричинила пандемія COVID-19 для психічного здоров'я населення: зростання тривожних і депресивних розладів, посттравматичних симптомів, емоційного вигорання медичних працівників,

соціальної ізоляції та порушення звичних форм міжособистісної взаємодії. У цих умовах особливої значущості набувають системні, доказово обґрунтовані програми психологічної допомоги, які не лише знімають гострі симптоми, а й сприяють довготривалому відновленню психологічного благополуччя (Melnychuk, Melnychuk, Polishchuk, Ishchuk, 2022).

Американська модель психологічної реабілітації після COVID-19 базується на принципах evidence-based practice, міждисциплінарності та доступності допомоги. У США такі програми спираються на рекомендації Американської психологічної асоціації (APA), Центрів з контролю та профілактики захворювань (CDC) і Всесвітньої організації охорони здоров'я, що забезпечує їхню наукову валідність та практичну ефективність. Ключовою перевагою цієї моделі є поєднання індивідуальної психотерапії, групових форматів підтримки, кризового консультування та цифрових сервісів (tele-mental health), що дозволяє охопити широкі верстви населення навіть в умовах обмежень фізичного контакту.

Обґрунтованість упровадження програми психологічної реабілітації за американським типом полягає, по-перше, у її структурованості. Типова програма включає кілька взаємопов'язаних блоків (Clinical PhD Curriculum Overview, 2025):

- психодіагностичний, спрямований на виявлення рівня тривожності, депресії, постстресових реакцій і ресурсів особистості;
- психоосвітній, що формує розуміння нормальних і патологічних реакцій на стрес, навчає навичкам саморегуляції;
- терапевтичний, який передбачає використання когнітивно-поведінкової терапії, методів роботи з травмою, майндфулнес-практик, груп підтримки;
- реабілітаційно-підтримувальний, орієнтований на відновлення соціальних зв'язків, професійної активності та життєвої перспективи.

По-друге, американський підхід відзначається орієнтацією на резильєнтність, тобто розвиток психологічної стійкості як ключового ресурсу подолання наслідків пандемії. Програми не обмежуються корекцією симптомів, а спрямовані на

формування навичок адаптації до невизначеності, управління емоціями, відновлення відчуття контролю над життям. Саме такий підхід відповідає сучасному баченню психологічної реабілітації як процесу особистісного зростання після кризових подій (UCF, 2025).

По-третє, значущим є соціально-орієнтований характер американських програм, які активно залучають громади, школи, університети, медичні заклади та роботодавців до створення мережі психологічної підтримки. Це дозволяє розглядати реабілітацію не лише як індивідуальну терапію, а як суспільний процес відновлення, де психологічна допомога інтегрується в систему охорони здоров'я, освіти та соціального захисту. Для українського контексту обґрунтування програми психологічної реабілітації за американським типом набуває особливої актуальності, оскільки наслідки пандемії накладаються на воєнні та посттравматичні реалії. Адаптація цього досвіду дозволяє (Центр лідерства УКУ, 2025):

- запровадити стандартизовані протоколи психологічної допомоги;
- посилити практикоорієнтовану підготовку фахівців з реабілітації та кризової психології;
- розширити доступ до допомоги через онлайн-консультування та мобільні сервіси;
- інтегрувати психологічну реабілітацію в систему громадського здоров'я.

Саме тому, згідно вищезазначеного, програма психологічної реабілітації щодо подолання наслідків COVID-19 за американським типом є науково та соціально обґрунтованою моделлю, що поєднує доказову ефективність, міждисциплінарність і доступність допомоги. Її впровадження в українську практику створює передумови для формування цілісної системи психосоціального відновлення, здатної не лише мінімізувати негативні психологічні наслідки пандемії, а й зміцнити психологічну стійкість суспільства в умовах тривалих кризових викликів (Melnychuk, Melnychuk, Polishchuk, Ishchuk, 2022).

Крім того, у багатьох програмах акцент робиться на розвитку дослідницьких навичок, зокрема: вивченні ефективності психотерапевтичних втручань, дослідженні травматичного досвіду, гендерної або культурної специфіки психологічних процесів. Таким чином, магістратура у США виконує подвійну функцію – формує фахівця-практика та дає підґрунтя для наукового аналізу власної практики (що особливо важливо для подальшої сертифікації або докторантури).

Важливим є і високий ступінь гнучкості таких програм (Reilly, Yoder, Ressel, Ross, Morrison, 2023), в контексті чого здобувачі можуть обирати власну концентрацію (напр., дитяча психологія, судова психологія, нейропсихологія, психоаналіз), що дозволяє адаптувати освітній маршрут під професійні інтереси.

Таким чином, досвід США у сфері професійних магістерських програм демонструє ефективну модель інтеграції практики, науковості та персоналізованого підходу до навчання. В українському контексті така структура може слугувати орієнтиром для модернізації магістратур у галузі психології, соціології, психотерапії, через впровадження практичних модулів, супервізії, міждисциплінарного підходу та прикладних досліджень. Згідно чого, приклади адаптації американських стандартів демонструють, що психоаналітична освіта в Україні розвивається у напрямку високого рівня професійної етики, клінічної підготовки та академічної автономії, відповідаючи вимогам складного післявоєнного суспільного запиту.

Отже, США справедливо вважаються світовим лідером у сфері психологічних професій, адже їхня система підготовки фахівців поєднує академічну глибину з практикоцентричністю, гнучкими формами навчання та високими стандартами професійної етики. Ключовими особливостями є обов'язкова акредитація навчальних програм, тісна співпраця з професійними асоціаціями, широкі можливості для клінічної практики, а також акцент на міждисциплінарність та розвиток дослідницьких компетентностей. Така модель

дає змогу не лише готувати фахівців високого рівня, а й забезпечувати постійне оновлення змісту освіти відповідно до викликів часу.

Для українських університетів вивчення та адаптація найкращих практик американського досвіду відкриває перспективи створення сучасних, конкурентоспроможних освітніх програм, які відповідають потребам суспільства, стандартам Європейського простору вищої освіти та запитам внутрішнього ринку праці. Інтеграція таких підходів може стати основою для формування нового покоління психологів, психотерапевтів, консультантів і соціальних фахівців, здатних ефективно діяти у складних соціокультурних умовах.

Висновки до четвертого розділу

У розділі встановлено, що психологічна складова професійної підготовки майбутніх учителів є необхідною умовою ефективної виховної та освітньої діяльності як в Україні, так і у США. Обидві системи визнають значущість психологічних знань для створення безпечного освітнього середовища, розвитку комунікативних навичок педагога, побудови довірливих взаємин з учнями та підтримки їхнього особистісного розвитку. Водночас порівняльний аналіз засвідчив істотні відмінності в підходах до організації психологічної підготовки, її змістових пріоритетах, методах реалізації та механізмах оцінювання результатів.

Обґрунтовано, що INTASC Standards і Концепція Нової української школи репрезентують різні типи нормативно-методологічних рамок, а відтак мають відмінний предметний фокус. INTASC Standards спрямовані на стандартизацію професійної діяльності педагога й описують компетентності вчителя (знання, уміння, професійні установки та етичні орієнтири), які забезпечують якість викладання та можуть бути операціоналізовані для підготовки, наставництва й оцінювання. Натомість НУШ є рамкою системної трансформації загальної середньої освіти, у якій центральним об'єктом є розвиток учня та модернізація школи як освітнього середовища (дитиноцентризм, компетентнісне навчання, педагогіка партнерства, інклюзія, психологічна безпека). У

цьому контексті роль учителя в НУШ визначається як ключова для реалізації змін, однак сам документ не виконує функції детального професійного стандарту вчителя. Таким чином, коректне порівняння можливе за логікою «об’єкт регуляції – рівень деталізації – можливості оцінювання», де INTASC є рамкою компетентностей педагога, а НУШ – рамкою розвитку учня та інституційної трансформації школи.

З’ясовано, що в Україні психологічна підготовка майбутніх педагогів історично тяжіє до теоретичної моделі, з домінуванням курсів загальної психології та обмеженою часткою практико-орієнтованих компонентів. Додатковою тенденцією останніх десятиліть у багатьох ЗВО є скорочення кількості психологічних освітніх компонентів у програмах підготовки педагогів, що звужує можливості системного формування психологічних компетентностей. Практична підготовка часто має фрагментарний характер (спостереження, епізодичне проведення занять), а значна частина прикладних умінь (психологічна підтримка, робота зі стресом, опрацювання травматичного досвіду) все частіше здобувається через неформальну освіту та післядипломні програми. Водночас сучасні українські реалії, зокрема тривалі воєнні дії, актуалізували потребу у посиленій психологічній готовності вчителя до роботи в умовах невизначеності, підвищеної тривожності учнів, необхідності підтримки резильєнтності та життєстійкості освітньої спільноти.

У США психологічна підготовка майбутніх учителів більшою мірою реалізується у практико-орієнтованій парадигмі. Вона спрямована на розвиток прикладних психологічних компетентностей (емпатії, комунікативності, співпраці, культурної чутливості) та системно підтримується інтерактивними методами навчання (рольові ігри, кейси, проєктна діяльність), розширеною педагогічною практикою і супервізією. Така організація забезпечує перенесення психологічних знань у реальні педагогічні ситуації, розвиток рефлексії та отримання регулярного зворотного зв’язку, що підвищує готовність молодого вчителя до складних комунікативних і поведінкових викликів у класі.

Підготовка фахівців психономічних професій у ВДПУ імені Михайла Коцюбинського ґрунтується на практикоцентрованому підході з акцентом на супервізію, роботу в кризі, консультування та міждисциплінарність, що відповідає актуальним

викликам українського суспільства. У порівнянні з моделлю США (зокрема, The Chicago School), українська освіта має спільні риси (фокус на практиці та соціальній орієнтації). Водночас американські програми пропонують ширші можливості індивідуалізації, спеціалізації та системної професійної сертифікації. Загалом, освітній процес в українських університетах демонструє наближення до міжнародних стандартів і має потенціал для подальшої інтеграції світових освітніх практик.

Отже, ключова відмінність між системами полягає у ступені інструменталізації психологічної підготовки: американська модель характеризується більшою практичною спрямованістю та наявністю підтримувальних механізмів (наставництво/супервізія), тоді як українська система потребує посилення практико-орієнтованих форматів і стабільнішої інтеграції психологічного компонента в освітні програми ЗВО. Адаптація психоаналітичної моделі Columbia University до української освітньої системи має здійснюватися через введення спеціалізованих практичних курсів, структуровану супервізію, розвиток навичок клінічного аналізу, а також наукову діяльність у форматі case study та якісних досліджень. Такий підхід сприятиме формуванню відповідних фахових компетентностей, що базуються на рефлексії, етичності, інтерсуб'єктності та безперервному професійному розвитку.

Саме тому перспективними напрямками вдосконалення психологічної підготовки педагогів в Україні є: поглиблення зв'язку теорії з практикою через тренінгові й кейсові модулі, симуляції, клінічні/дуальні практики; розроблення чіткіших індикаторів психологічної компетентності та процедур її оцінювання; розбудова системи психологічного супроводу студентів-педагогів і розвитку професійної ідентичності; забезпечення безперервного професійного розвитку вчителя з урахуванням викликів інклюзії та травмоінформованого підходу. Реалізація зазначених напрямів підвищить якість підготовки педагогів і сприятиме досягненню цілей сучасної української вищої школи.

Матеріали четвертого розділу представлені в працях автора [2; 3; 4; 5; 11; 14; 24; 25; 26; 48; 50; 60].

РОЗДІЛ 5.

ПРАКТИКА ВИКОРИСТАННЯ В УКРАЇНІ АМЕРИКАНСЬКОГО ДОСВІДУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ПСИХОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ

У сучасному суспільстві, яке характеризується високою динамікою змін, інформаційною насиченістю та зростанням психологічних викликів, особливої актуальності набуває якісна підготовка фахівців психонічного профілю, яка вимагає не лише глибоких теоретичних знань, а й сформованої психологічної стійкості, етичної зрілості та здатності до саморегуляції. Вивчення основних концепцій, видів і програм професійної підготовки таких фахівців є ключовим етапом формування їхньої професійної ідентичності, що дозволяє здобувачам освіти усвідомити багатоманітність підходів до навчання, зрозуміти специфіку компетентнісного підходу, а також оволодіти навичками, необхідними для ефективної практичної діяльності.

Особливу увагу в цьому контексті слід приділити інтеграції принципів ортобіозу, а саме: гармонійного, здорового способу життя щодо професійної підготовки. Адже фахівець, який сам живе у відповідності до принципів психологічного благополуччя, є більш ефективним у допомозі іншим. Поєднання психологічної стійкості особистості та орієнтації на ортобіоз створює основу для формування високопрофесійного, етичного та життєздатного фахівця.

У процесі реформування системи вищої освіти України дедалі більше уваги приділяється інтеграції зарубіжного досвіду, зокрема американської моделі професійної підготовки фахівців у галузі психології, психотерапії, коучингу та суміжних психонічних напрямів. Американська система вирізняється багаторівневістю, високим рівнем спеціалізації, практичною спрямованістю та

жорсткою системою ліцензування, що забезпечує якість і відповідність фахівців етичним нормам. В Україні ці принципи поступово імплементуються шляхом:

1. Модернізації навчальних програм: вітчизняні ЗВО адаптують навчальні курси, орієнтуючись на компетентнісний підхід, що є основою американської моделі.

2. Розширення практичної підготовки: зростає кількість годин, відведених на практику, супервізію, тренінги, що відповідає американському стандарту «навчання через досвід».

3. Впровадження етичних кодексів: українські освітні заклади дедалі частіше включають у навчання дисципліни, пов'язані з професійною етикою, що є обов'язковим компонентом американської сертифікації психологів.

4. Реалізації міжнародних освітніх проєктів: спільні програми з американськими університетами, стажування, обміни, онлайн-курси сприяють трансферу знань і методик.

Особливо важливо, що американський досвід акцентує на психологічній стійкості, саморефлексії та життєвій гармонії фахівця – принципах, які перегукуються з концепцією ортобіозу, що дозволяє українським здобувачам освіти не лише оволодіти професійними навичками, а й формувати здорову, етичну та стійку особистість, здатну ефективно працювати в умовах сучасних викликів.

Таким чином, практика використання американського досвіду в Україні є не просто запозиченням форм, а професійною адаптацією змісту, що сприяє розвитку якісної підготовки фахівців психономічного профілю.

5.1. Вивчення здобувачами освіти основних концепцій, видів та програм із професійної підготовки фахівців психономічних професій

У контексті забезпечення освітніх реформ, українська система професійної підготовки психологів перебуває в процесі активного оновлення. Зростаючі виклики сучасного світу такі як соціальні, економічні, інформаційні та

психологічні, вимагають від фахівців не лише достеменних знань, а й здатності до адаптації, етичної відповідальності та психологічної стійкості. Саме тому вивчення досвіду країн із розвиненою системою психологічної освіти, зокрема США, є надзвичайно важливим кроком в удосконаленні професійної освіти в Україні.

Американська модель професійної підготовки психологів визнана однією з найефективніших у світі завдяки високому рівню стандартизації, практичної орієнтації та міждисциплінарності. Її адаптація у вітчизняному освітньому середовищі забезпечує реалізацію таких педагогічних умов як формування психономічних компетентностей майбутніх фахівців, зокрема інтеграції психолого-педагогічного та професійного змісту навчання і впровадження активних, особистісно орієнтованих методів підготовки (першої та третьої органічно-педагогічних умов).

В галузі психології вона базується на чітких стандартах, затверджених Американською психологічною асоціацією (APA) та Радою з акредитації освітніх програм у консультуванні (CACREP). Ці стандарти визначають єдині критерії якості підготовки, що охоплюють як академічну, так і практичну складові. Вони передбачають обов'язкове поєднання психологічних, педагогічних і дослідницьких дисциплін у структурі навчальних програм, а також інтеграцію теоретичних курсів із практичними тренінгами, супервізією та клінічною практикою. Завдяки такій стандартизації забезпечується системність і цілісність освітнього контенту, що відповідає педагогічній умові інтеграції психолого-педагогічного та професійного змісту. Випускник не лише засвоює теоретичні знання з психології, педагогіки й соціальної роботи, а й набуває комплексного розуміння професійних ситуацій, у яких ці знання взаємодіють. Саме тому, стандартизована структура програм створює основу для формування цілісної професійної ідентичності майбутнього психолога (APA GUIDELINES, 2021).

Американська модель професійної підготовки психологів демонструє високий рівень стандартизації, практичної орієнтації та міждисциплінарності. Вона

включає багаторівневу систему навчання, чіткі етичні норми, обов'язкову супервізію та ліцензування, що забезпечує якість підготовки фахівців. Адаптація цих принципів в українському освітньому просторі сприяє формуванню конкурентоспроможних спеціалістів, здатних ефективно працювати як у національному, так і міжнародному контексті. Аналіз американського досвіду дозволяє не лише оптимізувати зміст освітніх програм, а й інтегрувати ключові компоненти (психологічну стійкість, етичну зрілість, орієнтацію на ортобіоз) у підготовку майбутніх фахівців психономічного профілю.

Початкова ступінь психологічної освіти в США, дворічне навчання у коледжах, відіграє важливу роль у формуванні базових знань і навичок майбутніх фахівців психономічного профілю. Цей етап забезпечує не лише загальноосвітню підготовку, а й закладає фундамент професійної ідентичності, дозволяючи студентам поступово занурюватися в спеціалізацію, яка їх цікавить (Inspire Institute of Technologies, 2024).

Адаптивність навчального плану, що передбачає вибір дисциплін відповідно до майбутньої професії, сприяє розвитку індивідуального освітнього маршруту. Водночас система «попередніх умов» (prerequisites) забезпечує логічну послідовність засвоєння знань, формуючи структуроване бачення предметної області. Такий підхід дозволяє студентам не лише опанувати базові теоретичні положення, а й розвивати критичне мислення, комунікативні навички, міждисциплінарну обізнаність – ключові компетентності фахівця у сфері психології, коучингу, соціальної роботи.

Різноманіття дисциплін (від біології та соціології до культурної антропології, патопсихології та консультаційних навичок) свідчить про інтегративний характер підготовки, що відповідає сучасним вимогам до психономічних професій. Така модель сприяє формуванню всебічно розвиненої особистості, здатної до ефективної професійної діяльності, саморозвитку та подальшого навчання. Успішне завершення дворічної

програми створює передумови для продовження освіти в чотирирічному коледжі або для початку професійної практики, що робить її важливим етапом у системі підготовки фахівців, орієнтованих на допомогу людині в умовах складного соціального середовища (Stanford Medicine, 2024).

Варіативність навчальних курсів у коледжах США є важливою особливістю американської моделі професійної підготовки, що забезпечує гнучкість освітнього процесу та врахування індивідуальних потреб студентів. Оскільки кожен коледж має право формувати власний навчальний план, запропоновані дисципліни можуть суттєво відрізнятися залежно від регіону, профілю закладу, кадрового складу та освітньої стратегії. Ця особливість дозволяє студентам обирати курси, які найкраще відповідають їхнім професійним інтересам, майбутній спеціалізації та особистісним запитам. Водночас така система вимагає дотримання «попередніх умов» – логічної послідовності вивчення дисциплін, що забезпечує якісне засвоєння матеріалу.

Приклад, наведений Y. Chang, I. Kovalchuk, M. Savytska, O. Zayachkivska, (2024), демонструє широту освітньої пропозиції одного з коледжів у штаті Небраска. Перелік дисциплін охоплює як фундаментальні напрями (біологія, соціологія, статистика), так і прикладні курси (патопсихологія, консультаційні навички, культурна антропологія), а також гуманітарні компоненти (мистецтво, література, театр), що свідчить про міждисциплінарний характер підготовки та сприяє формуванню всебічно розвиненої особистості як ключової вимоги до фахівців психонормічного профілю. Варіативність таких курсів у коледжах США (Standardized Patient Program, 2025) не лише розширює освітні можливості, а й створює умови для кращої професійної орієнтації, розвитку критичного мислення та інтеграції знань, що є актуальним у підготовці майбутніх психологів, консультантів, коучів та інших фахівців у сфері допомоги людині (табл. 5.1).

Таблиця 5.1

**Фахові навички в імплементації навчальних дисциплін
психонормального профілю**

<i>Дисципліна</i>	<i>Ключові навички, що формуються</i>
<i>1</i>	<i>2</i>
<i>Загальна біологія</i>	Наукове мислення, розуміння живих систем, аналітичні навички
<i>Англійська мова: твір</i>	Письмова комунікація, аргументація, креативність
<i>Введення в психологію</i>	Основи психологічного аналізу, емпатія, розуміння поведінки людини
<i>Загальна зоологія</i>	Класифікація, спостереження, екологічне мислення
<i>Ріст і розвиток дитини</i>	Педагогічні навички, вікова психологія, розвиток емоційного інтелекту
<i>Принципи соціології</i>	Соціальний аналіз, критичне мислення, розуміння суспільних процесів
<i>Іноземна мова / гуманітарні дисципліни</i>	Міжкультурна комунікація, естетичне сприйняття, мовна гнучкість
<i>Соціальна психологія</i>	Робота в команді, розуміння групової динаміки, соціальна чутливість
<i>Патопсихологія</i>	Діагностичне мислення, розпізнавання психічних порушень, клінічне мислення
<i>Алгебра і тригонометрія</i>	Логіка, точність, структурне мислення
<i>Усне спілкування</i>	Публічні виступи, риторика, активне слухання
<i>Основи статистики</i>	Обробка даних, інтерпретація результатів, дослідницькі навички

<i>Культурна антропологія</i>	Толерантність, розуміння культурного різноманіття, глобальне мислення
<i>Фізичне виховання</i>	Саморегуляція, дисципліна, турбота про здоров'я
<i>Психологія навчання</i>	Освітні технології, мотивація, педагогічна діагностика
<i>Введення в консультаційні вміння</i>	Навички консультування, активне слухання, побудова довіри
<i>Світова цивілізація</i>	Історичне мислення, глобальна обізнаність, аналіз культурних процесів
<i>Загальна економіка</i>	Економічна грамотність, прийняття рішень, розуміння ринкових механізмів
<i>Історія штату Небраска</i>	Локальна ідентичність, історична пам'ять, аналітичне мислення
<i>Людські стосунки</i>	Емоційний інтелект, конфліктологія, етика взаємодії
<i>Американський уряд і політика</i>	Громадянська свідомість, розуміння політичних процесів, аналітика політики
<i>Міжнаціональні відносини</i>	Геополітичне мислення, дипломатія, міжкультурна компетентність
<i>Комп'ютерна грамотність</i>	Технічні навички, цифрова безпека, робота з інформаційними системами
<i>Критичне мислення</i>	Аргументація, логічний аналіз, виявлення хибних суджень
<i>Надання першої допомоги</i>	Реакція в екстрених ситуаціях, базові медичні навички, відповідальність

Таблиця 4.1 демонструє, як дисципліни сприяють формуванню комплексної системи компетентностей, необхідних для фахівців психономічного профілю: від когнітивних і комунікативних до емоційних, етичних і практичних. Вона показує, як навчальні дисципліни в американських коледжах сприяють формуванню

комплексної системи компетентностей, що є базовими для фахівців психологічного профілю. Освітній процес охоплює не лише академічні знання, а й розвиток особистісних якостей, міжособистісних навичок та етичної зрілості. Такі компетентності умовно поділяються на (Newman, Westen, Zane, 2024):

- 1) *когнітивні* (аналітичне мислення, логіка, здатність до узагальнення);
- 2) *комунікативні* (усне та письмове мовлення, активне слухання, риторика);
- 3) *емоційні* (емпатія, саморегуляція, емоційна чутливість);
- 4) *етичні* (відповідальність, толерантність, етичне мислення);
- 5) *практичні* (навички консультивання, надання допомоги, цифрова грамотність).

Особливу увагу варто приділити soft skills – гнучким навичкам, які забезпечують ефективну взаємодію з людьми, адаптацію до змін, лідерство та саморефлексію. Саме вони є основою професійної успішності у психологічних професіях (табл. 5.2).

Таблиця 5.2

Перелік soft skills, які формуються шляхом вивчення згаданих дисциплін

<i>Soft Skill</i>	<i>Формуючі дисципліни</i>
<i>1</i>	<i>2</i>
<i>Емпатія</i>	Введення в психологію, Ріст і розвиток дитини, Соціальна психологія, Людські стосунки
<i>Комунікація (усна/письмова)</i>	Англійська мова: твір, Усне спілкування, Іноземна мова, Введення в консультаційні вміння
<i>Критичне мислення</i>	Критичне мислення, Принципи соціології, Світова цивілізація, Американський уряд і політика
<i>Командна робота</i>	Соціальна психологія, Культурна антропологія, Міжнародні відносини
<i>Етична свідомість</i>	Патопсихологія, Людські стосунки, Історія штату Небраска

<i>Адаптивність</i>	Комп'ютерна грамотність, Надання першої допомоги, Фізичне виховання
<i>Лідерство</i>	Введення в консультаційні вміння, Американський уряд і політика
<i>Саморегуляція</i>	Фізичне виховання, Психологія навчання, Основи статистики
<i>Міжкультурна компетентність</i>	Іноземна мова, Культурна антропологія, Міжнаціональні відносини
<i>Естетичне сприйняття</i>	Музика, театр, мистецтво, література (гуманітарні дисципліни)

У сучасних умовах соціальної нестабільності, інформаційного перенасичення та зростання психологічних викликів, гнучкі навички (soft skills) набувають фахового значення для психологів, соціальних працівників, педагогів, коучів, психотерапевтів. Вони не є другорядним елементом освіти, а становлять фундамент професійної компетентності, особливо в психономічних професіях, де якість взаємодії з клієнтом визначає ефективність роботи. Такі навички soft skills є не просто додатком до професійної підготовки, а її базисом, оскільки саме вони забезпечують здатність фахівця ефективно працювати з людьми, вирішувати конфлікти, підтримувати психологічне благополуччя клієнтів і розвиватися особистісно. Soft skills як базис професійної діяльності в Україні, на відміну від hard skills (технічних знань і методик), soft skills забезпечують здатність фахівця (Soft skills – сучасні навички успішності, 2024):

- 1) встановлювати довірливі стосунки з клієнтом;
- 2) ефективно спілкуватися, слухати, аргументувати;
- 3) розпізнавати емоційні стани та реагувати на них;
- 4) вирішувати конфлікти та працювати в команді;
- 5) адаптуватися до змін і зберігати психологічну стійкість.

Українська реальність (війна, посттравматичні стани, соціальні трансформації) вимагає від фахівців не лише знань, а й професійної емоційної зрілості, етичної відповідальності, культурної чутливості, в контексті чого Soft skills дозволяють фахівцям:

- 1) підтримувати клієнтів у кризових ситуаціях;
- 2) працювати з травмованими групами населення;
- 3) сприяти соціальній інтеграції та реабілітації;
- 4) зберігати власне психічне здоров'я в умовах професійного навантаження.

Освітня імплементація soft skills в українську систему освіти має стати стратегічним пріоритетом, який передбачає впровадження тренінгів з емоційного інтелекту, комунікації, критичного мислення; розвиток міждисциплінарних програм, що поєднують психологію, соціологію, етику; активне використання практичних занять, кейс-методів, супервізій; адаптацію зарубіжного досвіду (зокрема американського) до національних потреб. Інтеграція soft skills в українську систему освіти передбачає (Мандро, Михайлишин 2023):

- 1) впровадження тренінгів з емоційного інтелекту, комунікації, критичного мислення;
- 2) розвиток міждисциплінарних програм, що поєднують психологію, соціологію, етику;
- 3) активне використання практичних занять, кейс-методів, супервізій;
- 4) адаптацію зарубіжного досвіду (зокрема американського) до національних потреб.

Система психологічної освіти в США побудована за принципом поетапності, що дозволяє поступово формувати як загальноосвітні, так і професійні компетентності майбутніх фахівців. *Перший ступінь* (дворічне навчання в коледжах) виконує функцію базової підготовки, поєднуючи загальноосвітні дисципліни з початковими елементами професійної спеціалізації. Такий підхід забезпечує студентам можливість не лише здобути фундаментальні знання, а й

набути практичних навичок, необхідних для роботи на посадах допоміжного або технічного персоналу в установах, що надають психологічні послуги.

Такий рівень освіти є важливим етапом професійної соціалізації, оскільки дозволяє студентам ознайомитися з основами психологічної практики, працювати під наглядом досвідчених фахівців, розвивати первинні навички спостереження, комунікації, етичної взаємодії з клієнтами. Ця модель, зокрема, сприяє усвідомленому вибору подальшої спеціалізації та підвищує мотивацію до продовження навчання (Hopkins, Huan-Tang, 2021).

Як видно, навчальні заклади першого ступеня в США забезпечують загальноосвітню і деяку професійну підготовку фахівців, що дає їм можливість вести практичну роботу в установах чи клініках як допоміжний або технічного персоналу, який бере участь в психологічному обслуговуванні під наглядом кваліфікованого спеціаліста.

Друга ступінь психологічної освіти – навчання у чотирирічних коледжах, які можуть входити до складу університету. Зазвичай це коледжі поведінкових і соціальних наук, школи соціальних і поведінкових наук, коледжі гуманітарних і природничих наук. Найчастіше вони здійснюють навчання на базі загальної освіти, отриманого студентами на першій ступені. Вимоги та правила кожного вищого навчального закладу США категорично індивідуальні (Minor, Duchas, 2025).

Отож, другий ступінь (навчання у чотирирічних коледжах або університетах) передбачає поглиблену професійну підготовку. В цих закладах, як правило, спеціалізуються на поведінкових, соціальних, гуманітарних та природничих науках і формують у студентів системне бачення психологічної науки, навички наукового аналізу, дослідницької діяльності та професійної етики. Навчання на цьому рівні базується на знаннях, здобутих у дворічному коледжі, і дозволяє студентам обрати конкретну спеціалізацію (напр., клінічна психологія, соціальна робота, освітня психологія тощо). Індивідуалізація навчальних планів, характерна для американської системи, забезпечує гнучкість і адаптивність освітнього процесу до

потреб студента та вимог ринку праці. Водночас суворі внутрішні стандарти кожного навчального закладу гарантують якість підготовки та відповідність професійним вимогам.

Структура навчального плану підготовки психологів у чотирирічних коледжах США побудована на принципі поєднання трьох ключових компонентів: загальноосвітніх дисциплін, курсів спеціалізації (major і minor) та предметів за вибором студента. Такий підхід забезпечує баланс між фундаментальними знаннями, професійною орієнтацією та індивідуалізацією освітнього процесу, що є особливо важливим для формування компетентного фахівця у сфері психології.

Загальноосвітні дисципліни формують широку гуманітарну та наукову базу, розвивають критичне мислення, мовну грамотність, етичну свідомість, міждисциплінарне бачення, що дозволяє майбутньому психологу краще розуміти соціальний контекст, у якому функціонує особистість (Arizona State University, 2025).

Курси спеціалізації (major/minor) забезпечують глибоке занурення у професійну сферу. Основна спеціалізація (major) охоплює ключові психологічні дисципліни – загальну, соціальну, клінічну психологію, психометрію, методологію досліджень. Другорядна спеціалізація (minor) дозволяє розширити професійний профіль, напр., через суміжні напрями – соціологію, педагогіку, менеджмент, біологію.

Дисципліни за вибором студента сприяють розвитку індивідуальних інтересів, самостійності у навчанні та професійній самореалізації. Студенти можуть обирати курси, які відповідають їхнім кар'єрним планам, наприклад, «Психологія навчання», «Консультаційні навички», «Культурна антропологія» тощо.

Завершення навчання на цьому рівні дозволяє випускникам отримати ступінь бакалавра психології та розпочати професійну діяльність у якості асистента кваліфікованого психолога – в клініках, освітніх закладах, соціальних службах. Робота під супервізією досвідченого фахівця дає змогу поступово інтегрувати теоретичні знання в практику, формувати професійну етику та розвивати soft skills, необхідні для подальшого зростання (Minor, Duchas, 2025).

Таким чином, дворівнева структура психологічної освіти в США створює умови для поступового професійного зростання, поєднуючи академічну підготовку з практичним досвідом, що є цінним орієнтиром для вдосконалення української моделі підготовки фахівців психономічного профілю. Трикомпонентна структура навчального плану забезпечує системність, гнучкість і практичну орієнтацію підготовки, що відповідає сучасним вимогам до фахівців психономічного профілю.

Загальноосвітня підготовка є фундаментальною складовою навчальної програми психологів-бакалаврів, оскільки вона формує широку інтелектуальну базу, необхідну для розуміння складних соціальних, культурних, етичних і наукових контекстів, у яких функціонує людина. Така підготовка не лише розширює кругозір майбутніх фахівців, а й сприяє розвитку критичного мислення, аналітичних здібностей, мовної грамотності та етичної свідомості – фахових компетентностей у психономічних професіях. Різноманіття предметних областей, які можуть включати філософію, етику, логіку, літературу, математику, природничі науки, соціальні дисципліни, релігієзнавство, мистецтвознавство, іноземні мови та історію, дозволяє студенту самостійно формувати освітню траєкторію відповідно до власних інтересів і професійних орієнтирів. Такий вибір сприяє розвитку автономності, відповідальності та здатності до саморефлексії – важливих *soft skills* для психолога (Gonsalvez, Shafranske, McLeod, Falender, 2021).

Курси з письмової мови, кількісного аналізу та наукового дослідження готують студентів до академічної роботи, участі в дослідницьких проєктах, написання наукових текстів і опрацювання емпіричних даних, що особливо важливо для тих, хто планує продовжити навчання на магістерському рівні або займатися науковою діяльністю. Таким чином, загальноосвітня підготовка не є формальним етапом навчання, а виконує роль інтелектуального та етичного фундаменту, на якому будується професійна компетентність психолога. Вона забезпечує міждисциплінарність, гнучкість мислення та здатність до глибокого розуміння людини як багатовимірної особистості (Візнюк, Поліщук, 2021).

Система спеціального навчання у вищих навчальних закладах США базується на чіткій професійній орієнтації студентів. Вона передбачає підготовку або до наукової кар'єри через аспірантуру, або до практичної професійної діяльності. Такий підхід дозволяє студентам обрати освітню траєкторію відповідно до власних інтересів і кар'єрних планів, що забезпечує гнучкість і персоналізацію навчального процесу. Навчальні програми з психології включають три типи курсів: обов'язкові, спеціальні за інтересами та міждисциплінарні інтегративні. Обов'язкові курси, такі як «Вступ до психології», «Статистика», «Методологія наукових досліджень» і «Експериментальна психологія», формують базову наукову підготовку, необхідну для будь-якого напрямку діяльності в галузі психології.

Особливістю американської системи є наявність обов'язкових елективів – курсів, які здобувач обирає з переліку відповідно до професійної спеціалізації. Наприклад, в Американському університеті у Вашингтоні пропонуються курси з поведінкової, соціальної, клінічної та нейропсихології, а також з методології досліджень. Такий вибір дозволяє магістру краще зануритися в обрану сферу та здобути прикладні навички. Багато курсів мають практичну спрямованість, наприклад «Кризове втручання», «Самоврядування» чи «Психологія смерті і самогубства», що свідчить про прагнення американських ВЗО готувати здобувачів до реальних викликів професійної діяльності, забезпечуючи не лише теоретичні знання, а й практичну компетентність. Отже, спеціальне навчання в США у сфері психології є багаторівневим, гнучким і професійно орієнтованим. Воно спрямоване на формування фахівців, здатних як до наукової роботи, так і до ефективної практичної діяльності в різних галузях психології (Postdoctoral Training in Clinical Neuropsychology, 2024).

Професійна підготовка як основа освітнього процесу в США включає програми бакалаврату з психології, орієнтовані на формування широкопрофільної бази знань, яка дозволяє випускникам розпочати професійну діяльність або продовжити навчання в аспірантурі. Такий підхід відповідає концепції поетапної професійної підготовки, де кожен рівень освіти виконує чітко визначену функцію

щодо загальної підготовки та спеціалізованої практики. Здобувачі мають змогу обирати додаткові курси за власними інтересами, що сприяє індивідуалізації навчання та розвитку професійної ідентичності, що відповідає сучасним концепціям освіти, які передбачають адаптацію навчального процесу до потреб здобувача та ринку праці (Harvard Business School, 2024).

Практична спрямованість бакалаврських програм у США орієнтована на підготовку бакалавра-психолога, який вважається достатньо кваліфікованим для виконання функцій помічника психолога, зокрема, для проведення тестування, роботи з клієнтами та їхніми сім'ями, а також для вирішення соціально-психологічних проблем. Це свідчить про те, що програми бакалаврату включають не лише теоретичні знання, а й практичні навички, необхідні для роботи в реальному середовищі. Фахівці з психології після завершення бакалаврату можуть працювати в центрах психічного здоров'я, реабілітаційних установах, а також у сфері освіти – викладаючи психологію в середніх школах. Така багатогалузева підготовка демонструє широту професійних програм і їхню відповідність різним видам психономічної діяльності (Harvard Business School, 2016).

Третя ступінь професійної підготовки психологів у США охоплює навчання в університеті протягом одного-двох років і є ключовим етапом у формуванні висококваліфікованих фахівців. Вона передбачає здобуття ступеня магістра, що засвідчує спеціалізовану підготовку у науковому або практичному напрямі. Такий рівень освіти є логічним продовженням бакалаврату і відкриває ширші можливості для професійної реалізації. Магістерські програми поділяються на дослідницькі та професійні (Elson, S. Floyd College of Medicine, 2026). Дослідницький напрям передбачає фундаментальну наукову підготовку, проведення психологічних досліджень і написання дисертації. Професійні школи, натомість, орієнтовані на практичну діяльність – підготовку психологів-практиків, які здатні працювати з клієнтами, проводити тестування, консультувати та здійснювати прикладні дослідження (табл. 5.3).

У межах одного університету часто функціонують обидва типи шкіл – дослідницькі та професійні, що дозволяє студентам обирати траєкторію відповідно до власних інтересів і кар’єрних планів. Така модель сприяє міждисциплінарному обміну, поєднанню теоретичних знань із практичними навичками та формуванню комплексного бачення професії.

Таблиця 5.3

Диференціація освітніх програм: дослідницький і професійний напрями

Напрямок підготовки	Дослідницький напрям (США)	Професійний напрям (США)	Увага до обґрунтування для української освіти
1	2	3	4
Основна мета	Підготовка науковців, дослідників у галузі психології	Підготовка практичних психологів для роботи з клієнтами	В Україні доцільно зберігати поділ на академічний і професійний магістрат, щоб забезпечити як наукову, так і прикладну підготовку фахівців
Тип школи	Дослідницька школа	Професійна школа	В українських ЗВО можна розвивати окремі освітні програми з акцентом на наукову або практичну діяльність
Зміст навчання	Теоретичні курси, методологія досліджень	Прикладні дисципліни, практичні навички	Варто посилити методологічну підготовку для дослідників та практичну для майбутніх консультантів, психотерапевтів, педагогів
Практичний компонент	Наукове дослідження, дисертація	Практика у клініках, реабілітаційних центрах	В українських магістерських програмах слід розширити практичну складову, включаючи стажування в реальних установах
Результат	Магістр з науковою спеціалізацією	Магістр з професійною спеціалізацією	В Україні магістр має отримувати чітко визначену кваліфікацію, що відповідає обраному напрямку
Можливості працевлаштування	Робота в лабораторіях, аспірантура, дослідницькі установи	Робота з клієнтами, консультування, викладання	Українські магістри можуть працювати в освітніх, медичних, соціальних установах, які потребують чіткої професійної диференціації

Освітні заклади	Обидва напрями функціонують в одному університеті	Українські ЗВО також можуть інтегрувати обидва напрями, забезпечуючи вибір для студентів залежно від кар'єрних цілей

Таблиця 5.3 демонструє диференціацію освітніх програм за дослідницьким і професійним напрямами, що є важливим інструментом для кращого розуміння концепцій професійної підготовки фахівців у галузі психології. Вона дозволяє здобувачам освіти не лише ознайомитися з моделями підготовки в інших країнах (зокрема США), а й критично осмислити структуру та зміст вітчизняних програм. Вивчення зарубіжного досвіду в контексті того сприяє формуванню у здобувачів навичок порівняльного аналізу освітніх систем, що дозволяє виявити сильні та слабкі сторони української моделі, зрозуміти логіку побудови навчальних програм, а також оцінити відповідність підготовки фахівців сучасним вимогам ринку праці (APA Guidelines for Supervision, 2014).

Зокрема, йдеться про необхідність чіткого розмежування академічного та професійного напрямку щодо посилення практичної складової, впровадження міждисциплінарних курсів і розширення можливостей для стажування. Усе це збагачує освітній процес і сприяє підготовці майбутніх фахівців, здатних до стратегічного мислення та освітнього реформування.

Навчання на третьому рівні включає обов'язкове проходження практики або написання дисертації, що забезпечує реальне занурення у професійну діяльність, формує навички роботи з клієнтами, дослідницької діяльності, викладання та адміністративного супроводу. Магістр психології може працювати в лабораторії, консультувати пацієнтів, викладати у дворічних коледжах або школах, що свідчить про широкі можливості працевлаштування. Таким чином, третя ступінь професійної психологічної освіти є важливим етапом у формуванні фахівця, здатного до самостійної наукової або практичної діяльності. Вона поєднує академічну складову з прикладною спрямованістю, забезпечуючи високий рівень професійної

компетентності та готовність до роботи в різних сферах психономічної практики (About the standardized patient program, 2015).

Четверта ступінь професійної підготовки психологів – це завершальний етап освітньої траєкторії, який забезпечує найвищий рівень кваліфікації та професійної компетентності. Докторська освіта дозволяє фахівцю не лише поглибити знання, а й зробити внесок у розвиток психологічної науки або практики, що є ключовим для формування лідерів галузі. Навчання за академічним напрямом передбачає опанування дослідницької роботи, проходження вузькопрофесійних курсів, вивчення елективних дисциплін поза межами спеціалізації та написання дисертації. Отримання ступеня доктора філософії (PhD) свідчить про здатність фахівця до самостійної наукової діяльності, розробки нових теоретичних моделей і методів дослідження в галузі психології (Clinical PhD Curriculum Overview, 2025).

Професійний напрям PsyD як практична спеціалізація орієнтований на підготовку психологів-практиків, які спеціалізуються на прикладній діяльності – консультуванні, психотерапії, роботі з клієнтами. Ступінь доктора психології (PsyD) присуджується за значний практичний внесок у професію, що підкреслює прикладну спрямованість підготовки. Такий підхід дозволяє формувати фахівців, здатних ефективно працювати в клінічних, освітніх та соціальних установах.

У випадках, коли магістр психології успішно викладає психологічні дисципліни у коледжах або університетах, йому може бути присуджений ступінь доктора педагогічних наук (EdD), що свідчить про визнання його внеску в освітню сферу та підтверджує високий рівень педагогічної майстерності. Така форма докторської підготовки є важливою для розвитку психологічної освіти та підготовки нових поколінь фахівців (Gartmeier, Pfurtscheller, Harfelmeier, Grünewald, Häusler, Seide, Berberat, 2019).

Отже, четверта ступінь професійної підготовки психологів у США охоплює різні напрями (академічний, професійний і освітній), кожен з яких відповідає специфічним потребам галузі. Така диференціація дозволяє забезпечити глибоку

спеціалізацію, сприяє розвитку науки, практики та освіти, а також формує фахівців, здатних до стратегічного мислення, інновацій та лідерства у сфері психономічних професій.

Ступінь доктора філософії (PhD) у галузі психології є найвищим рівнем академічної підготовки, що засвідчує здатність фахівця до самостійної наукової діяльності, створення нових знань та внеску в розвиток психологічної науки. Така кваліфікація відкриває можливості для роботи в університетах, науково-дослідних установах, а також для участі в міжнародних проєктах. Підготовка до здобуття ступеня PhD триває приблизно 3–5 років і включає такі компоненти: вивчення обов’язкових навчальних курсів, проходження елективних дисциплін, активну дослідницьку діяльність та написання докторської дисертації. Така структура забезпечує глибоку спеціалізацію та формує навички критичного мислення, аналізу, синтезу та наукової аргументації (Clinical PhD Curriculum Overview, 2025).

У перший рік навчання здобувачі проходять обов’язкові курси, зокрема «Введення в планування експерименту», «Дослідницький проєкт у психології», просунуті методи експериментального дизайну, а також семінари з біопсихології, когнітивних процесів, особистості, розвитку, соціальної та організаційної психології, що формує міцну методологічну основу для подальших досліджень.

Програма PhD передбачає також елективні курси поза межами спеціалізації – як правило, чотири, з яких два можна обрати не на факультеті психології. Такий підхід сприяє міждисциплінарному мисленню, розширює науковий кругозір і дозволяє інтегрувати знання з суміжних галузей у психологічні дослідження. Підсумковим етапом підготовки є проведення самостійного дослідження та написання докторської дисертації. Цей процес вимагає високого рівня академічної зрілості, здатності до постановки наукової проблеми, вибору адекватних методів дослідження та інтерпретації результатів. Успішний захист дисертації є підтвердженням наукової компетентності здобувача (Makarov, Kalbus, Shastun, Bukreyeva, 2019).

Таким чином, ступінь доктора філософії (PhD) у психології є показником вищої професійної кваліфікації, що поєднує глибоку теоретичну підготовку, міждисциплінарність та активну наукову діяльність. Вивчення структури та змісту PhD-програм є важливим для здобувачів освіти, які прагнуть зрозуміти логіку побудови професійної підготовки психологів-дослідників і орієнтуватися в міжнародних стандартах академічної освіти.

Докторський ступінь як показник найвищої професійної кваліфікації зумовлений найвищим рівнем підготовки фахівців психономічних професій. Їм відкривається широкий спектр професійних можливостей: викладання у вищих навчальних закладах, проведення наукових досліджень, консультування, написання та редагування навчальних посібників і наукових праць, що свідчить про інтеграцію наукової, освітньої та практичної діяльності в межах однієї професії (Clinical PhD Curriculum Overview, 2025).

Професійні школи, що присуджують магістерські або докторські ступені, орієнтовані на формування прикладних навичок у конкретній галузі психологічної практики. Навчання в таких школах передбачає опанування спеціалізованих знань, необхідних для роботи з клієнтами, участі в реабілітаційних програмах, кризовому втручанні, психотерапії тощо, що відповідає сучасним концепціям професійної освіти, де акцент робиться саме на практичну компетентність.

Ступінь PsyD присуджується за вагомих практичний внесок у психологію, на відміну від PhD, який є дослідницьким, що дозволяє розмежувати напрями підготовки: академічний – для науковців, і професійний – для практиків. Така модель сприяє чіткому позиціонуванню фахівців на ринку праці та забезпечує відповідність освітніх програм реальним запитам суспільства. Ступінь EdD зазвичай присуджений психологу за розробку та успішне впровадження навчальних програм, що підкреслює важливість педагогічної діяльності в системі професійної психологічної освіти. Освітня спеціалізація дозволяє таким фахівцям впливати на

формування нових поколінь психологів, розвивати методики викладання та вдосконалювати навчальні стандарти (Clinical PhD Curriculum Overview, 2025).

Вивчення концепцій і програм професійної підготовки на докторському рівні дозволяє здобувачам освіти усвідомити багатовимірність професії психолога. Диференціація ступенів (PhD, PsyD, EdD) демонструє, як освіта США адаптована до різних сфер діяльності – науки, практики та педагогіки. Такі знання є важливим контентом для формування гнучкої, компетентної та соціально відповідальної моделі підготовки фахівців психономічних професій.

Однією з ключових особливостей професійної підготовки психологів у США є жорстка система сертифікації, яка виконує функцію контролю якості фахової діяльності. Такий підхід забезпечує високий рівень професійної відповідальності, захист прав клієнтів і підтримку етичних стандартів у психологічній практиці. Для отримання права на самостійну практику психолог зобов'язаний мати докторську ступінь у галузі психології (PhD або PsyD), що свідчить про завершення повного циклу професійної підготовки та включає глибоку теоретичну базу, дослідницький чи прикладний досвід, а також здатність до самостійного прийняття рішень у складних професійних ситуаціях (Fleming, Ernestus, Wenzel, Blomquist, 2025).

Наступним обов'язковим етапом є проходження щонайменше п'яти років роботи під супервізією у затверджених установах, що дозволяє молодому фахівцю поступово інтегруватися в професійне середовище, отримати практичні навички, навчитися етичній поведінці та адаптувати академічні знання до реальних умов роботи. Щоб отримати «Кваліфікаційний сертифікат з психології» (CPQ), психолог повинен скласти іспит EPPP, який охоплює 200 питань з методології, діагностики, етики, юридичних аспектів та професійної компетентності. Такий формат дозволяє комплексно оцінити готовність фахівця до практичної діяльності, включаючи його когнітивні здібності, аналітичне мислення та здатність до прийняття рішень (The Case Method Institute for Education & Democracy, 2024).

У деяких штатах США додатково встановлюються адміністративні вимоги – щодо віку, громадянства, місця проживання, а також морально-етичних характеристик. Психологи зобов'язані проходити регулярну переекзаменацію (кожні 1–3 роки), що сприяє підтримці актуальності знань і професійної відповідності. Оцінку професійної компетентності здійснює Американська рада професійної психології (ABPP). У разі виявлення професійної непридатності вона має право позбавити психолога не лише сертифіката, а й диплома, що підкреслює серйозність контролю та відповідальність за якість психологічної допомоги.

Таким чином, система сертифікації психологів у США є багаторівневою, комплексною та чітко регламентованою. Її вивчення здобувачами освіти дозволяє краще зрозуміти концепції професійної відповідальності, етичної поведінки та стандарти якості у сфері психоекономічних професій, що є важливим для формування сучасної моделі професійної підготовки в Україні.

Визначальною особливістю професійної підготовки психологів у США є її залежність від типу університету, в якому здійснюється навчання. Такий підхід формує різні освітні траєкторії та рівні академічної і професійної спеціалізації. Університети США умовно поділяються на дві групи. *Перша група* – це базові навчальні заклади, які забезпечують підготовку фахівців для широкого спектра галузей психологічної науки та практики. Вони не мають статусної переваги серед інших вищих навчальних закладів, але відіграють важливу роль у формуванні фундаментальних знань і навичок, необхідних для подальшої професійної або наукової діяльності. Така структура дозволяє забезпечити доступність психологічної освіти та її адаптацію до потреб різних регіонів і професійних контекстів (Naaland, 2018).

Другою групою університетів США, що здійснюють професійну підготовку психологів, є престижні заклади, які входять до складу Ivy League та інших елітних академічних спільнот. Такі університети, зокрема Гарвардський, Йельський і Стенфордський, спеціалізуються на підготовці висококваліфікованих фахівців, здатних

здійснювати наукові відкриття, розробляти нові психологічні технології та впроваджувати інноваційні практики. Їхні дипломи мають найвищу міжнародну репутацію, а конкуренція за право готувати таких фахівців є надзвичайно високою. Щороку ці заклади випускають обмежену кількість, близько 25 психологів, що підкреслює ексклюзивність і якість підготовки. Навчання в таких університетах здебільшого відбувається позааудиторно: у науково-дослідних лабораторіях, психологічних центрах, через самостійну роботу студентів під керівництвом провідних учених і практиків світового рівня. Такий формат сприяє формуванню дослідницької автономії, критичного мислення та глибокої професійної ідентичності. У підсумку, професійна підготовка психологів у США є багатоступінчастою, варіативною та індивідуалізованою, що дозволяє студентам обирати освітні траєкторії відповідно до власних інтересів, здібностей і кар'єрних цілей (Bearman, Bailin, Sale, 2019).

Інтерес студентів до психологічних спеціальностей протягом багатьох років залишається стабільно високим як у США, так і в Україні, що свідчить про актуальність цієї професії в сучасному суспільстві. В Україні підготовка фахівців-психологів здійснюється за п'ятирічною програмою, яка охоплює як бакалаврський, так і магістерський рівні. Така модель дозволяє забезпечити комплексну професійну підготовку, поєднуючи теоретичні знання з практичними навичками. Навчальний процес організовано за семестровою системою, що передбачає два навчальні періоди на рік, завершення яких супроводжується екзаменаційною сесією. Студенти складають заліки та іспити з дисциплін, що вивчалися протягом семестру, що сприяє систематичному контролю знань і формуванню відповідальності. Після завершення сесії передбачені канікули, що дозволяє студентам відновити ресурси та підготуватися до наступного етапу навчання. Така структура освітнього процесу забезпечує стабільність, ритмічність і поступовість у формуванні професійної компетентності майбутніх психологів (Jordan, Forster, Joseph, Pradhan, 2025).

Водночас, попри стабільність і системність вітчизняної моделі підготовки психологів, сучасні виклики професійної практики вимагають її подальшого

вдосконалення. У цьому контексті особливої актуальності набуває аналіз зарубіжного досвіду, зокрема американської системи професійної освіти, яка демонструє високий рівень стандартизації, практичної орієнтації та міждисциплінарності (Jee, Murphy, Umana, O'Connor, Khamoudes, McNicholl, O'Donnell, James, 2023). Саме тому доцільним є розгляд стратегій імплементації окремих елементів цієї моделі в українське освітнє середовище з метою підвищення якості підготовки фахівців психономічних професій (табл. 5.4).

Таблиця 5.4

Стратегії імплементації американського досвіду в Україні

Стратегії покращення	Обґрунтування
1	2
Жорстка система сертифікації та ліцензування	
В США психолог не може практикувати без проходження сертифікації, складання професійного іспиту (EPPP) та підтвердження досвіду роботи під супервізією	В Україні варто запровадити єдину систему професійної атестації, яка б включала практичний іспит, етичну перевірку та підтвердження стажу – це підвищить довіру до професії та якість психологічної допомоги
Диференціація освітніх програм	
Американські університети пропонують чітке розмежування між академічним (PhD) і професійним (PsyD, EdD) напрямками	В Україні доцільно розвивати окремі магістерські та докторські програми для науковців, практиків і викладачів, щоб уникнути змішування цілей і забезпечити глибоку спеціалізацію
Супервізія як обов'язковий етап становлення	
У США молоді фахівці працюють під супервізією досвідчених психологів протягом кількох років	В Україні варто інституціоналізувати супервізію як частину післядипломної практики, з чіткими вимогами та сертифікованими супервізорами
Практична орієнтація професійних шкіл	
Професійні школи в США готують фахівців через роботу в лабораторіях, клініках, центрах психічного здоров'я	Українські ЗВО можуть посилити практичну складову через партнерство з медичними, освітніми та соціальними установами, створення тренінгових центрів і симуляційних платформ

Міждисциплінарність та елективність	
Студенти в США мають змогу обирати курси поза межами спеціалізації, що розширює їхній світогляд	В Україні варто розширити вибір елективних дисциплін, включаючи курси з етики, права, нейронауки, менеджменту, щоб підготувати психологів до роботи в різних сферах

Адаптація цих елементів американського досвіду дозволить Україні: підвищити якість психологічної освіти, забезпечити професійну відповідність фахівців, зміцнити довіру суспільства до психологічної допомоги та інтегрувати українську систему в міжнародний освітній простір (ABPP, 2025).

Отже, процес навчання майбутнього психолога в університеті чи інституті є багатограним і комплексним, охоплюючи не лише здобуття теоретичних знань і практичних навичок, а й формування професійної спрямованості та особистісне зростання. Завдяки вивченню загальних гуманітарних, соціально-економічних і загально-професійних дисциплін студент поступово набуває цілісного уявлення про сферу застосування психології, її міждисциплінарний характер і соціальну значущість. Така освітня модель сприяє формуванню компетентного, етично відповідального та всебічно розвиненого фахівця, готового до професійної діяльності в різних галузях психологічної практики.

Таким чином, освітній процес підготовки психологів в Україні має охоплювати не лише фундаментальні загальнонаукові та професійні дисципліни, а й спеціальні курси, що формують світоглядну, методологічну та педагогічну культуру майбутнього фахівця. Важливу роль відіграє система вибіркових дисциплін і спеціалізацій, яка дозволяє здобувачам адаптувати навчання до власних інтересів і професійних орієнтацій. Особливу увагу приділено практичній підготовці, що реалізується через поетапну систему навчальних і виробничих практик, пов'язаних зі змістом ключових професійно-орієнтованих дисциплін. Такий підхід забезпечує поступове занурення студентів у реальне професійне

середовище, формує навички дослідницької та прикладної роботи, а також сприяє усвідомленому становленню професійної ідентичності психолога.

Практична підготовка є невід'ємною складовою професійного становлення майбутнього психолога, оскільки саме вона забезпечує інтеграцію теоретичних знань із реальним досвідом роботи. Початкова ознайомча практика, яка проводиться вже на першому курсі, виконує важливу функцію професійної соціалізації студента: знайомить його зі специфікою фаху, умовами діяльності, етичними нормами та базовими комунікативними навичками. Її зв'язок із дисципліною «Вступ до спеціальності» дозволяє закласти мотиваційну основу для подальшого навчання (APA Professional Practice Guidelines, 2024).

Послідовний блок виробничих практик (психодіагностичної, психоконсультативної та психокорекційної) формує професійні компетентності відповідно до змісту профільних дисциплін. Така поетапна модель практичного навчання забезпечує логічну наступність, специфічність засвоєння матеріалу та поступове занурення здобувача в реальне професійне середовище. Виконання завдань на базах практик, зокрема в освітніх установах, сприяє розвитку навичок діагностики, консультування та корекції, що є базовим компонентом ефективної діяльності практичного психолога.

Окремої уваги заслуговує психокорекційна практика, яка виконує функцію переддипломної та є завершальним етапом професійної підготовки студентів-бакалаврів. Її значення полягає не лише в узагальненні та систематизації здобутих знань, а й у вдосконаленні практичних навичок, необхідних для самостійної професійної діяльності. Практика проводиться на базі конкретного навчального закладу, що дозволяє студенту зануритися в реальне професійне середовище, адаптуватися до умов роботи, налагодити комунікацію з клієнтами та колегами, а також сформувати власний стиль психологічної взаємодії. Важливою складовою цієї практики є збір емпіричного матеріалу для написання дипломної роботи, що сприяє розвитку дослідницьких компетентностей. Завершення навчання державними

іспитами та захистом дипломної роботи є логічним підсумком освітньої траєкторії, який підтверджує готовність здобувача до професійної реалізації в галузі психології (APA Presidential Task Force on Evidence-Based Practice, 2006).

В подальшому аспірантура є важливим етапом професійного та наукового розвитку фахівців з вищою освітою, які прагнуть поглибити свої знання та зробити внесок у психологічну науку. Можливість вступу до аспірантури як одразу після завершення навчання, так і після набуття практичного досвіду, забезпечує гнучкість освітньої траєкторії та враховує індивідуальні потреби здобувачів. Перелік спеціальностей в аспірантурі, зазвичай, відповідає основним напрямам університетської підготовки, що дозволяє продовжити дослідження в обраній галузі. Навчання триває чотири роки і включає вивчення філософії, іноземної мови, педагогіки, психології вищої освіти та профільних дисциплін. Саме дослідницька діяльність дозволяє аспіранту продемонструвати здатність до вирішення актуальних наукових проблем, що є основою для присудження ступеня доктора філософії(PhD). Така модель аспірантської підготовки сприяє формуванню висококваліфікованих науковців, здатних до інноваційного мислення, методологічної грамотності та професійної автономії.

Система оцінки рівня професійної кваліфікації у сфері практичної психології є важливим інструментом забезпечення якості психологічної допомоги та професійного розвитку фахівців. Встановлення кваліфікаційних категорій (першої, другої та третьої) дозволяє диференціювати рівень компетентності психологів залежно від їхнього досвіду, здатності володіння професійними навичками та результатів практичної діяльності. Така модель сприяє формуванню мотивації до постійного самовдосконалення, а також створює умови для об'єктивного оцінювання професійної ефективності. Організація семінарів, тренінгів і курсів підвищення кваліфікації з окремих напрямів психології забезпечує безперервність освіти, актуалізацію знань та адаптацію фахівців до нових викликів у професійній практиці. У контексті аналізу зарубіжного досвіду така система є логічним елементом багаторівневої, сертифікованої та практично орієнтованої моделі підготовки психологів, яку доцільно

адаптувати в Україні з метою оптимізації національної системи професійної освіти (American Board of Professional Psychology, 2024).

Таким чином, система оцінки професійної кваліфікації у сфері практичної психології відіграє важливу роль у забезпеченні якості фахової діяльності та стимулюванні безперервного професійного розвитку. Встановлення кваліфікаційних категорій дозволяє диференціювати рівень компетентності психологів залежно від їхнього досвіду та практичних навичок. Різноманітні форми підвищення кваліфікації (семінари, тренінги, спеціалізовані курси) сприяють актуалізації знань і вдосконаленню професійної майстерності. Аналіз зарубіжного досвіду свідчить про ефективність системного, сертифікованого та практично орієнтованого підходу до підготовки психологів, що може стати основою для модернізації української моделі професійної освіти.

5.2. Імплементація кращих зразків американського досвіду в зміст професійної підготовки фахівців психономічних спеціальностей

В Україні найбільш поширеними формами розвитку життєвих навичок є освітні, науково-практичні та комунікативні активності, які спрямовані на формування особистісної, соціальної та професійної компетентності здобувачів освіти, зокрема майбутніх фахівців психономічних професій. До таких форм належать: засідання «Школи молодого науковця», факультативні курси, круглі столи, науково-практичні семінари, участь у конференціях з міжнародною участю, публікація наукових праць, а також залучення до дослідницьких і волонтерських проєктів. Такі активності сприяють розвитку критичного мислення, емоційного інтелекту, навичок саморегуляції, командної взаємодії, ефективної комунікації та прийняття рішень, тобто тих життєвих навичок, які є ключовими для успішної професійної діяльності в галузі психічного здоров'я та соціальної підтримки особистості (Школа молодого науковця, 2023).

Для реалізації другої організаційно-педагогічної умови підготовки фахівців психологічного профілю – *імплементація кращих зразків досвіду рівня сформованості психологічних компетентностей в університетах США* – нами було розв’язано низку завдань, спрямованих на аналіз освітніх програм, визначення структури навчальних курсів, виявлення форм поєднання теоретичних знань із практичною підготовкою, а також дослідження ролі міждисциплінарного підходу в формуванні професійної компетентності майбутніх психологів (додаток А, Б).

Для реалізації зазначеної умови нами було розв’язано такі завдання:

- здійснено аналіз освітніх програм провідних університетів США з підготовки фахівців у галузі психології;
- визначено структуру навчальних курсів, що поєднують психолого-педагогічні та професійні компоненти;
- виявлено форми інтеграції теоретичних знань із практичною підготовкою студентів;
- досліджено роль міждисциплінарного підходу у формуванні професійної компетентності майбутніх психологів;
- проаналізовано участь професійних асоціацій у розробці змісту навчання та сертифікації фахівців;
- окреслено можливості адаптації інтеграційних моделей до українського освітнього контексту.

У рамках реалізації одного з міжнародних проєктів для здобувачів ступеня вищої освіти бакалавра було організовано та проведено факультативний курс «Інтегративні підходи в психолого-педагогічній підготовці фахівців: міжнародний досвід», що стало важливим кроком у напрямі модернізації освітнього процесу та інтеграції української психологічної освіти в міжнародний академічний простір. Такий курс дозволив студентам ознайомитися з актуальними тенденціями світової психологічної науки, розширити професійні горизонти, опанувати нові методики та інструменти, які активно застосовуються за кордоном. Крім того, факультативна форма навчання сприяє

індивідуалізації освітньої траєкторії, розвитку мотивації до самостійного пізнання та формуванню навичок міжкультурної комунікації, що є важливими складовими професійної компетентності сучасного психолога (ВДПУ, 2025).

Проведення круглого столу «Інтеграція міжнародного досвіду в професійну підготовку фахівців психономічного профілю: виклики та перспективи» в межах реалізації міжнародного проєкту стало важливим елементом професійної комунікації та обміну досвідом між учасниками освітнього процесу. Такий формат заходу сприяє створенню відкритого дискусійного простору, де здобувачі освіти, викладачі та запрошені експерти можуть обговорити актуальні проблеми психолого-педагогічної підготовки, порівняти національні та зарубіжні освітні практики, а також сформувати спільне бачення шляхів удосконалення професійної освіти. Круглий стіл виконує функцію інтеграції теоретичних знань із практичними підходами, активізує критичне мислення та сприяє формуванню навичок аргументованого висловлення позиції, що є важливими складовими професійної компетентності майбутніх психологів (ВДПУ, 2025).

У рамках Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Психологічна наука і практика: сучасні виклики та підтримка особистості в умовах ситуації невизначеності», метою якої є аналіз актуальних проблем психологічної науки та практики в контексті суспільних трансформацій, було представлено доповідь на тему «Сучасні тенденції наукових психологічних досліджень і патопсихологічна діагностика порушень психічних процесів». У межах напряму «Інноваційні тенденції та перспективи психології: сучасні практики наукових досліджень» доповідь висвітлювала актуальні методологічні підходи до вивчення психічних порушень, сучасні діагностичні інструменти та перспективи розвитку патопсихології як галузі, що має важливе значення для забезпечення ментального здоров'я особистості в умовах невизначеності (Конференція ВДПУ, 2025).

Здійснення таких заходів, як організація факультативного курсу, проведення круглого столу та участь у науково-практичній конференції з міжнародною участю,

має важливе значення для імплементації кращих зразків американського досвіду у зміст професійної підготовки фахівців психологічних спеціальностей. Такі форми академічної активності сприяють кращому розумінню сучасних тенденцій у психологічній освіті США, зокрема інтеграції теоретичних знань із практичними навичками, міждисциплінарності, орієнтації на розвиток професійної автономії та критичного мислення. Вони створюють умови для порівняльного аналізу освітніх моделей, адаптації ефективних методик, технологій і стратегій до українського контексту, а також формують середовище професійного діалогу між здобувачами освіти, викладачами та міжнародними експертами. У результаті такі заходи не лише збагачують зміст навчання, а й сприяють підвищенню якості підготовки майбутніх фахівців, їх конкурентоспроможності та готовності до роботи в умовах глобалізованого професійного простору.

Опублікування збірника наукових праць «Сучасні тенденції психологічної науки та практики у вирішенні проблеми особистісного і професійного самоздійснення особистості» в межах реалізації проєкту з імплементації кращих зразків американського досвіду у зміст професійної підготовки фахівців психологічних спеціальностей є важливим підсумковим етапом науково-методичної діяльності. Такий збірник виконує функцію фіксації результатів досліджень, обміну ідеями та поширення інноваційних освітніх практик серед наукової спільноти. Він дозволяє презентувати теоретичні напрацювання, приклади інтеграції психолого-педагогічного та професійного змісту навчання, а також адаптовані методики, що базуються на американському досвіді. Збірник сприяє формуванню професійного дискурсу, підвищенню академічної культури та розвитку наукової комунікації між українськими та зарубіжними фахівцями (Конференція ВДПУ, 2025).

Публікація збірника наукових праць має вагомe значення для здобувачів вищої освіти, оскільки відкриває їм можливість долучитися до академічного дискурсу, презентувати результати власних досліджень та отримати визнання в

науковому середовищі. Такий формат сприяє розвитку навичок наукового письма, аргументації, критичного мислення та самоаналізу, що є ключовими для формування професійної компетентності. У контексті імплементації американського досвіду, участь у підготовці та публікації збірника дозволяє здобувачам ознайомитися з міжнародними стандартами академічної етики, оформлення наукових текстів і структурування дослідницьких матеріалів. Крім того, це стимулює мотивацію до подальшої наукової діяльності, сприяє формуванню професійної ідентичності та підвищує конкурентоспроможність молодих фахівців на ринку праці.

На підставі аналізу вивчення американського досвіду майбутні фахівці психонімічних професій отримують можливість засвоїти сучасні підходи до професійної підготовки, що ґрунтуються на принципах міждисциплінарності, практичної орієнтованості, гнучкості освітніх програм і безперервного професійного розвитку. Американська модель освіти акцентує увагу на поєднанні теоретичних знань із практичними навичками, активному залученні студентів до науково-дослідницької діяльності, розвитку критичного мислення та самостійності в прийнятті професійних рішень. Такий досвід є цінним орієнтиром для удосконалення вітчизняної системи підготовки фахівців, оскільки сприяє формуванню конкурентоспроможних, мобільних і адаптивних спеціалістів, здатних ефективно діяти в умовах сучасних викликів і глобалізованого професійного середовища (Сіверс, 2024).

Залучення партнерських організацій «Асоціація психотерапевтів та психоаналітиків України», «Вінницьке обласне товариство психологів та психотерапевтів», «ГО «Національна психологічна асоціація»» та «Українська Асоціація організаційних психологів та психологів праці» до процесу підготовки фахівців психонімічних професій має стратегічне значення для забезпечення якості освіти, її практичної спрямованості та відповідності сучасним суспільним запитам. Завдяки співпраці з професійними асоціаціями, недержавними

установами та експертним середовищем створюються умови для реалізації особистісно-орієнтованого підходу в освітньому процесі, здійснення психологічного супроводу студентів, корекції їх соціально-психологічного профілю, а також для формування навичок практичної роботи в реальних умовах.

Партнери забезпечують доступ до ресурсної бази для проведення лабораторних занять, тренінгів, семінарів, круглих столів, фестивалів практичної психології, що сприяє професійному зростанню здобувачів. Важливою є також участь партнерів у науково-дослідницьких проєктах, зокрема в межах грантових програм, що дозволяє студентам долучатися до вирішення актуальних соціальних проблем, таких як реабілітація демобілізованих військовослужбовців. Крім того, налагодження міжнародних зв'язків і комунікація із засобами масової інформації сприяють популяризації психологічної науки, розширенню професійних горизонтів і інтеграції української психологічної освіти в міжнародний контекст.

Проведення засідань «Школи молодого науковця» (далі – Школа) у контексті імплементації американського досвіду в професійну підготовку фахівців психонічного профілю є важливим інструментом формування сучасного освітньо-наукового середовища, орієнтованого на розвиток дослідницьких компетентностей, професійної мобільності та міждисциплінарного мислення. Затверджене Положення про Школу визначає її функціонування як платформи для інтерактивного навчання, обміну досвідом, наукової комунікації та впровадження інноваційних методик, що відповідають кращим зразкам американської освітньої практики. Засідання Школи сприяють інтеграції теоретичних знань із практичними навичками, активізують участь здобувачів у наукових дискусіях, тренінгах, семінарах, а також забезпечують підтримку молодих науковців у процесі професійного становлення, що є ключовим чинником підготовки конкурентоспроможних фахівців у галузі психології та соціальної роботи (Школа молодого науковця, 2023).

Положення визначає порядок функціонування Школи молодого науковця як освітньо-наукової ініціативи ВДПУ, спрямованої на розвиток професійної

компетентності здобувачів психономічних спеціальностей через інтеграцію кращих зразків американського досвіду. Головною метою Школи є створення інноваційного освітньо-наукового середовища, яке забезпечує якісну підготовку конкурентоспроможних фахівців у галузі психології та соціальної роботи, розвиток їх дослідницького потенціалу, а також надання науково-методичної підтримки молодим науковцям.

Концепція Школи базується на принципах міждисциплінарності, практичної орієнтованості та академічної мобільності, включає проведення інтерактивних курсів, тренінгів, семінарів, спрямованих на опанування сучасних методик психологічного консультування, психокорекції, соціальної адаптації, а також розвиток навичок наукової комунікації, критичного мислення та самостійного дослідження. Школа також сприяє активізації партнерських зв'язків ВДПУ з іншими освітніми та науковими установами, зокрема міжнародними, що відповідає стратегічному завданню інтеграції української психологічної освіти в міжнародний контекст.

Відповідно до проведення кожної сесії Школи молодого науковця нами реалізовано комплекс заходів, спрямованих на розвиток професійної компетентності здобувачів психономічних спеціальностей, з урахуванням кращих зразків зарубіжного досвіду, зокрема американської моделі підготовки фахівців. Кожна сесія передбачала інтерактивні формати роботи (тренінги, дискусії, кейс-стаді, майстер-класи, супервізії, презентації наукових проєктів), що сприяли формуванню навичок критичного мислення, дослідницької культури, емоційної саморегуляції та професійної рефлексії. Учасники мали змогу опановувати спеціалізовані знання в межах елективних курсів, брати участь у міждисциплінарних обговореннях, а також презентувати результати власних наукових пошуків. Завдяки співпраці з професійними асоціаціями, недержавними організаціями та експертами-практиками, було забезпечено практичну зорієнтованість освітнього процесу, що відповідає сучасним вимогам до підготовки психологів і соціальних працівників. Таким чином, кожна сесія Школи

стала платформою для інтеграції теорії та практики, розвитку професійної ідентичності та самовдосконалення майбутніх фахівців.

Чергове засідання Школи в ВДПУ стало важливим кроком у реалізації стратегії професійної підготовки фахівців психономічних професій, орієнтованої на розвиток наукового потенціалу, міждисциплінарної компетентності та академічної мобільності. Участь здобувачів, аспірантів, докторантів і молодих учених у заході сприяла формуванню дослідницьких навичок, розширенню наукових горизонтів і осмисленню сучасних тенденцій у галузі психології та педагогіки. Змістовні доповіді провідних науковців – доктора психологічних наук Сергія Миронця та доктора педагогічних наук Василя Каплінського – надали учасникам цінні орієнтири щодо методології наукових досліджень, вимог до атестації кадрів вищої кваліфікації, а також актуальних напрямів розвитку психологічної науки (Школа молодого науковця, 2023).

Ще одне засідання Школи було спрямоване на реалізацію стратегії підтримки наукового зростання молодих дослідників у контексті професійної підготовки фахівців психономічних професій. У межах заходу було створено міждисциплінарний простір для обміну ідеями, ознайомлення з актуальними тенденціями сучасної науки та формування дослідницької культури, що є ключовими компонентами професійної підготовки фахівців цієї категорії.

Змістовні доповіді спікерів – Леонтія Шипілова, який висвітлив політики НАЗЯВО у сфері академічної доброчесності, та Інесси Візнюк, яка акцентувала увагу на методологічній культурі аспіранта як чинника успішного наукового пошуку, – сприяли достеменному розумінню вимог до сучасного науковця. Це особливо актуально для майбутніх психологів, соціальних працівників, педагогів, адже їхня професійна діяльність тісно пов'язана з етичними стандартами, аналітичним мисленням і здатністю до саморефлексії (Школа молодого науковця, 2023).

Пріоритетним у контексті професійної підготовки фахівців психономічних професій стало чергове засідання Школи за участю в заході таких

висококваліфікованих спікерів, як Аліса Сухіх, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту цифровізації освіти НАПН України, консультант Ради молодих учених при МОН України, координатор Офісу підтримки вченого та національний делегат від України в Eurodoc, яка надала учасникам унікальну можливість ознайомитися з сучасними тенденціями відкритого освітнього середовища, цифрової трансформації науки та міжнародної наукової співпраці.

Особливу увагу було приділено практичним аспектам психічного здоров'я та психологічної підтримки, які висвітлив Сергій Міщук – лікар, психотерапевт, провідний національний тренер і супервізор, керівник психологічної служби в МС ЗСУ центрального регіону, директор Міжнародної Асоціації Ментального Здоров'я. Його доповідь, присвячена роботі з ПТСР та психологічному супроводу військовослужбовців, стала надзвичайно актуальною в умовах сучасних викликів, зокрема для майбутніх фахівців у галузі психології, психотерапії та соціальної роботи.

Лекції спікерів були прочитані на високому науковому та емоційному рівнях, супроводжувалися активною дискусією, що сприяло формуванню професійної рефлексії, критичного мислення та мотивації до самовдосконалення серед учасників. Засідання Школи стало важливою платформою для інтеграції теоретичних знань і практичного досвіду, що відповідає міжнародним стандартам підготовки фахівців психічного профілю (Школа молодого науковця, 2023).

Практикоцентроване заняття, проведене в межах Школи, мало на меті ознайомити слухачів (здобувачів, аспірантів, докторантів і молодих викладачів) з різними галузями сучасної науки, зокрема історією України та психологією, що є фундаментальними напрямками у формуванні наукової та професійної ідентичності фахівців психічного профілю. Такий міждисциплінарний підхід відповідає сучасним освітнім тенденціям, які передбачають інтеграцію гуманітарних, соціальних і поведінкових наук у процес професійної підготовки.

Доповідь Анни Яцишин, присвячена темі публікацій у міжнародних наукометричних базах Scopus та Web of Science, стала важливим орієнтиром для

молодих дослідників у контексті академічної доброчесності, наукової репутації та глобальної видимості результатів досліджень, що особливо актуально для майбутніх психологів і соціальних працівників, які прагнуть інтегруватися в міжнародну наукову спільноту та реалізовувати прикладні дослідження на перетині науки й практики.

Тренінг Оксани Шпортун, присвячений розвитку лідерських якостей і компетентностей, безпосередньо відповідає завданням професійної підготовки фахівців психонімічних професій, адже лідерство, емоційна компетентність, здатність до прийняття рішень і ефективної комунікації є ключовими *soft skills* у діяльності психолога, психотерапевта, соціального працівника чи освітнього консультанта. Практична спрямованість заняття, його інтерактивний формат і високий рівень наукової експертизи сприяли активному залученню слухачів, формуванню мотивації до саморозвитку та усвідомленню ролі науки в професійному становленні (Школа молодого науковця, 2023).

Таким чином, захід став не лише освітньою подією, а й платформою для розвитку наукового потенціалу, міждисциплінарної компетентності та професійної мобільності молодих фахівців.

Ще одне заняття, проведене в межах Школи, було спрямоване на реалізацію міждисциплінарного підходу до професійної підготовки фахівців психонімічного профілю, зокрема майбутніх психологів, соціальних працівників, педагогів і науковців. Метою заходу стало ознайомлення слухачів з актуальними напрямками сучасної науки, історією України та психологією, як складових гуманітарної освітньої парадигми, що формує світоглядну, етичну та професійну позицію майбутнього фахівця.

Доповідь Павла Кравченка, присвячена темі «Україна та українці в контексті російського експансіонізму: історія та сучасність», надала слухачам про критичне розуміння історичних процесів, що впливають на формування національної ідентичності, соціальної згуртованості та психологічної стійкості як важливих чинників у роботі психолога та соціального працівника. Історичний контекст, поданий у доповіді, сприяє розвитку критичного мислення, здатності до аналізу суспільних явищ і формуванню гуманістичних цінностей.

Доповідь Євгена Потапчука «Основи сімейного консультування: раціональний підхід» стала практичним орієнтиром для слухачів у сфері психологічної допомоги, зокрема в роботі з сім'ями, дітьми та подружніми парами. Раціональний підхід, представлений у виступі, відповідає сучасним вимогам до професійної компетентності психолога, акцентуючи увагу на структурованості, етичності та ефективності консультування (Школа молодого науковця, 2023).

Лекції обох спікерів були прочитані на високому науковому та емоційному рівнях, супроводжувалися активним обговоренням, що сприяло формуванню професійної рефлексії, мотивації до самовдосконалення та інтеграції знань у майбутню практичну діяльність. Захід підтвердив важливість поєднання історико-культурного та психологічного компонентів у підготовці фахівців психологічних професій, що відповідає сучасним освітнім стандартам і викликам українського суспільства.

На засіданні Школи, проведеного за участю аспірантів, докторантів і студентів магістратури, стало важливою освітньо-науковою подією, що відповідає сучасним вимогам до професійної підготовки фахівців психологічних професій. Участь у заході представників різних наукових рівнів сприяла формуванню міждисциплінарного наукового середовища, розвитку дослідницької культури та академічної мобільності, що є ключовими компонентами підготовки психологів, соціальних працівників, педагогів і консультантів з психічного здоров'я (Школа молодого науковця, 2023).

У вступному слові модератор зустрічі, доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України Роман Семенович Гуревич, акцентував увагу на ролі науки в житті суспільства та на актуальних викликах, що постають перед українськими науковцями. Його виступ окреслив стратегічні орієнтири для молодих дослідників, зокрема в контексті інтеграції української науки в європейський простір, дотримання академічної доброчесності та розвитку інноваційних підходів у підготовці кадрів вищої кваліфікації. Привітальне слово проректора з наукової

роботи, доктора педагогічних наук, професора Алли Миколаївни Коломієць підкреслило важливість підтримки молодих учених, стимулювання їхньої активності та створення умов для реалізації наукового потенціалу (Школа молодого науковця, 2023).

Змістовні доповіді спікерів професора Ольги Мельничук, яка висвітлила теоретичні засади та практики забезпечення академічної доброчесності, та кандидата фізико-математичних наук Олексія Панасенка, який розкрив потенціал і ризики використання технологій штучного інтелекту в освітньому процесі, сприяли розширенню наукового світогляду слухачів, формуванню критичного мислення та усвідомленню етичних стандартів наукової діяльності.

У межах засідання Школи, присвяченого професійній підготовці фахівців психологічних професій, особливу цінність становили доповіді, що стосуються організації наукової діяльності та процедур здобуття ступеня доктора філософії (PhD). Виступи Людмили Тименко та Анни Долинної надали слухачам глибоке розуміння ключових етапів наукового становлення, що є невід'ємною складовою професійної компетентності майбутніх психологів, соціальних працівників, педагогів і консультантів з психічного здоров'я (Школа молодого науковця, 2023).

Доповідь Л. Тименко «Особливості написання та складові дослідницької пропозиції дисертації доктора філософії» акцентувала увагу на структурі, логіці та методологічній обґрунтованості наукового дослідження, що актуально для здобувачів психологічних спеціальностей, адже якісна дослідницька пропозиція є основою для формування наукової рефлексії, розвитку аналітичного мислення та здатності до самостійного вирішення складних професійних завдань.

Доповідь А. Долинної «Порядок присудження ступеня доктора філософії (PhD)» надала слухачам чітке уявлення про нормативно-правові аспекти атестації наукових кадрів, вимоги до дисертаційного дослідження, процедури захисту та критерії оцінювання. Знання цих процедур є необхідним для формування

академічної доброчесності, планування наукової кар'єри та ефективної навігації в освітньому середовищі (Школа молодого науковця, 2023).

Таким чином, обидві доповіді сприяли підвищенню наукової грамотності учасників, формуванню дослідницької культури та усвідомленню ролі наукової діяльності в професійному становленні фахівців психонімічного профілю. Засідання Школи стало платформою для інтеграції теоретичних знань, практичних навичок і нормативних орієнтирів, що відповідає сучасним стандартам підготовки кадрів вищої кваліфікації.

Засідання Школи, проведене у форматі онлайн-семінару, стало важливою подією в контексті професійної підготовки фахівців психонімічних професій. Участь гарантів освітньо-наукових програм, наукових керівників, аспірантів і випускників засвідчила високий рівень зацікавленості академічної спільноти в удосконаленні наукової компетентності, ознайомленні з нормативними аспектами освітнього процесу та формуванні дослідницької культури.

Спікери заходу, академік НАПН України, доктор педагогічних наук, професор Роман Гуревич, кандидат юридичних наук, доцент Леонтій Шепілов та начальник навчально-методичного відділу ВДПУ Тетяна Гонтар надали слухачам вичерпну інформацію щодо Порядку присудження ступеня доктора філософії (PhD), що є ключовим етапом у професійному становленні молодого науковця.

Обговорення охоплювало питання оформлення дисертаційного дослідження, етапи захисту, вимоги до публікацій, академічної доброчесності та ролі наукового керівника. Такий зміст семінару є надзвичайно актуальним для здобувачів психонімічних спеціальностей, адже формування професійної ідентичності психолога, соціального працівника чи педагога неможливе без глибокого розуміння наукової етики, методології дослідження та нормативної бази освітньо-наукової діяльності. Згідно чого завданням Школи стало обґрунтування інтеграції теоретичних знань, практичних навичок і регуляторних орієнтирів, що відповідає сучасним стандартам підготовки кадрів вищої

кваліфікації та сприяє розвитку наукового потенціалу молодих фахівців (Школа молодого науковця, 2023).

Завдяки професійній модерації з боку академіка НАПН України Романа Гуревича та доцента Анни Долинної, засідання відбулися в атмосфері конструктивного діалогу, що сприяло активному обміну думками, формуванню наукової культури та мотивації до самовдосконалення. Такий формат роботи відповідає міжнародним освітнім практикам, зокрема американському досвіду підготовки психологів, де значна увага приділяється розвитку дослідницької автономії, участі в професійних спільнотах і формуванню академічної доброчесності. Засідання Школи стало прикладом ефективної інтеграції освітньої, наукової та практичної складових у підготовці сучасних фахівців психономічного профілю.

Такий формат відповідає міжнародним практикам підготовки наукових кадрів, зокрема американському досвіду, де особлива увага приділяється розвитку академічної доброчесності, міждисциплінарності та професійного самовдосконалення. Отже, засідання Школи стало не лише освітнім заходом, а й платформою для формування нової генерації науковців, здатних відповідати викликам сучасного наукового та професійного середовища.

Таким чином, засідання Школи молодого науковця, організовані у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського, підтвердили свою ефективність як інноваційна форма професійної підготовки фахівців психономічних професій. Участь здобувачів, магістрів, аспірантів, докторантів, магістрантів, наукових керівників і гарантів освітньо-наукових програм у міждисциплінарних семінарах, тренінгах і лекціях сприяла (Школа молодого науковця, 2023):

- 1) формуванню дослідницької культури та методологічної грамотності;
- 2) опануванню нормативних аспектів здобуття ступеня PhD, академічної доброчесності та вимог до дисертаційних досліджень;

3) розвитку soft skills, зокрема лідерських якостей, емоційної компетентності, критичного мислення;

4) інтеграції теоретичних знань, практичних навичок і регуляторних орієнтирів, що відповідає сучасним стандартам підготовки кадрів вищої кваліфікації;

5) активному діалогу між молодими науковцями та провідними експертами, що стимулює професійне самовдосконалення.

Особливо цінним є те, що формат і зміст Школи перегукуються з провідними практиками професійної підготовки фахівців у США. В американських університетах велика увага приділяється розвитку дослідницької автономії, участі аспірантів у міждисциплінарних семінарах, супервізіях, тренінгах з академічної доброчесності, а також формуванню навичок наукової комунікації. Подібно до американської моделі, українська Школа молодого науковця створює умови для поєднання академічної теорії, практичного досвіду та етичних стандартів, що є основою для підготовки конкурентоспроможних фахівців психологічного профілю в умовах міжнаціонального науково-освітнього простору.

Для ознайомлення з методиками формування навичок soft skills у процесі професійної підготовки фахівців психологічного профілю було використано перелік актуальних дисертацій та наукових праць українських дослідників, які висвітлюють сучасні підходи до розвитку особистісних і соціальних компетентностей. Зокрема, у роботах Н. Коляди та О. Кравченко (2022) розглядається практичний досвід формування soft skills у закладах вищої освіти, а дослідження Л. Мандро і Г. Михайлишин (2023) акцентують увагу на методах і засобах розвитку таких навичок у майбутніх соціальних працівників. Крім того, матеріали Всеукраїнського науково-практичного вебінару «Soft skills – сучасні навички успішності» містять узагальнені результати впровадження інноваційних освітніх практик. Використання цих джерел дозволило адаптувати ефективні методики до українського освітнього

контексту та інтегрувати елементи американського досвіду в підготовку конкурентоспроможних фахівців у галузі психології та соціальної роботи.

В дослідженнях О. Затворнюк та О. Мельник щодо освітньої моделі, яка застосовується в американських ЗВО аналізується структура підготовки психологів, де акцентується увага на практико-орієнтованому навчанні, міждисциплінарному підході та розвитку професійної автономії. Дослідження І. Козубовської та О. Байбакової висвітлюють досвід підготовки фахівців соціальної роботи до міжкультурної взаємодії, що є важливим компонентом американської освітньої парадигми. Праці Н. Титової та Н. Сердюк розкривають методичні засади формування професійних компетентностей, що узгоджуються з принципами освітньої гнучкості, індивідуалізації навчання та інтеграції soft skills – характерних для університетів США. Дисертації, присвячені психокорекції, психологічному консультуванню та роботі з особами, які мають особливі потреби (Н. Гончаренко, В. Уркаєв, Н. Крива), демонструють прикладну спрямованість американської моделі підготовки, де значна увага приділяється практичному досвіду, супервізії та етичним стандартам.

Наукова діяльність І. Візнюк та С. Долинного суттєво збагачує дослідження згідно теми, оскільки їхні праці спрямовані на вивчення інноваційних освітніх підходів, міждисциплінарних практик та інтеграції міжнародного досвіду в українську систему освіти. Доктор психологічних наук І. Візнюк активно досліджує проблематику професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі психології та соціальної роботи, зокрема в контексті формування soft skills, розвитку критичного мислення та впровадження особистісно-орієнтованих моделей навчання. У її наукових працях простежується достименний інтерес до порівняльної педагогіки, що дозволяє адаптувати ефективні освітні практики США до українського контексту. Вона також є співавторкою досліджень, присвячених використанню штучного інтелекту в освітньому процесі, що відповідає сучасним тенденціям цифровізації освіти (Школа, 2023).

С. Долинний, PhD, доцент кафедри психології та соціальної роботи ВДПУ, зосереджує свою наукову діяльність на питаннях медичної психології, психічного здоров'я, а також на впровадженні інноваційних методик у підготовку майбутніх психологів. Його дослідження охоплюють теми психологічного супроводу, психокорекції, а також розвитку професійної ідентичності студентів. У співавторстві з І. Візнюк він бере участь у міждисциплінарних проєктах, що поєднують психологію, педагогіку та інформаційні технології. Загалом, наукова діяльність І. Візнюк та С. Долинного є вагомим внеском у розвиток теоретико-методологічної бази професійної підготовки фахівців психологічного профілю. Їхні праці сприяють осмисленню та впровадженню кращих зразків американського досвіду в українську освітню практику, зокрема через акцент на практичній підготовці, міжкультурній компетентності, розвитку soft skills та інтеграції сучасних цифрових технологій у навчальний процес.

Таким чином, ці дослідження не лише дозволяють краще зрозуміти специфіку професійної підготовки фахівців психологічного профілю в США, а й слугують джерелом для адаптації ефективних освітніх практик до українського контексту, сприяючи модернізації національної системи вищої освіти.

Одним із ефективних напрямів інтеграції кращих зразків американського досвіду у систему професійної підготовки фахівців психологічних спеціальностей є впровадження практикоорієнтованих тренінгових програм, спрямованих на розвиток комунікативних, лідерських та презентаційних навичок. В освітній традиції США підготовка психологів, соціальних працівників і педагогів має виражену практичну та інтерактивну спрямованість, що передбачає постійне вдосконалення навичок публічного виступу, самопрезентації, управління групою динамікою та ефективної взаємодії з різними аудиторіями.

Показовим прикладом реалізації цього підходу в українській освітній практиці є тренінг «Мистецтво проведення публічних заходів: як модерувати, виступати і вражати», організований Науковим товариством студентів, аспірантів, докторантів

та молодих учених ВДПУ. Захід мав на меті формування у здобувачів освіти ключових компетентностей сучасного фахівця – вміння ефективно комунікувати, презентувати себе, аргументовано висловлювати думку, володіти аудиторією та створювати позитивне емоційне поле взаємодії.

Зміст тренінгу узгоджується з концепціями, що лежать в основі американської моделі професійної освіти, зокрема підходами D. Kolb (теорія експериментального навчання), C. Rogers (гуманістична педагогіка), A. Bandura (соціально-когнітивна теорія навчання), які акцентують значення активної участі студента у власному навчальному процесі, саморозвитку та формуванні практичних навичок через досвід.

Сучасна американська модель професійної підготовки фахівців у галузі психології, соціальної роботи та управління ґрунтується на принципах розвитку міжособистісної ефективності, конфліктологічної культури та навичок ненасильницької комунікації. Університети США активно застосовують тренінгові форми навчання, що забезпечують розвиток здатності до конструктивного розв'язання конфліктів у колективах, запобігання емоційному вигоранню та формування стійкої професійної ідентичності.

У цьому контексті проведення у ВДПУ тренінгу «Мистецтво управління конфліктами», організованого Науковим товариством студентів, аспірантів, докторантів та молодих учених, є яскравим прикладом імплементації кращих практик американської системи освіти у національний освітній процес. Захід був спрямований на формування у студентів навичок ефективного управління конфліктами, розвитку емоційної саморегуляції, активного слухання, емпатійного сприйняття та конструктивної поведінки у стресових ситуаціях – компетентностей, які визначають професійну готовність фахівців психологічних спеціальностей.

Зміст тренінгу корелює з підходами, запропонованими K. Thomas і R. Kilmann (Conflict Mode Instrument), M. Deutsch (The Resolution of Conflict), а також сучасними американськими моделями conflict management education, які акцентують увагу на інтерактивних методах – рольових іграх, кейс-аналізі, фасилітованих групових

дискусіях. Саме такі методи забезпечують перенесення теоретичних знань у практичну площину, формуючи у студентів здатність прогнозувати, попереджати та регулювати конфлікти у професійній діяльності.

Включення тренінгу подібного формату до системи професійної підготовки майбутніх психологів і соціальних працівників сприяє підвищенню рівня психологічної компетентності, соціальної зрілості, комунікативної культури та професійної відповідальності. Таким чином, «Мистецтво управління конфліктами» є прикладом ефективної адаптації американських освітніх технологій до українських реалій, що відповідає сучасним вимогам до підготовки конкурентоспроможних фахівців у сфері психологічних спеціальностей.

Одним із провідних напрямів імплементації американського освітнього досвіду у вітчизняну систему підготовки фахівців психологічних спеціальностей є впровадження активних форм навчання, зокрема навчально-комунікативних ігор, які поєднують освітню, виховну та розвивальну функції. У педагогічній і психологічній освіті США такі методи розглядаються як ефективний засіб розвитку міжособистісних навичок, критичного мислення, емпатії та командної взаємодії, що формують основу професійної культури майбутнього спеціаліста.

Зразковою реалізацією цього підходу у вітчизняному контексті є навчально-комунікативна гра «Майстер комунікації», проведена у ВДПУ теж за ініціатииви Наукового товариства студентів, аспірантів, докторантів та молодих учених. Захід мав на меті розвиток ефективної міжособистісної взаємодії, навичок активного слухання, невербальної комунікації, уміння переконувати та працювати в команді.

В основі гри лежать принципи, характерні для американських моделей підготовки фахівців, зокрема концепції *experiential learning* (Д. Колб) та *cooperative learning* (Д. Джонсон і Р. Джонсон), які передбачають активну участь студентів у навчальному процесі через взаємодію, аналіз реальних комунікативних ситуацій і рефлексію отриманого досвіду. Подібні практики широко застосовуються у програмах професійної освіти США, зокрема в підготовці психологів, педагогів і

соціальних працівників, де вміння ефективно комунікувати є однією з базових компетентностей (Johnson, Johnson, 2024).

Проведення гри «Майстер комунікації» сприяє розвитку у студентів емоційного інтелекту, навичок саморегуляції, асертивності, толерантності до іншої думки та вміння створювати позитивний психологічний клімат у групі. У результаті відбувається не лише вдосконалення професійних комунікативних умінь, а й формування особистісної зрілості та лідерського потенціалу. Таким чином, навчально-комунікативна гра виступає ефективним засобом адаптації американських практик інтерактивного навчання до української освітньої системи, забезпечуючи гармонійне поєднання теоретичної підготовки та практичних навичок, необхідних для успішної професійної діяльності у сфері психологічних спеціальностей.

Важливою складовою американського досвіду професійної підготовки фахівців соціально-гуманітарного профілю є активна залученість студентів до академічного самоврядування, дослідницьких спільнот і наукових асоціацій. У системі вищої освіти США функціонують численні студентські наукові товариства (Student Research Associations), які виступають платформами для розвитку дослідницьких, комунікативних, лідерських та організаційних компетентностей. Саме участь у таких об'єднаннях розглядається як дієвий механізм формування професійної ідентичності майбутнього фахівця психологічної галузі.

У цьому контексті Загальні збори Наукового товариства студентів, аспірантів, докторантів та молодих учених ВДПУ є прикладом ефективної імплементації американських традицій академічного самоврядування в український освітній простір. Під час зборів відбувається звітна діяльність, обговорення наукових ініціатив, планування освітніх і проєктних заходів, обмін досвідом між студентами різних факультетів, що стимулює розвиток навичок стратегічного мислення, колегіального прийняття рішень і командної роботи.

Подібна діяльність відповідає американській моделі student leadership development, де акцент робиться на формуванні автономності, відповідальності, навичок комунікації, менеджменту та дослідницької культури. Участь у зборах сприяє становленню молодого науковця як активного учасника академічної спільноти, що є важливою умовою розвитку професійної етики, толерантності до різних наукових поглядів та вміння працювати у мультидисциплінарному середовищі.

Таким чином, Загальні збори Наукового товариства ВДПУ виступають не лише формою студентського самоврядування, а й педагогічним інструментом реалізації принципів американської освітньої моделі, орієнтованої на лідерство, самореалізацію та розвиток дослідницьких компетентностей. Така діяльність сприяє інтеграції академічних стандартів США у підготовку фахівців психонімічних спеціальностей в Україні, формуючи середовище партнерства, наукової ініціативи та колегіальної взаємодії (ВДПУ, 2025).

Проведення таких заходів сприяє не лише професійному зростанню, а й підвищенню емоційного інтелекту, розвитку впевненості у собі, навичок міжособистісної взаємодії та психологічної стійкості – характеристик, що визначають конкурентоспроможність фахівця у сфері психонімічних професій. Отже, інтеграція подібних тренінгів у навчальний процес українських закладів вищої освіти свідчить про поступову імплементацію американських освітніх стандартів, зорієнтованих на практичну підготовку, лідерство, креативність та самореалізацію майбутнього спеціаліста.

Професійна підготовка психологів у зарубіжних країнах, зокрема в США, вирізняється високим рівнем системності, багаторівневості та спеціалізованості, що забезпечує достеменну інтеграцію теоретичних знань із практичними навичками. Освітні програми побудовані за принципом поетапного професійного зростання – від бакалаврського рівня до докторантури, із чітко визначеними компетентнісними орієнтирами на кожному етапі. Практична зорієнтованість реалізується через обов'язкові стажування, супервізії, участь у клінічних кейсах, тренінгах, рольових

іграх, навчальних конференціях та проєктному навчанні, що сприяє формуванню професійної рефлексії та готовності до роботи в реальних умовах.

Важливою особливістю є сертифікованість освітніх програм, яка забезпечується участю національних психологічних асоціацій – таких як Американська психологічна асоціація (APA), Британське психологічне товариство (BPS) тощо. Ці організації здійснюють акредитацію спеціальностей, оцінюють якість викладання, науково-дослідницької роботи, дипломних проєктів і можуть відкликати ліцензію на підготовку психологів у разі невідповідності стандартам. Такий механізм гарантує високий рівень професійної етики, академічної доброчесності та відповідність освітніх програм сучасним вимогам ринку праці.

Крім того, одним із ключових завдань професійної підготовки психологів є розвиток їхнього самовдосконалення як усвідомленого, системного та цілеспрямованого процесу, що досягається через формування спеціалізованих знань у межах обов'язкових і елективних курсів, активізацію мисленнєвих процесів за допомогою інтерактивних методів навчання (кейс-стаді, психоісторії, методи колегіального розвитку мислення, портфоліо), а також через навчальну та супервізорську практику. Такий підхід сприяє формуванню професійної ідентичності, розвитку емоційного інтелекту, здатності до критичного аналізу та прийняття рішень, що є основою успішної діяльності психолога в умовах сучасних викликів.

В Україні поступово імплементуються окремі елементи зарубіжної моделі професійної підготовки психологів, що характеризується системністю, різнорівневістю, спеціалізованістю, практичною зорієнтованістю та сертифікованістю. Зокрема, в українських університетах активно застосовуються такі форми навчання, як тренінги, рольові ігри, кейс-стаді, методи проєктного та ситуативного навчання, навчальні конференції, професійні майстерні, а також супервізорська практика, що сприяє розвитку професійного мислення та самовдосконалення студентів.

Впроваджується система елективних курсів і спецкурсів, орієнтованих на формування специфічних професійних знань, зокрема в галузі психокорекції, психологічного консультування, кризової інтервенції та роботи з вразливими групами населення. Участь студентів у науково-дослідницьких проєктах, написання курсових і кваліфікаційних робіт під керівництвом наукових наставників також відповідає зарубіжним стандартам підготовки.

Хоча в Україні ще не сформована єдина система сертифікації освітніх програм з психології на рівні професійних асоціацій, окремі недержавні організації – такі як Асоціація психотерапевтів та психоаналітиків України – вже беруть участь у розробці стандартів, проведенні експертиз, організації супервізій та підвищенні кваліфікації фахівців, що свідчить про поступову інтеграцію міжнародного досвіду в українську освітню практику та наближення до міжнародних стандартів професійної підготовки психологів.

В контексті проведених заходів виявлено також проблему, що постає у процесі формування критичного ставлення здобувачів до дійсності, яка полягає в необхідності виявлення некомпетентністих сторін їхнього мислення як передумови для подальшого розвитку когнітивної самостійності, аналітичних навичок і здатності до рефлексії. Цілеспрямована освітня діяльність, яка стимулює критичне осмислення реальності, дозволяє не лише активізувати наявні знання, а й виявити прогалини у логічному мисленні, аргументації, здатності до узагальнення та застосування знань у нових контекстах.

Такі показники є важливим етапом у професійній підготовці фахівців психологічного профілю, адже саме здатність до критичного аналізу, багатогранного осмислення проблем і самокорекції мислення є основою ефективної діяльності психолога, соціального працівника чи педагога. Водночас така діяльність вимагає від викладача створення навчального середовища, яке не лише допускає можливість помилок, а й перетворює їх на ресурс для навчання шляхом дискусії, кейс-аналізу, рефлексивних завдань та ситуаційного

моделювання. Проблема виявлення слабких сторін мислення студентів у процесі формування критичного ставлення до дійсності є не лише дидактичною, а й методологічною: вона вимагає переосмислення підходів до навчання, інтеграції інструментів саморефлексії та розвитку мисленнєвої культури, що відповідає сучасним вимогам до підготовки висококваліфікованих фахівців у галузі психономічних наук. Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах зниження навчальної мотивації, коли студенти демонструють пасивність, фрагментарне засвоєння знань і недостатню зацікавленість у глибокому аналізі навчального матеріалу. У таких умовах виявлення когнітивних прогалин стає не лише засобом діагностики, а й важливим чинником активізації пізнавальної діяльності та формування внутрішньої мотивації до навчання.

Формування навичок критичного мислення у фахівців психономічних професій обумовлене потребою відповідати сучасним освітнім стандартам, професійним викликам та етичним нормам, що регулюють діяльність у сферах психології, соціальної роботи, педагогіки та суміжних галузях (Левинська І2019). Такі навички є ключовими для прийняття обґрунтованих рішень, аналізу складних ситуацій, роботи з клієнтами та здійснення наукових досліджень (табл. 5.5).

Таблиця 5.5

Основні чинники, що обумовлюють розвиток критичного мислення

Основні чинники	Обґрунтування
1	2
Освітні стандарти	
Європейські рамки кваліфікацій (EQF) та рекомендації Bologna Process акцентують на розвитку аналітичного мислення, автономії та академічної доброчесності	Стандарти вищої освіти України (зокрема рівня PhD) передбачають формування здатності до критичного аналізу, рефлексії, аргументації та оцінювання інформації
Тренінгові формати	
Тренінги з критичного мислення	Включають вправи на логічне мислення, аналіз кейсів, вияв когнітивних викривлень

Супервізії та інтервізії	Дозволяють фахівцям обговорювати складні випадки, оцінювати власні дії та отримувати зворотний зв'язок
Тренінги з етичного прийняття рішень	Формують здатність до морального аналізу та оцінки професійних ситуацій
Інтерактивні формати навчання	
Кейс-метод	Аналіз реальних або змодельованих ситуацій з метою пошуку рішень
Дебати та дискусії	Сприяють розвитку аргументації, вміння захищати позицію та враховувати альтернативні точки зору
Проектне навчання	Дозволяє студентам самостійно досліджувати проблему, планувати дії та оцінювати результати
Рефлексивні завдання	Щоденники, есе, самооцінювання, які формують здатність до самопостереження та аналізу власного мислення
Зарубіжний досвід (зокрема США)	
В американських університетах критичне мислення є наскрізною компетентністю, що інтегрується в усі дисципліни	Використовуються моделі Socratic questioning, problem-based learning (PBL), peer review, а також наукові семінари, де студенти навчаються ставити запитання, аргументувати та шукати докази

Саме тому, формування критичного мислення – це не лише освітнє завдання, а стратегічна інвестиція в якість професійної діяльності фахівців психоекономічного профілю. Його розвиток потребує системного підходу, поєднання нормативних вимог, активних методів навчання та практичної рефлексії, що відповідає як національним, так і міжнародним стандартам професійної підготовки.

Формування навичок критичного мислення у фахівців психоекономічних професій є стратегічно важливим компонентом їхньої професійної підготовки, що обумовлюється сучасними освітніми стандартами, потребами практики та викликами суспільного розвитку. Такі навички забезпечують здатність до глибокого аналізу, аргументованого прийняття рішень, етичної оцінки ситуацій і саморефлексії – компетенцій, без яких неможлива ефективна діяльність у сферах психології, соціальної роботи, педагогіки та суміжних галузях.

Розвиток критичного мислення реалізується шляхом інтеграції тренінгових форматів (зокрема, тренінгів з логіки, етики, емоційної компетентності), активних методів навчання (кейс-аналіз, дебати, ситуаційне моделювання, рефлексивні завдання), а також супервізійних практик, що дозволяють студентам і молодим фахівцям осмислювати власні дії та коригувати професійні стратегії. Водночас, урахування досвіду США, де критичне мислення є наскрізною компетентністю в усіх освітніх програмах, підтверджує ефективність системного підходу до його формування шляхом проблемно-орієнтованого навчання, Socratic questioning, peer review та міждисциплінарних наукових семінарів.

У процесі професійної підготовки фахівців психонімічних спеціальностей одним із ефективних методів розвитку критичного та креативного мислення, а також здатності до розв'язання складних ситуацій, є метод «case study». Його застосування у вивченні педагогічних, психологічних та соціальних дисциплін дозволяє студентам моделювати реальні або наближені до реальності професійні ситуації, аналізувати їх з різних позицій, визначати сутність проблеми, формувати власне ставлення та пропонувати обґрунтовані шляхи вирішення.

Такий підхід сприяє активізації пізнавальної діяльності, формуванню навичок аргументації, етичного оцінювання, емоційної чутливості та професійної рефлексії – компетентностей, що є ключовими для психологів, соціальних працівників, педагогів і консультантів. Метод «case study» також відповідає сучасним освітнім стандартам, які передбачають практико-орієнтоване навчання, міждисциплінарність і розвиток автономного мислення, що особливо актуально в умовах інтеграції міжнародного досвіду, зокрема американських освітніх практик.

Отже, розвиток критичного мислення – це не лише освітнє завдання, а й інструмент підвищення якості професійної діяльності, що потребує комплексного підходу, мотиваційної підтримки та інституційного забезпечення.

Таким чином, імплементація кращих зразків американського досвіду в зміст професійної підготовки фахівців психонімічних спеціальностей є важливим кроком у

модернізації української освітньої системи. Американська модель підготовки фахівців у галузях психології, соціальної роботи та педагогіки вирізняється практико-орієнтованим підходом, акцентом на розвитку критичного мислення, емоційної компетентності, міждисциплінарності та академічної доброчесності. Застосування таких елементів, як проблемно-орієнтоване навчання (PBL), Socratic questioning, тренінги з етики та лідерства, супервізійні практики, а також інтеграція наукових семінарів і проєктної роботи, дозволяє забезпечити якісну підготовку фахівців, здатних ефективно діяти в складних соціокультурних умовах. Водночас, адаптація цих підходів до українського контексту сприяє формуванню професійної мобільності, конкурентоспроможності та готовності до міжнародної співпраці.

Отож, імплементація американського досвіду не є механічним запозиченням, а осмисленим процесом інтеграції найкращих освітніх практик, що відповідають сучасним вимогам до підготовки фахівців психологічного профілю в умовах міжнародного науково-освітнього простору.

5.3. Апробація майбутніми фахівцями американських методик із формування психологічних компетентностей щодо професійної підготовки

Забезпечення четвертої педагогічної умови – *системної діагностики та моніторингу рівня сформованості психологічних компетентностей* – є ключовим етапом ефективної професійної підготовки майбутніх фахівців психологічних спеціальностей. Вона передбачає не лише вимірювання рівня розвитку професійно значущих якостей, а й постійне відстеження динаміки їх формування під впливом освітніх впливів, тренінгових і практикоорієнтованих програм. У цьому контексті апробація американських психодіагностичних і навчально-психологічних методик виступає ефективним інструментом системного моніторингу професійного становлення студентів. Використання американських інструментів оцінювання

дозволяє зробити процес підготовки більш об'єктивним, стандартизованим і орієнтованим на міжнародні освітні практики.

Системна діагностика у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців психологічних спеціальностей є інтегративною педагогічною технологією, що забезпечує науково обґрунтоване вивчення, оцінювання та прогнозування рівня сформованості психологічних компетентностей – сукупності когнітивних, емоційно-вольових, комунікативних та регулятивних характеристик особистості, які визначають її ефективність у професійній діяльності.

Сутність системної діагностики полягає у комплексному відстеженні процесу формування компетентностей у динаміці, тобто не лише у фіксації поточного стану, а й у визначенні тенденцій, закономірностей і причинно-наслідкових зв'язків між освітніми впливами та розвитком професійно важливих якостей. Діагностика виконує регулятивну, прогностичну та корекційну функції, оскільки дозволяє викладачу і студентів своєчасно виявити недостатньо сформовані компоненти професійної підготовки, визначити напрям подальшого саморозвитку та підвищити ефективність освітнього процесу.

Метою системної діагностики є забезпечення науково верифікованої інформації про рівень, структуру та динаміку сформованості психологічних компетентностей, що створює основу для обґрунтованого прийняття педагогічних рішень, індивідуалізації навчального процесу та підвищення його якості. Діагностичні дані дозволяють не лише оцінювати результати, а й керувати процесом формування компетентностей – добирати відповідні методики, технології, форми взаємодії, що сприяють особистісно-професійному зростанню майбутнього фахівця.

У межах педагогічної системи моніторинг виконує роль зворотного зв'язку між освітнім процесом і професійним становленням студента. Його завдання полягає не лише у зборі статистичних даних, а й у систематичному аналізі,

інтерпретації та використанні результатів діагностики для оптимізації навчання. Моніторинг, наразі, дозволяє:

- виявити рівень сформованості окремих компонентів психономічних компетентностей (емоційно-вольового, когнітивного, комунікативного, регулятивного);
- простежити динаміку розвитку компетентностей упродовж навчання;
- оцінити ефективність педагогічних умов, методів і технологій (зокрема американських методик);
- сформувати індивідуальну траєкторію професійного зростання кожного здобувача.

Діагностичні методики (зокрема, американські тести самооцінки, емоційного інтелекту, професійної самоефективності чи лідерських якостей) виконують функцію наукової верифікації результатів навчання. Вони забезпечують об'єктивність оцінювання, дозволяють вимірювати не лише знання, а й поведінкові прояви, установки, емоційні реакції та стиль мислення, що формують основу психономічної компетентності.

Саме тому, моніторинг і діагностика в системі професійної підготовки є інструментами контролю та засобами розвитку й саморефлексії, що перетворюють студента з об'єкта навчання на активного суб'єкта професійного самоформування. Саме у цьому полягає гуманістичний і практикоорієнтований сенс американського підходу до професійної освіти, який доцільно імплементувати у вітчизняну систему підготовки фахівців психономічного профілю.

Психономічна компетентність є інтегральною характеристикою особистості, яка відображає здатність ефективно функціонувати в системі «людина-людина» та поєднує психологічні, когнітивні, комунікативні, мотиваційні й соціальні складові професійної діяльності. Вона формує основу професійної успішності, психологічної стійкості та здатності до адаптації в умовах динамічного соціального середовища. Цілісне поєднання цих складових визначає якість

професійної поведінки та зрілість фахівця, оскільки психологічна компетентність не є сумою окремих умінь, а виступає інтегративною системою, у якій кожен елемент взаємодіє з іншими (рис. 5.1):

1. *Психологічна складова* забезпечує усвідомлення власних емоцій, установок і поведінкових стратегій, здатність до самопізнання й рефлексії.
2. *Когнітивна складова* визначає вміння опрацьовувати інформацію, мислити критично, приймати рішення в ситуаціях невизначеності.
3. *Комунікативна складова* спрямована на ефективну взаємодію з іншими людьми, здатність слухати, переконувати, підтримувати конструктивний діалог.
4. *Мотиваційна складова* формує внутрішню спонуку до самореалізації, професійного розвитку, досягнення цілей і подолання труднощів.
5. *Соціальна складова* визначає рівень емпатії, толерантності, соціальної відповідальності та готовності до командної взаємодії.



Рис. 5.1. Складові психологічної компетентності як інтегральної характеристики особистості

Забезпечення єдності цих елементів сприяє формуванню ключових умінь сучасного фахівця (рис. 5.1):

- *саморегуляції* (здатності керувати власними емоціями, поведінкою й психічним станом у професійних ситуаціях підвищеної складності);
- *емоційної стабільності* (уміння зберігати врівноваженість, адекватно реагувати на стресові чинники та приймати раціональні рішення);
- *лідерства* (ініціативності, здатності організовувати спільну діяльність, мотивувати інших і брати відповідальність за результат);
- *командної взаємодії* (уміння співпрацювати, координувати дії, розв'язувати конфлікти та досягати спільної мети);
- *ефективної комунікації* (володіння вербальними й невербальними засобами впливу, активного слухання, переконливого аргументування).

У процесі професійної підготовки реалізація цього цілісного підходу забезпечує формування гармонійної особистості фахівця, у якого знання, емоції, цінності й поведінка перебувають у взаємозв'язку. Такий фахівець здатен не лише виконувати професійні завдання, а й ефективно взаємодіяти з людьми, адаптуватися до змін і підтримувати психологічне благополуччя як власне, так і колективу.

Таким чином, забезпечення цілісного поєднання психологічних, когнітивних, комунікативних, мотиваційних і соціальних компонентів є методологічною основою формування психонімічної компетентності – однієї з провідних цілей сучасної професійної освіти, орієнтованої на гуманістичну, компетентнісну та практикоцентричну парадигми.

У системі сучасної професійної освіти важливе значення має не лише формування, а й науково обґрунтоване вимірювання рівня розвитку психонімічних компетентностей. Для цього використовуються апробовані у світовій психологічній практиці американські методики (табл. 5.6), які дають змогу комплексно оцінити психологічні, комунікативні, когнітивні, мотиваційні та соціальні складові професійного становлення майбутнього фахівця. Такі методики забезпечують валідність, надійність і стандартизованість оцінювання, а їх використання у процесі

професійної підготовки дозволяє здійснювати системний моніторинг динаміки розвитку компетентностей на різних етапах навчання.

Таблиця 5.6

Діагностика та моніторинг компонентів психономічної компетентності засобами американських методик

Американські методики	Характеристика
1	2
Вимірювання психологічного та мотиваційного компонентів	
Self-Efficacy Scale (A. Bandura)	Одна з найпоширеніших американських методик для оцінки рівня професійної самоефективності, упевненості у власних силах та здатності до саморегуляції. Вона дає змогу виявити, наскільки студент відчуває себе компетентним у вирішенні професійних завдань, а також його готовність до самостійного прийняття рішень.
Motivational Sources Inventory (M. Barbuto, R. Scholl)	Дозволяє оцінити внутрішні й зовнішні джерела мотивації до професійного розвитку, що важливо для формування цілеспрямованості та саморозвитку майбутніх фахівців.
Вимірювання емоційно-вольової та регулятивної складової	
Emotional Intelligence Appraisal (D. Goleman, T. Bradberry, J. Greaves)	Оцінює рівень емоційного інтелекту, зокрема здатність до розпізнавання, розуміння та управління власними емоціями й емоціями інших. Цей тест безпосередньо пов'язаний із формуванням емоційної стабільності, стресостійкості та саморегуляції – базових умінь психономічного фахівця.
Self-Control Scale (Tangney, Baumeister, Boone)	Застосовується для визначення рівня самоконтролю та вольової регуляції поведінки, що важливо для профілактики професійного вигорання та ефективного прийняття рішень у складних ситуаціях.

Вимірювання комунікативної та соціальної компетентності	
Interpersonal Reactivity Index (M. Davis)	Досліджує рівень емпатії, здатність до співпереживання, розуміння емоцій інших людей та побудови позитивних міжособистісних стосунків, є ключовим показником соціальної зрілості й професійної культури психолога.
Communication Skills Inventory (Wiemann; modernized versions used in U.S. universities)	Оцінює ефективність комунікації, навички активного слухання, вербальної експресії, аргументації та невербальної поведінки, що впливають на результативність міжособистісної взаємодії.
Вимірювання лідерського потенціалу та командної взаємодії	
Leadership Practices Inventory (J. Kouzes, B. Posner)	Використовується для оцінки лідерських компетентностей, ініціативності, орієнтації на спільну мету, здатності надихати інших і брати відповідальність за командний результат.
Team Role Questionnaire (R. Meredith Belbin)	Дозволяє виявити рольові позиції особистості у команді, що сприяє ефективному формуванню групової взаємодії, запобіганню конфліктам і розвитку колективної синергії.

Моніторинг динаміки розвитку психономічних компетентностей щодо застосування перелічених методик на різних етапах підготовки студентів (на початку, у середині та в кінці навчального року) забезпечує системну діагностику змін у структурі психономічних компетентностей. Отримані результати дозволяють:

- оцінити ефективність освітніх впливів і тренінгових програм;
- виявити позитивну динаміку розвитку окремих компонентів (саморегуляції, емоційного інтелекту, комунікаційних умінь, лідерства);
- визначити індивідуальні зони професійного зростання студентів;
- адаптувати зміст навчальних курсів до потреб конкретних груп.

Від того зрозумілим є те, що американські психодіагностичні методики виступають ефективними інструментами системної діагностики та моніторингу психономічних компетентностей. Взаємозв'язок між компонентами психономічної компетентності, використаними американськими методиками, діагностичною метою та очікуваними результатами пропоновано в таблиці 5.7. Вони дозволяють отримувати об'єктивні, порівнювані та кількісно вимірювані дані про рівень професійного розвитку студентів, сприяючи реалізації четвертої педагогічної умови – науково обґрунтованого моніторингу сформованості психономічних компетентностей. Їх використання в українській системі освіти є важливим кроком у напрямі інтернаціоналізації педагогічної практики, інтеграції до світового освітнього простору та формування нового покоління фахівців, здатних ефективно функціонувати у психологічно складних, комунікативно насичених і соціально динамічних умовах професійної діяльності.

Таблиця 5.7

Американські методики системної діагностики психономічних компетентностей майбутніх фахівців

Компонент психономічної компетентності	Американська методика	Діагностична мета	Очікувані результати моніторингу
<i>Психологічний</i>	<i>Self-Efficacy Scale</i> (A. Bandura)	Визначення рівня професійної самоефективності, впевненості у власних силах, готовності до прийняття рішень	Зростання показників самоефективності, самостійності та психологічної стійкості
<i>Мотиваційний</i>	<i>Motivational Sources Inventory</i> (M. Barbuto & R. Scholl)	Виявлення внутрішніх і зовнішніх джерел професійної мотивації	Посилення внутрішньої мотивації, спрямованості на професійне самовдосконалення
<i>Емоційно-регулятивний</i>	<i>Emotional Intelligence Appraisal</i> (D. Goleman, T.	Діагностика рівня емоційного інтелекту, саморегуляції, здатності до управління емоціями	Підвищення емоційної стабільності, розвиток здатності до контролю емоційних реакцій

<i>Вольовий / самоконтроль</i>	Bradberry & J. Greaves)			
	<i>Self-Control Scale</i> (Tangney, Baumeister & Boone, 2004)	Оцінка самоконтролю стресостійкості	рівня та	Збільшення здатності до вольової регуляції, зниження імпульсивності
<i>Комунікативний</i>	<i>Communication Skills Inventory</i> (Wiemann, 1977; modernized versions)	Визначення розвитку вербальної, невербальної інтерактивної комунікації	рівня та	Підвищення комунікативної гнучкості, розвиток навичок активного слухання й аргументації
	<i>Interpersonal Reactivity Index</i> (M. Davis)	Оцінка здатності до емпатії, співпереживання, розуміння емоцій інших	рівня та	Зростання соціальної чутливості, толерантності до партнерської взаємодії
<i>Лідерський</i>	<i>Leadership Practices Inventory</i> (J. Kouzes & B. Posner)	Виявлення лідерського потенціалу, ініціативності, відповідальності	рівня та	Формування активної професійної позиції, здатності мотивувати інших
	<i>Team Role Questionnaire</i> (R. Meredith Belbin)	Дослідження ролевих позицій у команді, ефективності групової взаємодії		Покращення взаєморозуміння в команді, розвиток кооперації та командного лідерства

В таблиці 4.7 відображено основні напрями діагностики, які дозволяють здійснювати комплексний моніторинг рівня сформованості психономічних компетентностей. Застосування цих методик дає змогу: отримати кількісно вимірювані результати, що відображають розвиток професійно важливих якостей; відстежити динаміку зростання компетентностей у процесі навчання; забезпечити зворотний зв'язок між освітнім впливом і професійним розвитком студента; розробити індивідуальні траєкторії саморозвитку майбутніх фахівців.

Таким чином, системна діагностика на основі американських методик стає ефективним інструментом науково обґрунтованого моніторингу процесу формування

психономічних компетентностей, сприяючи підвищенню якості професійної підготовки та відповідності освітнього процесу міжнародним стандартам.

Апробація іноземних, зокрема американських, психодіагностичних інструментів у системі професійної підготовки фахівців психономічних спеціальностей є не лише педагогічним нововведенням, а й важливим чинником інтеграції української освіти у світовий науково-освітній простір. Використання таких методик дозволяє порівнювати результати навчальних досягнень, рівень сформованості професійних компетентностей та психологічну готовність студентів до практичної діяльності з міжнародними стандартами.

Передусім, апробація іноземних інструментів удосконалює систему моніторингу завдяки їх високій науковій валідності, стандартизованим критеріям оцінювання та широкому емпіричному підтвердженню ефективності. Такі методики розроблені на основі міждисциплінарних досліджень у галузях психології, педагогіки, соціології та менеджменту, що забезпечує їхню комплексність і практичну спрямованість. Використання таких інструментів дозволяє отримувати об'єктивні, кількісно вимірювані результати, які відображають не лише рівень знань, а й розвиток особистісних, емоційно-вольових і соціально-комунікативних компетентностей.

Крім того, застосування зарубіжних методик сприяє гармонізації освітніх стандартів з міжнародними моделями підготовки фахівців. В умовах глобалізації професійних вимог і мобільності кадрів, узгодження діагностичних критеріїв із міжнародними дозволяє українським студентам бути конкурентоспроможними на світовому ринку праці. Це відповідає тенденціям Болонського процесу та концепції європейського простору вищої освіти, що передбачає єдність підходів до оцінювання професійної компетентності, результатів навчання та розвитку soft skills.

Апробація іноземних психодіагностичних інструментів також сприяє міжнародній співпраці науковців і освітян, відкриває можливості для порівняльних досліджень, спільних проектів і розроблення інтегрованих освітніх програм.

Завдяки цьому відбувається підвищення академічної культури, удосконалення методологічних засад наукових досліджень та поширення інноваційних технологій навчання. Саме тому, використання американських і європейських діагностичних методик у підготовці майбутніх фахівців забезпечує подвійний ефект:

1. *Педагогічний* – підвищує якість моніторингу, робить його системним, об'єктивним і практикоорієнтованим.

2. *Інтеграційний* – зміцнює зв'язки української вищої освіти з міжнародним академічним середовищем, формує у студентів готовність діяти відповідно до глобальних професійних стандартів, цінностей і вимог світового ринку праці.

Отже, апробація іноземних інструментів діагностики – це не лише крок до підвищення ефективності освітнього моніторингу, але й стратегічний напрям розвитку української професійної освіти, спрямований на формування фахівця нового типу, зокрема компетентного, мобільного, конкурентоспроможного та відкритого до міжнародної співпраці.

Процедура апробації іноземних методик у процесі професійної підготовки фахівців психологічних спеціальностей є системним і багаторівневим процесом, спрямованим на науково обґрунтовану перевірку ефективності педагогічних умов формування психологічних компетентностей. Вона поєднує організаційний, діагностичний, аналітичний та корекційно-прогностичний етапи, що забезпечують комплексне вивчення динаміки професійного становлення студентів.

1. Організаційно-підготовчий етап

На цьому етапі здійснюється добір психодіагностичних інструментів, їх адаптація до українського освітнього контексту та визначення вибірки учасників. Вибір методик ґрунтується на їх науковій валідності, міжнародному визнанні та відповідності структурі психологічних компетентностей. Підготовчий етап включає розроблення інструкцій, переклад термінології, підготовку викладачів і студентів до використання тестових процедур.

Метою етапу є створення науково-методичного підґрунтя для апробації – тобто забезпечення достовірності та порівнянності результатів дослідження з міжнародними освітніми практиками.

2. Діагностичний етап (початкова діагностика)

Проводиться первинне вимірювання рівня сформованості психономічних компетентностей за допомогою обраних американських методик (наприклад, Self-Efficacy Scale, Emotional Intelligence Appraisal, Interpersonal Reactivity Index). На цьому етапі фіксується вихідний рівень розвитку психологічних, комунікативних, мотиваційних, лідерських та соціальних умінь. Порівняння результатів здійснюється за допомогою кількісних показників (середній бал, приріст у балах, відсоток позитивних змін) та якісних характеристик (покращення емоційної регуляції, зміна поведінкових стратегій, посилення командної взаємодії).

Показники початкової діагностики стають базовою точкою для подальшого порівняльного аналізу, дозволяючи виявити індивідуальні відмінності студентів, визначити зони розвитку та розробити індивідуальні траєкторії професійного вдосконалення.

3. Формувальний етап (педагогічний вплив і проміжний моніторинг)

На цьому етапі впроваджуються практикоорієнтовані освітні заходи, що ґрунтуються на принципах американської моделі навчання – інтерактивності, досвідного навчання (experiential learning), колаборації, рефлексії та тренінгової взаємодії. Студенти беруть участь у тренінгах, рольових іграх, комунікативних вправах, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту, командної взаємодії, саморегуляції та лідерських якостей.

Проміжна діагностика здійснюється через 2–3 місяці після початку формувального етапу. Її *мета* – відстежити позитивну динаміку розвитку компетентностей, визначити ефективність педагогічного впливу та скоригувати освітні програми відповідно до отриманих результатів.

4. Контрольно-аналітичний етап (підсумковий моніторинг)

На завершальному етапі проводиться повторна діагностика за тими самими інструментами, що використовувалися на початковому етапі, з метою виявлення змін у рівні сформованості психологічних компетентностей. Порівняння отриманих результатів дозволяє визначити якісні та кількісні зрушення у психологічному, комунікативному, мотиваційному й соціальному розвитку студентів. На основі аналізу отриманих даних здійснюється оцінювання ефективності апробації: встановлюється, які саме компетентності розвинулися найбільше (напр., емоційна стабільність, командна взаємодія), які залишаються на середньому рівні, а які потребують подальшого формування.

5. Інтерпретаційно-корекційний етап

Результати моніторингу використовуються для корекції освітніх програм, змісту навчальних курсів і тренінгових модулів. Зокрема, викладачі можуть адаптувати педагогічні методи, враховуючи психологічні особливості студентів, їх рівень саморегуляції, мотивації та комунікативних умінь. Моніторинг динаміки розвитку виконує роль зворотного зв'язку між педагогічним впливом і професійним становленням студента, що відповідає принципам доказової освіти (evidence-based education). Він забезпечує можливість не лише фіксувати результати, а й науково обґрунтовано прогнозувати подальший розвиток компетентностей.

Таким чином, процедура апробації американських методик і системний моніторинг динаміки розвитку психологічних компетентностей забезпечують безперервність, наукову обґрунтованість і практичну спрямованість освітнього процесу. Вони дозволяють поєднати емпіричні дані, педагогічний досвід та міжнародні стандарти підготовки фахівців, роблячи процес формування психологічних компетентностей керованим, вимірюваним і прогнозованим.

Результати апробації американських методик у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців підлягають кількісному та якісному аналізу. Основна *мета* цього етапу – виявити динаміку розвитку психологічних компетентностей студентів під впливом педагогічних заходів і визначити, які саме

компетентності зазнали найбільшого зростання. Після проведення первинної діагностики отримані результати занесено до зведеної таблиці 5.8. Для кожного учасника та групи в цілому фіксуються показники за окремими компонентами психологічної компетентності – саморегуляція, емоційна стабільність, комунікативність, лідерство, емпатія тощо.

Таблиця 5.8

**Середній приріст показників психологічних компетентностей упродовж
первинної діагностики**

Компонент компетентності	Методика	Середній бал			Δ (зміна)
		початок	середина	кінець	
Саморегуляція	Self-Efficacy Scale (A. Bandura)	3,1	3,6	4,2	+1,1
Емоційна стабільність	Emotional Intelligence Appraisal (Goleman)	2,9	3,5	4,1	+1,2
Комунікативна компетентність	Communication Skills Inventory (Wiemann)	3,2	3,8	4,3	+1,1
Лідерство	Leadership Practices Inventory (Kouzes & Posner)	3,0	3,7	4,4	+1,4
Емпатія	Interpersonal Reactivity Index (Davis)	3,5	3,9	4,3	+0,8

Найбільший приріст (+1,4) без застосування психолого-педагогічних впливів (в природніх умовах освітнього середовища) зафіксовано у компоненті лідерства, що свідчить про ефективність тренінгових занять, орієнтованих на розвиток ініціативності й командного впливу. Висока динаміка (+1,2) спостерігається також у сфері емоційної стабільності, що пов'язано із застосуванням методик емоційного інтелекту. Помірні зміни (+0,8) виявлено в компоненті емпатії, що потребує подальшої педагогічної підтримки через інтерактивні ігри та рефлексивні вправи.

Виявлений високий приріст показників лідерського компонента психологічної компетентності (+1,4) у студентів навіть без спеціально спрямованого психолого-педагогічного впливу свідчить про природну активізацію процесів саморозвитку, самореалізації та міжособистісної взаємодії в умовах

сучасного освітнього середовища. Таке явище пояснюється тим, що лідерство – одна з найбільш динамічних і самостимульованих якостей особистості, яка формується внаслідок соціальної активності, командної співпраці, участі у колективних проєктах та ініціативах студентського самоврядування.

Американська освітня модель, що стала основою апробованих методик, розглядає лідерство не як вроджену рису, а як розвивальну компетентність, що формується у процесі досвіду, взаємодії та практичної діяльності (Komives, Lucas, McMahon). Саме завдяки участі здобувачів у групових завданнях, дискусіях, дослідницьких заходах і проєктах формується психологічна готовність брати ініціативу, ухвалювати рішення, координувати дії колективу та відповідати за результат спільної роботи. Навіть у природних умовах освітнього середовища такі процеси стимулюються завдяки:

- кооперативному стилю навчання, де студенти спільно розв’язують завдання, навчаються взаємодіяти, розподіляти ролі та узгоджувати дії;
- академічній свободі й відкритості освітнього простору, що сприяє вияву ініціативи, самостійності та саморегуляції;
- неформальним соціальним взаєминам у групі, які створюють можливості для спонтанного прояву лідерських якостей.

У контексті професійної підготовки майбутніх фахівців психономічного профілю це свідчить, що навіть без цілеспрямованих психолого-педагогічних інтервенцій середовище з високим рівнем комунікації, партнерства і взаємопідтримки само по собі є стимулювальним фактором розвитку лідерських компетентностей. Водночас, отриманий високий приріст (+1,4) також підтверджує ефективність практичних занять, інтегрованих у навчальний процес, оскільки саме вони створюють умови для рефлексії, самопізнання і практичного застосування лідерських навичок. Вони спрямовані на розвиток п’яти ключових практик лідера: моделювання поведінки; натхнення спільним баченням; стимулювання інновацій і дій; сприяння командній взаємодії; визнання досягнень інших.

Таким чином, навіть у природних умовах освітнього середовища, без спеціальної психокорекційної чи педагогічної підтримки, студенти, які включені в активну спільну діяльність і комунікативні форми навчання, демонструють значне зростання лідерського потенціалу. Це свідчить про те, що саме практична складова сучасної моделі освіти, орієнтована на ініціативність, командну взаємодію та відповідальність, є одним із найефективніших інструментів формування психомічних компетентностей майбутніх фахівців.

Отримані результати дають підстави стверджувати, що подальший розвиток системи професійної підготовки майбутніх фахівців має здійснюватися на засадах інтеграції практикоорієнтованих, компетентнісних і міжнародних підходів. Необхідність поєднання теоретичних знань із досвідним навчанням, розвитком ініціативності, командної взаємодії та відповідальності зумовлює потребу у створенні комплексних освітніх моделей, наближених до світових стандартів. У цьому контексті логічним етапом удосконалення національної системи підготовки психологів стало розроблення та впровадження освітньо-професійної програми «Психологія. Психологічна реабілітація» другого (магістерського) рівня, побудованої за зразком провідних американських університетів і спрямованої на інтеграцію української освіти у міжнародний академічний простір.

Розроблення та впровадження освітньо-професійної програми «Психологія. Психологічна реабілітація» другого (магістерського) рівня є логічним кроком інтеграції української психологічної освіти у міжнародний освітній простір, зокрема через адаптацію структури, змісту та методології навчання до американських і європейських стандартів професійної підготовки.

Американська система освіти у галузі психології характеризується практикоорієнтованістю, компетентнісним підходом та міждисциплінарністю, що поєднує академічну підготовку з реальним досвідом психологічної допомоги, консультування та реабілітації. Саме ці принципи стали основою створення української програми, зорієнтованої на формування висококваліфікованого

фахівця, здатного надавати професійну психологічну підтримку та реабілітаційну допомогу особам із травматичним досвідом, зокрема в роботі з ветеранами, учасниками бойових дій, переселенцями, постраждалими від воєнних дій.

Програма розроблена з урахуванням освітніх стандартів APA (American Psychological Association) та моделей магістерських програм, що функціонують у провідних університетах США (Harvard, Stanford, University of California, Columbia University). Її структура ґрунтується на таких принципах:

1. Компетентнісна орієнтація як пріоритет не лише знань, а й умінь застосовувати їх у практичній діяльності (assessment, counseling, intervention, evaluation).
2. Етична відповідальність і гуманістичний підхід щодо підготовка спеціалістів, які діють відповідно до міжнародних стандартів етики та прав людини.
3. Інтеграція наукових і прикладних знань у поєднанні психологічної теорії з практикою психотерапії, кризового втручання, психосоціальної реабілітації.
4. Міждисциплінарність як включення елементів нейропсихології, медичної, військової та клінічної психології, психосоматики, психіатрії та соціальної роботи.

Основною *метою* програми є підготовка фахівців нового покоління, які володіють системним мисленням, високим рівнем емоційної компетентності, здатністю до діагностики, профілактики, терапії та психологічної реабілітації особистості в умовах кризових і травматичних впливів. Серед основних завдань програми:

- формування психономічних компетентностей (саморегуляції, емоційної стабільності, емпатії, комунікативної майстерності, лідерства);
- оволодіння методами психологічної діагностики і корекції за міжнародними стандартами;
- підготовка до роботи в системах психологічної служби, медико-соціальної та військової реабілітації, кризового консультування;
- розвиток навичок науково-дослідної діяльності у сфері психічного здоров'я та соціальної адаптації.

Впровадження програми за американським зразком є кроком до гармонізації українських освітніх стандартів із системою міжнародних кваліфікацій (European Qualifications Framework, EQF). Це відкриває можливості академічної мобільності, взаємного визнання дипломів та спільних науково-освітніх проєктів із зарубіжними університетами. Крім того, підготовка магістрів за цією програмою відповідає суспільному запиту на фахівців із психологічної допомоги та реабілітації в умовах воєнних і післявоєнних криз, сприяє розвитку національної системи ментального здоров'я відповідно до міжнародних ініціатив (WHO Mental Health Action Plan).

Програма реалізується із застосуванням сучасних освітніх технологій, характерних для американської моделі навчання:

- тренінгові та практикоорієнтовані заняття;
- модульно-компетентнісна структура курсів;
- інтерактивні лекції, групові дискусії, рольові ігри;
- міждисциплінарні семінари та стажування у реабілітаційних центрах;
- формування портфоліо професійних досягнень студента.

Така освітня забезпеченість сприяє активній позиції здобувача освіти, розвитку його рефлексії, саморегуляції, навичок прийняття рішень і психологічної стійкості – базових елементів психономічної компетентності. Освітньо-професійна програма «Психологія. Психологічна реабілітація», створена за американським зразком, є прикладом успішної імплементації міжнародних стандартів у вітчизняну систему вищої освіти. Вона поєднує наукову фундаментальність, практичну спрямованість і гуманістичну парадигму підготовки фахівців. Така модель формує психолога-реабілітолога нового типу – здатного діяти у кризових умовах, ефективно відновлювати психологічне здоров'я людини та забезпечувати її соціальну інтеграцію відповідно до сучасних глобальних вимог.

Впровадження освітньо-професійної програми «Психологія. Психологічна реабілітація» другого (магістерського) рівня є результатом інтеграції української вищої освіти у міжнародний академічний простір та адаптації її до американських стандартів

підготовки фахівців у галузі психології. Програма орієнтована на розвиток практичних компетентностей, психоемоційної стійкості, емпатії та професійної відповідальності, що відповідає ключовим вимогам до сучасного психолога-реабілітолога. Її структура, методологія та зміст поєднують наукову фундаментальність із практичною діяльністю, базуючись на компетентнісному та гуманістичному підходах американської освіти. Застосування інтерактивних, тренінгових і досвідних форм навчання забезпечує формування цілісної психологічної компетентності майбутніх магістрів.

Таким чином, дана програма є моделлю сучасної професійної підготовки психологів-реабілітологів, здатних ефективно діяти в умовах кризових і травматичних ситуацій, надавати психологічну підтримку та сприяти відновленню психічного здоров'я особистості, що повністю відповідає вимогам світового ринку праці та міжнародним стандартам психологічної освіти.

Отже, моніторинг сформованості психологічних компетентностей у системі професійної підготовки майбутніх фахівців є не лише інструментом контролю результатів, а насамперед – механізмом динамічного управління освітнім процесом. Його значення виходить за межі простого вимірювання рівня знань, умінь і навичок, оскільки він забезпечує зворотний зв'язок між навчальними впливами та індивідуальним розвитком студента. Сутність такого підходу полягає в тому, що моніторинг здійснюється системно, поетапно і з урахуванням динаміки змін, а отримані дані не лише фіксують поточний стан, але й слугують основою для корекції педагогічних стратегій, методів і засобів навчання. Такі тенденції відповідають принципам evidence-based education (освіти, заснованої на доказах), що є одним із ключових підходів американської педагогічної практики.

Однією з провідних рис американської моделі є її практикоорієнтованість, що забезпечує безпосередній зв'язок між навчанням і майбутньою професійною діяльністю. В освітніх програмах провідних університетів США (Harvard, Stanford, Columbia, UCLA) близько 40–60 % навчального навантаження припадає на практичні форми підготовки – лабораторні заняття, тренінги, супервізії, стажування у клініках і

центрах психологічної допомоги. Цей підхід відповідає реалізації педагогічної умови застосування активних та особистісно орієнтованих методів навчання, адже передбачає включення студента в процес реального професійного досвіду. Використовуються такі методи, як кейс-аналіз, рольові ігри, проблемне навчання, тренінги самопізнання та комунікації, групова рефлексія. Усі вони формують у майбутніх психологів здатність до емпатії, саморегуляції, ефективної комунікації та прийняття рішень у складних ситуаціях, тобто ті якості, що визначають психономічну компетентність фахівця.

Отже, практична орієнтація американської моделі навчання забезпечує не лише засвоєння знань, а й трансформацію досвіду в особистісно-професійне зростання, що робить підготовку психологів цілісною та функціонально релевантною вимогам сучасного суспільства.

Ще однією визначальною рисою американської освітньої парадигми є міждисциплінарний характер навчання. Підготовка психологів охоплює знання з нейропсихології, психіатрії, соціології, менеджменту, медичної етики, права, інформаційних технологій. Такий підхід сприяє формуванню системного мислення та здатності працювати у багатопрофільних командах – психотерапевтичних, реабілітаційних, соціальних, освітніх.

В українському контексті це проявляється у прагненні до поєднання психолого-педагогічних, соціальних і медико-реабілітаційних дисциплін у змісті магістерських програм. Така інтеграція створює умови для підготовки фахівця, який володіє не лише теоретичною базою, а й комплексом практичних і комунікативних умінь, необхідних для роботи у сфері ментального здоров'я, освіти та соціальної підтримки.

Отже, відповідність українських програм підготовки психологів американській моделі освіти забезпечує реалізацію двох базових педагогічних умов: інтеграції психолого-педагогічного й професійного змісту навчання шляхом стандартизованої структури, єдності теорії та практики, міждисциплінарний контекст; застосування активних та особистісно орієнтованих методів реалізується шляхом практикоорієнтованості, студент-центризму і розвитку професійного досвіду в

освітньому середовищі. Саме тому, американська модель освіти демонструє високий рівень стандартизації, практичної спрямованості та міждисциплінарності, що забезпечує не лише якісну підготовку фахівців, а й формування психологічних компетентностей – цілісної системи психологічних, емоційних, комунікативних і професійних якостей, необхідних для ефективної діяльності у сфері допомоги людині.

Таким чином, результати діагностики, проведеної за допомогою американських методик (зокрема Self-Efficacy Scale, Emotional Intelligence Appraisal, Leadership Practices Inventory), надають викладачеві об'єктивні орієнтири для педагогічного втручання. Наприклад: якщо результати свідчать про низький рівень емоційної стабільності, до навчального процесу можуть бути інтегровані стрес-менеджмент тренінги або вправи з розвитку саморегуляції; у разі недостатньої комунікативної компетентності – впроваджуються інтерактивні дискусії, дебати, рольові ігри; за низьких показників лідерського потенціалу - тренінги з розвитку ініціативності та командної взаємодії.

Моніторинг у цьому контексті набуває регулятивно-корекційного характеру: він не завершує педагогічний процес, а навпаки – спрямовує його, дозволяючи гнучко змінювати освітні стратегії відповідно до реальних потреб студентів. Саме тому, системний моніторинг у підготовці фахівців психологічного профілю виконує подвійну функцію:

1. *Діагностичну* (об'єктивно оцінює рівень сформованості компетентностей).
2. *Корекційно-прогностичну* (дозволяє своєчасно вносити зміни до змісту, форм і методів навчання для підвищення його ефективності).

Завдяки цьому моніторинг стає не просто інструментом оцінювання, а активним педагогічним інструментом розвитку, який забезпечує індивідуалізацію освітньої траєкторії, формує адаптивну систему навчання та сприяє досягненню цілісності професійного становлення майбутніх фахівців.

Отже, моніторинг у системі професійної підготовки майбутніх фахівців психологічного профілю виконує не лише контролюючу, а й розвивально-корекційну функцію, забезпечуючи постійний зворотний зв'язок між педагогічним впливом і

особистісним становленням студента. Його результати дозволяють своєчасно виявляти слабкі ланки у процесі формування компетентностей та адаптувати зміст, методи й форми навчання до індивідуальних потреб здобувачів освіти. Такий підхід робить систему підготовки гнучкою, динамічною й ефективною, сприяючи не лише фіксації результатів, а й активному управлінню розвитком психономічних компетентностей як основи професійної зрілості майбутнього фахівця.

5.4. Психолого-педагогічні рекомендації щодо забезпечення ефективності впровадження американського досвіду формування психономічних компетентностей в підготовці майбутніх фахівців

У підрозділі «Психолого-педагогічні рекомендації щодо забезпечення ефективності впровадження американського досвіду формування психономічних компетентностей в підготовці майбутніх фахівців» систематизовано ключові напрями адаптації доказово успішних підходів, характерних для системи вищої освіти США. Основну увагу приділено створенню таких психолого-педагогічних умов, які сприяють розвитку практикоцентричних навичок, професійної рефлексії, етичної відповідальності та здобуттю міждисциплінарних компетентностей у майбутніх фахівців психономічного профілю (рис. 5.2).

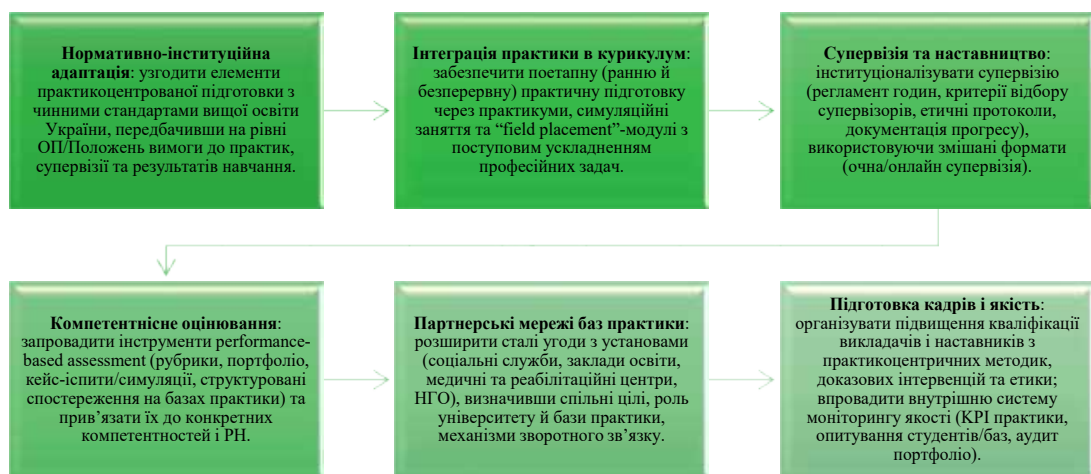


Рис. 5.2. Рекомендації щодо впровадження американського досвіду підготовки майбутніх фахівців психономічних професій

Використовуючи логіку американських програм, рекомендації структуруються за рівнями впливу: політика закладу освіти, дизайн і зміст курсів, педагогічна взаємодія, індивідуальна та групова активність здобувачів освіти. Підґрунтям для формування цих рекомендацій є:

- принципи саморегульованого навчання (B. Zimmerman);
- пірінгова взаємодія (peer-to-peer) та практики супервізії (C. Falender, E. Shafranske);
- акценти формувального оцінювання (P. Black, D. Wiliam);
- досвід організації практики у модельних клініках або в умовах реального професійного середовища (APA).

На рівні політик ЗВО рекомендовано:

- 1) впровадити інституційну модель клініко-практичної підготовки, яка передбачає обов'язкове залучення студентів до консультативної або терапевтичної практики під супервізією;
- 2) забезпечити формат освітніх програм з ліцензійним потенціалом (наприклад, як в США – підготовка до професійної сертифікації);
- 3) впровадити зовнішні форми оцінювання професійних компетентностей, зокрема кейс-аналізи, етичні дилеми, рольові ігри.

На рівні дизайну курсів:

- 1) орієнтуватися на модульну структуру з практикоорієнтованими завданнями: прикладні тести, ведення журналу випадків, протоколи інтервенцій;
- 2) ввести курси-клініки або симуляційні лабораторії;
- 3) передбачити систему пірінгового навчання, як елемент підготовки до реальних робочих ситуацій.

На рівні викладацької діяльності:

- 1) розширити функції викладача до тьютора/супервізора, який не лише навчає, а й координує етичні, комунікативні та рефлексивні аспекти становлення фахівця;
- 2) заохочувати практику мікросупервізій та зворотного зв'язку в малих групах;

3) застосовувати дидактичні підходи із США: problem-based learning, evidence-based practice, competency-based education.

На рівні студентської активності:

1) стимулювати розвиток рефлексивного щоденника фахівця;
2) створити середовище для практики soft skills – переговори, конфлікт-менеджмент, супервізійна етика;

3) інтегрувати цифрові інструменти для самоперевірки і формувального оцінювання, напр., онлайн-кейс-тренажери, етичні симулятори, віртуальні клініки.

Такі підходи, адаптовані до українського контексту, створюють цілісну модель підготовки, яка не просто передає знання, а формує стійкі професійні рутинні дії, засновані на рефлексії, етичності, доказовості й командній взаємодії. Таким чином, трансфер американського досвіду не є копіюванням, а конструктивною інтеграцією цінних моделей у відповідь на виклики української освітньої і професійної реальності.

В сучасних умовах викликів війни, соціальних трансформацій і глобальної нестабільності життестійкість постає як одна з ключових психономічних компетентностей майбутнього фахівця. Її розвиток стає пріоритетом у професійній освіті, зокрема у сфері психології, соціальної роботи, педагогіки, медицини, публічного управління – усіх тих галузей, де фахівець повинен ефективно діяти у стресових, невизначених чи кризових ситуаціях.

Американський досвід підготовки фахівців у психономічних професіях (J. Dunlosky, N. Kornell, K. Rawson) пропонує моделі життестійкості, інтегровані в освітній процес, які мають доказову базу. Така модель визначає життестійкість не лише як особистісну рису, а як динамічний набір когнітивних, емоційних, поведінкових і соціальних навичок, що піддаються розвитку через цілеспрямоване навчання.

У цьому контексті ефективне впровадження американського досвіду в українську систему професійної підготовки має базуватися на науково обґрунтованій моделі життєстійкості, яка включає такі ключові компоненти:

1. Когнітивна гнучкість як здатність змінювати спосіб мислення, переглядати переконання, бачити альтернативні сценарії.
2. Емоційна регуляція в опануванні технік самозаспокоєння, усвідомлення і прийняття емоцій.
3. Цілеспрямованість та сенс як розвиток внутрішньої мотивації, здатності бачити мету та відновлювати цілі після невдач.
4. Соціальна підтримка в умінні будувати стійкі стосунки, взаємодіяти з пірінговим середовищем, надавати та приймати допомогу.
5. Саморефлексія щодо навичок аналізу власного досвіду, подолання та зростання після кризи.

Інтеграція цієї моделі в підготовку фахівців дозволяє сформувати не тільки здатність адаптуватися до змін, а й вміння ефективно впливати на оточення, бути агентом стійкості у професійних та соціальних середовищах, що особливо важливо для українських реалій, де майбутні психологи, соціальні працівники, освітяни та медики працюватимуть із постраждалими від війни, насильства, втрат.

Американські практики, зокрема навчальні модулі Columbia University, resilience-тренінги в рамках програм АРА, а також досвід військових і кризових психологів, доводять, що життєстійкість – навичка, яка піддається цілеспрямованому формуванню через освітні інтервенції, зокрема тренінги, практикум, кейс-методи, супервізії та рефлексивне навчання. Така науково обґрунтована модель життєстійкості стає не лише результатом, а й інструментом адаптації міжнародного досвіду, який забезпечує якісну трансформацію змісту української освіти у сфері психономічних професій і відповідає сучасним соціальним запитам.

Актуалізація практико-орієнтованого підходу до розвитку особистості здобувача як цілісного суб'єкта професійної діяльності американська освітня модель активно впроваджує стратегії формування психономічних компетентностей, що охоплюють когнітивну саморегуляцію, емоційний інтелект, навички прийняття рішень, стресостійкість та гнучке мислення.

Ключовими психолого-педагогічними рекомендаціями цієї моделі є такі:

1. Інтеграція психономічних компонентів у навчальні плани шляхом проєктного навчання, кейс-методів, дебатів та рольових ігор, які активізують рефлексію, міжособистісну взаємодію і розвиток відповідальності.
2. Фокус на розвитку саморегуляції та емоційної компетентності за допомогою тренінгів емоційного інтелекту, ментального здоров'я, майндфулнес-практик і психологічного супроводу.
3. Застосування формувального оцінювання для підтримки зворотного зв'язку, розвитку критичного мислення, гнучкості та самостійності студентів.
4. Створення підтримуючого освітнього середовища, що заохочує ініціативу, повагу до різноманіття думок і партнерство між викладачем і студентом.
5. Підвищення кваліфікації педагогів у сфері психономічної підготовки через навчальні модулі, обмін досвідом і міжкультурні стажування.
6. Розробка індивідуальних освітніх маршрутів з урахуванням психологічного портрету студента, його здібностей, типу мотивації та особистісних ресурсів.
7. Інтеграція дисциплін soft skills у фахову підготовку, за такими напрямками як «критичне мислення», «лідерство», «психоемоційна саморегуляція», «командна робота».
8. Використання цифрових платформ для самоспостереження та розвитку метакогнітивних навичок (електронні щоденники, тести на саморегуляцію, симуляційні програми).
9. Залучення студентів до волонтерських та соціальних проєктів для розвитку емпатії, етичної відповідальності й рефлексивної дії.

10. Регулярне проведення психодіагностичних обстежень з метою моніторингу динаміки психологічних компетентностей та адаптації освітнього впливу.
11. Створення освітньо-консультаційних центрів з метою підтримки розвитку емоційної та мотиваційної сфери студентів.
12. Формування культури конструктивного зворотного зв'язку у студентських групах, що стимулює розвиток самооцінки, впевненості й відповідальності.
13. Інституційна підтримка менторських програм, де досвідчені студенти або викладачі виступають наставниками для молодших колег.
14. Підтримка дослідницької активності студентів у сфері психології, педагогіки, етики та поведінкових наук через наукові гуртки, хакатони, конкурси.
15. Включення в освітній процес елементів експериментального навчання – навчання через дію, помилку, аналіз власного досвіду, що відповідає ідеї «навчання для життя».

Таким чином, впровадження американського досвіду має відбуватися не механічно, а з урахуванням культурного контексту, ментальних особливостей українських студентів і психолого-педагогічної традиції, що забезпечить ефективне формування психологічних компетентностей як базової складової сучасної професійної підготовки. Такі тенденції створюють підґрунтя для адаптації кращих міжнародних практик в українську освітню систему, сприяючи гармонійному розвитку особистості та конкурентоспроможності майбутніх фахівців.

Психолого-педагогічні рекомендації щодо забезпечення ефективності впровадження американського досвіду формування психологічних компетентностей в підготовці майбутніх фахівців в контексті інноваційного підходу базуються на необхідності:

1. Забезпечення якості професійної освіти шляхом поєднання академічних знань із розвитком особистісних характеристик, таких як емоційний інтелект, мотиваційна саморегуляція, стресостійкість і адаптивність, що є складовими психологічних компетентностей.

2. Інтеграції міждисциплінарного та компетентнісного підходів, які широко представлені в американській освітній моделі, що дозволяє поєднувати психолого-педагогічні, соціальні та управлінські аспекти підготовки фахівця.

3. Використання інноваційних форм навчання (гейміфікація, case-study, симуляції, blended learning), які підвищують мотивацію до навчання, формують критичне мислення і практичні навички.

4. Орієнтації на особистісно зорієнтоване навчання, де студент розглядається як суб'єкт власного професійного розвитку, здатний самостійно будувати освітню траєкторію та брати відповідальність за результати.

5. Розвитку саморефлексії й метакогнітивних навичок, що особливо важливо в умовах постійних змін і високої варіативності сучасного професійного середовища.

6. Формування стійкої професійної ідентичності, яка ґрунтується не лише на знаннях і вміннях, але й на внутрішній етичній позиції, емоційній зрілості та здатності до ефективної взаємодії.

7. Запровадження менторства та наставництва як ефективного інструменту підтримки особистісного та професійного зростання здобувачів освіти, що відповідає практиці американських вишів і сприяє розвитку емоційної зрілості та відповідальності.

8. Формування культури етичного лідерства, що передбачає розвиток таких якостей, як чесність, емпатія, здатність до морального вибору – ключових для психологічної зрілості сучасного фахівця.

9. Системне впровадження інструментів самодіагностики та зворотного зв'язку, зокрема через електронні портфоліо, самооцінювальні опитувальники, рефлексивні щоденники, що сприяє усвідомленню власних сильних і слабких сторін.

10. Залучення студентів до міжкультурних освітніх проєктів (академічна мобільність, віртуальні обміни), що дозволяє розвивати толерантність, глобальне мислення та комунікативну компетентність як складові психологічного розвитку.

11. Регулярне підвищення кваліфікації викладачів з акцентом на формування їхніх психономічних і педагогічних компетентностей, аби вони могли не лише транслювати знання, а й бути фасилітаторами розвитку особистості студента в інноваційному навчальному середовищі.

Таким чином, впровадження американського досвіду формування психономічних компетентностей у поєднанні з інноваційним підходом створює умови для всебічного розвитку майбутніх фахівців, здатних діяти ефективно, гнучко та етично у складному соціокультурному контексті.

Сучасне освітнє середовище щодо реалізації рекомендацій у формуванні психономічних компетентностей має бути адаптивним, гнучким і орієнтованим на розвиток саморегуляції та метапізнання. Американські дослідження (R. Bjork, J. Dunlosky, N. Kornell) підкреслюють важливість саморегульованого навчання як ключового компонента ефективного навчального процесу, де студенти самостійно планують, контролюють та оцінюють власну діяльність, що сприяє глибшому оволодінню знаннями та навичками (рис. 5.3).



Рис. 5.3. Тенденції саморегульованого навчання як ключового компонента ефективного освітнього процесу у формуванні психономічних компетентностей

Такі тенденції передбачають створення середовища, яке підтримує розвиток навичок самоаналізу, рефлексії та ефективного управління власним навчанням, що є основою психономічних компетентностей.

Крім того, середовище має бути психологічно безпечним і підтримуючим, що сприяє відкритому обміну думками, партнерській взаємодії та побудові довірчих стосунків між студентами й викладачами. Такий підхід узгоджується з ідеями розвитку емоційного інтелекту та лідерських компетентностей, які пропагують

американські психологи, зокрема Richard Boyatzis, що акцентують увагу на потребі формування навичок самосвідомості, емоційної регуляції та соціальної компетентності як складових професійної ефективності.

Важливо також, щоб освітнє середовище було інтерактивним, мультимодальним і технологічно підсиленим, використовуючи активні методи навчання: проекти, кейси, рольові ігри, симуляції, онлайн-платформи та інтерактивні ресурси. Такі інноваційні практики дозволяють моделювати реальні професійні ситуації, розвивати критичне мислення та гнучкість поведінки, що відповідає сучасним освітнім стандартам і сприяє формуванню психонімічних компетентностей як цілісної системи.

Освітнє середовище має забезпечувати міжособистісну взаємодію та колаборативне навчання, де студенти вчаться працювати у команді, поважати різноманіття думок і культурних контекстів, що є важливим для професійної підготовки психологів і фахівців із людських ресурсів. N. Fouad, американський дослідник професійної психології, поєднує це з підходами щодо розвитку соціальної компетентності та мультикультурної чутливості, які розвиваються в американській психологічній практиці та освіті.

Нарешті, освітнє середовище має сприяти постійній професійній рефлексії та оцінюванню результатів навчання, використовуючи зворотний зв'язок, портфоліо та інші форми формувального оцінювання, що дозволяє студентам не лише засвоювати знання, а й усвідомлювати свій прогрес, коригувати навчальні стратегії та активно управляти власним навчальним шляхом й відображає сутність психонімічної компетентності.

Сучасні дослідження в галузі психологічної та освітньої науки (R. Bjork, J. Dunlosky, N. Kornell, K. Rawson) підтверджують, що метакогнітивні навички (здатність усвідомлювати, контролювати та регулювати власні когнітивні процеси) є пріоритетними для ефективного навчання, професійної адаптації та психоемоційної стабільності. Ефективне формування цих навичок значно підсилює саморегуляцію,

рефлексивність та усвідомлене управління навчальною діяльністю, що сприяє підвищенню рівня самостійності, відповідальності та адаптивності майбутніх фахівців.

Застосування цифрових платформ для самоспостереження та розвитку метакогнітивних навичок стає важливою складовою сучасного освітнього середовища, оскільки такі технології дозволяють студентам системно відстежувати власну пізнавальну діяльність, планувати навчальні стратегії, аналізувати власні помилки й успіхи, а також отримувати формативний зворотний зв'язок у режимі реального часу. J. Dunlosky і K. Rawson вказують на значущість впровадження технологічних засобів для підтримки саморегуляції навчання сучасних здобувачів.

Відповідно до концепцій R. Bjork, J. Dunlosky та N. Kornell, метакогнітивне навчання включає не лише знання про власні пізнавальні процеси, а й активне управління ними. Цифрові сервіси (електронні щоденники, трекери навчальних цілей, онлайн-портфоліо) створюють умови для рефлексивного аналізу власних стратегій навчання, що, у свою чергу, сприяє підвищенню самосвідомості та здатності до адаптації в складних професійних ситуаціях.

Цифрові платформи надають можливість персоналізувати освітній досвід за допомогою адаптивних алгоритмів, що автоматично пропонують оптимальні навчальні стратегії на основі власних результатів здобувача. Така індивідуалізація навчання сприяє формуванню навичок усвідомленого управління своїм розвитком та підсилює мотивацію до самостійного навчання – базових показників психонімічної компетентності.

Застосування цифрових платформ відповідає сучасним тенденціям цифровізації освіти, коли технології служать не лише як джерело інформації, а й як інструмент глибинного когнітивного й рефлексивного розвитку. Такі тенденції є важливими для майбутніх психологів, оскільки вони, освоюючи цифрові інструменти самоспостереження, одночасно розвивають усвідомлене саморефлексивне мислення, що є необхідним у професійній діяльності, особливо у ситуаціях психологічної діагностики, психокорекції та клінічної практики.

Саме тому, використання цифрових платформ для самоспостереження й розвитку метакогнітивних навичок виступає інноваційною та науково обґрунтованою стратегією підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців. Застосування таких технологій забезпечує формування саморефлексії, саморегуляції навчальної діяльності та критичного мислення, що є необхідними складовими психомічної компетентності. Ефективність цифрових інструментів підтверджується їх здатністю адаптуватися до індивідуальних особливостей здобувачів, формувати персоналізовані навчальні стратегії та забезпечувати постійний зворотний зв'язок у процесі формування професійної ідентичності.

Перспективи подальших досліджень полягають у ґрунтовнішому вивченні механізмів впливу цифрового самоспостереження на розвиток метакогнітивних здібностей у різних професійних галузях. Також доцільним є розроблення індикаторів оцінювання ефективності цифрових освітніх рішень, вивчення їхньої динаміки у довгостроковій перспективі та впровадження в мультикультурних освітніх контекстах. Особливу увагу варто приділити питанням етичної взаємодії в цифровому середовищі, кібербезпеки особистих даних і підтримки цифрового добробуту здобувачів освіти.

Висновок до п'ятого розділу

У сучасних умовах соціальної нестабільності, інформаційного перенасичення та зростання психологічних викликів, гнучкі навички (soft skills) набувають професійного значення для фахівців, які працюють з людьми (психологів, соціальних працівників, педагогів, коучів, психотерапевтів). Вони не є другорядним елементом освіти, а становлять фундамент професійної компетентності, особливо в психомічних професіях, де якість взаємодії з клієнтом визначає ефективність роботи. На відміну від технічних знань і методик (hard skills), soft skills забезпечують здатність фахівця встановлювати довірливі стосунки з клієнтом, ефективно спілкуватися, слухати, аргументувати, розпізнавати емоційні стани та реагувати на них, вирішувати конфлікти,

працювати в команді, адаптуватися до змін і зберігати психологічну стійкість. Саме ці навички формують основу гуманного професіоналізму.

Українська реальність (війна, посттравматичні стани, соціальні трансформації) вимагає від фахівців не лише знань, а й глибокої емоційної зрілості, етичної відповідальності, культурної чутливості. Soft skills дозволяють фахівцям підтримувати клієнтів у кризових ситуаціях, працювати з травмованими групами населення, сприяти соціальній інтеграції та реабілітації, а також зберігати власне психічне здоров'я в умовах професійного навантаження. Інтеграція soft skills в українську систему освіти має стати стратегічним пріоритетом, що передбачає впровадження тренінгів з емоційного інтелекту, комунікації, критичного мислення; розвиток міждисциплінарних програм, що поєднують психологію, соціологію, етику; активне використання практичних занять, кейс-методів, супервізій; адаптацію зарубіжного досвіду (зокрема американського) до національних потреб.

Отже, soft skills є саме а інструментами професійної ефективності, етичності та стійкості, які мають бути закладені в основу підготовки фахівців психологічного профілю в Україні. Таким чином, вивчення здобувачами освіти програм професійної підготовки в США дозволяє краще зрозуміти концепції формування фахівця-психолога, види освітніх траєкторій та можливості професійної реалізації в контексті порівняльного аналізу систем підготовки психологічних фахівців у різних країнах та для вдосконалення національних освітніх стандартів.

Формування критичного мислення у фахівців психологічного профілю є не просто складовою освітнього процесу, а стратегічною інвестицією в якість їхньої професійної діяльності. Це завдання набуває особливої ваги в умовах сучасних викликів, що постають перед системою освіти, практикою психосоціальної допомоги та науковими дослідженнями. Розвиток критичного мислення забезпечує здатність до глибокого аналізу, етичного оцінювання, прийняття обґрунтованих рішень і саморефлексії – компетентностей, без яких неможлива ефективна діяльність у сферах психології, соціальної роботи, педагогіки та суміжних галузях.

Ефективне формування цих навичок потребує системного підходу, що поєднує нормативні вимоги, активні методи навчання (зокрема кейс-аналіз, дебати, ситуаційне моделювання), тренінги з логіки, етики, емоційної компетентності, а також супервізійні практики. Особливу роль у цьому процесі відіграє метод «case study», який дозволяє студентам моделювати реальні професійні ситуації, аналізувати їх з різних позицій і пропонувати обґрунтовані рішення, що сприяє розвитку автономного мислення, емоційної чутливості та професійної рефлексії.

Урахування кращих зразків американського досвіду, де критичне мислення є наскрізною компетентністю в усіх освітніх програмах, підтверджує ефективність системного підходу до його формування. Проблемно-орієнтоване навчання (PBL), Socratic questioning, peer review, міждисциплінарні семінари, тренінги з етики та лідерства – ці елементи американської моделі успішно інтегруються в український освітній контекст, сприяючи модернізації змісту професійної підготовки.

Отже, розвиток критичного мислення – це не лише освітній пріоритет, а й ключовий інструмент підвищення якості професійної підготовки фахівців психічного профілю. Імплементція міжнародного досвіду, зокрема американських освітніх практик, є осмисленим кроком до формування конкурентоспроможних, мобільних і відповідальних фахівців, здатних діяти ефективно в умовах міжнаціонального науково-освітнього простору.

Апробація американських психодіагностичних методик у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців психічних спеціальностей позначила свою ефективність як засобу системної діагностики та моніторингу розвитку професійних компетентностей. Застосування цих інструментів дозволяє здійснювати науково верифіковане оцінювання психологічних, емоційних, комунікативних, лідерських і соціальних якостей студентів, що забезпечує об'єктивність і динамічність моніторингу.

Зокрема виявлений приріст у лідерському компоненті (+1,4) відображає високий потенціал освітнього середовища як природного фактора розвитку лідерства та підтверджує, що практичні форми навчання, засновані на принципах американського

досвідного навчання (experiential learning), є дієвими засобами розвитку ініціативності, комунікативної активності та командного впливу студентів – основних характеристик психологічно зрілого фахівця.

Отримані результати свідчать, що іноземні методики сприяють підвищенню рівня саморегуляції, емоційної стабільності, міжособистісної взаємодії та професійної впевненості майбутніх фахівців на етапах подальших педагогічних коректив (розділ 5). Їхнє використання гармонізує підходи до оцінювання освітніх результатів із міжнародними стандартами, забезпечуючи відповідність української професійної підготовки вимогам міжнародного ринку праці.

Таким чином, апробація американських діагностичних інструментів не лише удосконалює якість педагогічного моніторингу, а й виступає важливим чинником інтернаціоналізації української освіти, сприяючи формуванню фахівця нового покоління – компетентного, гнучкого, мобільного та здатного до ефективної професійної діяльності у світовому соціокультурному просторі.

Врешті, саморегульоване навчання виступає одним із провідних механізмів формування автономної, усвідомленої та ефективної освітньої діяльності. Воно передбачає активну участь здобувача освіти у всіх етапах навчального процесу, зокрема від постановки цілей до самооцінювання результатів. Як свідчать сучасні дослідження, розвиток саморегуляції сприяє підвищенню академічної мотивації, критичного мислення та когнітивної гнучкості. Особливе значення набуває інтеграція цифрових технологій, які дозволяють забезпечити персоналізоване навчання, моніторинг власного прогресу й розвиток метакогнітивних стратегій.

Перспективним напрямом подальших досліджень є поглиблене вивчення впливу цифрових платформ на формування психологічних компетентностей та дослідження ефективності педагогічних підходів, орієнтованих на розвиток самостійності та відповідальності здобувачів.

Матеріали першого розділу представлені в працях автора [3; 4; 14; 22; 24; 28; 29; 48; 50; 59; 60; 58; 117].

ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів проведеного педагогічного дослідження теоретичних і практичних аспектів професійної підготовки фахівців психонічних спеціальностей в університетах США стало підґрунтям для формулювання таких висновків:

1. З'ясовано, що теоретичні засади професійної підготовки фахівців психонічних професій в університетах США обумовлено сукупністю взаємопов'язаних наукових, методологічних та соціокультурних чинників. Передусім вони ґрунтуються на міждисциплінарній парадигмі, яка інтегрує досягнення психології, когнітивних і нейронаук, педагогіки, соціальних наук, медицини та інформаційних технологій. Такий підхід забезпечує цілісне бачення людини як об'єкта і суб'єкта професійної діяльності та дозволяє формувати фахівців, здатних працювати з психічними, поведінковими й емоційними процесами в умовах складних соціальних і професійних ситуацій.

Важливою теоретичною основою є компетентісна та практико-орієнтована модель освіти, відповідно до якої підготовка психонічних фахівців спрямована не лише на засвоєння знань, а й на формування професійного мислення, навичок саморегуляції, етичної відповідальності, рефлексії та прийняття рішень у стресових умовах. Теоретико-методологічні концепції навчання узгоджуються з вимогами професійних стандартів та ліцензійних органів США (зокрема APA, NASP, ABPP, INSPIRE, AAU, ASU), що гарантує інтеграцію освітнього процесу з реальною професійною практикою. Крім того, теоретичні засади підготовки в університетах США визначаються гуманістичною та конструктивістською парадигмами, які акцентують увагу на розвитку особистості студента, його автономії, критичного мислення та здатності до самонавчання впродовж життя. У межах цих підходів студент розглядається як активний суб'єкт освітнього процесу, а викладач – як наставник, фасилітатор і супервізор професійного розвитку.

Саме тому теоретичні засади професійної підготовки фахівців психонімічних професій в університетах США зумовлені поєднанням загальнонаукових і спеціальних підходів, зокрема системного, міждисциплінарного, компетентнісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного та рефлексивного, а також тісним зв'язком теорії з професійними стандартами й практикою, що забезпечує високу якість і прикладну спрямованість підготовки майбутніх фахівців.

2. Здійснено системний аналіз сучасних концепцій щодо специфіки професійної діяльності фахівців психонімічних професій в американських університетах, що дає змогу виявити фахові компетентності їх підготовки та професійного функціонування в умовах високої соціальної й технологічної динаміки. Здійснений аналіз засвідчив, що професійна діяльність фахівців психонімічних професій у США концептуалізується як складна інтегративна діяльність, спрямована на роботу з психічними, емоційними, когнітивними та поведінковими процесами людини в різних контекстах – освітньому, організаційному, клінічному, військовому, інформаційному. У сучасних концепціях наголошується на поєднанні діагностичної, консультативної, профілактичної, корекційної та дослідницької функцій, що зумовлює високі вимоги до рівня професійної підготовки та особистісної зрілості фахівця.

Встановлено, що провідними концептуальними засадами професійної діяльності є біопсихосоціальний підхід, evidence-based practice, теорії стресу і резилієнтності, когнітивно-поведінкові та нейропсихологічні моделі, які визначають зміст і методи підготовки студентів у американських університетах. Такі концепції орієнтують майбутніх фахівців на прийняття рішень на основі науково доведених даних, міждисциплінарну взаємодію та дотримання високих етичних стандартів.

Системний аналіз також показав, що специфіка професійної діяльності фахівців психонімічних професій у США передбачає готовність до роботи в умовах невизначеності, високого рівня стресу та емоційного навантаження, що зумовлює

особливу увагу до формування навичок саморегуляції, емоційної стійкості, професійної рефлексії та міжособистісної комунікації. Університетські програми цілеспрямовано інтегрують тренінгові, симуляційні та супервізійні формати навчання, що забезпечує поступовий перехід від теорії до практики.

З'ясовано, що системний аналіз сучасних концепцій професійної діяльності фахівців психонімічних професій в американських університетах дозволяє розкрити їхню функціональну багатовимірність, міждисциплінарний характер і практичну спрямованість, що є методологічною основою для вдосконалення моделей професійної підготовки та можливостей адаптації цього досвіду в національному освітньому контексті.

3. Обґрунтовано та розкрито професійну готовність майбутніх фахівців психонімічних професій до впровадження американського досвіду в контексті українських інтерпретацій, що розглядається як багатовимірне інтегративне утворення, яке поєднує мотиваційні, когнітивні, операційно-діяльнісні та рефлексивні характеристики особистості.

У межах дослідження визначено, що професійна готовність майбутніх фахівців психонімічних професій структурно охоплює три (мотиваційний, емоційний та поведінковий показники) компоненти, згідно яких виокремлено мотиваційно-ціннісний (усвідомлення значущості психонімічної діяльності, позитивна професійна мотивація, орієнтація на інновації та міжнародний досвід), когнітивно-змістовий (знання сучасних теорій, моделей і технологій психонімічної освіти США, розуміння їхніх методологічних засад та нормативно-етичних вимог), діяльнісно-технологічний (уміння застосовувати психодіагностичні, корекційні, консультативні та тренінгові технології з урахуванням національного контексту), рефлексивно-аналітичний та інтегративно-професійний критерії (оцінка здатності до професійної саморефлексії, критичного аналізу власної діяльності, оцінювання ефективності запозичених практик). Зазначені критерії дали змогу об'єктивно

оцінити рівень підготовленості майбутніх фахівців до інтеграції американського досвіду психономічної освіти.

На основі цих компонентів, критеріїв і показників у дослідженні визначено рівні сформованості професійної готовності: низький (фрагментарні знання, нестійка мотивація, обмежений практичний досвід), середній (усвідомлення значущості американського досвіду, базові знання та часткова здатність до їх адаптації) та високий (цілісне розуміння психономічних моделей США, сформовані професійні вміння, здатність до творчої інтерпретації й адаптації зарубіжних практик до умов української освіти). Доведено, що професійна готовність майбутніх фахівців психономічних професій до впровадження американського досвіду є системним показником якості їх підготовки та визначає ефективність трансформації зарубіжних освітніх моделей з урахуванням національних, соціокультурних і нормативних особливостей України.

4. Визначено та обґрунтовано комплекс організаційно-педагогічних умов, реалізація яких є необхідною передумовою успішного впровадження розробленої моделі професійної підготовки фахівців психономічних професій в освітню практику.

По-перше, інтеграція психолого-педагогічного та професійного змісту навчання в освітньому контенті університетів США розглядається як базова умова формування цілісної професійної готовності майбутніх фахівців. Такий підхід забезпечує поєднання теоретичних знань про психіку, поведінку й мотивацію людини з практичними навичками професійної діяльності, що відповідає міждисциплінарній природі психономічних професій і сучасним вимогам американської вищої освіти.

По-друге, створення рефлексивно-розвивального освітнього середовища в українському контексті обґрунтовано як умову адаптації американського досвіду до національних освітніх реалій. Таке середовище сприяє розвитку професійної

самосвідомості, критичного мислення, здатності до самоаналізу та саморегуляції, що є ключовими характеристиками фахівців психологічних професій.

По-третє, застосування активних та особистісно орієнтованих методів навчання (кейс-методів, проєктної діяльності, тренінгів, інтерв'їзійних та симуляційних практик) обґрунтовано як ефективний інструмент формування психологічних компетентностей. Зазначені методи дозволяють моделювати реальні професійні ситуації, активізувати пізнавальну діяльність студентів та забезпечити практичну спрямованість підготовки.

По-четверте, системна діагностика та моніторинг рівня сформованості психологічних компетентностей визначені як необхідна умова оцінювання результативності освітнього процесу. Вони забезпечують зворотний зв'язок, дають змогу коригувати зміст і технології навчання, а також підвищують об'єктивність оцінювання професійної готовності майбутніх фахівців.

Таким чином, запропоновані організаційно-педагогічні умови утворюють цілісну систему, що забезпечує ефективне впровадження моделі професійної підготовки фахівців психологічних професій, а також створює підґрунтя для адаптації й трансферу американського освітнього досвіду в український освітній простір.

5. Розроблено та обґрунтовано педагогічну модель формування психологічних компетентностей у процесі професійної підготовки фахівців відповідно до сучасних професійних та освітньо-кваліфікаційних характеристик. Запропонована модель ґрунтується на поєднанні компетентнісного, системного, діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів і відображає логіку сучасної підготовки фахівців психологічних професій в університетах США. Вона спрямована на формування інтегрованої професійної готовності, що охоплює результативний, мотиваційний, емоційний та поведінковий компоненти психологічних компетентностей майбутніх фахівців.

Педагогічна модель структурована відповідно до актуальних освітньо-кваліфікаційних вимог і включає взаємопов'язані блоки, які забезпечують цілісність і результативність підготовки: концептуально-методологічний (визначає цілі, принципи та наукові підходи), змістово-компетентнісний (орієнтований на міждисциплінарний характер психономічних знань), технологічний (передбачає застосування активних, практикоорієнтованих та цифрових освітніх технологій), а також діагностично-результативний (забезпечує оцінювання рівнів сформованості компетентностей). Особливістю запропонованої моделі є її адаптивність до різних освітніх контекстів і можливість трансферу американського досвіду у вітчизняну систему вищої освіти. Модель враховує сучасні вимоги ринку праці, орієнтацію на розвиток soft skills, емоційної стійкості, здатності до прийняття рішень у складних і стресових ситуаціях, що є визначальними для психономічних професій. Таким чином, педагогічна модель формування психономічних компетентностей виступає науково обґрунтованим інструментом модернізації професійної підготовки фахівців, забезпечує відповідність освітнього процесу сучасним професійним стандартам і створює підґрунтя для підвищення якості та конкурентоспроможності випускників.

6. Здійснено порівняльний аналіз теоретичних засад і практичного досвіду професійної підготовки фахівців психономічних спеціальностей у закладах вищої освіти США та України, що дало змогу виявити як спільні підходи, так і принципові відмінності в організації освітнього процесу. В контексті аналізу встановлено, що в університетах США професійна підготовка фахівців психономічних спеціальностей ґрунтується на компетентнісній, міждисциплінарній та практико-орієнтованій парадигмі, з чітким поєднанням психологічних, когнітивно-поведінкових, нейропсихологічних і цифрових компонентів навчання. Значна увага приділяється формуванню професійного мислення, емоційної стійкості, рефлексивності, здатності до саморегуляції та прийняття рішень у складних і стресових умовах. Практична складова реалізується через симуляційні курси,

тренінги, клінічну та дослідницьку практику, інтервізійні й супервізійні форми роботи.

Згідно з результатами аналізу, в університетах США простежується стійка тенденція до інтеграції педагогічної підготовки в різні освітні траєкторії, що забезпечує міждисциплінарний і практикоорієнтований характер навчання. Teacher Education Programs орієнтовані на комплексне поєднання психології розвитку, педагогічної етики, методик викладання та тривалої професійної практики, що сприяє формуванню цілісної професійної готовності майбутніх фахівців. Водночас STEM-напрями та міждисциплінарні магістерські програми розширюють доступ до педагогічної підготовки через інтеграцію освітніх компонентів у професійні спеціалізації, забезпечуючи гнучкість, мобільність і відповідність сучасним вимогам ринку праці.

Натомість українська система професійної підготовки фахівців психологічних спеціальностей історично орієнтована переважно на теоретичну складову та нормативно визначений зміст освіти, що зумовлює обмеженість практико-орієнтованих форм і недостатню інтеграцію міждисциплінарних підходів. Водночас сучасні трансформаційні процеси в українській вищій освіті засвідчують поступовий перехід до компетентнісної моделі, розширення практичної підготовки та активне впровадження цифрових освітніх технологій.

Порівняльний аналіз дозволив виокремити перспективні напрями адаптації американського досвіду в українському освітньому просторі, зокрема: посилення ролі практичної підготовки, розвиток психологічних компетентностей, впровадження активних і особистісно орієнтованих методів навчання, удосконалення системи діагностики професійної готовності майбутніх фахівців. Таким чином, результати порівняльного аналізу створюють підґрунтя для науково обґрунтованого оновлення змісту та технологій професійної підготовки фахівців психологічних спеціальностей в Україні з урахуванням ефективних практик університетів США.

7. Розроблено психолого-педагогічні рекомендації, спрямовані на забезпечення ефективності впровадження американського досвіду формування психологічних компетентностей у підготовці майбутніх фахівців. Запропоновані рекомендації базуються на результатах теоретичного аналізу й узагальнення практик університетів США та враховують особливості вітчизняного освітнього контексту. Їх реалізація передбачає цілеспрямоване оновлення змісту професійної підготовки з акцентом на міждисциплінарну інтеграцію психологічних, педагогічних і професійно-орієнтованих знань, що відповідає специфіці психологічних професій.

Важливе місце у рекомендаціях відведено впровадженню активних, особистісно орієнтованих і практико-орієнтованих методів навчання (кейс-методів, симуляцій, тренінгових форм, проєктної діяльності, інтервізійних і супервізійних практик), які сприяють розвитку професійного мислення, емоційної стійкості, рефлексивності та навичок прийняття рішень у складних ситуаціях. Особливу увагу приділено використанню цифрових і мультимедійних технологій як інструментів моделювання професійних ситуацій та розвитку психологічних компетентностей.

Рекомендації також передбачають створення рефлексивно-розвивального освітнього середовища, у межах якого забезпечується психологічна підтримка здобувачів освіти, формування мотивації до професійного саморозвитку та готовності до безперервного навчання. Наголошується на необхідності підвищення психолого-педагогічної компетентності викладачів і розвитку їх готовності до виконання ролі фасилітаторів і менторів професійного становлення майбутніх фахівців. Саме тому, розроблені психолого-педагогічні рекомендації створюють науково обґрунтоване підґрунтя для адаптації й ефективного впровадження американського досвіду формування психологічних компетентностей, сприяючи підвищенню якості професійної підготовки майбутніх фахівців та її відповідності сучасним освітньо-кваліфікаційним вимогам.

Таким чином, дисертаційне дослідження є логічно та науково обґрунтованим, оскільки безпосередньо впливає з результатів теоретичного аналізу, порівняльного

вивчення та узагальнення практичного досвіду професійної підготовки фахівців психологічних професій в університетах США. Проведене дослідження засвідчило, що висока ефективність американської моделі підготовки зумовлена системним поєднанням чітко визначених концептуальних положень, міждисциплінарних теоретичних засад, практикоорієнтованого змісту навчання та етично регламентованої професійної діяльності. Саме інтеграція цих складників у науково обґрунтовану та експериментально перевірену методичну систему забезпечує формування готовності майбутніх фахівців до роботи з людиною в умовах складних соціальних, психологічних і професійних викликів. Зокрема, встановлено, що вивчення студентами й викладачами провідних концепцій, моделей і програм підготовки фахівців психологічного профілю щодо участі в міжнародних освітніх проєктах, академічних обмінах та дослідницьких ініціативах сприяє розширенню професійного світогляду, засвоєнню сучасних підходів і формуванню глобального професійного мислення, що відповідає теоретичним засадам американської вищої освіти, де інтернаціоналізація є важливим чинником якості підготовки.

Інтеграція кращих практик підготовки психологів, педагогів і соціальних працівників у зміст освітніх програм, з урахуванням міждисциплінарного підходу та етичних стандартів, є обґрунтованою з позицій системного та компетентнісного підходів. Дослідження показало, що саме міждисциплінарна взаємодія психологічних, педагогічних, соціальних і медичних знань забезпечує цілісність професійної підготовки фахівців психологічного профілю та відповідає сучасним освітньо-кваліфікаційним вимогам. Спрямованість навчальних дисциплін і позанавчальної діяльності на розвиток емоційного інтелекту, комунікативних умінь, саморефлексії, стресостійкості та емпатії підтверджується результатами аналізу професійної готовності майбутніх фахівців. Саме ці компетентності визначають здатність ефективно взаємодіяти з людьми, приймати відповідальні рішення та зберігати психологічну стійкість у складних професійних ситуаціях, що є ключовими

Теоретико-практичний аналіз професійної підготовки фахівців психологічних професій в університетах США засвідчує її цілісний, міждисциплінарний і

практикоорієнтований характер. Американська модель ґрунтується на поєднанні психологічних, педагогічних, соціальних і етичних компонентів підготовки, що забезпечує формування фахівця, здатного ефективно працювати з людиною в умовах складних соціальних, емоційних і професійних викликів. Важливою особливістю є орієнтація освітніх програм на компетентнісний підхід, розвиток емоційного інтелекту, рефлексивного мислення, комунікативних навичок і стресостійкості.

Практика підготовки у США характеризується активним використанням супервізій, тренінгів, кейс-методів, симуляцій і стажувань у реальних професійних середовищах, що сприяє інтеграції теоретичних знань із практичною діяльністю. Значну роль відіграють міждисциплінарні програми, міжнародні освітні проєкти та системна діагностика професійної готовності студентів, які забезпечують гнучкість освітніх траєкторій і високу адаптивність випускників до вимог ринку праці.

Узагальнення американського досвіду дозволяє стверджувати, що його адаптація до українського освітнього контексту можлива за умови створення рефлексивно-розвивального освітнього середовища, інтеграції психолого-педагогічного та професійного змісту навчання, застосування активних і особистісно орієнтованих методів та впровадження системного моніторингу сформованості психономічних компетентностей. Таким чином, досвід університетів США є цінним методологічним і практичним ресурсом для модернізації системи професійної підготовки фахівців психономічних професій і підвищення її відповідності сучасним суспільним та освітнім викликам.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з експериментальною перевіркою ефективності адаптованих моделей підготовки фахівців психономічних професій у вітчизняних закладах вищої освіти з урахуванням інституційних та культурних особливостей. Окремої уваги потребує вивчення впливу цифрових і міждисциплінарних освітніх середовищ на формування психономічних компетентностей та професійну стійкість майбутніх фахівців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрушко, І., Візнюк, І., Дзекан, О., & Долинна, А. (2025). Виклики сучасності в організації освітнього процесу у закладах вищої освіти України. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 2(32), 6–16. Відновлено з <https://surl.li/izxbwy>
2. Бакалаврська програма з психології «Bachelor of Science in Psychology в University of Central Florida» (UCF). (2025). Retrieved from <https://surl.lt/yrvnct>
3. Бібік, Н. М. (2017). Нова українська школа: poradnik dla vchitelya. Київ: Плеяди.
4. Бойченко, М. (2025). Професійна підготовка майбутніх педагогів до міжкультурної комунікації: досвід Республіки Польща. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 220, 493–498. Відновлено з <https://surl.li/xshrs1>
5. Бойченко, М. (2025). Формування етнопедагогічної культури майбутнього вчителя на основі національних цінностей. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5(145), 301–310. Відновлено з <https://surl.li/jcbbcp>
6. Бойченко, М. А. (2025). Роль емоційного інтелекту соціального працівника у вирішенні ситуацій соціальних взаємодій. *Перспективи та інновації науки*, 9(55), 203–212. Відновлено з [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-9\(55\)-203-212](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-9(55)-203-212)
7. Бойченко, М. А. (2025). Сучасний досвід розвитку емоційного інтелекту соціального працівника/соціального педагога. *Наукові інновації та передові технології*, 9(49), 1690–1698. Відновлено з <https://surl.li/vdsanw>
8. Бойченко, М. А., & Грибко, О. В. (2025). Емоційний інтелект соціального працівника у наданні соціальних послуг населенню. *Вісник науки та освіти*, 9(39), 1007–1017. Відновлено з [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-9\(39\)-1007-1017](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-9(39)-1007-1017)
9. Булах, І., Волошина, В., & Лохвицька, Л. (2019). Сучасні освітні психотехнології професійної підготовки майбутніх психологів. *Психологія та психосоціальні інтервенції*, 2, 20–29. <https://doi.org/10.18523/2617-2348.2019.2.20-29>

10. Бутузова, Л., & Чернуха, Н. (2024). В Порівняльний аналіз психологічної підготовки майбутніх педагогів в Україні та США. Актуальні питання гуманітарних наук. Одеса, 169–175. Відновлено з <https://surl.li/sutpxg>
11. Василенко, Л. (2023). Теорія і практика професійної підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Київ.
12. Ващенко, Г. В. (1957). Виховний ідеал. Мюнхен: Українська Вільна Академія Наук.
13. Відділ аспірантури і докторантури. (2025). Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Відновлено з <https://vspu.edu.ua/content/graduate/asp2.php>
14. Візнюк, І. М., Долинний, С. С., & Долинна, А. С. (2024). Інформаційний портал – ефективний засіб поліпшення якості теоретико-методичної підготовки здобувачів педагогічної освіти. У: Гуревич, Р. С. (ред.). *Сучасні освітні технології в цифровій реальності* (с. 154–167). Київ: Видавництво «Юрка Любченка».
15. Візнюк, І. М. (2021). Психологічна стійкість майбутніх фахівців соціономічних професій в умовах дистанційного навчання: монографія. Вінниця: Вид-во ТОВ «Друк». DOI: [10.31652/2080-75-25-385-1-270](https://doi.org/10.31652/2080-75-25-385-1-270)
16. Візнюк, І., & Поліщук, А. (2020). Мотивація студентоцентрованого навчання в аспекті дуальної освіти. У: *Наука та освіта в дослідженнях молодих учених* (матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф., Харків, 14 травня 2020 р.) (с. 53–55). Відновлено з <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/3606>
17. Візнюк, І., & Поліщук, А. (2021). English Features of students' training for master's degree in education. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 1(22), 27–32. Відновлено з <https://doi.org/10.31108/2.2021.1.22.3>
18. Візнюк, І., & Поліщук, А. (2021). Peculiarities of preparation of applicants for higher education for the degree of doctor of philosophy and doctor of science in HEI. У: Паламарчук, О. М., Шахов, В. І. (та ін.). *Теоретико-методологічні засади*

самоздійснення особистості в умовах трансформаційних змін (с. 68–84). Вінниця: ТОВ «Твори». (URL у вашому списку не вказаний.)

19. Візнюк, І., & Поліщук, А. (2021). Психологічні детермінанти особистості булінгу в соціометричному вимірі. *Психологічне консультування та психотерапія*, (14), 67–80. Відновлено з <https://doi.org/10.26565/2410-1249-2020-14-06>

20. Візнюк, І., & Поліщук, А. (2021). Формування ІТ-компетентності майбутніх магістрів як психолого-педагогічна проблема. *Психологічні перспективи*, 37, 23–39. DOI: [10.29038/2227-1376-2021-37-23-39](https://doi.org/10.29038/2227-1376-2021-37-23-39)

21. Візнюк, І., Буглай, Н., Куцак, Л., Поліщук, А., & Киливник, В. (2021). Використання штучного інтелекту в освіті. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*, 14–22. Відновлено з <https://surl.lu/kvknky>

22. Візнюк, І., Долинна, А., & Долинний, С. (2024). Ментальне здоров'я волонтерів: психосоматичні ознаки ПТСР. У: *Актуальні проблеми психолого-педагогічного супроводу та розвитку суб'єктів спортивної діяльності* (Матеріали VII Всеукраїнської наукової електронної конференції, Київ, 29 жовтня 2024 р.) (с. 22–24). Відновлено з <https://surli.cc/qsrutj>

23. Візнюк, І., Долинна, А., & Долинний, С. (2024). Соціальна адаптація в аспекті розвитку особистості військовослужбовця за стилем життя. У: *Становлення особистості: персоногенетичний контекст* (тези II Міжнар. наук.-практ. конф., Мукачєво, 23–24 квітня 2024 р.) (с. 8–10). Мукачєво: Вид-во МДУ. Відновлено з <https://surl.li/ovmhxx>

24. Візнюк, І., Долинна, А., & Долинний, С. (2025). Нейропсихологічні чинники асертивної поведінки та саморозвитку обдарованої молоді в умовах війни. У: *Асертивна взаємодія і саморозвиток обдарованих учнів та студентів під час війни* (матеріали ХХ науково-практичного семінару, Київ, 12 листопада 2025 р.) (с. 13–17). Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Відновлено з <https://surl.li/lyzvck>

25. Візнюк, І., Долинна, А., & Долинний, С. (2025). *Соціально-психологічна природа конфлікту: навчально-методичний посібник* (Монографії ВДПУ, 146). Відновлено з <https://doi.org/10.31652/2080-75-25-385>

26. Візнюк, І., Долинна, А., & Долинний, С. (2025). Формування резильєнтності підлітків в умовах війни: психологічний і соціальний аспекти. У: *Актуальні проблеми психолого-педагогічного супроводу та розвитку суб'єктів спортивної діяльності* (Матеріали VIII Всеукраїнської наукової електронної конференції, Київ, 14 травня 2025 р.) (с. 14–16). Відновлено з <https://surl.it/clyvaa>

27. Візнюк, І., Долинна, А., Долинний, С., & Паламарчук, О. (2023). Формування інформаційної компетентності в освітньо-професійній сфері діяльності аспірантів. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 1(28), 76–84. Відновлено з <https://surli.cc/dpybww>

28. Візнюк, І., Долинний, С., & Polishchuk, A. (2023). Культурологічний підхід в аспекті формування особистості педагога. *Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса. Серія: Психологічні науки*, 53–58. Відновлено з [https://doi.org/10.31558/2786-8745.2022.1\(1\).7](https://doi.org/10.31558/2786-8745.2022.1(1).7)

29. Візнюк, І., Долинний, С., & Долинна, А. (2023). Конфліктостійкість аспірантів на етапі завершення кваліфікаційної наукової праці. У: *Матеріали VI Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції «Актуальні проблеми соціально-гуманітарних наук: перспективи та виклики»* (7 квітня 2023 р.) (с. 57–60). Миколаїв: МНПУ.

30. Візнюк, І., Долинний, С., & Долинна, А. (2025). Сучасні тенденції методології наукових психолого-педагогічних досліджень. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*, 75, 115–126. Відновлено з <https://surl.li/noxjwa>

31. Візнюк, І., Долинний, С., & Долинна, А. (2025). Формування екологічної компетентності студентів у контексті соціокультурної ініціативи. *Особистість та екологічні проблеми*, 4(2), 23–29. Відновлено з <https://surl.li/bdeyll>
32. Візнюк, І., Долинний, С., & Поліщук, А. (2022). Внутрішня конфліктність при психосоматичних розладах у педагогів. *У: Modern science: innovations and prospects. Proceedings of the 6th International scientific and practical conference* (Stockholm, Sweden; March 6–8, 2022) (с. 141–148). Відновлено з <https://surl.li/lcqmaq>
33. Візнюк, І., Пайкуш, М., Долинний, С., & Долинна, А. (2025). Психологічні аспекти впливу травматичного досвіду на психічне здоров'я особистості. *Психологічний журнал*, (15), 8–17. Відновлено з <https://surl.li/rhvgfk>
34. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. (2026). Положення ВДПУ. Вінниця. Відновлено з <https://vspu.edu.ua/?p=position>
35. Галаєвська, Л. В. (2021). Розвиток діалогічних умінь учнів 8–9 класів на уроках української мови. (Дис. канд. пед. наук). Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ.
36. Гаркавенко З. О. (Упоряд.). Бондар, В. І. & Панко, В. Г. (Ред.). (2014). Наскрізна програма практик фахової підготовки студентів спеціальності 6.030103 Практична психологія: навч.-метод. комплекс. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.
37. Гончаренко, Н. А. (2021). Особливості психологічної допомоги батькам дітей з синдромом дефіциту уваги та гіперактивності. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Київ.
38. Горащ, К. В. (2021). В Сучасні тенденції змін освітнього середовища закладів загальної середньої освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету*, 2(49), 42–47.
39. Гривко, А., & Ващенко, Л. (2021). Поточне та формувальне оцінювання в базовій та старшій профільній школі. *Український педагогічний журнал*, 72–83.
40. Гуревич, Р. С., Візнюк, І. М., Долинна, А. С., & Долинний, С. С. (2025). Професійна компетентність майбутніх науковців у цифровому освітньому середовищі: психолого-педагогічні дослідження в контексті європейських практик.

Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems, 76, 31–44.

Відновлено з <https://surl.lt/ltxzgm>

41. Гуревич, Р. С. (1999). Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Київ.

42. Гуревич, Р., Опушко, Н., & Поліщук, А. (2022). Професійна освіта: тенденції розвитку в XXI столітті. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*, 52, 5–11. Відновлено з <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5250>

43. Деміракі, Т. В. (2018). Моделювання освітнього простору в умовах реалізації концепції «Нова українська школа»: методичні рекомендації.

44. Демківський, А. В., & Безус, П. І. (2012). Основи методології наукових досліджень: навч. посіб. Київ: Академія муніципального управління.

45. Державний стандарт базової середньої освіти. Відновлено з <https://surl.li/ghtmek>

46. Державний стандарт початкової освіти. Відновлено з <https://surl.li/qiviwe>

47. Дзекан, О., Візнюк, І., Вознюк, Л., & Долинна, А. (2025). Особливості навчання іноземних студентів у вузах України в умовах війни. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (221), 45–52. Відновлено з <https://surl.li/vnzynh>

48. Дмитріюк, Н. С. (2019). Розвиток емоційної стійкості осіб, що переживають наслідки травматичних подій. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Київ, XVII, 6, 112–118.

49. Долгош, Н. М., & Молнар Т. І. (2022). Розвивальне освітнє середовище початкової школи: категорійно-дефінітивний аналіз. *Наука майбутнього*, 2(10), 147–153.

50. Долинна, А. (2026). Американські моделі професійної підготовки фахівців психологічного профілю як ресурс модернізації української освіти. У: *Збірник наукових праць кафедри психології та соціальної роботи «Сучасні тенденції психологічної науки та практики у вирішенні проблеми особистісного і*

професійного самоздійснення особистості» (вип. 16(I)) (с. 19–24). Вінниця: ВДПУ імені Михайла Коцюбинського.

51. Долинна, А. С. (2025). Інтеграція цифрових технологій та нейроінтерфейсів у професійну підготовку фахівців психоекономічних професій в Україні. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*, 77, 204–214. Відновлено з <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2025-77-204-214>

52. Долинна, А. С. (2025). Професійна підготовка фахівців психоекономічних професій в університетах США: теорія і практика. У: Шахов, В. І. (та ін.). *Соціально-психологічні аспекти забезпечення ментального здоров'я особистості в умовах ситуації невизначеності* (монографія). Вінниця: ТОВ «Твори». (У вашому списку зазначено 200 с.)

53. Долинний, С., & Долинна, А. (2023). Психологічна компетентність у подоланні внутрішнього конфлікту вчителів у рамках екологічного підходу. *Особистість та екологічні проблеми*, 2(5), 54–61. Відновлено з <https://surl.li/qcbffh>

54. Долінська, Н. (2018). Сучасні моделі професійної діяльності викладачів в університетах США – аналіз змін у професійних ролях викладачів-психологів. *Педагогічні науки. Молодий вчений*, 8(60). Відновлено з <https://surl.li/lfgyam>

55. Єльнікова, Г. В. (2014). & Свисту, В. І. (Ред.). *Управління розвитком професійно-технічної освіти в сучасних умовах: теорія і практика: монографія*. Київ: «НВП Поліграфсервіс».

56. Затворнюк, О. (2022). Досвід професійної підготовки психологів у США та Україні. *Науковий вісник НПУ імені М. П. Драгоманова*. (Вип. 1). Київ.

57. Затворнюк, О. М. (2015). Досвід професійної підготовки психологів у США та України. *Сполучені Штати Америки у сучасному світі: політика, економіка, право, суспільство: зб. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Львів, 15 травня 2015 р.)*. Львів : Центр американських студій ФМВ ЛНУ ім. І. Франка. Відновлено з <https://surl.li/jczncz>

58. Затворнюк, О. М. (2020). Досвід професійної підготовки психологів у США та Україні. Науковий репозитарій НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ. Відновлено з <https://surl.li/jrgcvp>
59. Звіт про опитування студентів спеціальності «Психологія». ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. (2025). Відновлено з <https://surl.lu/ymnrqt>
60. Звіт Центру внутрішнього забезпечення якості освіти ВДПУ за результатами онлайн-опитування. (2020). Відновлено з <https://surl.li/nweswx>
61. Зливков, В. Л., Лукомська, С. О., & Федан, О. В. (2016). Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. Київ: Педагогічна думка.
62. Інструкція щодо перевірки академічних, наукових та кваліфікаційних робіт на плагіат у ВДПУ. (2026). Відновлено з <https://surl.li/peljed>
63. Київська школа психоаналізу. (2026). Відновлено з <https://surl.li/bweqhr>
64. Київський національний університет імені Тараса Шевченка. (2024). Освітня програма «Клінічна психологія з основами психотерапії» (спеціальність 053 «Психологія»). Київ. Відновлено з <https://vstup.osvita.ua/y2024/r27/41/1327198/>
65. Клепко, С. Ф. (2006). Філософія освіти в європейському контексті. Полтава: ПОППО.
66. КМУ від 21.08.2019 № 800. (2019). Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників. Відновлено з <https://zakon.rada.gov.ua/go/800-2019-%D0%BF>
67. Коваленко, О. Е. (2005). Методика професійного навчання: підруч. для студ. вищ. навч. закл. Нар. укр. акад. Харків: Вид-во НУА.
68. Козубовська, І. В., & Байбакова, О. О. (2023). В Підготовка фахівців соціальної роботи США до міжкультурної взаємодії. Theoretical Foundations of Modern Science and Practice: зб. наук. пр. (с. 71–78). Ужгород.
69. Козубовська, І., & Байбакова, О. (2021). Полікультурна підготовка майбутніх фахівців в галузі соціальної роботи в США. The Scientific Heritage, 27, 9–15.

70. Кокун, О. М. (2016). Загальні чинники професійного самоздійснення особистості. Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. (Т. IX: Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія. Вип. 9, с. 292–301). Київ.
71. Кокун, О. М. (2021). Життєстійкість як напрям сучасних психологічних досліджень. Актуальні проблеми психології, 5(21), 69–88.
72. Коляда, Н. М., & Кравченко, О. О. (2022). В Практичний досвід формування «soft-skills» в умовах закладу вищої освіти. Актуальні проблеми гуманітарних і природничих наук: зб. наук. пр., 1, 132–138). Умань.
73. Концепція «Нова українська школа». (2016). Відновлено з <https://surli.li/lyaujt>
74. Концепція «Новий американський університет» в ASU (ASU Charter). (2014). Відновлено з <https://surli.cc/ifmica>
75. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа». (2016). Відновлено з <https://surli.li/ukwjrw>
76. Кордунова. Н. О. (2007). Емоційна стійкість людини та її діагностика. (Дис. д-ра психол. наук). Дніпропетровський національний університет, Дніпропетровськ.
77. Кремень, В., Ничкало, Н., Лук'янова, Л. & Лазаренко, Н. (Ред.). Освіта для цифрової трансформації суспільства: монографія. (2024). (Т. 1). Київ: ТОВ «Юрка Любченка».
78. Крива, Н. Л. (2020). Особливості прояву довіри дитини старшого дошкільного віку до соціального оточення. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Київ.
79. Левинська, І. Б. (2019). Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх психологів. Особистість у просторі проблем ХХІ століття, Матеріали науково-практичної конференції (7 лютого 2019 р., Київ). Київ: НаУКМА.
80. Локшина, О. І. (2009). В Становлення «компетентнісної» ідеї в європейській освіті. Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару. (с. 19–33). Київ: Педагогічна думка.

81. Лук'янова, Л. (2023). Соціально-професійний статус сучасного вчителя у контексті його професійного і особистісного розвитку. У М. Вовк (наук. ред.), Розвиток сучасної мистецько-педагогічної освіти: національний і європейський контекст (с. 16–39). Вид-во Ун-ту «Штефан чел Маре».

82. Лук'янова, Л. Б., Лянной, Ю. О., Семенов, О. М., & Вовк, М. П. (2023). Педагогічне партнерство як чинник якісної практичної підготовки майбутніх педагогів в умовах воєнних реалій. Вісник НАПН України, 5(2), 1–15. Відновлено з <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5206>

83. Лук'янова, Л., & Вовк, М. (2022). Сучасні проблеми підготовки вчителів: теорія і практика. Естетика і етика педагогічної дії, 25, 257–261.

84. Лук'янова, Л., Ничкало, Н., & Хомич, Л. (2021). Інтердисциплінарна взаємодія у професійній підготовці вчителя як педагогічна реальність. Міждисциплінарні дослідження складних систем, 19, 94–108. Відновлено з <https://doi.org/10.31392/iscs.2021.19.094>

85. Лялюк, Ю. Р. (2019). Психосоціальний супровід особистості в складних життєвих обставинах. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. (Т. XVII. Вип. 6, с. 95–102). Київ.

86. Магістерська програма з психології «Master of Arts in Psychology в Pace» (MA in Psychology). (2025). Відновлено з <https://www.pace.edu/program/psychology-ma>

87. Мандро, Л., & Михайлишин, Г. (2023). Методи, форми та засоби формування «soft skills» майбутніх соціальних працівників. Грааль науки, 34, 45–50.

88. Мельник, О. В. (2020). Підготовка майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах освітньої системи США. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ.

89. Мілова, О. Є. (2013). В Полікультурна педагогіка США у контексті постмодернізму. Науковий вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки, 3(254), 84–92.

90. Мілютіна, К. Л., & Максимов, М. В. (2014). Психологія міжкультурної комунікації: навчальний посібник. Київ: ПАТ «Віпол».

91. Міністерство освіти і науки України. (2023). Лист №1/12492-23 від 21.08.2023 «Про пріоритетні напрями роботи психологічної служби у системі освіти у 2023/2024 навчальному році». Київ.

92. Міністерство освіти і науки України. (2024). Лист №1/13007-24 від 22.07.2024 «Про методичні рекомендації щодо соціалізації та інтеграції дітей внутрішньо переміщених осіб у громадах». Київ.

93. Міністерство освіти і науки України. (2024). Наказ №1300 від 10.09.2024 «Про проведення Всеукраїнського конкурсу авторських програм практичних психологів і соціальних педагогів». Київ.

94. Міністерство освіти і науки України. (2024). Наказ №994 від 12.07.2024 «Про результати проведення III етапу Всеукраїнського конкурсу авторських програм практичних психологів і соціальних педагогів у номінації «Корекційно-розвиткові програми». Київ.

95. Молнар, Т. (2024). Формування розвивального освітнього середовища в новій українській школі: зб. наук. праць «Педагогічні науки». Секція 2 – Теорія і практика навчання, 105, 20–25.

96. МОН України від 04.04.2022 № 1/3872-22. (2022). Про методичні рекомендації «Перша психологічна допомога. Алгоритм дій». Відновлено з <https://surl.li/ymdsit>

97. МОН України від 29.08.2024 № 1225. (2024). Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти». Відновлено з <https://surl.lu/fnwprp>

98. Мушка, О. В. (2019). В Методологічні принципи проєктування освітнього середовища гімназії. Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2019 рік. (с. 240–241). Київ: Інститут педагогіки.

99. Національна рамка кваліфікацій. (2026). МОН України. Відновлено з <https://surl.lu/pdzkwi>

100. Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО). (2020). Стандарти вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія». Київ. Відновлено з <https://surl.li/qpglrd>
101. Національний класифікатор України: ДК 003:2010. (2010). Київ. Відновлено з <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/vb457609-10>
102. Нечипоренко, А., Бойченко, М., & Чистякова, І. (2025). Методичні засади професійної підготовки магістрів візуального мистецтва в закладах вищої освіти США. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2(142), 350–363. Відновлено з <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.02/350-363>
103. Ничкало, Н. Г (Ред.). (2002). Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: монографія. Хмельницький: ТУП.
104. Ничкало, Н. Г. (Ред.), Гончаренко, С. У. (Уклад.). (2000). Професійна освіта: словник: навч. посіб. Київ: Вища шк.
105. Ничкало, Н., Гуревич, Р., & Візнюк, І. (2025). Інноваційні методи підготовки магістрантів у контексті цифрової трансформації освіти. Інформаційні технології та засоби навчання, 109 (5), 1-15. Відновлено з <https://doi.org/10.33407/itlt.v109i5.6281>
106. Панок, В. Г. (2020). Концепція психологічного супроводу освітніх реформ у діяльності психологічної служби. Вісник Національної академії педагогічних наук України, 2(1), 1–16.
107. Поліщук, А., & Долинний, С. (2021). Проблема життєвого самоздійснення осіб з особливими освітніми потребами у соціометричному вимірі. У: *Інноваційний потенціал соціальної роботи в сучасному світі: на межі науки та практики* (матеріали І Міжнар. наук.-практ. конф., Чернігів, 20–21 травня 2021 р.) (с. 29–31). Відновлено з <https://ir.stu.cn.ua/items/a3266f8e-d27c-4e01-a036-334178f6372d>
108. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти. Постанова КМУ від 15.09.2021 № 957. Відновлено з <https://zakon.rada.gov.ua/go/957-2021-%D0%BF>

109. Програма «Emerging Scholars Program в Adelphi University» (Adelphi University). (2024). Відновлено з <https://surl.lu/sozvzi>
110. Програма «International Direct в Louisiana State University» (Louisiana State University). (2024). Відновлено з <https://surl.lt/qtgwui>
111. Програма «International Student Professional Readiness Program, (INSPIRE)» в Pace University (Pace University). (2025). Відновлено з <https://surl.li/plvthx>
112. Професійна підготовка фахівців у вимірі нових освітніх реалій: український і зарубіжний досвід. (2019). Івано-Франківськ: НАІР.
113. Психологічна наука і практика: сучасні виклики та підтримка особистості в умовах ситуації невизначеності, Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. (2025). Вінниця: Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 20 травня 2025 р. Відновлено з <https://dspace.vspu.edu.ua/handle/123456789/16044>
114. Психологічні аспекти організації освітнього процесу в умовах воєнного/післявоєнного стану (Методичні рекомендації, додаток МОН, 20.08.2022). (2022). Відновлено з <https://surl.li/ldrgvf>
115. Пугач, С., Візнюк, І., Долинний, С., & Долинна, А. (2023). Методологічний підхід щодо сформованості інформаційної компетентності аспірантів. У: *Матеріали XIX Міжнародної науково-практичної конференції «Методологія сучасних наукових досліджень»* (23–24 лютого 2023 р.) (с. 404–407). Харків.
116. Пуховська, Л. П. (2013). Становлення «компетентнісної» ідеї в європейській педагогічній освіті. Народна освіта. Відновлено з <https://surl.li/memsuu>
117. Радкевич, В. (2010). Принципи модернізації професійно-технічної освіти. Модернізація професійно-технічної освіти і навчання: проблеми, пошуки і перспективи: зб. наук. пр., 1, 5–17.
118. Роціна, С. М. (2021). Розвивальне освітнє середовище навчального закладу як умова особистісного розвитку учнів. Педагогічний альманах, 12. Ч. 1, 34–38.

119. Сердюк, Н. (2024). Професійна підготовка компетентних фахівців в умовах сучасних освітніх трансформацій: теорія і практика: зб. наук. праць Житомирського держ. ун-ту. (Вип. 1). Житомир.
120. Сисоєва, С. О., & Кристопчук, Т. Є. (2013). Методологія науково-педагогічних досліджень: підручник. Рівне: Волинські обереги.
121. Сіверс, З. Ф. (2024). Психологічна освіта в Україні: де ми і куди нам рухатися? Наукова доповідь на Всеукраїнському круглому столі «Професійна підготовка психологів в Україні: стратегічні завдання», 23 квітня 2024 р. Вісник Національної академії педагогічних наук України, 6(1), 1–5. Відновлено з <https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6145>
122. Словник української мови в 11 томах. Відновлено з <https://surli.cc/sfrofx>
123. Титаренко, Т. (2023). Психологічні аспекти становлення професійної відповідальності фахівців психономічних професій. Науковий вісник Національної академії педагогічних наук України, 3(58), 15–22.
124. Титова, Н. М. (2017). Модернізація змісту психолого-педагогічної підготовки педагогів професійного навчання в університеті. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Відновлено з <https://surl.li/kbpfzv>
125. Титова, Н. М. (2019). Теоретичні і методичні засади психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Київ.
126. Торба Н. Г. (2024). Методика викладання психології у закладах освіти: електронний навчально-методичний комплекс Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України.
127. Трофименко, А. О. (2008). Формування навчальних компетентностей у майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Тернопіль.
128. Трубочева, С. Е., & Мушка, О. В. (2021). Традиції та інновації у проектуванні освітнього середовища сучасної гімназії. Український педагогічний журнал, №4, 45–47.

129. Університет штату Арізона «Arizona State University». Відновлено з <https://surli.cc/pcmbto>
130. Уркаєв, В. С. (2021). Психокорекція ігрової адиктивної поведінки в осіб раннього юнацького віку. (Автореф. дис. канд. психол. наук). Київ.
131. Фрейд, З. (1900). Основи психоаналізу. Відень. Відновлено з <https://www.freudfile.com/>
132. Химинець, В. В. (2018). Оновлення початкової ланки освіти в контексті євроінтеграційної політики України. Учитель початкової школи, 9, 3–5.
133. Цілі сталого розвитку в Україні. (2026). Організація Об'єднаних Націй Україна. Відновлено з <https://surli.li/wfwjasm>
134. Цілі сталого розвитку на сайті ПРООН в Україні (UNDP) (2026). Відновлено з <https://surli.li/evidlp>
135. Чепелева, Н. В. (1989). Психологічна культура майбутнього вчителя. Київ: Т-во «Знання» УРСР.
136. Чернуха, Н. В., & Бутузова, Л. П. (2024). Порівняльний аналіз психологічної підготовки майбутніх педагогів в Україні та США. II Міжнародна науково-практична конференція «Modern Science: Exploring Theories, Innovations and Practical Solutions», 4–6 листопада 2024 р., Одеса.
137. Шевченко, Н. (2019). Професійна свідомість практикуючих психологів-початківців – дослідження розвитку професійної ідентичності. DOI: 10.15421/101912
138. Школа молодого науковця – ВДПУ ім. М. Коцюбинського. (2025). Відновлено з <https://surli.lt/sdqzyr>
139. Щербан, Т. Д., Алмаші, С. І. (Уклад.). (2017). Методика викладання психології у вищій школі: курс лекцій для студентів спеціальності 053 «Психологія» ОС «Магістр». Мукачево: МДУ.
140. Центр лідерства УКУ. (2025). Retrieved from <https://surli.li/xuiedk>

141. American Board of Professional Psychology. (2024). Accreditation of master's programs in health service psychology: An opportunity for board certification in professional psychology. Retrieved from <https://surl.lu/piasut>
142. American Psychological Association. (2021). Standards of accreditation for health service psychology: Master's programs. Retrieved from <https://www.apa.org/research-practice/standards-guidelines>
143. American Psychological Association. (2024). APA-Accredited Programs. Washington, D. C. Retrieved from <https://surl.li/nrrnlo>
144. American Psychoanalytic Association (2024). Approved Training Institutes. New York. Retrieved from <https://apsa.org/about-apsa/approved-training-institutes/>
145. American Psychological Association. (n.d.). Standards of Accreditation (SoA) for Health Service Psychology. Retrieved from <https://surl.cc/asuobv>
146. APA-approved standards and guidelines. Retrieved from <https://surl.lt/tvuhzn>
147. APA Professional Practice Guidelines. (2024). Retrieved from https://www.apa.org/practice/guidelines?utm_source=chatgpt.com
148. APA Presidential Task Force on Evidence-Based Practice. (2006). Evidence-Based Practice in Psychology. *American Psychologist*. Vol. 61. № 4. (p. 271–285). DOI: 10.1037/0003-066X.61.4.271. Retrieved from <https://surl.li/vrjenj>
149. APA Guidelines for Clinical Supervision in Health Service Psychology. (2018). Retrieved from <https://surl.li/zifhqp>
150. APA Guidelines for Clinical Supervision in Health Service Psychology. (2025). Retrieved from <https://surl.li/bcrvqv>
151. Adelphi University. (2026). Bachelor's Degree in Psychology. Garden City, NY: Gordon F. Derner School of Psychology. Відновлено з <https://surl.lu/sozvzi>
152. Astin, A. W. (2020). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education* (2nd ed.). Rowman & Littlefield.
153. Baldwin, R. G., & Chronister, J. L. (2001). *Teaching without Tenure*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

154. Bandura, A. (2020). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, №75(1). (p. 1–15). DOI: 10.1037/amp0000465
155. Bandura, A. (2020). Social cognitive theory: An agentic perspective on human behavior. *Annual Review of Psychology*, 71(1), 1–26. DOI: [10.1146/annurev-psych-010419-050748](https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010419-050748)
156. Boichenko, M. (2023). Research motivation of PhD students under martial law: Challenges and ways of improvement. *Studies in Comparative Education*, 2, 5–11. Відновлено з <https://doi.org/10.31499/2306-5532.2.2022.270856>
157. Boichenko, M., & Hubina, O. (2023). Adaptation of internally displaced students to new learning environment through innovative methods of open teacher training in war perspectives. *Eduweb-Revista de Tecnologia de Informacion y Comunicacion en Educacion*, 17(4), 96–104. Відновлено з <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.04.10>
158. Boichenko, M., & Nechyporenko, A. (2024). Content foundations of future visual arts specialists training in higher education institutions of the USA. *Південноукраїнські мистецькі студії*, 4, 5–10. Відновлено з <https://doi.org/10.24195/artstudies.2024-4.1>
159. Boichenko, M., Kozlova, T., Kulichenko, A., Shramko, R., & Polyezhayev, Y. (2022). Creative activity at higher education institutions: Ukrainian pedagogical overview. *Amazonia Investiga*, 11(59), 161–171. Відновлено з <https://doi.org/10.34069/AI/2022.59.11.15>
160. Beetroot Academy. Як застосовувати дизайн-мислення на практиці? Відтворено з <https://surl.li/xpyaib>
161. Belar, C. D., & Perry, N. W. (1992). The National Conference on Scientist-Practitioner Education and Training for the Professional Practice of Psychology. *Am. Psychol.* (47.1, 71).
162. Boender, J. A. (2025). In Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs. The SAGE Encyclopedia of Marriage, Family, and Couples Counseling. DOI: 10.4135/9781483369532.n114. Retrieved from <https://surli.cc/qkvevw>

163. Bondar, O., Polishchuk, A., Tymchenko, A., Kulish, I., Zabiaka, I., & Plakhotniuk, G. (2022). Ecological and Psychological Features of the Play Space Organization of Students with Using a Computer Technologies. *IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security*, 22(3), 525–534. Відновлено з <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.3.67>
164. Brookfield, S. D. (2020). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions* (2nd ed.). Jossey-Bass.
165. CAEP Revised 2022 Standard Workbook (Council for the Accreditation of Educator Preparation). (2022). Retrieved from <https://surl.lu/wcidjo>
166. Canadian Psychology. *Psychologie canadienne*, 55(3), 153–160. DOI: 10.1037/a0035767. Retrieved from <https://surl.li/cyaavr>
167. Chronicle of Higher Education. (2013). *Careers in Academe*. Retrieved from <https://surl.li/ykzisp>
168. Dolynna, A. (2025). Resilience model in professional training: developing psychological competencies of specialists in the USA. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3(143), 498–507. Відновлено з <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.03/498-507>
169. Dolynna, A. (2025). Концептуальні основи професійної підготовки фахівців психологічного профілю США та її інтеграція в український освітній простір. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4(144), 364–373. Відновлено з <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.04/364-373>
170. Dolynna, A. (2025). Практикоорієнтований підхід у професійній підготовці фахівців психологічного профілю: проблемно-орієнтоване навчання та клінічний супервізоринг. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 5(145), 224–233. Відновлено з <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.05/224-233>
171. Dolynna, A. (2026). Американський досвід психологічної освіти: емоційна стійкість в умовах складних життєвих обставин. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (222).

172. Kokun, O. (2022). Development and validation of the Professional Self-Fulfilment Questionnaire. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 37(4), 585–603. Відновлено з <https://doi.org/10.33824/PJPR.2022.37.4.35>
173. Kokun, O., & Bezverkhyi, O. (2024). Ukrainian students' personal resources and resistance to war stress: A cross-sectional survey. *Journal of Loss and Trauma*, 29(8). Відновлено з <https://doi.org/10.1080/15325024.2024.2325084>
174. Kokun, O., & Bezverkhyi, O. (2026). Mental and physical health indicators and psychological support needs among Ukrainian students during the war: A one-year longitudinal study. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 1–20. Відновлено з <https://doi.org/10.1080/10926771.2026.2637967>
175. Kokun, O., Maksymenko, S., Korobeynikov, G., Cynarski, W. J., Korobeinikova, L., Serdiuk, L., Adyrkhaiev, S., Adyrkhaieva, L., Nikonorov, D., & Smoliar, I. (2021). Features of the components of students' psycho-physiological readiness to work as teachers. *Ido Movement for Culture. Journal of Martial Arts Anthropology*, 21(2), 11–18. Відновлено з <https://doi.org/10.14589/ido.21.2.3>
176. Lukianova, L. (2022). Formation and development of information and communication competencies of pedagogical universities students: Experience of Ukraine. Відновлено з In Ł. Tomczyk & L. Fedeli (Eds.), *Digital Literacy for Teachers* (pp. 519–537). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-1738-7_24
177. Lukianova, L. (2023). Ukraine's higher education institutions under wartime conditions: Challenges, prospects, hope. *International Journal of Legal Studies*, 4(16), 121–140. Відновлено з <https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.5505>
178. Melnychuk, O. F., Melnychuk, O. A., Polishchuk, A. S., & Ishchuk, A. M. (2022). Transformation of legal regulation of labor in Ukraine in the context of the experience of foreign countries under Covid-19 conditions. *ECS Transactions*, 107(1), 18215–18226. Відновлено з <https://doi.org/10.1149/10701.18215ecst>

179. Ministry of Health of Ukraine; First Lady of Ukraine (2022). National Mental Health Program “Ti Yak?” [“How Are U?”]. Official website of the program, Kyiv. Retrieved from <https://howareu.com/pro-prohramu> (howareu.com in Bing)
180. Chester, A., Xenos, S., & Burton, L. J. (2012). Peer-to-Peer Mentoring. An Embedded Model to Support the Transition of First Year Psychology Students. Teaching Psychology around the World. (Vol. 3). Cambridge Scholars Publishing. Retrieved from <https://surl.lt/atpjua>
181. Childs, R. A., & Eyde, L. D. (2002). Assessment training in clinical psychology doctoral programs: What should we teach? What do we teach? *J. Pers. Assess.* (78.1. p. 130–144).
182. Clinical Psychology. (2024). Retrieved from <https://surl.li/dvvijq>
183. Columbia University. (2024). Center for Psychoanalytic Training and Research. New York, Retrieved from <https://surl.li/pacyoh>
184. Council for Higher Education Accreditation. (n.d.). (2017). Council on Rehabilitation Education (CORE) – Standards and Accreditation (noting merger with CACREP, effective July 1, 2017). Retrieved from <https://surl.li/cznzzp>
185. Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs. (CACREP Standards). 2024. Retrieved from <https://surl.lt/agixgu>
186. Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs. (2024). Accreditation Policy Document. Retrieved from <https://surl.li/ylfjim>
187. Council of Europe. European Commission. (2007). Communication from the European Commission to the European Parliament: Improving the Quality of Teacher Education. Brussels.
188. Cranney, J., & Voudouris, N. J. (2012). In Psychology Education & Training in Australia: Shaping the Future. Teaching Psychology around the World. (Vol. 3). Cambridge Scholars Publishing. (p. 2–15). Retrieved from <https://surl.lt/zumcjt>
189. Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57.3, 300–314.

190. Dawes, R. M., Faust, D., & Meehl, P. E. (1989) Clinical versus actuarial judgment. *Science*, (243. p. 1668–1674).
191. Deutsch, M., Coleman, P. T., & Marcus, E. C. (Eds.). (2019). *The handbook of conflict resolution: Theory and practice* (4th ed.). Jossey-Bass.
192. Dewey, J. (2018). *Experience and education*. Free Press.
193. Dozois D. J. A., Mikail, S., Alden, L. E., Bieling, P. J., Bourgon, G., Clark, D. A., ... Johnston, C. (2014). *The CPA Presidential Task Force on Evidence-Based Practice of Psychological Treatments*.
194. Easton, V. C. (2025). *Ethics Consultation: A Practical Guide for Mental Health Professionals in Therapy*. Retrieved from <https://surl.li/eyqjgb>
195. Educations.com. (2024). *Professional Masters Programs in USA*. Stockholm, Retrieved from <https://surl.li/kwykiy>
196. European Commission. (2005). *Common European Principles for Teacher Competencies and Qualifications*. Brussels: European Commission. Retrieved from <https://surl.li/kwykiy>
197. European Diploma in Psychology (Draft Proposal): Draft Proposal prepared for consultation from the EuroPsy2 Project Group. (2003). Versin 2.7 revised. Retrieved from <http://www.europsy.eu.com>
198. European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), European Students' Union (ESU), European University Association (EUA), European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE). (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Brussels, Belgium. ISBN 978-9-08-168672-3.
199. EPortfolio. Retrieved from <https://eportfolio.zu.edu.ua/op/departament/0/>
200. European Union. (2006). *Key Competencies for Life learning: Recommendation of the European Parliament and to the Council*. 2006. Official Journal of the European Union, 10–18.
201. Fisher, R., Ury, W., & Patton, B. (2020). *Getting to yes: Negotiating agreement without giving in* (3rd ed.). Penguin Books.

202. Finkelstein, M. J., & Schuster, J. H. (2011). A New Higher Education: The «Next Model» Takes Shape. TIAA-CREF Institute Advancing Higher Education. 9 p.
203. Fonagy, P., & Allison, E. (2015). The Handbook of Mentalizing in Mental Health Practice. London. Retrieved from <https://surl.li/qsuqug>
204. Fritz, Gayle J. (1990). Multiple pathways to farming in precontact eastern North America. *J. World Prehistory*, 4, 387–435.
205. Gabbard, G. O. (2021). Psychodynamic Psychiatry in Clinical Practice. New York. Retrieved from <https://surl.li/psspib>
206. Gelso, C. J., & Lent, R. W. (2000). Scientific training and scholarly productivity: The person, the training environment, and their interaction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology*. (3rd ed., p. 109–139).
207. Goleman, D. (2022). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ (Updated ed.). Bantam Books.
208. Gonzales, J., & Wagenaar, R. (Eds.). (2005). Tuning Educational Structures in Europe II. Universities' contribution to Bologna Process, Final Report – Phase 2. University of Duets, University of Groningen.
209. Harvard Graduate School of Education. (2026). Human Development and Education (Ed.M.) – Curriculum information. Retrieved from <https://www.gse.harvard.edu/degrees/masters/program/hde>
210. Hattie, J., & Zierer, K. (2021). Visible learning in higher education. Routledge.
211. Hearn, C. J., & Deupree, M. M. (2013). Here Today, Gone Tomorrow? The Increasingly Contingent Faculty Workforce. TIAA-CREF Institute Advancing Higher Education, 13 p.
212. Hermanowicz, J. C. (2011). The American Academic Profession: Transformation in Contemporary Higher Education (Kindle Locations). Johns Hopkins University Press, 320–323. Kindle Edition.
213. Ievliev, O. (2022). Pedagogical features of the development of sociocultural competence in the process of Rural Education. Univ Federal Tocantins, 45–52. Kindle Edition.

214. Hirst, R. B., Thompson, R. C., Markiv, Y., Pilavjian, H., Arastu, S. F., & Markuson, S. M. (2021). A Survey of Doctoral Internships Offering Clinical Neuropsychology Training: Updated Expectations for Competitive Applicants. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 00, 1–18. Retrieved from <https://surl.li/uvnnir>
215. Howell, S. L., Saba, F., Lindsay, N. K. & William, P. B. (2004). Seven Strategies for Enabling Faculty Success in Distance Education. *Internet & Higher Education*, 7(1), 33–49. Retrieved from <https://www.learntechlib.org/p/102595/>
216. InTASC Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers (CCSSO). (2024). Retrieved from <https://surl.li/amqevj>
217. InTASC Model Core Teaching Standards. (2025). Retrieved from <https://coe.arizona.edu/intascmodel-core-teaching-standards>
218. Ivey, Allen E., & Jean, R. Leppaluoto. (1975). Changes ahead! Implications of the Vail conference. *Pers. Guid. J.*, 53.10, 747–752.
219. Jones, G., Hanton, S., & Connaughton, D. (2012). What is this thing called mental toughness? An investigation into elite performers. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 205–218.
220. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2020). *Joining together: Group theory and group skills* (13th ed.). Pearson Education.
221. Kecpiel, C. (2016). Upwork's CEO on How an Introverted Engineer Learned to Lead. *Harvard Business Review*. Retrieved from <https://surl.li/vgafen>
222. Kecpiel, C. (2020). Discussion with Stephane Kasriel, Former Chief Executive Officer, Upwork. Capgemini Research Institute. Retrieved from <https://surl.li/tbyffd>
223. Karamushka, L. M., & Bondarenko, O. V. (2023). Conflict management and leadership development in Ukrainian higher education institutions: Adapting American best practices. *Psychological and Pedagogical Innovations*, 5(2), 91–102.
224. Karamushka, L. M., & Kalinina, I. V. (2023). Student self-government as a factor of professional and leadership development in Ukrainian higher education: Adapting American models. *Psychological and Pedagogical Innovations*, 6(1), 83–94.

225. Karamushka, L. M., & Maksymenko, S. D. (2022). Psychological determinants of leadership and self-efficacy in professional education. *Psychological Perspectives on Education*, 14(2), 45–56.
226. Karamushka, L. M., & Tytarenko, T. M. (2023). Development of communicative competence of psychology students through interactive educational methods: American experience and Ukrainian perspective. *Psychological and Pedagogical Studies*, 2(18), 67–76.
227. Keith, J., Reyes, R., & Johnson, M. (2023). Guidelines for Cognitive Behavioural Training in US Doctoral Psychology Programs: Report of the Inter-Organizational Task Force on Cognitive and Behavioural Psychology Doctoral Education. *Primary Health Care: Open Access*. (Vol. 13, Is. 2, p. 2-3). Retrieved from <https://surl.lu/lamjqw>
228. Kelly, M., & Grenfell, M. (2004). *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*. University of Southampton, UK.
229. Kelly, M., Grenfell, M., Gallagher-Brett, A., Jones, D., Richard, L., & Hilmarsson-Dunn, A. (2002). *The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe. A Report to the European Commission DG Education and Culture*. University of Southampton, UK.
230. Kezar, A. (2013). *Changing Faculty Workforce Models*. TIAA-CREF Institute.
231. Kezar, A., & Maxey, D. (2013). *The Changing Academic Workforce*. Retrieved from <https://www.agb.org/trusteeship/2013/5/changing-academic-workforce>.
232. Klein, M. (1932). *The Psycho-Analysis of Children*. London. Retrieved from <https://www.melanie-klein-trust.org.uk/>
233. Knapp, L., Janice, G., Kelly-Reidm, E., & Scott, A. G., (2008). *Employees in Post-Secondary Institutions*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
234. Kolb, D. A. (2021). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education.
235. Komives, S. R., Lucas, N., & McMahon, T. R. (2021). *Exploring leadership: For college students who want to make a difference* (4th ed.). Jossey-Bass.

236. Kuh, G. D. (2021). High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter. American Association of Colleges and Universities.
237. Lechuga, V. M. (2006). *The Changing Landscape of the Academic Profession: The Culture of Faculty at For-Profit Colleges and Universities*. New York: Routledge.
238. Levant, R. F., & Hasan, N. T. (2008). Evidence-Based Practice in Psychology. *Professional Psychology: Research and Practice*, 39(6), 658–662. DOI: 10.1037/0735-7028.39.6.658. Retrieved from <https://surl.li/goyjvu>
239. Lombardi, J. V., Craig, D. D., Capaldi, E. D., & Gater, D. S. (2002). *University Organization, Governance, and Competitiveness*. Retrieved from <https://mup.asu.edu/sites/default/files/mup-pdf>
240. Mark, R., & Raymond, J. (2001). Analysis and Specification of Content for Licensure and Certification Examination. *Applied measurement for education*. 14(4). Lawrence Erlbaum Associates, Inc. (pp. 369–415).
241. *Making the Best of Both Worlds: Findings from a National Institution*. (2015). Level Survey on Non-Tenure-Track Faculty. Ann Arbor, MI: Center for the Education of Women. Retrieved from <https://surl.li/gxuxsn>
242. McCarthy, Sh., Dickson, L., Cranney, J. & Trapp, A. (Eds.). (2012). *Teaching Psychology around the World*. Vol. 3. London: Cambridge Scholars Publishing, Retrieved from <https://surl.li/yrclsv>
243. McWilliams, N. (2021). *Psychoanalytic Diagnosis: Understanding Personality Structure in the Clinical Process*. New York. Retrieved from <https://surl.li/qvykii>
244. Melnychuk, O. F., Melnychuk, O. A., Polishchuk, A. S. & Ishchuk, A. M. (2022). Transformation Of Legal Regulation Of Labor in Ukraine In The Context Of The Experience Of Foreign Countries Under Covid-19 Conditions. *ECS Transactions*, 107. 1, 18215-18226. Retrieved from <https://doi.org/10.1149/10701.18215ecst>
245. Polishchuk, A., Paykush, M., Shkolnikova, T., & Puhash, V. (2022). Modeling of psychoprophylaxis of psychogenic disorders of teachers in the aspect of innovative technologies. *Modern Science—Moderní věda*, (2), 52–64. Відновлено з <https://surl.li/ortiyb>

246. Soft skills – сучасні навички успішності. (2024). В Всеукраїнський науково-практичний вебінар: зб. тез. (с. 3–27). Київ: ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

247. The Chicago School – College of Professional Psychology (The Chicago School)stand. (2026). Retrieved from <https://surl.li/rcltqt>

248. Tsekhmister, Y., Vizniuk, I., Humeniuk, V., Dolynnyi, S., & Polishchuk, A. (2022). Formation of professional skills of future physicians in the process of professional training. *Revista Eduwed*, 16(2), 180–193. Відновлено з <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2022.16.02.13>

249. Vizniuk, I., & Polishchuk, A. (2020). The level of psychological resilience of a student in conditions of distance learning. *Insight: The Psychological Dimensions of Society*, (3), 57–68. Відновлено з <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2020-3-4>

250. Vizniuk, I., Dolynnyi, S., Polishchuk, A., & Kylyvnyk, V. (2022). Structural and functional model of formation of socio-cultural competence of future foreign language teachers. *Modern Science–Moderní věda*, (5), 108–117. Відновлено з <https://surl.li/wybtng>

251. Vizniuk, I., Polishchuk, A., & Dolynnyi, S., & Skvortsova, I. (2021). The program of development of ecological consciousness of students in institutions of higher education. *Modern Science–Moderní věda*, (6), 40–50. Відновлено з <https://surl.li/wecqlk>

252. Rometty, J. (2020). IBM Heritage: Ginni Rometty. IBM. Retrieved from <https://www.ibm.com/history/ginni-rometty>

253. Rometty, J. (2023). Cultivating good power with longtime IBM CEO Ginni Rometty. *ReThinking Podcast with Adam Grant*. TED. Retrieved from <https://surl.li/hsqamn>

254. Winnicott, D. W. (1971). *Playing and Reality*. London. Retrieved from <https://www.winnicotttrust.org.uk/>

255. National Association of Colleges and Employers (NACE). (2024). Career readiness competencies for the new college graduate: Defining, assessing, and teaching the competencies. NACE Research Report.

256. OECD. (2005). The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary. Retrieved from <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>.
257. Parkes, J., & Mallet, C. (2011). Developing mental toughness: Attributional style retraining in rugby. *The Sports Psychologist*, 5(3), 269–287.
258. Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2020). How college affects students: A third decade of research (Vol. 3). Jossey-Bass.
259. Paulson, K. (2002). Reconfiguring Faculty Roles for Virtual Settings. *The Journal of Higher Education*, 73(1), 123–140.
260. Plater, W. (1998). Using Tenure: Citizenship within the New Academic Workforce. *American Behavioral Scientist*, 41(5), 680–715.
261. Rahim, M. A. (2021). *Managing conflict in organizations* (5th ed.). Routledge. DOI: 10.4324/9781003112463
262. Raymond, M. R. (2001). Analysis and Specification of Content for Licensure and Certification Examination. *Applied Measurement for Education*, Vol. 14, 4, 369–415.
263. Rannikmäe, M., Holbrook, J., & Soobard, R. (2020). Social Constructivism-Jerome Bruner. In *Science Education in Theory and Practice* (pp. 259–275). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-43620-9_18
264. Rogers, C. R. (2020). *Freedom to learn for the 21st century* (4th ed.). Pearson.
265. Schuster, J. H., & Finkelstein, M. J. (2006). *The American Faculty: The Restructuring of Academic Work and Careers*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
266. Sexton, J. (2006). The faculty of tomorrow's research universities. *The New Balancing Act in the Business of Higher Education*, 118.
267. Hermanowicz, J. C. (2013). The Culture of Mediocrity. *Minerva*, №51(3), (p.363–387). DOI:10.1007/s11024-013-9237-5. Retrieved from <https://philpapers.org/rec/HERTCO-13>
268. Plater, W. M. (1995). Future Work: Faculty Time in the 21st Century. *Change: The Magazine of Higher Learning*, №27(3), (p.22–33). DOI:10.1080/00091383.1995.9937720. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/40165248>

269. Survey of the Practice of Psychology, prepared by Professional Examination Service. (2003). Association of States and Provincial Psychology Boards, 147 p.
270. Smith, G. E. (2019). Education and Training in Clinical Neuropsychology: Recent Developments and Documents From the Clinical Neuropsychology Synarchy. Archives of Clinical Neuropsychology, 34, 418–431. Retrieved from <https://www.researchgate.net/profile/Glenn-Smith-12>
271. Smith, V. C. (2008). The Unbundling and Rebundling of the Faculty Role in e-learning Community College Courses. ProQuest. Retrieved from <https://surl.lu/ifuogn>.
272. Srinivasan, U., Houston, M. R., Rowe, R. T., & Maboudian, R. (1997). Self-assembled fluorocarbon films for enhanced stiction reduction. Proc. Int. Solid State Sens. Actuators Conf. (Transducers' 97). Vol. 2. IEEE.
273. Standards of Accreditation for Health Service Psychology. (2025). Retrieved from <https://www.apa.org/ed/accreditation/standards-of-accreditation.pdf>
274. Stricker, G. (1975). On professional schools and professional degrees Am. Psychol. (30.11. p. 1062).
275. Survey of the Practice of Psychology. (2003). Professional Examination Service. Association of States and Provincial Psychology Boards,
276. The Chicago School of Professional Psychology. (2023). College of Professional Psychology. Chicago, Retrieved from <https://surl.li/dzuegd>
277. TIAA Institute Research Paper Series. TIAA-CREF Institute. (2011). Retrieved from <https://www.tiaa.org/public/institute>
278. The Teacher Education Curricula in the EU. (2010). Brussels. Retrieved from <https://surl.li/qiviwe>.
279. Thomas, K. W., & Kilmann, R. H. (2020). Thomas–Kilmann Conflict Mode Instrument: Profile and interpretive report. CPP, Inc.
280. Turning Education Structures in Europe. (2007). General brochure. Retrieved from <http://tun-ing.unideusto.org>.

281. Tversky, A., & Kahneman, D. (1982). Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases. Retrieved from <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17835457/>. DOI: 10.1126/science.185.4157.1124
282. Tytova, N. M. (2017). In Transparency in teaching vocational training teacher as a pedagogical problem. Topical questions of contemporary science: Collection of scientific articles. Aspekt Publishing of Budget Printing Center, Taunton, MA 02780, United States of America. (p. 478–481).
283. Vasylenko, L., & Tytarenko, T. (2023). Implementation of American educational approaches in Ukrainian psychological training: Opportunities and challenges. *Pedagogical and Psychological Sciences*, 2(37), 78–86.
284. Weinberg, R., Butt, J., & Culp, B. (2011). Coaches' views of mental toughness and how it is built. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 9(2), 156–172.
285. World Health Organization. (2021). Comprehensive mental health action plan 2013–2030. Retrieved from <https://surl.lt/wfwzqk>
286. World University Rankings 2024 by subject: psychology. (2024). Retrieved from <https://surl.li/bdzsfk>
287. Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2021). Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy and agency. *Contemporary Educational Psychology*, 66, 101982. DOI: [10.1016/j.cedpsych.2021.101982](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101982) Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2022). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Routledge.
288. Neuropsychology degrees: What you'll study. 2024. Retrieved from <https://surl.li/wyxney>
289. UPDATED: List of Clinical Neuropsychology, APA accredited, PhD Programs. (2024). Retrieved from <https://surl.lu/hlblnc>
290. Baldwin, R. G., & Chronister, J. L. (2001). *Teaching without Tenure: Policies and Practices for a New Era*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press. ISBN: 0-8018-6502-6.
291. Golden-Biddle, K., & Locke, K. (2007). *Composing Qualitative Research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications. ISBN: 9781412910457.

292. What is Cognitive Behavioral Therapy? Retrieved from <https://surl.li/zgnrec>
293. Training Psychologists in Developing Competency in Provision of Supervision in Cognitive Behavioral Therapy Conference or workshop. (2024). Sponsoring organization: St. John's University. Retrieved from <https://surl.li/ixpnjs>
294. Evidence-Based Practice in Psychology. Retrieved from https://www.apa.org/practice/resources/evidence?utm_source=chatgpt.com
295. APA GUIDELINES on Evidence-Based Psychological Practice in Health Care. (2021). Retrieved from <https://surl.li/meitef>
296. Copyright american psychological association. (2015). American Psychologist, 70(1). Retrieved from <https://surl.li/vczkyz>
297. Beyond the dyad Broadening the APA supervision guidelines to include group supervision. (2024). Retrieved from <https://surl.li/ecympq>
298. Policy Statement on Evidence-Based Practice in Psychology. (2025). Retrieved from <https://surl.li/wwuxno>
299. APA GUIDELINES for Education and Training in Psychological Assessment in Health Service Psychology (2020). Evidence and implementation strategies. Psychotherapy. Bulletin, 51, 6–18. Retrieved from <https://surl.li/xwabme>
300. Hamp, A., Stamm, K. Lin, L., & Christidis, P. (2016). APA Survey of Psychology Health Service Providers American Psychological Association Center for Workforce. Retrieved from <https://surl.li/vffxnx>
301. Measurement-based care is giving psychologists and their patients a better picture of treatment progress/ (2023). Heather Stringer, Vol. 54. 4. Retrieved from <https://surl.li/buupws>
302. Measurement-based care: A transformative approach to treatment. (2025). Tori DeAngelis, Vol. 56. 1.
303. Assefa, M., TiShawn. Polk, Page, C., Stamm, K., & William, W. R. (2025). Graduate psychology programs rely less on standardized tests. Vol. 56. 4. Retrieved from <https://surl.li/lgnzyc>

304. Medical Simulation in Medical Education. Retrieved from <https://surli.cc/pxhbvs>
305. AAMC 2023 Medical Simulation in Medical Education Survey. (2023). Retrieved from <https://surli.li/hteelo>
306. Best Practices in Clinical Supervision Adopted by the ACES Executive Council. (2011). Retrieved from <https://surli.li/yzebmu>
307. ACES Best Practices in Clinical Supervision 2011. (2018). Retrieved from https://acesonline.net/?attachment_id=239&utm_source=chatgpt.com
308. 2024-Standards-Combined-Version-4.11.2024.pdf 2024 CACREP Standards. Retrieved from <https://surli.li/nwwgib>
309. 2024 Standards. (2024). Retrieved from <https://surli.li/vsmxii>
310. CACREP Standards (2016). Retrieved from <https://surli.li/lxqqtd>
311. CACREP Standards. (2016). Retrieved from <https://surli.li/gaoztd>
312. 2016-Policy-Document-revised-January-2016.pdf. (2016). Retrieved from <https://surli.li/lbemmww>
313. 2016-Application-3.2019-ws.pdf. (2016). Retrieved from <https://surli.li/xfabvm>
314. CACREP-2016-Annual-Report.pdf. (2016). Retrieved from <https://surli.lu/ajlhav>
315. CACREP Standards and Policies. (2024). Retrieved from https://www.cacrep.org/for-programs/?utm_source=chatgpt.com
316. Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs. MEMORANDUM. Retrieved from <https://surli.lt/fkevs1>
317. July-2020-Accreditation-Decisions-updated.pdf. (2020). Retrieved from <https://surli.li/fmnfdz>
318. 024-CACREP-Standards-Guidance-Documents-November-2024-up. (2024). Retrieved from <https://surli.lu/rwgkeh>
319. July-2025-Accreditation-Decision-Announcement.pdf. (2025). Retrieved from <https://surli.li/ufxrsd>
320. Entry-level Competencies in Clinical Neuropsychology. (2025). Retrieved from <https://surli.li/ffljrn>

321. Postdoctoral Training in Clinical Neuropsychology. (2024). Retrieved from <https://surl.li/tkvyli>
322. The Houston Conference on Specialty Education and Training in Clinical Neuropsychology. (1997). Retrieved from <https://surl.lu/wfuowu>
323. The brief narrative for the Taxonomy Diagram (please...). (2021). Retrieved from <https://surl.lu/dtzwbyb>
324. Training and Education (Clinical Neuropsychology). (2017). Retrieved from <https://surl.li/wuvgra>
325. The Case Method (Harvard Business School). (2024). Retrieved from <https://surl.li/rbgacg>
326. Case Method Project (Harvard Business School). (2016). Retrieved from <https://surl.li/zvrtbg>
327. Case Method Teaching (Harvard Business School). (2017) Retrieved from <https://surl.li/fneoli>
328. About – Case Method Project (Harvard Business School). (2013). Retrieved from <https://surl.li/hmjyhc>
329. Bower, J. L. (2019). The Case Method – Chapter – Faculty & Research. Retrieved from <https://surl.li/uzfdsk>
330. Business Education & The Case Method Baker Library. Retrieved from <https://surl.li/vyoidc>
331. Kononowicz, A. A., Woodham, L., Edelbring, S., Stathakarou, N., Davies, D. A., Saxena, N. Zary, N. (2019). Virtual Patient Simulations in Health Professions Education: Systematic Review and Meta-Analysis by the Digital Health Education Collaboration. *Journal of Medical Internet Research*, 21(7), e14676. DOI: 10.2196/14676
332. Thistlethwaite, J. E., Davies, D., Ekeocha, S., Kidd, J. M. Macdougall, C., Matthews, P., Purkis, J. & Clay, D. (2025). The effectiveness of case-based learning in health professional education. A BEME systematic review: BEME Guide No. 23. *Medical Teacher*, 34(6), e421–44. DOI: 10.3109/0142159X.2012.680939

333. Parry G. D. (2023). Clinical practice guidelines in clinical psychology and psychotherapy. DOI: [10.1002/cpp.381](https://doi.org/10.1002/cpp.381). Retrieved from <https://surl.li/dqpxpu>
334. Roy, M. J., Sticha, D. L., Kraus, P. L., & Olsen, D. (2006). Simulation and Virtual Reality in Medical Education and Therapy: A Protocol. *Cyberpsychology & behavior: the impact of the Internet, multimedia and virtual reality on behavior and society*, 9(2), 245–247. DOI:[10.1089/cpb.2006.9.245](https://doi.org/10.1089/cpb.2006.9.245). Retrieved from <https://surl.li/tzlrpy>
335. Turner, T., Whitaker, C., M., & Lucas, M. (2018). In *Defining peer supervision. Peer Supervision in Coaching and Mentoring*. (pp.7–24). DOI:[10.4324/9781315162454-2](https://doi.org/10.4324/9781315162454-2). Retrieved from <https://surl.li/endait>
336. Masters, K. S., Beacham, A. O., & Clement, L. R. (2015). Use of a Standardized Patient Protocol to Assess Clinical Competency: The University of Colorado Denver Comprehensive Clinical Competency. *Training and Education in Professional Psychology*, 9(2), 170–174. DOI:[10.1037/tep0000079](https://doi.org/10.1037/tep0000079). Retrieved from <https://surl.li/rskokr>
337. Stevens, B., Hyde, J., Roslyn K., & Shires A. (2015). Competency-based training and assessment in Australian postgraduate clinical psychology education. *Clinical Psychologist*, 21(3). DOI: [10.1111/cp.12061](https://doi.org/10.1111/cp.12061). Retrieved from <https://surl.li/jkicwt> 229.
338. Neville, A. J. (2009). Problem-based learning and medical education forty years on. A review of its effects on knowledge and clinical performance. *Medical Principles and Practice*, 18(1), 1–9. DOI:[10.1159/000163038](https://doi.org/10.1159/000163038) Retrieved from <https://surl.li/uanica>
339. Goodyear, R. (2015). Guidelines for Clinical Supervision in Health Service Psychology. *American Psychologist*. №70(1), (p.33–46). DOI:[10.1037/a0038112](https://doi.org/10.1037/a0038112). Retrieved from <https://surl.li/cnluis>
340. Ardila, A. (2002). Houston Conference: Need for More Fundamental Knowledge in Neuropsychology. *Neuropsychology Review*, 12(3), 127–30; discussion 135, 137, 139–41. DOI:[10.1023/A:1020370728584](https://doi.org/10.1023/A:1020370728584). Retrieved from <https://surl.li/hfvusy>
341. Reiser, R. P., & Milne, D. (2016). In *Graduate Training in CBT. Teaching and supervising cognitive behavioral therapy*. (pp.133–144). DOI:[10.1002/9781119179948.ch08](https://doi.org/10.1002/9781119179948.ch08). Retrieved from <https://surl.li/bctwel>

342. Mahrer, A. R., Newman, F. L., Norcross, J. C., & Silverman, D. K. (2006). Evidence-Based Practice in Psychology: Report of the APA Presidential Task Force on Evidence-Based Practice. *American Psychologist*, 61(4), 271–285. Retrieved from <https://surl.li/zcgxty>
343. Goodheart, C. I D., Levant, R. F., & David, B. (2006). Evidence-Based Practice in Psychology. *American Psychologist*, 61(4), 271–285. DOI:10.1037/0003-066X.61.4.271. Retrieved from <https://surl.li/zozbkz>
344. Bearman, S. K., Bailin, A., & Sale, R. (2019). Graduate school training in CBT supervision to develop knowledge and competencies. *The Clinical Supervisor*, 39(2), 1–19. DOI:10.1080/07325223.2019.1663459 Retrieved from <https://surl.li/ytvffi>
345. Campbell, K., Wong, K. E., Kerchberger, A. M., Lysikowski, J., Scott, D. J., & Sulistio, M. S. (2022). Simulation-Based Education in US Undergraduate Medical Education: A Descriptive Study. *Simulation in healthcare: journal of the Society for Simulation in Healthcare* Publish Ahead of Print (13). DOI:10.1097/SIH.0000000000000705 Retrieved from <https://surl.li/xinqlo>
346. Woo, H., Heo, N., Henry, M. C., & Lee J. (2024). Introduction of a Peer Group Supervision Model for Experienced Counselors and Supervisors. *Journal of Asia Pacific Counseling*, 14(2), 81–94. DOI:10.18401/2024.14.2.5
347. Staempfli, A., & Fairtlough, A. (2018). Intervision and Professional Development: An Exploration of a Peer-Group Reflection Method in Social Work Education. *British Journal of Social Work*, 49(5). DOI:10.1093/bjsw/bcy096
348. Kühne, F., Heinze, P. E., Heinze, P. E., & Weck, F. (2020). Standardized patients in psychotherapy training and clinical supervision: study protocol for a randomized controlled trial. *Trials*, 21(1). DOI:10.1186/s13063-020-4172-z. Retrieved from <https://surl.lu/eiuhjn>
349. Lindsey, L. J., & Slavin, S. (2001). Simulation in Medical Education: A Review. *Simulation & Gaming*, 32(3). DOI:10.1177/104687810103200302. Retrieved from <https://surli.cc/pxlwqv>

350. McLean, S. F. (2016). Case-Based Learning and its Application in Medical and Health-Care Fields: A Review of Worldwide Literature. *Journal of Medical Education and Curricular Development*, 3, 39. DOI:10.4137/JMECD.S20377. Retrieved from <https://surl.li/crxsux>
351. Vannatta, R., & Steen, S. (2019). Pedagogical Practices in CACREP Accredited Group Counseling Courses: A Content Analysis. *The Journal for Specialists in Group Work*, 44(2), 138–150. DOI:10.1080/01933922.2019.1599477. Retrieved from <https://surl.li/nnkqon>
352. Woo, H., Heo, N., Henry, M. C., & Lee, J. (2024). Introduction of a Peer Group Supervision Model for Experienced Counselors and Supervisors. *Journal of Asia Pacific Counseling*, 14(2), 81–94. DOI:10.18401/2024.14.2.5. Retrieved from <https://surl.li/tlfbwx>
353. Wood, S. M., Baltrinic, E. R., Minton, C. A B., & Co, J. (2018). ACES Teaching Initiative Taskforce Best Practices in Teaching in Counselor Education Report 2016. Retrieved from <https://surl.li/nrramh>
354. Yöntem, M. K., Aydogan, M., & Sarikaya, Y. (2023). Supervision practices in school counsellor education: A comparison across two countries. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 34(39). DOI:10.1177/20556365231212508. Retrieved from <https://surl.li/xfenfs>
355. Donkin, R., Heather, Y., & Fyfe, T. (2023). Online case-based learning in medical education: a scoping review. *BMC Medical Education*, 23(1). DOI:10.1186/s12909-023-04520-w. Retrieved from <https://surl.li/lylgpz>
356. Casserly, Rey C., Roper, B. L., & Bauer, R. M. (2012). Application of a Competency Model to Clinical Neuropsychology. *Professional Psychology: Research and Practice*, 43(5), 422–431. DOI:10.1037/a0028721
357. The Minnesota Conference Guidelines for Education and Training in Clinical Neuropsychology. (2024). Retrieved from <https://surl.li/rsldtq>
358. The houston conference on specialty education and training in clinical neuropsychology. (2015). Retrieved from <https://surl.li/kqsolv>
359. OU Residency in Clinical Neuropsychology. Retrieved from <https://surl.li/mgrvad>

360. About the standardized patient program. (2015). Retrieved from <https://surl.li/palmwu>
361. The Houston Conference on Specialty Education and Training in Clinical Neuropsychology. Retrieved from <https://surl.li/palmwu>
362. Elson, S. Floyd College of Medicine. (2026). Standardized Patient Simulation. Retrieved from <https://surl.li/hulzwu>
363. APA Guidelines for Supervision. Guidelines for Clinical Supervision in Health Service Psychology Approved by APA Council of Representatives. (2014). Board of Educational Affairs Task Force on Supervision Guidelines. Retrieved from <https://surl.li/wybmuk>
364. Psychological Treatments (Tolin). The American Psychological Association (APA). Retrieved from <https://surl.li/ukifoa>
365. Technology-enhanced simulation for healthcare professionals: A meta-analysis. (2023). Retrieved from <https://surl.li/babpid>
366. Problem-based learning and digital platforms in medical education. (2025). Retrieved from <https://surl.li/qdyhdo>
367. Center for Experiential Learning. (2025). Standardized Patient Program. Retrieved from <https://surl.li/qalayex>
368. Wahesh, E., Kemer, G., Willis B. T., & Schmidt, C. D. (2017). An Analysis of Peer Feedback Exchanged in Group Supervision. American Counseling Association. Counselor Education & Supervision. Vol. 56. DOI: 10.1002/ceas.12085. Retrieved from <https://surl.li/erlihy>
369. Tsekhmister, Y. (2023). Effectiveness of case-based learning in medical and pharmacy education: A meta-analysis. Electronic Journal of General Medicine, 20(5), em515. Retrieved from <https://surl.li/zczuzm>
370. Canadian Psychological Association Accreditation Standards for Doctoral and Residency Programs in Professional Psychology. (2023). Retrieved from <https://surl.li/clpraq>
371. APA Guidelines for Practitioners. Retrieved from <https://surl.li/bdvmrn>

372. Not Going It Alone: Peer Consultation Groups. (2005). Retrieved from <https://surl.lu/zerwuq>
373. Samar Thabet Jallad. (2024). Effectiveness of Simulation-Based Education on Educational Practices of Communication Skills, Satisfaction, and Self-Confidence Among Undergraduate Nursing Students. *Creative Nursing*, Vol. 31, Is. 2. DOI: 10.1177/10784535241301115. Retrieved from <https://surl.lu/jxtysj>
374. Bieliauskas, L. A., & Specialty, E. M. (2017). Training in Clinical Neuropsychology. History and Update on Current Issues Retrieved from <https://surl.li/uormlq>
375. Salehi, A. M., Ramezani, M., & Alizadeh, Z. (2025). Design, Implementation, and Evaluation of Case-Based Learning Aimed at Improving Undergraduate Medical Students' Satisfaction, Attitude, Knowledge, and Skills in the Anatomy Course: An Interventional Study. *Journal of Medical Education and Curricular Development*. Retrieved from <https://surli.cc/jfsmlo>
376. Dawood E., Alshutwi, S. S., Alshareif, S. & Shereda, H. A. (2024). Evaluation of the Effectiveness of Standardized Patient Simulation as a Teaching Method in Psychiatric and Mental Health Nursing. *Nurs. Rep.*, 14(2), 424–438. DOI: 10.3390/nursrep14020107
377. Alexander, E. S., White, A. A., Varol, A., Appel, K., & Lieneck, C. (2024). Team- and Problem-Based Learning in Health Services: A Systematic Literature Review of Recent Initiatives in the United States. *Educ. Sci*, 14(5), 515. DOI: 10.3390/educsci14050515 Retrieved from <https://surl.li/zdmsfs>
378. Problem Based Learning in Medical Education: Handling Objections and Sustainable Implementation. (2023). Retrieved from <https://surl.li/cbvccn>
379. Clinical Supervision: An Overview. (2025). Retrieved from <https://surli.cc/dwjawa>
380. Parsad, V., & Divakaran, J. (2025). Active Learning in Medical Education: A Brief Overview of its Benefits. *MAR Pathology and Clinical Research*, 2(4). Retrieved from <https://doi.org/10.5281/zenodo.14709388>

381. Best Practices: The Feasibility of Standardized Patient Assessments as a Best Practice in an Academic Training Program. *Psychiatric Services*. *Psychiatric Services*, Vol. 64, 3. DOI: [10.1176/appi.ps.002732012](https://doi.org/10.1176/appi.ps.002732012). Retrieved from <https://surl.li/fwetun>
382. Gonsalvez, C. J., Shafranske, E. P., McLeod, H. J. & Falender, C. A. (2021). Competency-based standards and guidelines for psychology practice in Australia: opportunities and risks. *Clinical Psychologist*, 25(3), pp. 244–259. DOI: 10.1080/13284207.2020.1829943. Retrieved from <https://surl.li/nqhcad>
383. Advanced Practice Nursing Clinical Skills Intensive. Retrieved from <https://surl.li/pczupf>
384. Arizona State University. (2026). Bachelor of Science in Psychology. Tempe, AZ: College of Liberal Arts & Sciences. Відновлено з <https://surli.cc/pcmbto>
385. Arizona State University. (2025). Department of Psychology – Programs and Models. Tempe, AZ. Відновлено з <https://psychology.asu.edu/>
386. University of Illinois Chicago. (2024–2025). Master of Arts in Psychology. Chicago, IL. Відновлено з <https://surli.cc/ifmica>
387. Minor, J., & Duchac, N. (2025). An Interpretive Phenomenological Analysis: School Counselor Trainees' Experience in Peer Group Supervision. *Journal of Counseling Research and Practice*. Retrieved from <https://surl.li/fjvfly>
388. Theory and Practice of Counselor Supervision. (2025). Retrieved from <https://surli.cc/hoywyi>
389. Hopkins Y. X. Lu, Huan-Tang. (2021). Group Counseling Courses in CACREP-accredited Programs: A Group Counseling Courses in CACREP-accredited Programs: A. *Journal of Counselor Preparation and Supervision* *Journal of Counselor Preparation and Supervision*, Vol. 14, 4. Retrieved from <https://surli.cc/hoywyi>
390. Lu, Huan-Tang, & Pillay, Y. (2020). Examining the 2016 CACREP Standards: A National Survey. *Journal of*

Counselor Preparation and Supervision Journal of Counselor Preparation and Supervision, Vol. 13, 2 Article 10. Retrieved from <https://surli.cc/hwllib>

391. Appic, B., Christoff, K., Sauer, E., Dougher, M., McFarr, L., Herbert, J., & Ronan, G. (2012). Guidelines for Cognitive Behavioral Training Within Doctoral Psychology Programs in the United States: Report of the Inter-Organizational Task Force on Cognitive and Behavioral Psychology Doctoral Education. Retrieved from <https://surli.lt/jchkx>

392. Newman, F., Westen, D., & Zane, N. (2024). APA Presidential Task Force on Evidence-Based Practice. DOI: [10.1037/0003-066X.61.4.271](https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.4.271). Retrieved from <https://surli.li/beknsv>

393. Harvard Case Method/ Interactive Learning for Critical Thinkers. (2025). Retrieved from <https://surli.lt/pdbbli>

394. Pace University. (2024–2025). Master of Arts in Psychology. New York, NY. Відновлено з <https://www.pace.edu/program/psychology-ma>

395. Supervision Guidelines for Licensed Psychological ... (2019). Retrieved from <https://surli.li/sexrer>

396. Standardized Patient Program. (2025). Retrieved from <https://surli.li/gnrfdt>

397. Impact of Simulation-Based Medical Education on Pre-clerkship Medical Students' Confidence in Key Areas of Clinical Competence: An Exploratory Pre- and Post-survey Study. (2025). Retrieved from <https://surli.lt/znkkbg>

398. Chang, Y. Il, Kovalchuk, I., Savytska M., & Zayachkivska, O. (2024). Building active learning in medical education: how to bridge vision with real practice? DOI: 10.25040/ntsh2024.02.25 Retrieved from <https://surli.li/rwpvbo>

399. U.S. News. (2024, October 10). Curricular Practical Training: What International College Students Should Know. Retrieved from <https://surli.li/vkqiio>

400. UniApplyNow. (2025, February 4). Complete Guide to CPT: Working in the U.S. Retrieved from <https://surli.li/gopdop>

401. InternationalStudent.com. (n.d.). What is CPT (Curricular Practical Training). Retrieved from <https://surli.lu/hogbdg>

402. Clinical neuropsychology postdoctoral residency program michael e. debakey veterans affairs medical center. Applicant Information 2026–2028. Retrieved from <https://surl.li/lvgzbu>

403. Stanford Medicine. (2024). INSPIRE Clinic – Education and Training. Department of Psychiatry and Behavioral Sciences. Відновлено з https://med.stanford.edu/psychiatry/patient_care/inspire/edu.html

404. Inspire Institute of Technologies. (2024). Qualifi Level 5 Extended Diploma in Psychology in Ukraine. Відновлено з <https://surl.li/davjob>

405. Reilly, J., Yoder, N., Ressel, R., Ross, S., & Morrison, J. (2023). Getting Started with Inspire Teaching & Learning. Harmony Academy. Відновлено з <https://surl.li/ahkmcj>

406. Supervision of Peers Practice Guideline October 2024. (2024). Retrieved from <https://surli.cc/gfngax>

407. Simulation in Medical Schools Survey. Retrieved from <https://surl.li/osivwe>

408. Litherland, G., & Schulthes, G. (2020). Research Focused on Doctoral-Level Counselor Education: A Scoping Review. Vol. 10. Is. 4. Retrieved from <https://surli.cc/pcmyjr>

409. Cen, X.-Y., Hua, Y., Niu, S., & Yu, T. (2021). Application of case-based learning in medical student education: a meta-analysis. *European Review for Medical and Pharmacological Sciences*, 25, 3173–3181. Retrieved from <https://surl.li/njlegu>

410. Aaron, P. Nelson, Brad L. Roper, Beth S. Slomine, Chris Morrison, & Michael R. (2015). Official Position of the American Academy of Clinical Neuropsychology (AACN): Guidelines for Practicum Training in Clinical Neuropsychology. *The Clinical Neuropsychologist*, Vol. 29, Is. 7. Retrieved from <https://surl.li/jcsdfv>

411. The effectiveness of case-based learning in health professional education. (2025). A BEME systematic review: BEME Guide No. 23. Retrieved from <https://surl.li/yicqzl>

412. Heffelfinger, A., & Casserly, C. R. (2025). Implications and applications for competency-based training in the context of the Minnesota Guidelines for education and training in clinical neuropsychology. Retrieved from <https://surl.li/wdlfmw>

413. Gonsalvez, C. J. (2022). On accreditation standards, competence assessments and gate-keeping: Houston, we have a problem! *The Journal for Specialists in Group Work. Clinical Psychologist*, Vol. 6., p. 193–197. DOI: [10.1080/13284207.2022.2035652](https://doi.org/10.1080/13284207.2022.2035652). Retrieved from <https://surl.lu/gsqyma>
414. Tessmer, S. S. & Storlie, C. A. (2025). Counseling Site Supervisors' Experiences with the Individual Supervision of Group Work. *The Journal for Specialists in Group Work*, 181–202. DOI: [10.1080/01933922.2025.2476413](https://doi.org/10.1080/01933922.2025.2476413) Retrieved from <https://surl.lu/xpjkn>
415. Teaching and Supervising Cognitive Behavioral Therapy. (2025). Retrieved from <https://surl.li/fvnoyu>
416. Uwamahoro, O. (2015). The Effect of Virtual Simulation on the Development of Basic Counseling Skills, Self-Reported Immersion Experience, Self-Reported Counselor Self-Efficacy, and Self-Reported Anxiety of Counselors-in-Training. Retrieved from <https://surli.cc/eqkgyg>
417. University of Massachusetts Boston. (2025–2026). Bachelor of Arts in Psychology. Boston, MA. Відновлено з <https://surl.lt/qtgwui>
418. United States Qualifications Framework (USQF). Retrieved from https://usqf.org/?form=MG0AV3&utm_source=copilot.com
419. University of Central Florida. (2024–2025). Bachelor of Science in Psychology. Orlando, FL. Відновлено з <https://www.ucf.edu/degree/psychology-bs/>
420. University of Hartford. (2024–2025). Master of Arts in Psychology. West Hartford, CT. Відновлено з <https://surl.li/plvthx>
421. Can Psychotherapy Trainees Distinguish Standardized ... (2021). Retrieved from <https://surl.li/ngemvs>
422. Supervision Instructional Guide: A Manual for Training Supervision Competencies in Health Service Psychology. (2025). Retrieved from <https://surl.li/zsrwhe>
423. Peer group supervision | Peer group consultation | Intervision. Retrieved from https://peer-supervision.com/?utm_source=chatgpt.com

424. Guidelines for Clinical Supervision in Health Service ... (2016). Retrieved from <https://surli.cc/bdtxg>
425. Rocha, J. (2020). Best Practices in Clinical Supervision: What Must Supervisees Do? Retrieved from <https://surl.li/oshruj>
426. Houston Conference Guidelines Revision Planning Commission. (2021). Retrieved from <https://surl.lu/wtjned>
427. CME Lessons From Simulation Research: Effectiveness of CME. (2009). Retrieved from <https://surl.li/hbcukw>
428. Bobby, C. L. (1992). CACREP accreditation: Setting the standard for counselor preparation. ERIC Digest. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED347470>
429. Counselor Preparation. ERICDigest. (2025). Retrieved from <https://surl.lu/ciirqi>
430. Specialty Specific Requirements – ABPP. (2025). Retrieved from <https://surl.lu/syscri>
431. Jee, M., Murphy, E., Umana, E., O'Connor, P., Khamoudes, D., McNicholl, B, O'Donnell, J J, & James, B. (2023). Exploring barriers and enablers to simulation-based training in emergency departments: an international qualitative study (BEST-ED Study). (2023). BMJ, Vol. 13, Is. 9 Retrieved from <https://surl.li/pvgddy>
432. Jordan, T., Forster, M., Joseph, L., & Pradhan, D. (2025). Exploring the Role of Immersive Virtual Reality Simulation in Health Professions Education: Thematic Analysis. JMIR Med Educ, Vol. 11. Retrieved from <https://surl.li/uqsdro>
433. Standardized Patient Program—Stanford Medicine. Retrieved from <https://surl.lt/hmzhey>
434. Nandi, PL, Chan, JNF, Chan, CPK, Chan, P., & Chan, LPK. (2000). Undergraduate medical education: comparison of problem-based learning and conventional teaching. HKMJ, 6, 301–306. Retrieved from <https://surl.li/nablhz>
435. Wendt, D. (2006). The Unevaluated Framework of APA's Policy on Evidence-Based Practice in Psychology (EBPP). The New School Psychology Bulletin, Vol. 4, 1. Retrieved from <https://surl.li/ilqntu>

436. Hessen, E, Hokkanen, L, Ponsford, J, van Zandvoort, M, Watts, A, Evans, J & Haaland, K. Y. (2018). 'Core competencies in clinical neuropsychology training across the world', *Neuropsychology, Development and Cognition. Section D: The Clinical Neuropsychologist*, Vol. 32, no. 4, pp. 642-656. DOI: 10.1080/13854046.2017.1413210

437. Emiagwail, N. S.(2025). How to Become a Neuropsychologist: A Step-By-Step Guide. Retrieved from <https://surl.li/jbdpxl>

438. Bearman, S. K., Bailin, A. & Sale, R. (2019). Graduate school training in CBT supervision to develop knowledge and competencies, *The Clinical Supervisor*, DOI: 10.1080/07325223.2019.1663459. Retrieved from <https://surli.cc/wcptyg>

439. The Case Method Institute for Education & Democracy. (2024). Bringing case method teaching to U.S. high schools in History, Government, & Civics. Retrieved from https://www.cmi.org/?utm_source=chatgpt.com

440. Brock, A. S. (2024). Using case-based learning to teach evidence-based practice: A pilot study. DOI: 10.1111/tct.13842 Retrieved from <https://surl.li/gnevqx>

441. Fleming, C. J. E., Ernestus, S. M., Wenze, S. J., & Blomquist, K. K. (2025). Faculty Reports About Training in Evidence-Based Practice and Empirically-Supported Treatments Across Mental Health Graduate Programs in the United States. DOI: 10.1002/jclp.70026 Retrieved from <https://surl.li/scxmjb>

442. Neuropsychology Emphasis. Science-Focused Diagnosis & Treatment. (2025). Retrieved from <https://surl.li/wnrjic>

443. Makarov, S. O., Kalbus, O. I., Shastun, N. P., & Bukreyeva, Yu. V. (2019). Title of the article. *Journal Name*, 15(2), 45–53.

444. Clinical PhD Curriculum Overview. (2025). Retrieved from <https://surl.lu/rxvvef>

445. Supervision for the delivery of Mental Health Psychosocial Support in Emergency Humanitarian Settings. (2025). Retrieved from <https://surl.li/aloapj>

446. Gartmeier, M., Pfurtscheller, T., Hapfelmeier, A., Grünewald, M., Häusler, J., Seide, T., & Berberat P. O. (2019). Teacher questions and student responses in case-based learning: outcomes of a video study in medical education. *BMC Medical Education*, 19, 455. DOI:

10.1186/s12909-019-1895-1. Gartmeier et al. BMC Medical Education (2019) 19:455. Retrieved from <https://surl.li/lewqsc>

447. Cross, A. (2011). Self- and Peer-Assessment: the case of Peer Supervision in Counselling Psychology. Investigations in university teaching and learning, Vol. 7. Retrieved from <https://surl.li/cerzcp>

448. University of Central Florida (UCF). (2024–2025). Bachelor of Science in Psychology. Orlando, FL. Retrieved from <https://surl.lt/yrvnct>

Додатки

Додаток А

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ
ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА**

ПРОЄКТ

**ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНА ПРОГРАМА
ПСИХОЛОГІЯ. ПСИХОЛОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ**

Другого (магістерського) рівня вищої освіти

За спеціальністю С4 Психологія

**Галузі знань С Соціальні науки, журналістика, інформація та
міжнародні відносини**

**Кваліфікація: Магістр психології. Психолог, фахівець з психологічної
реабілітації**

ПЕРЕДМОВА

Освітньо-професійна програма «Психологія. Психологічна реабілітація» є нормативним документом, який регламентує компетентнісні, кваліфікаційні, організаційні, навчальні та методичні вимоги у підготовці другого (магістерського) рівня вищої освіти галузі знань С Соціальні науки, журналістика, інформація та міжнародні відносини, спеціальності С4 Психологія.

Освітньо-професійна програма базується на компетентісному підході, філософії (принципах і цінностях) Європейського простору вищої освіти, визначеної в комюніке Болонського процесу та в міжнародному Проекті Європейської Комісії «Гармонізація освітніх структур в Європі» (Tuning Educational Structures in Europe, TUNING).

Підґрунтям надання якісної психологічної освіти постає освітньо-професійна програма як нормативний документ, що забезпечує визначеність, послідовність і наступність засвоєння студентами загальних і фахових компетенцій. Освітньо-професійну програму «Психологія. Психологічна реабілітація» розроблено на основі Стандарту вищої освіти за спеціальністю 053 Психологія для другого (магістерського) рівня вищої освіти, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 24.04.2019 р. №564 робочою групою Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка у складі:

Голова робочої групи (гарант освітньої програми):

КЛОЧЕК Лілія Валентинівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка

Члени робочої групи:

ГЕЙКО Євгенія Вікторівна – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри практичної психології Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка

БЛИЗНЮКОВА Олена Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка

РАДУЛ Ірина Геннадіївна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка

ТКАЧЕНКО Софія – здобувач освіти у Центральноукраїнському державному університеті імені Володимира Винниченка

Рецензії-відгуки зовнішніх стейкхолдерів:

МОЗГОВА Галина Петрівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психосоматики та психологічної реабілітації Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова МОН України, м. Київ

ЗАВАЦЬКА Наталія Євгенівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Київ

ПОТАПЧУК Євген Михайлович – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету, м. Хмельницький.

1. Профіль освітньо-професійної програми «Психологія. Психологічна реабілітація» зі спеціальності С4 «Психологія»

1 – Загальна характеристика	
Повна назва вищого навчального закладу та структурного підрозділу	Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка. Факультет психології та історії Кафедра практичної психології
Ступінь вищої освіти та назва кваліфікації мовою оригіналу	Ступінь вищої освіти – Магістр Кваліфікація: Магістр психології. Психолог, фахівець з психологічної реабілітації
Офіційна назва освітньої програми	Психологія. Психологічна реабілітація
Тип диплому та обсяг навчальної програми	Диплом магістра, одиничний, 90 кредитів ЄКТС, термін навчання 1 рік 4 місяці
Наявність акредитації	Акредитована Міністерством освіти і науки України спеціальність С4 «Психологія» сертифікат про акредитацію освітньої програми № 6682, дійсний до 01.07.2029 року
Цикл / рівень	НРК України – 7 рівень; FQ-EHEA – другий цикл; EQF-LLL – 7 рівень
Передумови	Наявність першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
Мова викладання	Українська
Термін дії освітньої програми	До повного завершення періоду навчання або наступного оновлення освітньої програми
Інтернет-адреса постійного розміщення опису освітньої програми	-
2 – Мета освітньої програми	
Підготовка сучасного конкурентоспроможного фахівця, який повинен мати глибокі теоретичні знання у формуванні здорового способу життя та профілактиці захворювань, які призводять до тимчасової чи стійкої втрати працездатності, володіти необхідними практичними навичками з психологічної реабілітації потерпілих і методами психологічної допомоги, а також бути спроможним у наданні рекомендацій щодо відновлення оптимального стану функціонування організму людини та мати високі морально-ціннісні якості.	
3 – Характеристика освітньої програми	

Предметна область (галузі знань, спеціальність, спеціалізація)	Галузь знань – С Соціальні науки, журналістика, інформація та міжнародні відносини Спеціальність – С4 Психологія
Академічні права випускників	Можливість навчання за програмою третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти. Набуття додаткових кваліфікацій в системі післядипломної освіти.
Орієнтація освітньої програми	Освітньо-професійна програма магістра психології базується на загальновідомих та загальновизнаних наукових результатах і практичних розробках у галузі психології, традиційних та інноваційних підходах до вирішення професійних завдань.
Основний фокус освітньої програми та спеціалізації	Сучасні знання з теорії і практики психології та поглиблені практичні вміння із психологічної реабілітації щодо особливостей надання психологічної допомоги особам, які потребують нормалізації психічного стану, поновлення порушених психічних функцій, спричинених різного роду проблемами.
Особливості програми	Освітньо-професійна програма базується на сучасних наукових знаннях в галузі психології. Передбачає проходження низки психологічних практик та тренінгів, поєднання яких забезпечує формування у здобувачів вищої освіти професійної компетентності. Освітньо-професійна програма орієнтована на забезпечення соціальної сфери кваліфікованими фахівцями з психології з поглибленим знанням проблем психологічного консультування та викладання психології для надання якісних послуг різним категоріям населення.
4 – Придатність випускників до працевлаштування та подальшого навчання	
Придатність до працевлаштування	Випускник придатний здійснювати професійну діяльність відповідно до Класифікатора професій ДК 003: 2010, код 2445 «Професіонали в галузі психології»; за групою професій «Психологи» (код 2445.2). 2340 – «Консультант центральної психолого-медико-психологічної консультації (інклюзивно-ресурсного центру)»; 3340 – «Методист з професійної реабілітації», 2445.1 – «Молодший науковий співробітник (психологія)»; 2445.1 – «Науковий співробітник (психологія)»; 1229.7 – «Начальник центру (психологічного забезпечення)». Державної сертифікації не потребує.
Подальше навчання	Можливість підвищувати кваліфікацію та одержувати додаткову післядипломну освіту. Продовження навчання за третім (освітньо-науковим) рівнем та одержання кваліфікації «доктор філософії».
5 – Викладання та оцінювання	
Викладання та навчання	Освітній процес побудований на принципах студентоцентризму, гуманізму, забезпечення якості освіти та якості освітньої діяльності, цілісності і наступності системи

	освіти, наукового характеру освіти, інтеграції з ринку праці, академічної свободи і академічної доброчесності.
	Освітній процес передбачає проведення лекційних, практичних і лабораторних занять, проходження студентами психологічної, виробничої та переддипломної практик, складання заліків і екзаменів. Навчальним планом передбачено виконання і прилюдний захист кваліфікаційної роботи, складання комплексного екзамену.
Оцінювання	Загальне оцінювання здійснюється за результатами поточного та підсумкового контролю у вигляді екзаменів, заліків, комп'ютерного тестування відповідно до внутрішньої системи забезпечення якості освіти.
6 – Програмні компетентності	
Інтегральна компетентність	Здатність вирішувати складні завдання і проблеми у процесі навчання та професійної діяльності у галузі психології, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій і характеризується комплексністю та невизначеністю умов і вимог.
Загальні компетентності (ЗК)	ЗК1. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях. ЗК2. Здатність проведення досліджень на відповідному рівні. ЗК3. Здатність генерувати нові ідеї (креативність). ЗК4. Уміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми. ЗК5. Цінування та повага різноманітності та мультикультурності. ЗК6. Здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів). ЗК7. Здатність діяти соціально відповідально та свідомо. ЗК8. Здатність розробляти та управляти проектами. ЗК9. Здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети. ЗК10. Здатність спілкуватися іноземною мовою. ЗК11. Здатність встановлювати, підтримувати ділові та міжособистісні комунікації у галузі психології та інших сферах життя.
Фахові компетентності спеціальності (ФК)	ФК1. Здатність здійснювати теоретичний, методологічний та емпіричний аналіз актуальних проблем психологічної науки та / або практики. ФК2. Здатність самостійно планувати, організовувати та здійснювати психологічне дослідження з елементами наукової новизни та / або практичної значущості. ФК3. Здатність обирати і застосовувати валідні та надійні методи наукового дослідження та/або доказові методики і техніки практичної діяльності. ФК4. Здатність здійснювати практичну діяльність (тренінгову, психотерапевтичну, консультаційну, психодіагностичну та іншу залежно від спеціалізації) з використанням науково верифікованих методів та технік. ФК5. Здатність організовувати та реалізовувати просвітницьку та освітню діяльність для різних категорій населення у сфері психології.

	ФК6. Здатність ефективно взаємодіяти з колегами в моно- та мультидисциплінарних командах. ФК7. Здатність приймати фахові рішення у складних і непередбачуваних умовах, адаптуватися до нових ситуацій професійної діяльності. ФК8. Здатність оцінювати межі власної фахової компетентності та підвищувати професійну кваліфікацію. ФК9. Здатність дотримуватися у фаховій діяльності норм професійної етики та керуватися загальнолюдськими цінностями. ФК10. Здатність розробляти та впроваджувати інноваційні методи психологічної допомоги клієнтам у складних життєвих ситуаціях. ФК11. Здатність розробляти та застосовувати превентивні та корекційні програми збереження психологічного здоров'я людини. ФК12. Здатність до рефлексії та супервізії власної фахової діяльності.
7 – Програмні результати навчання (ПР)	
ПР1. Здійснювати пошук, опрацювання та аналіз професійно важливих знань із різних джерел із використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. ПР2. Вміти організовувати та проводити психологічне дослідження із застосуванням валідних та надійних методів. ПР3. Узагальнювати емпіричні дані та формулювати теоретичні висновки. ПР4. Робити психологічний прогноз щодо розвитку особистості, груп, організацій. ПР5. Розробляти програми психологічних інтервенцій (тренінг, психотерапія, консультування тощо), провадити їх в індивідуальній та груповій роботі, оцінювати якість. ПР6. Розробляти просвітницькі матеріали та освітні програми, впроваджувати їх, отримувати зворотній зв'язок, оцінювати якість. ПР7. Доступно і аргументовано представляти результати досліджень у писемній та усній формах, брати участь у фахових дискусіях. ПР8. Оцінювати ступінь складності завдань діяльності та приймати рішення про звернення за допомогою або підвищення кваліфікації. ПР9. Вирішувати етичні дилеми з опорою на норми закону, етичні принципи та загальнолюдські цінності. ПР10. Здійснювати аналітичний пошук відповідної до сформульованої проблеми наукової інформації та оцінювати її за критеріями адекватності. ПР11. Здійснювати адаптацію та модифікацію існуючих наукових підходів і методів до конкретних ситуацій професійної діяльності.	
8 – Ресурсне забезпечення реалізації програми	
Кадрове забезпечення	На факультеті психології та історії університету функціонує кафедра практичної психології, де плановано забезпечення підготовки фахівців з ОПП «Психологія. Психологічна реабілітація». У складі кафедри визначена та затверджена група з науково-педагогічних працівників, на яку покладено відповідальність за підготовку здобувачів вищої освіти. До складу робочої групи входять: керівник робочої групи, який має науковий ступінь та вчене звання з спеціальності та два члени робочої групи, які мають наукові ступені та вчені звання за відповідною спеціальністю.

	Науково-педагогічні працівники, які забезпечують освітній процес з усіх навчальних дисциплін освітньої програми, мають наукові ступені та / або вчені звання, рівень їхньої наукової та професійної активності засвідчується науковими публікаціями, зокрема і в періодичних виданнях, які включено до наукометричних баз Scopus, Web of Science Core Collection, рекомендованих МОН тощо. Науково-педагогічні працівники не менше ніж один раз на п'ять років проходять стажування. З усіма науково-педагогічними працівниками укладені контракти та є накази про прийняття їх на роботу.
Матеріально-технічне забезпечення	Здобувачі вищої школи за спеціальністю С4 «Психологія» забезпечені приміщеннями для проведення навчальних та контрольних занять. Навчальні аудиторії та лабораторії обладнані мультимедійними дошками, комп'ютерною технікою, є спеціалізовані кабінети. В університеті є необхідна соціально-побутова інфраструктура: бібліотека, читальні зали, їдальня, мистецький центр, спортивна зала, спортивні майданчики, медичний пункт, кількість місць в гуртожитках відповідає вимогам.
Інформаційне та навчально-методичне забезпечення	Включає в себе використання освітніх порталів, а саме: ✓ офіційний сайт кафедри https://share.google/6qxOhEGrQBibUsbbX ✓ точки бездротового доступу до мережі Інтернет; ✓ необмежений доступ до мережі Інтернет; ✓ наукова бібліотека, читальні зали; ✓ віртуальне навчальне середовище Meet, Zoom; ✓ навчальні і робочі плани; ✓ електронні навчально-методичні комплекси дисциплін; ✓ навчальні та робочі програми дисциплін; ✓ дидактичні матеріали для самостійної та індивідуальної роботи студентів з дисциплін; ✓ програми практик; ✓ методичні вказівки щодо виконання курсових і кваліфікаційних робіт; ✓ критерії оцінювання рівня підготовки; ✓ пакети комплексних контрольних робіт та інші складові навчальних контентів.
9– Академічна мобільність	
Національна кредитна мобільність	На основі двосторонніх договорів між ЦДУ та університетами України. Кредити, отримані в інших університетах України, можуть бути перезараховані відповідно до довідки про академічну мобільність. Студенти мають можливість брати академічну відпустку і навчатися в іншому закладі вищої освіти з метою обміну досвідом, отримання додаткових можливостей поглиблення своїх знань, умінь, перезарахування результатів навчання. Студенти мають можливість згідно з затвердженим індивідуальним графіком навчання здобувати освіту за спорідненою спеціальністю в іншому закладі вищої освіти. Студенти мають право скористатися можливістю одночасного навчання в двох закладах вищої освіти.

Міжнародна кредитна мобільність	Академічна мобільність передбачає участь студентів в освітньому процесі закладу вищої освіти за кордоном, проходження навчальної та виробничої практики, проведення наукових досліджень, що дає можливість перезарахувати в установленому порядку результати навчання. Право здобувачів вищої освіти на академічну мобільність реалізується через участь у міжнародних програмах, проєктах і двосторонніх угодах про співпрацю, зокрема в межах Erasmus+. ЦДУ укладено 18 міжнародних договорів у науково-освітній сфері, що сприяє інтернаціоналізації освітньо-наукової програми. Організаційний супровід міжнародної діяльності забезпечує Сектор міжнародної діяльності та роботи з іноземними студентами, а також мають можливість проходити навчання в міжнародній психологічній школі факультету психології та когнітивістики Університету імені Адама Міцкевича в Познані (Польща). Здобувачі мають можливість брати участь у міжнародних грантових програмах, стажуваннях, спільних дослідженнях і програмах академічної мобільності, а перезарахування результатів навчання здійснюється відповідно до принципів ЄКТС.
Навчання іноземних здобувачів вищої освіти	Прийом на навчання здійснюється відповідно до «Правил прийому на навчання до Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка»

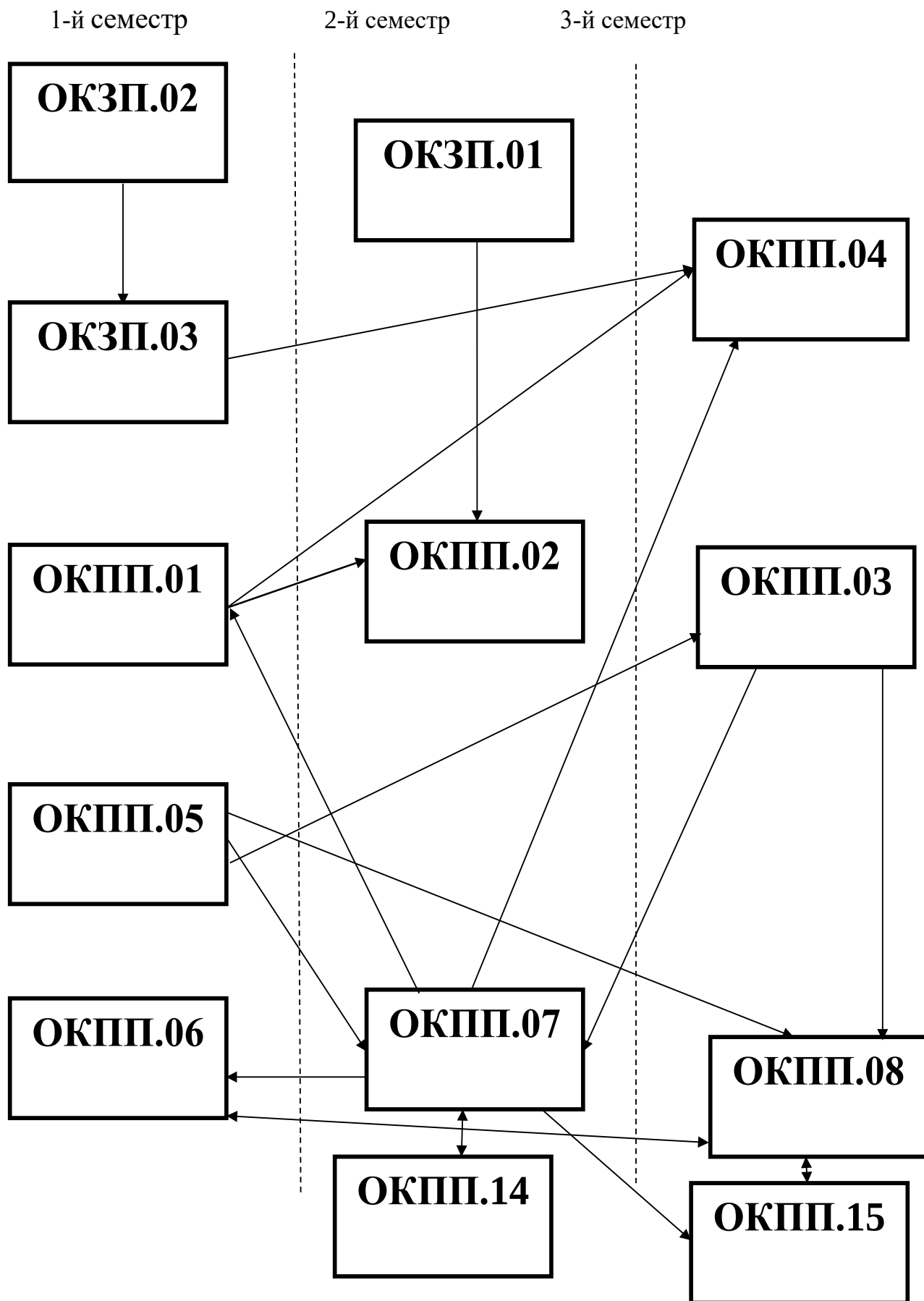
2. Перелік компонент освітньо-професійної програми та їх логічна послідовність

2.1. Перелік компонент ОП

Код н/д	Компоненти освітньої програми (навчальні дисципліни, курсові проекти (роботи), практики, кваліфікаційна робота)	Кількість кредитів	Форма підсумкового контролю
1	2	3	4
1. ТЕОРЕТИЧНА ПІДГОТОВКА			
1.1.ОБОВ'ЯЗКОВІ НАВЧАЛЬНІ ДИСЦИПЛІНИ			
1.1.1. Цикл загальної підготовки			
ОКЗП. 01	Іноземна мова для академічного спілкування	3	Залік
ОКЗП. 02	Цифрові технології наукових досліджень у психології	3	Залік
ОКЗП. 03	Методологія і методика наукових досліджень у психології	3	Залік
Всього:		9	
1.1.2. Цикл професійної підготовки			
ОКПП.01	Групова психотерапія	4	Екзамен
ОКПП.02	Психологічна допомога в екстремальних ситуаціях	5	Екзамен
ОКПП.03	Психологія сексуальності	4	Залік
ОКПП.04	Методологія проведення психологічних тренінгів	4	Залік
ОКПП.05	Сучасні теорії глибинної психології	5	Екзамен
ОКПП.06	Комплексне соціальне реабілітування	4	Екзамен
ОКПП.07	Медична психологія	5	Екзамен
ОКПП.08	Спецпрактум з психологічного консультування (реабілітаційне консультування)	5	Екзамен
Всього:		36	
ЗАГАЛЬНИЙ ОБСЯГ ОБОВ'ЯЗКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН		45	
1.2. ВИБІРКОВІ НАВЧАЛЬНІ ДИСЦИПЛІНИ			
1.2.1. Цикл загальної підготовки			
ВКЗП.04	Навчальна дисципліна 1	4	Залік
Всього:		4	
1.2.2. Цикл професійної підготовки***			
ВКПП.09	Навчальна дисципліна 1	4	Залік
ВКПП.10	Навчальна дисципліна 2	4	Залік
ВКПП.11	Навчальна дисципліна 3	4	Залік
ВКПП.12	Навчальна дисципліна 4	4	Залік
ВКПП.13	Навчальна дисципліна 5	4	Залік
Всього:		12	
Загальний обсяг вибірових навчальних дисциплін:		24	
2. ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА			

ОКПП.14	2.1. Виробнича практика	5	Залік
ОКПП.15	2.2. Переддипломна практика	4	Залік
Всього:		9	
Атестація		3	
Написання кваліфікаційної роботи		9	
Кількість екзаменів			6
Кількість заліків			14
Всього :		90	
*На комплексний екзамен з психологічної реабілітації виносяться наступні навчальні дисципліни: «Проективні методи в психології», «Психологія впливу», «Теорія та практика надання психологічної допомоги», «Сучасні технології психологічного консультування».			

2.2. Структурно-логічна схема ОПП



3. Форма атестації здобувачів вищої освіти

Атестація випускників освітньо-професійної програми «Психологія. Психологічна реабілітація» спеціальності С4 «Психологія» проводиться у формі комплексного екзамену з психологічної реабілітації, на який виносяться такі навчальні дисципліни: «Проективні методи в психології», «Психологія впливу», «Теорія та практика надання психологічної допомоги», «Сучасні технології психологічного консультування», захисту кваліфікаційної роботи та завершується видачею документу встановленого зразка про присудження їм СВО магістра, присвоєння кваліфікації «Магістр психології. Психолог, фахівець з психологічної реабілітації».

Атестація здійснюється відкрито і публічно.

4. Матриця відповідності програмних компетентностей компонентам освітньої програми (Додаток А);

5. Матриця забезпечення програмних результатів (ПРН) відповідними компонентами освітньої програми (додаток Б).

Робоча група:

Голова робочої групи, гарант ОПП _____	_____ Клочек Л.В. _____
(Підпис)	(прізвище, ініціали)
Члени робочої групи _____	_____ Гейко Є.В. _____
(Підпис)	(прізвище, ініціали)
_____	_____ Близнюкова О. М. _____
(Підпис)	(прізвище, ініціали)
_____	_____ Радул І. Г. _____
(Підпис)	(прізвище, ініціали)
_____	_____ Ткаченко С. _____
(Підпис)	(прізвище, ініціали)

ДОДАТОК А

Таблиця 1

**Матриця відповідності програмних компетентностей
компонентам освітньої програм**

Шифри компетентно- стей Компо- ненти ОП	Інтегральна компетентність	Загальні компетентності											Фахові компетентності спеціальності											
		ЗК 1	ЗК 2	ЗК 3	ЗК 4	ЗК 5	ЗК 6	ЗК 7	ЗК 8	ЗК 9	ЗК 10	ЗК 11	ФК 1	ФК 2	ФК 3	ФК 4	ФК 5	ФК 6	ФК 7	ФК 8	ФК 9	ФК 10	ФК 11	ФК 12
ОКЗП 01	+	+			+	+		+		+	+													
ОКЗП 02	+	+	+	+		+						+		+			+			+	+			
ОКЗП 03	+	+	+	+	+	+							+		+									
ВКЗП 04		+		+			+		+		+									+				+
ОКПП 01	+	+	+	+	+	+	+	+		+					+	+		+	+	+			+	
ОКПП 02	+	+	+		+	+	+	+		+		+			+	+		+			+	+		
ОКПП 03											+	+					+				+			
ОКПП 04	+		+		+		+	+	+	+	+			+	+	+		+						
ОКПП 05		+						+						+									+	
ОКПП 06	+	+	+		+	+				+	+	+					+						+	+
ОКПП 07	+	+	+		+	+	+	+				+	+				+			+		+	+	+
ОКПП 08		+	+		+	+	+	+	+	+					+	+					+			+
ВКПП 09	+			+					+			+	+				+				+			
ВКПП 10			+		+			+		+					+				+					
ВКПП 11		+				+				+	+			+				+						
ВКПП 12			+		+		+		+				+	+					+			+		
ВКПП 13	+	+				+		+				+				+		+						
ОКПП 14				+	+	+	+	+	+	+			+		+	+		+	+		+			+
ОКПП 15	+	+	+					+				+					+			+			+	

ДОДАТОК Б

Таблиця 2

**Матриця забезпечення програмних результатів навчання (ПРН)
відповідними компонентами освітньої програми**

Програмні результати навчання (ПРН)	Компоненти освітньої програми																		
	ОКЗП 01	ОКЗП 02	ОКЗП 03	ВКЗП 04	ОКПП 01	ОКПП 02	ОКПП 03	ОКПП 04	ОКПП 05	ОКПП 06	ОКПП 07	ОКПП 08	ВКПП 09	ВКПП 10	ВКПП 11	ВКПП 12	ВКПП 13	ОКПП 14	ОКПП 15
ПРН1		+	+					+			+	+		+					+
ПРН2		+	+		+			+		+									+
ПРН3		+	+		+				+		+					+			
ПРН4					+		+	+								+		+	+
ПРН5		+			+			+		+		+	+					+	
ПРН6	+		+			+			+		+	+	+				+		+
ПРН7			+	+			+			+				+				+	
ПРН8	+				+				+	+	+	+				+		+	
ПРН9	+					+		+		+		+					+	+	
ПРН10		+	+						+		+			+					+
ПРН11			+		+	+	+				+				+	+		+	

ДОДАТОК В

Наведений в Стандарті перелік компетентностей і програмних результатів навчання не є вичерпним. Згідно з освітньо-професійною програмою «Психологія. Психологічна реабілітація» розроблено додаткові компетентності та програмні результати навчання, які відповідають складовій спеціалізації (табл. 1).

Таблиця 3

Матриця відповідності спеціалізовано-професійних компетентностей, згідно з Стандартом

Класифікація компетентностей за ПРК	Знання (Зн)	Уміння (Ум)	Комунікація (ПРКом)	Автономія та відповідальність (ПРАВ)
	ПРЗн1. Знання технологічного інструментарію (форм та методів) реабілітаційної роботи психолога з клієнтом чи групою осіб щодо відновлення їх ресурсів у подоланні СЖО, психотравми та формування свідомої активної життєвої позиції, індивідуальної і соціальної відповідальності. ПРЗн2. Знання теоретичних і практичних засад інклюзивної роботи, інновацій у наданні психологічних послуг вразливим категоріям клієнтів. ПРЗн3. Знання форм та методів здійснення оцінки потреб клієнтів психологічної діяльності та надання індивідуальних психотерапевтичних послуг. ПРЗн4. Професійно-профільовані знання для прогнозування,	ПРУм1. Оцінювати наслідки політики у сфері прав людини щодо психологічної реабілітації та сталого розвитку суспільства, розробляти рекомендації стосовно удосконалення нормативноправового забезпечення психологічної діяльності. ПРУм2. Критично осмислювати проблеми в науковій та професійній діяльності на межі предметних галузей соціальної роботи, психотерапії і реабілітаційної діяльності, розв'язувати складні задачі та проблеми, що потребують оновлення й інтеграції знань в	ПРКом1. Організовувати професійну соціальну, психологопедагогічну, психотерапевтичну та реабілітаційну роботу з клієнтами з урахуванням їх індивідуальних потреб, вікових відмінностей, гендерних, етнічних та інших особливостей. ПРКом2. Встановлювати соціально-психологічний комунікативний контакт і вибудовувати індивідуально зорієнтовану взаємодію, застосовувати методи подолання і попередження конфліктів. ПРКом3. Зрозуміло й доступно доносити власні думки, викладати навчальний	ПРАВ1. Демонструвати соціально відповідальну та свідому поведінку, дотримуватися гуманістичних та демократичних цінностей у професійній та громадській діяльності. ПРАВ2. Самостійно будувати та підтримувати цілеспрямовані, професійні взаємини з широким колом людей, представниками різних спільнот і організацій, аргументувати, переконувати, вести конструктивні переговори, результативні бесіди, дискусії, толерантно ставитися до альтернативних думок.

	планування, організації різних форм і видів психологічної допомоги населенню. ПРЗн5. Професійно-профільовані знання під час взаємодії з органами виконавчої влади, місцевого самоврядування, закладами соціального захисту, освіти, охорони здоров'я, внутрішніх справ, зайнятості, міграції; здатність використовувати професійно-профільовані знання у визначенні груп клієнтів, які потребують психологічної допомоги, здійсненні аналізу причин та чинників психологічного, соціально-психологічного, психосоматичного неблагополуччя. ПРЗн6. Знання та застосування на практиці принципів деонтології, розуміння соціальних та психологічних наслідків дій і вчинків у рамках професійної діяльності.	умовах неповної/недостатньої інформації та суперечливих вимог. ПРУМ3. Самостійно й автономно знаходити інформацію необхідну для професійного зростання, опановувати її, засвоювати та продукувати нові знання, розвивати професійні навички та якості. ПРУМ4. Використовувати професійно-профільовані знання при диференціації різних категорій клієнтів, що потребують психологічної допомоги. ПРУМ5. Використовувати професійно-профільовані знання у визначенні специфіки надання різних видів та форм психологічної допомоги.	матеріал, володіти аудиторією. ПРКом4. Узагальнювати результати власних наукових досліджень та оприлюднювати їх у формі наукових звітів (тез, статей, доповідей тощо). ПРКом5. Опанувати базові уявлення про основи індивідуально-психологічної, соціально-психологічної, психолого-педагогічної, правової, фінансової, медичної, реабілітаційної підтримки різних категорій населення, принципи комплексного підходу до вирішення їхніх проблем. ПРКом6. Узагальнювати базові уявлення про основи охорони здоров'я та формування здорового способу життя людини. ПРКом7. Використовувати сучасні уявлення про досвід роботи системи соціально-психологічної служби в Україні та інших державах.	ПРАВ3. Автономно приймати рішення в складних і непередбачуваних ситуаціях. ПРАВ4. Демонструвати ініціативу, самостійність, оригінальність, генерувати нові ідеї для розв'язання завдань професійної діяльності. ПРАВ5. Виконувати рефлексивні практики в контексті цінностей психологічної роботи, відповідальності, у тому числі для запобігання професійного вигорання.

Нормативні акти, що регулюють надання психологічної допомоги в Україні

Національний центр ПТСР	https://surli.cc/yhbyip	
Мобільні додатки: За межами MST	https://surl.lu/rphqam	
Освітній омбудсмен України	https://surl.li/axmpar	
Клінічна діагностика ПТСР	https://surl.li/jynkut	

Наказ МОН № 2118	https://surl.li/elqfpf	
Всеукраїнська програма ментального здоров'я «Ти як?»	https://howareu.com/	

Додаток В

Перелік нормативних документів, на яких базується проєкт освітньо-професійної програми «Психологія. Психологічна реабілітація»

Закон «Про вищу освіту»	https://surl.li/fnioav	
Закон «Про освіту»	https://surl.li/vsdoca	
Національний класифікатор України: «Класифікатор професій» ДК 003:2010 (Редакція від 30.11.2017)	https://surl.li/djuxqy	
Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» (редакція від 30.11.2017)	https://surl.li/eqcbww	

Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти	https://surl.li/hmtfkv	
Стандарт вищої освіти. Про затвердження стандарту вищої освіти зі спеціальності 053 Психологія для третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти (наказ МОНУ №564 від 24.04.2020)	https://surl.li/evwjkb	
ISCED (Міжнародна стандартна класифікація освіти, МСКО), 2011	https://surl.li/epsahg	

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ
Наукові публікації, які відображають основні наукові результати докторської дисертації

Статті у наукових періодичних виданнях, включених до переліку наукових фахових видань України:

1. Візнюк І., **Поліщук А.** Формування ІТ-компетентності майбутніх магістрів як психолого-педагогічна проблема. *Психологічні перспективи*. 2021. № 37. С. 2–39. DOI : <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2021-37-23-39>
2. Візнюк І., **Поліщук А.** Психологічні детермінанти особистості булінгу в соціометричному вимірі. *Психологічне консультування та психотерапія*. 2021. № 14. С. 67–80. DOI : <https://doi.org/10.26565/2410-1249-2020-14-06>
3. Візнюк І., **Поліщук А.** English Features of students' training for master's degree in education. *Організаційна психологія. економічна психологія*. 2021. Вип. 1(22). С. 27–32. DOI : <https://doi.org/10.31108/2.2021.1.22.3>
4. Візнюк І., Буглай Н., Куцак Л., **Поліщук А.**, Киливник В. Використання штучного інтелекту в освіті. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2021. № 59. С. 14–22. DOI : <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-59-14-22>
5. Гуревич Р., Опушко Н., **Поліщук А.** Професійна освіта: тенденції розвитку в ХХІ столітті. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2022. № 52. С. 5–11. URL: <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/5250>
6. Візнюк І., Долинний С., **Поліщук А.** Культурологічний підхід в аспекті формування особистості педагога. *Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса*. Серія : Психологічні науки. 2023. №1 . С. 53–58. DOI : 10.31558/2786-8745.2022.1(1).7

7. Візнюк І., Долинна А., Долинний С., Паламарчук О. Формування інформаційної компетентності в освітньо-професійній сфері діяльності аспірантів. *Організаційна психологія. економічна психологія*. 2023. Вип. 1 (28). С. 76–84. DOI : <https://doi.org/10.31108/2.2023.1.28.8>

8. Долинний С., Долинна А. Психологічна компетентність у подоланні внутрішнього конфлікту вчителів у рамках екологічного підходу. *Особистість та екологічні проблеми*. 2023. Вип. 2 (5). С. 54–61. DOI : [https://doi.org/10.31652/2786-6033-2023-3\(5\)-54-61](https://doi.org/10.31652/2786-6033-2023-3(5)-54-61)

9. Андрушко І., Візнюк І., Дзекан О., Долинна А. Виклики сучасності в організації освітнього процесу у закладах вищої освіти України. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2025. Вип. 2(32). С. 6–16. DOI : [https://doi.org/10.31499/2307-4914.2\(32\).2025.345799](https://doi.org/10.31499/2307-4914.2(32).2025.345799)

10. Дзекан О., Візнюк І., Вознюк Л., Долинна А. Особливості навчання іноземних студентів у вузах України в умовах війни. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : ЦДУ ім. В. Винниченка, 2025. Вип. 221. С. 45–52. DOI : <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-221-45-52>

11. Візнюк І., Пайкуш М., Долинний С., Долинна А. Психологічні аспекти впливу травматичного досвіду на психічне здоров'я особистості. *Психологічний журнал*. 2025. № 15. С. 8–17. DOI : <https://doi.org/10.31499/2617-2100.15.2025.342053>

12. Візнюк І., Долинний С., Долинна А. Формування екологічної компетентності студентів у контексті соціокультурної ініціативи. *Особистість та екологічні проблеми*. 2025. Вип. 4 (2). С. 23–29. DOI : [https://doi.org/10.31652/2786-6033-2025-4\(2\)-23-29](https://doi.org/10.31652/2786-6033-2025-4(2)-23-29)

13. Гуревич Р., Візнюк І., Долинна А., Долинний С. Професійна компетентність майбутніх науковців у цифровому освітньому середовищі: психолого-педагогічні дослідження в контексті європейських практик. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2025. № 76. С. 31–44. DOI : <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2025-76-31-44>

14. Візнюк І., Долинний С., Долинна А. Сучасні тенденції методології наукових психолого – педагогічних досліджень. *Modern Information Technologies and Innovation*

Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems. 2025. № 75. С. 115–126. DOI : <https://surl.li/vbjyud>

15. Долинна А. Інтеграція цифрових технологій та нейроінтерфейсів у професійну підготовку фахівців психоекономічних професій в Україні. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2025. № 77. С. 204–214. DOI : <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2025-77-204-214>

16. Dolynna A. Resilience model in professional training: developing psychological competencies of specialists in the USA. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2025. № 3 (143). С. 26-36. DOI : 10.24139/2312-5993/2025.03/498-507

17. Долинна А. Концептуальні основи професійної підготовки фахівців психоекономічного профілю США та її інтеграція в український освітній простір. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2025. № 4 (144). С. 24-32. DOI : 10.24139/2312-5993/2025.04/364-373

18. Долинна А. Практикоцентрований підхід у професійній підготовці фахівців психоекономічного профілю: проблемно-орієнтоване навчання та клінічний супервізоринг. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2025. № 5 (145). С.45-52. DOI : 10.24139/2312-5993/2025.05/224-233

19. Долинна А. Американський досвід психоекономічної освіти: емоційна стійкість в умовах складних життєвих обставин. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : ЦДУ ім. В. Винниченка, 2026. Вип. 222. С. 48–52. DOI : <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2026-1-222-48-52>

20. Puhach S., Vizniuk I., Paikus M., Dolynnyi S., & **Dolynna A.** Psychological mechanisms and behavioural strategies for the social adaptation of military personnel in wartime. *The Bulletin of National Defence University of Ukraine*. 2026. № 21(1). Pp. 97–106. DOI : <https://doi.org/10.33099/2617-6858-26-21-1-97-106>

Статті у виданнях, що індексуються в міжнародних базах даних Web of Science Core Collection та/або Scopus:

21. Vizniuk I., & **Polishchuk A.** The level of psychological resilience of a student in conditions of distance learning. *Insight: The Psychological Dimensions of Society*. 2020. № 3. Pp. 57–68. URL : <https://doi.org/10.32999/2663-970X/2020-3-4> (**Scopus**)

22. Bondar O., **Polishchuk A.**, Tymchenko A., Kulish I., Zabiaka I., & Plakhotniuk G. Ecological and Psychological Features of the Play Space Organization of Students with Using a Computer Technologies. *IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security*. 2022. Vol. 22 (3). Pp. 525–534. DOI : <https://surl.li/toiqxh> (**Web of Science**)

23. Tsekhmister Y., Vizniuk I., Humeniuk V., Dolynnyi S., & **Polishchuk A.** Formation of professional skills of future physicians in the process of professional training. *Revista Eduwed*. 2022. Vol. 16(2). Pp. 180–193. URL : <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2022.16.02.13> (**Web of Science**)

24. Melnychuk O., Melnychuk O., **Polishchuk A.**, Ishchuk A. Transformation Of Legal Regulation Of Labor in Ukraine In The Context Of The Experience Of Foreign Countries Under Covid-19 Conditions. *ECS Transactions*. 2022. Vol. 107 (1). Pp. 18215–18226. URL : <https://doi.org/10.1149/10701.18215ecst> (**Scopus**)

Монографії:

25. Візнюк І., Долинний С., **Долинна А.** Інформаційний портал – ефективний засіб поліпшення якості теоретико-методичної підготовки здобувачів педагогічної освіти. *Сучасні освітні технології в цифровій реальності* : колективна монографія / за ред. Р. С. Гуревича. Київ : Видавництво «Юрка Любченка», 2024. С. 154–167.

26. Долинна А. Професійна підготовка фахівців психономічних професій в університетах США: теорія і практика. *Соціально-психологічні аспекти забезпечення ментального здоров'я особистості в умовах ситуації невизначеності* : колективна монографія / В. І. Шахов [та ін.]. Вінниця : ТОВ «Твори», 2025. С. 23-58.

Наукові публікації, які додатково відображають наукові результати докторської дисертації

Тези в матеріалах науково-практичних конференцій:

27. Візнюк І., **Поліщук А.** Мотивація студентоцентрованого навчання в аспекті дуальної освіти. *Наука та освіта в дослідженнях молодих учених*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної для студентів, аспірантів, докторантів, молодих учених (Харків, 14 травня 2020 р.). Харків, 2020. С. 53–55. URL : <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/3606>

28. **Поліщук А.**, Долинний С. Проблема життєвого самоздійснення осіб з особливими освітніми потребами у соціометричному вимірі. *Інноваційний потенціал соціальної роботи в сучасному світі: на межі науки та практики*: матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції (Чернігів, 20–21 травня 2021 р.). Чернігів, 2021. С. 29–31. URL : <https://surl.li/jijvpy>

29. Візнюк І. Долинний С., **Поліщук А.** Внутрішня конфліктність при психосоматичних розладах у педагогів. *Modern science: innovations and prospects*: Proceedings of the 6th International scientific and practical conference (Стокгольм, Швеція, 6–8 березня, 2022 р.). SSPG Publish. Stockholm, Sweden, 2022. С. 141–148. URL : <https://surl.li/qyxgly>

30. Візнюк І., Долинний С., **Долинна А.** Конфліктостійкість аспірантів на етапі завершення кваліфікаційної наукової праці. *Актуальні проблеми соціально-гуманітарних наук: перспективи та виклики*: матеріали VI Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції (Миколаїв, 7 квітня 2023 р.). Миколаїв : МНПУ, 2023. С. 57–60.

31. Пугач С., Візнюк І., Долинний С., **Долинна А.** Методологічний підхід щодо сформованості інформаційної компетентності аспірантів. *Методологія сучасних наукових досліджень*: матеріали XIX Міжнародної науково-практичної конференції (Харків, 23–24 лютого 2023). Харків, 2023. С. 404–407.

32. Візнюк І., **Долинна А.**, Долинний С. Ментальне здоров'я волонтерів: психосоматичні ознаки ПТСР. *Актуальні проблеми психолого-педагогічного супроводу та розвитку суб'єктів спортивної діяльності*: матеріали VII Всеукраїнської наукової електронної конференції з міжнародною участю (Київ, 29 жовтня 2024 р.) / Відповід. ред. : Т. М. Булгакова. Київ, 2024. С. 22–24. URL : <https://surl.cc/qsrtuj>

33. Візнюк І., **Долинна А.**, Долинний С. Соціальна адаптація в аспекті розвитку особистості військовослужбовця за стилем життя. *Становлення особистості: персоногенетичний контекст*: збірник тез доповідей II Міжнародної науково-практичної конференції (Мукачево, 23–24 квітня 2024 р.) / ред. кол. Т. Д. Щербан (гол. ред.) та ін. Мукачево : Вид-во МДУ, 2024. С. 8–10. URL : <https://surl.li/ovmhxx>

34. Візнюк І., **Долинна А.**, Долинний С. Формування резильєнтності підлітків в умовах війни: психологічний і соціальний аспекти. *Актуальні проблеми психолого-педагогічного супроводу та розвитку суб'єктів спортивної діяльності*: матеріали VIII Всеукраїнської наукової електронної конференції з міжнародною участю з нагоди 95-річчя Національного університету фізичного виховання і спорту України (Київ, 14 травня 2025 р.) / Відповід. ред. : Т. М. Булгакова. Київ, 2025. С. 14–16. URL: <https://surl.lt/clyvaa>

35. Візнюк І., **Долинна А.**, Долинний С. Нейропсихологічні чинники асертивної поведінки та саморозвитку обдарованої молоді в умовах війни. *Асертивна взаємодія і саморозвиток обдарованих учнів та студентів під час війни*: матеріали XX науково-практичного семінару (Київ, 12 листопада 2025 р.). Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2025. С. 13–17. URL : <https://surl.li/lyzvck>

36. Візнюк І., **Долинна А.**, Долинний С. Трансформація системи освіти України в соціальному розвитку громад під час війни. *Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології*: матеріали X Всеукраїнської з міжнародною участю науково-практичної конференції (Київ, 14–15 березня 2025 р.) / за ред. Ю. М. Швалба. Київ : КНУ імені Тараса Шевченка, 2025. С. 36–38.

37. Візнюк І., **Долинна А.**, Долинний С. Перспективи досліджень розвитку науки та освіти в умовах сучасних трансформацій. *Психологічна наука і практика: сучасні виклики та допомога особистості у кризових умовах*: матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (Київ, 10 квітня 2025 р.) / Мін-во освіти і науки України ; Укр. держ. ун-т імені Михайла Драгоманова ; упоряд. : І. С. Булах, Л. М. Вольнова, Н. В. Гузій. Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2025. Ч. 1. С. 340–343.

Інші видання:

38. Vizniuk I, **Polishchuk A.**, Dolynnyi S., Skvortsova I. The program of development of ecological consciousness of students in institutions of higher education. *Modern Science-Moderní věda. Praha. Česká republika, Nemoros.* 2021. № 6. Pp. 40–50. URL : <https://surl.li/wecqlk>
39. Візнюк І., **Поліщук А.** Peculiarities of preparation of applicants for higher education for the degree of doctor of philosophy and doctor of science in hei. *Теоретико-методологічні засади самоздійснення особистості в умовах трансформаційних змін : колективна монографія / О. М. Паламрчук, О. М. Шахов [та ін.]. Вінниця : ТОВ «Твори», 2021. С. 68–84.*
40. Vizniuk I, Dolynnyi S., **Polishchuk A.**, Kylyvnyk V. Structural and functional model of formation of socio-cultural competence of future foreign language teachers. *Modern Science-Moderní věda. Praha. Česká republika, Nemoros.* 2022. № 5. Pp. 108–117. URL : <https://surl.li/wybtng>
41. **Polishchuk A.**, Paykush M., Shkolnikova T., Puhash V. Modeling of psychoprophylaxis of psychogenic disorders of teachers in the aspect of innovative technologies. *Modern Science-Moderní věda. Praha. Česká republika, Nemoros.* 2022. № 2. Pp. 52–64. URL : <https://surl.li/ortiyb>
42. Візнюк І., **Долинна А.** Долинний С. Соціально-психологічна природа конфлікту : навчально-методичний посібник. Вінниця : ВДПУ, 2025. 146 с. URL : <https://doi.org/10.31652/2080-75-25-385>
43. Долинна А. Американські моделі професійної підготовки фахівців психологічного профілю як ресурс модернізації української освіти. *Сучасні тенденції психологічної науки та практики у вирішенні проблеми особистісного і професійного самоздійснення особистості : збірник наукових праць кафедри психології та соціальної роботи.* Вінниця : ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 2026. Вип. 16. С. 19–24.

Довідки про впровадження результатів дисертаційного дослідження



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
(КДПУ)

просп. Університетський, 54, м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, 50086, тел. (056) 470-13-34
 E-mail: kdpu@kdpu.edu.ua, Код ЄДРПОУ 40787802

11 ЛІСТ 2026

№ 08-118/3

На № _____

ДОВІДКА**про впровадження результатів дисертаційного дослідження****Долинної Анни Сергіївни**

**«Теорія і практика професійної підготовки фахівців психоекономічних професій в
 університетах США» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за
 спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти**

Результати науково-дослідної роботи Долинної А. С. представлені в дисертаційному дослідженні «Теорія і практика професійної підготовки фахівців психоекономічних професій в університетах США», були апробовані та впроваджені в освітній процес Криворізького державного педагогічного університету впродовж 2022–2025 рр.

У цілому, після проведення дослідження науково-педагогічними працівниками університету було позитивно оцінено розроблену Долинною А. С. концепцію, структуру та зміст структурно-функціональної моделі професійної підготовки фахівців психоекономічних професій, побудовану з урахуванням провідних практик університетів США та можливостей їх адаптації до освітніх реалій України. У ході експерименту підтверджено методичну доцільність інтеграції практикоорієнтованих форм навчання (кейс-метод, симуляції, супервізійні завдання, рефлексивні практики), а також компетентнісного оцінювання, що забезпечує узгодження теоретичної підготовки з вимогами реальної професійної діяльності.

У процесі проведення педагогічного дослідження встановлено, що якість професійних знань і сформованість ключових компетентностей здобувачів у групах, де впроваджувалася розроблена здобувачкою методична система (авторські навчальні дисципліни, практичні тренінгові заняття, інструменти оцінювання та зворотного зв'язку). Результати підтвердили ефективність запропонованої моделі як інструменту модернізації підготовки майбутніх фахівців психоекономічних професій і підвищення її практичної результативності.

Результати впровадження дисертаційного дослідження Долинної А. С. «Теорія і практика професійної підготовки фахівців психоекономічних професій в університетах США» зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти обговорено і затверджено на засіданні кафедри технологічної та професійної освіти Криворізького державного педагогічного університету (протокол №8 від 20 січня 2026 року).

Проректор з наукової роботи

Завідувач кафедри технологічної
та професійної освіти

Віта ГАМАНЮК

Олег ЦИСЬ



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ТЕХНІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

E-mail: vntu@vntu.edu.ua Код за ЄДРПОУ 02070693

вул. Хмельницьке шосе, 95, м. Вінниця, 21021, тел.: (0432) 56-08-48, факс (0432) 46-57-72

27.01.26 № 01-02-10/01/01 на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Долинної Анни Сергіївни

«Теорія і практика професійної підготовки фахівців психонормічних професій в університетах США» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Наукові та методичні результати дисертаційного дослідження Долинної А. С. «Теорія і практика професійної підготовки фахівців психонормічних професій в університетах США» були апробовані та впроваджені в освітній процес Вінницького національного технічного університету впродовж 2022-2025 р.р.

Апробовано запропоновані авторкою шляхи імплементації досвіду розвитку дослідницької компетентності магістрантів за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти (досліджуваного періоду) у практику роботи університетів України.

Практичне значення дослідження визначається його безпосередньою прикладною спрямованістю на оновлення професійної підготовки фахівців психонормічного профілю в Україні з урахуванням сучасних соціальних викликів, зокрема потреб післявоєнної реабілітації, зростання запиту на послуги психічного здоров'я та підвищення ролі допоміжних професій у відновленні людського потенціалу. У цьому контексті розроблені рекомендації щодо адаптації ефективних освітніх моделей США є інструментом скорочення розриву між академічною підготовкою та реальними практиками допомоги, адже американський досвід демонструє системність практикоорієнтованого навчання, стандартизованість вимог і культуру супервізійної підтримки, що забезпечує якість професійних рішень і безпеку клієнта.

Видокремлення структурних елементів практикоорієнтованої підготовки (супервізії, тренінги, кейс-аналіз, міждисциплінарні модулі) має практичну цінність тим, що дозволяє конструювати освітні програми як послідовну траєкторію розвитку компетентностей: від засвоєння теорії до відпрацювання навичок у змодельованих ситуаціях і реальній практиці під професійним супроводом. Такий підхід посилює доказовість підготовки, знижує ризики професійних помилок, сприяє формуванню професійної ідентичності, етичної відповідальності та

готовності працювати з травмою, кризовими станами й вразливими групами населення.

Створений інструментарій для оцінювання професійної готовності студентів є значущим для закладів вищої освіти як основа внутрішнього моніторингу якості підготовки та ухвалення управлінських рішень: він дозволяє не лише фіксувати рівень засвоєння знань, а й оцінювати сформованість практичних навичок, рефлексивності, комунікативної компетентності, здатності діяти в умовах невизначеності та дотримуватися професійно-етичних стандартів. Така професійна готовність створює умови для порівнюваності результатів навчання між програмами та підвищує прозорість освітнього процесу для стейкхолдерів.

Узагальнення досвіду освітніх установ США має прикладне значення для реформування української вищої освіти, оскільки надає орієнтири щодо побудови змісту програм у психології, педагогіці та соціальній роботі, оптимізації співвідношення аудиторного навчання і практики, впровадження супервізійних моделей та міждисциплінарної взаємодії. Практичні результати можуть бути використані при розробці й оновленні освітніх програм, підготовці методичних посібників, створенні тренінгових курсів для викладачів і студентів, а також у підготовці фахівців для роботи в умовах кризових ситуацій, що робить дослідження цінним як для академічного середовища, так і для системи психосоціальної підтримки населення.

Ректор



проф. Віктор БІЛЧЕНКО



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ВІННИЦЬКИЙ НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ



Юридична адреса: ☒ Україна, 21017, м. Вінниця, вул. Гонти, 37
☎ тел./факс: (0432) 55-49-55 ☒ e-mail: vmie@vnuu.edu.ua

№ 055

«05» 02 2024 рік.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Долиної Анни Сергіївни

**«Теорія і практика професійної підготовки фахівців психоекономічних професій
в університетах США» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних
наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти**

Результати науково-дослідної роботи Долиної А. С. представлені в дисертаційному дослідженні «Теорія і практика професійної підготовки фахівців психоекономічних професій в університетах США», були апробовані та впроваджені в освітній процес Вінницького навчально-наукового інституту економіки Західноукраїнського національного університету в період 2022–2025 років.

Міждисциплінарна інтеграція в підготовці фахівців психоекономічного профілю є визначальним принципом сучасної професійної освіти, оскільки поєднання психологічних, педагогічних, соціологічних, етичних і медико-біологічних знань створює підґрунтя для цілісного бачення проблеми клієнта та добору комплексних, доказових способів допомоги. Саме завдяки такій інтеграції майбутній фахівець навчатиметься не лише «діагностувати» або «консультувати», а й враховувати соціальні контексти, ризики для соматичного здоров'я, етичні обмеження, ресурси сім'ї та громади. Здійснений Долиною А. С. у цьому контексті порівняльний аналіз українського й американського досвіду є особливо цінним: він дозволяє виявити ефективні моделі міждисциплінарної координації навчального змісту, практики та супервізії, а також визначити механізми адаптації цих підходів до освітніх реалій України.

Сукупність наукових праць і практичних напрацювань, представлених у дисертаційному дослідженні здобувачкою, засвідчує її належний рівень компетентності та переконливо підтверджує, що міждисциплінарний підхід у дослідженні підвищує якість професійних рішень, стійкість фахівця до складних випадків і його готовність діяти в умовах сучасних соціальних викликів.

Здобувачкою також впроваджено компетентісно-ціннісний підхід у професійній підготовці майбутніх фахівців психоекономічних професій, що забезпечує баланс між опануванням професійних умінь (hard skills) і формуванням ціннісної основи професії. Йдеться не лише про техніки психодіагностики чи консультування, а про становлення професійної ідентичності, етичної відповідальності, гуманістичної спрямованості, здатності дотримуватися принципів недискримінації та конфіденційності, працювати з уразливими групами й приймати

рішення в ситуаціях моральної дилеми. У цьому вимірі ключовим освітнім результатом стають *soft skills* (комунікація, емпатія, командна взаємодія, саморегуляція, критичне мислення), адже саме вони визначають якість контакту з клієнтом, ефективність міжвідомчої взаємодії та професійну надійність у складних умовах. Відтак компетентнісно-ціннісний підхід підсилює практичну готовність і конкурентоспроможність випускників, забезпечуючи їхню здатність працювати відповідально, результативно та етично в різних контекстах психологічної й соціальної допомоги.

Директор ВНИИ ЗУНУ



Борис ПОГРИЩУК



УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДОНЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТУСА
 вул. 600-річчя, 21, м. Вінниця, 21021, тел. приймальні: +38 (0432) 50-89-30,
 факс: +38 (0432) 50-87-78, E-mail: rector@donnu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02070803

«26» ли 20 26 № 47/01-43/01

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Долинної Анни Сергіївни
 «Теорія і практика професійної підготовки фахівців психоекономічних
 професій в університетах США» на здобуття наукового ступеня доктора
 педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика
 професійної освіти

Результати дисертаційної роботи Долинної А.С. «Теорія і практика професійної підготовки фахівців психоекономічних професій в університетах США» впродовж 2022-2025 навчальних років пройшли успішну апробацію в освітньому процесі Донецького національного університету імені Василя Стуса під час викладання фахових дисциплін. Практичне значення результатів дослідження полягає в тому, що розроблено та впроваджено методичні рекомендації щодо модернізації професійної підготовки фахівців психоекономічного профілю з урахуванням кращих практик університетів США, а також обґрунтовано доцільність адаптації окремих елементів американської моделі (супервізії, міждисциплінарних модулів, практикоорієнтованого навчання) до українського освітнього контексту. Розроблено методичні підходи до оцінювання ефективності підготовки фахівців психоекономічних професій з орієнтацією на міжнародні стандарти й професійні вимоги (зокрема APA, NASP), що підсилює доказовість кадрових і освітніх рішень у ЗВО.

Водночас авторкою уточнено понятійно-категоріальний апарат щодо психоекономічних професій у контексті трансформації вищої освіти та зростання соціального запиту на фахівців психоекономічних професій, що забезпечує методологічну визначеність досліджень і проєктування освітніх програм. Запропоновано психолого-педагогічні рекомендації щодо забезпечення ефективності впровадження американського досвіду у формуванні психоекономічних компетентностей майбутніх фахівців, які можуть бути використані під час оновлення змісту дисциплін, розроблення практик, супервізійних завдань, кейсів і критеріїв оцінювання результатів навчання в закладах вищої освіти України.

Ректор



[Handwritten signature]

Ілля ХАДЖИНОВ



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені А.С. МАКАРЕНКА
вул. Роменська, 87 м. Суми 40002, Україна, тел. (0542) 68-59-02, факс 22-15-17
E-Mail: rector@sspu.edu.ua, www.sspu.edu.ua
Код ЄДРПОУ 02125510

29.01.2026 № 291

На №

від

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Долиної Анни Сергіївни
**«Теорія і практика професійної підготовки фахівців психоекономічних професій
в університетах США»** на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних
наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

У Сумському державному педагогічному університеті імені А.С. Макаренка впродовж 2022–2025 років здійснювалося впровадження в освітній процес результатів дисертаційного дослідження за темою «Теорія і практика професійної підготовки фахівців психоекономічних професій в університетах США». Під час упровадження для здобувачів психоекономічних спеціальностей моделювалися психолого-педагогічні умови, що цілеспрямовано створювали передумови для формування їхньої професійної компетентності та метакомпетентності: інтеграція теоретичної підготовки з практикоорієнтованими методами, використання кейсів і симуляцій професійних ситуацій, супервізійний супровід, розвиток рефлексії та професійної ідентичності, а також компетентнісне оцінювання результатів навчання відповідно до підходів, апробованих у системі вищої освіти США.

Отримані, у процесі порівняльного аналізу освітніх технологій США і України результати підтвердили ефективність запропонованої методичної системи професійної підготовки фахівців психоекономічних професій, зорієнтованої на поєднання теоретичної підготовки з практикоорієнтованими технологіями та елементами змішаного/гнучкого навчання. З огляду на актуальність і наукову значущість проблематики, зроблено висновок про доцільність використання результатів дослідження у процесі підготовки майбутніх психологів, соціальних працівників, педагогів-реабілітологів та інших фахівців психоекономічного профілю в закладах вищої освіти України, зокрема через упровадження модулів прикладної підготовки, кейс-методу, симуляцій професійних ситуацій, супервізійних практик і компетентнісного оцінювання за принципами доказової психології.

Результати впровадження дисертаційного дослідження Долиної Анни Сергіївни «Теорія і практика професійної підготовки фахівців психономічних професій в університетах США» обговорено і затверджено на засіданні кафедри педагогіки (протокол № 6 від 20 січня 2026 року).

Перший проректор



Ганна ЗАКІНА



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

вул. Шевченка, 1, м. Кропивницький, 25006, тел. (0522) 32-08-89, факс (0522) 24-85-44
 E-mail: mails@cuspu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125415

30 січня 2016 р. № 6-Н
 На № _____ від _____

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Долинної Анни Сергіївни
«Теорія і практика професійної підготовки фахівців психоекономічних
професій в університетах США» на здобуття наукового ступеня доктора
педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика
професійної освіти

Результати дисертаційної роботи Долинної Анни Сергіївни, присвяченої теорії і практиці професійної підготовки фахівців психоекономічних професій в університетах США (у порівняльному вимірі з Україною), впроваджувалися в освітній процес Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка впродовж 2022–2025 рр. Упровадження ґрунтувалося на ідеї посилення практичної спрямованості навчання та наближення підготовки майбутніх фахівців до стандартів доказової психології й компетентнісного оцінювання, характерних для американської вищої школи.

Зокрема, у зміст освітніх компонентів було інтегровано модернізовані навчальні дисципліни з психологічного консультування, психодіагностики, психологічної реабілітації, організаційної психології та етики професійної діяльності; розширено блок практик через супервізійні завдання, рефлексивні щоденники, аналіз професійних кейсів і моделювання складних клієнтських ситуацій. Такі підходи дозволили цілеспрямовано формувати метакомпетентність майбутнього фахівця (поєднання знань, умінь, особистісних якостей і професійної ідентичності), підвищити готовність здобувачів до роботи в умовах невизначеності та міждисциплінарної взаємодії.

Практична цінність упровадження полягає у можливості використання розроблених методичних матеріалів і процедур оцінювання (компетентнісні рубрики, чек-листи, сценарії симуляцій, критерії супервізійного аналізу) для вдосконалення освітніх програм і забезпечення якості підготовки фахівців психоекономічних професій у ЗВО України.

Зважаючи на актуальність та наукову значущість окресленої проблематики, були зроблені висновки про впровадження результатів дослідження в освітній процес підготовки майбутніх правознавців.

Результати впровадження дисертаційного дослідження Долинної А.С. «Теорія і практика професійної підготовки фахівців психономічних професій в університетах США» зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти обговорено на засіданні кафедри освітніх наук Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка (протокол № 9 від 22 грудня 2025 р.).

Проректор з наукової роботи



Марія ФОКА



Міністерство освіти і науки України
КАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА

вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, Україна, 76018; код згідно з ЄДРПОУ 02125266
 тел. (+380-342) 75-23-51; факс (+380-342) 53-15-74; e-mail office@cnu.edu.ua; сайт https://cnu.edu.ua

17.02.2026 № 2026-01-26/06-01/363 На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Долинної Анни Сергіївни

«Теорія і практика професійної підготовки фахівців психоекономічних професій в університетах США» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Результати дисертаційного дослідження А.С.Долинної «Теорія і практика професійної підготовки фахівців психоекономічних професій в університетах США» впродовж 2022-2025 рр. пройшли успішну апробацію в освітньому процесі Карпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Практичне значення запропонованої А.С.Долинною концепції професійної підготовки фахівців психоекономічних професій полягає в її можливості слугувати методологічною та організаційною основою для оновлення змісту, форм і технологій підготовки у вітчизняних ЗВО. Інтеграція теоретичних засад, практикоорієнтованих підходів і ціннісно-етичних орієнтирів, апробованих у системі вищої освіти США, дає змогу підвищити відповідність освітніх програм сучасним професійним стандартам, посилити зв'язок навчання з реальними запитами практики та забезпечити якісний перехід від академічного знання до компетентнісної дії.

Важливим прикладним результатом концепції є її орієнтація на формування метакомпетентності й професійної ідентичності майбутнього фахівця: це дозволяє проєктувати навчальні модулі так, щоб одночасно розвивати знансвий, операційно-діяльнісний і особистісно-ціннісний компоненти (етика, відповідальність, рефлексія, емпатія, комунікація, саморегуляція). У практиці освітнього процесу це може бути реалізовано через кейс-метод, супервізійні формати, тренінгові й симуляційні заняття, портфоліо компетентностей, стандартизовані критерії оцінювання та системний моніторинг професійного зростання здобувачів. Застосування концепції створює підґрунтя для уніфікації вимог до результатів навчання, оновлення програм практик і стажувань, розроблення рекомендацій для викладачів і

керівників практики, а також для впровадження внутрішніх механізмів забезпечення якості підготовки (компетентнісне оцінювання, зворотний зв'язок, корекція індивідуальних освітніх траєкторій). У підсумку це сприяє підвищенню готовності випускників до роботи в умовах складних соціальних викликів, міждисциплінарної взаємодії та надання психологічної допомоги, узгодженої з принципами доказової практики й професійної етики.

Результати впровадження дисертаційного дослідження А.С.Долинної «Теорія і практика професійної підготовки фахівців психономічних професій в університетах США» обговорено і затверджено на засіданні кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Карпатського національного університету імені Василя Стефаника (протокол № 9 від 21 січня 2026 року).

Проректор з науково-педагогічної роботи
і міжнародної діяльності



Лілія ТУРОВСЬКА

Завідувач кафедри педагогіки та
освітнього менеджменту
імені Богдана Ступарика

Любов ПРОКОПІВ



ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Долінної Анни Сергіївни

«Теорія і практика професійної підготовки фахівців
психоекономічних професій в університетах США»

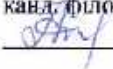
на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю
13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Результати дисертаційної роботи Долінної Анни Сергіївни за темою «Теорія і практика професійної підготовки фахівців психоекономічних професій в університетах США» (спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти) впроваджувалися в освітній процес *Одеського національного університету імені І.І.Мечникова* упродовж 2022-2025 років в процесі підготовки майбутніх фахівців психоекономічних професій.

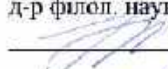
У процесі впровадження використовувалася освітньо-професійна програма «Психологія. Психологічна реабілітація» та розроблене здобувачкою навчально-методичне забезпечення освітнього процесу, спрямоване на модернізацію теоретико-практичної підготовки фахівців психоекономічних професій в університетах США. Зокрема, застосовувалися авторські навчальні курси й методичні матеріали з психологічного консультування, психодіагностики, психотерапевтичних підходів, психології розвитку та організаційної психології, а також кейси, симуляції, супервізійні завдання та інструменти оцінювання професійних компетентностей, адаптовані до стандартів підготовки й практик доказової психології.

Практичне значення результатів дослідження полягає в тому, що розроблені й апробовані в межах освітньо-професійної програми «Психологія. Психологічна реабілітація» дисципліни та навчально-методичне забезпечення можуть бути безпосередньо використані для модернізації теоретико-практичної підготовки фахівців психоекономічних професій у закладах вищої освіти. Інтеграція кейсів, симуляцій, супервізійних завдань і стандартизованих інструментів оцінювання компетентностей забезпечує підвищення практикоорієнтованості підготовки, узгодження змісту навчання з вимогами доказової психології та професійними стандартами університетів США, а також підвищує готовність здобувачів до реальної роботи з клієнтами в умовах

Зважаючи на актуальність і наукову значущість окресленої проблематики, було зроблено висновок про доцільність використання результатів дослідження в процесі підготовки студентів у закладах вищої освіти та їхнє впровадження в освітній процес *Одеського національного університету імені І. І. Мечникова*. Результати дослідження мають важливу практичну та методичну цінність для модернізації системи вищої освіти України в умовах змішаного та дистанційного навчання.

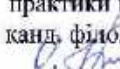
Заступник декана факультету РГФ
з наукової роботи,
канд. філол. наук, доц.
 Анжела БОЛДИРЕВА

« 05 » 02 2026 р.

Декан факультету
романо-германської філології
д-р філол. наук, проф.
 Ніна КРАВЧЕНКО

« 05 » 02 2026 р.
МП

Науковий керівник теми № 354
д-р філол. наук, проф.
 Олена МАТУЗКОВА
« 05 » 02 2026 р.

Завідувачка кафедри теорії та
практики перекладу
канд. філол. наук, доц.
 Ольга ГРИНЬКО
« 05 » 02 2026 р.