

варто виокремити стрімкий розвиток цифрових технологій, зростання вимог до професійної мобільності та необхідність постійного оновлення знань [13]. У цих умовах традиційні моделі навчання втрачають ефективність, що зумовлює потребу в пошуку нових підходів.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Перспективним напрямом є персоналізація навчання, яка враховує індивідуальні потреби студентів, а також розвиток міждисциплінарних зв'язків, що дозволяють інтегрувати мовну та професійну підготовку.

Таким чином, формування іншомовної професійної компетентності є складним багатокомпонентним процесом, який потребує системного підходу та врахування сучасних освітніх тенденцій. Його ефективність визначається здатністю поєднати мовну підготовку з професійною діяльністю, інтегрувати різні методологічні підходи та адаптувати навчання до умов глобалізованого світу [7].

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Byram M. Teaching and assessing intercultural communicative competence. *Multilingual Matters*. 2021.
2. Canale M., & Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1980. 1(1). S. 1–47.
3. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (Companion volume). 2020.
4. Coyle D., Hood P., & Marsh D. *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press. 2010.
5. Dörnyei Z. The psychology of second language acquisition. Oxford University Press. 2009.
6. Graddol D. British Council. 2006.
7. Knight J. Updated definition of internationalization. *International Higher Education*. 2015. 33. S. 2–3.
8. Little D. The Common European Framework of Reference for Languages and the European Language Portfolio. Council of Europe. 2011.
9. O'Hagan M. The Routledge handbook of translation and technology. Routledge. 2019.
10. PACTE Group. Translation competence and its acquisition. *Meta*. 2020. 65(1). P. 30–50.
11. Richards J. C. Communicative language teaching today. Cambridge University Press. 2017.
12. Siemens G. Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology*. 2005. 2(1).
13. UNESCO. Digital transformation in education. UNESCO Publishing. 2023.
14. Widdowson, H. G. Defining issues in English language teaching. Oxford University Press. 2003.
15. Зімня І. А. Ключові компетентності як основа сучасної освіти. Київ: Освіта. 2019.

REFERENCES

1. Byram, M. (2021). Teaching and assessing intercultural communicative competence. *Multilingual Matters*. [in English]
2. Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1(1). P. 1–47. [in English]
3. Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (Companion volume). [in English]
4. Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press. [in English]
5. Dörnyei, Z. (2009). The psychology of second language acquisition. Oxford University Press. [in English]
6. Graddol, D. (2006). *English next*. British Council. [in English]
7. Knight, J. (2015). Updated definition of internationalization. *International Higher Education*. 33. P. 2–3. [in English]
8. Little, D. (2011). The Common European Framework of Reference for Languages and the European Language Portfolio. Council of Europe. [in English]
9. O'Hagan, M. (2019). *The Routledge handbook of translation and technology*. Routledge. [in English]
10. PACTE Group. (2020). Translation competence and its acquisition. *Meta*, 65(1). P. 30–50. [in English]
11. Richards, J. C. (2017). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press. [in English]
12. Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology*. 2(1). [in English]
13. UNESCO. (2023). *Digital transformation in education*. UNESCO Publishing. [in English]
14. Widdowson, H. G. (2003). *Defining issues in English language teaching*. Oxford University Press. [in English]
15. Зімня, І. А. (2019). Ключові компетентності як основа сучасної освіти [Key competencies as a basis of modern education]. Kyiv: Osivta. [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ГАРКУША Олена – старший викладач Національного університету харчових технологій.

Наукові інтереси: іншомовна професійна підготовка фахівців нефілологічних спеціальностей, формування іншомовної комунікативної компетентності, міжкультурна комунікація у професійному середовищі, методика викладання іноземних мов у закладах вищої освіти, інтегроване навчання фахових дисциплін та іноземної мови.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

HARKUSHA Olena – Senior Lecturer National University of Food Technologies.

Scientific interests: foreign language professional training of non-philological specialists, development of foreign language communicative competence, intercultural communication in professional contexts, methodology of foreign language teaching in higher education institutions, integrated learning of professional disciplines and foreign languages.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК 378.147:37.091.26:159.923.2

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-665-671

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

КУЗЮТИЧЕВ Сергій –

аспірант Української державної льотної академії

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4088-6040>

e-mail: kuzik.633@gmail.com

ДІАГНОСТИКА САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ: КРИТЕРІЇ ТА МЕТОДИКА

У статті розглянуто проблему діагностики самореалізації майбутніх викладачів вищої школи в умовах дистанційного навчання як важливого чинника їхнього професійного становлення. Актуальність дослідження обґрунтовано з урахуванням цифрової трансформації освіти, що зумовлює необхідність переосмислення ролі викладача та підвищення вимог до рівня його професійної й особистісної готовності до діяльності в онлайн-середовищі. Уточнено сутність поняття «самореалізація майбутнього викладача» як інтегративного феномену, що поєднує професійно-цифрові, особистісно-соціальні, мотиваційно-рефлексивні та лідерсько-адаптивні характеристики.

Акцентовано увагу на тому, що в умовах дистанційного навчання самореалізація набуває нових змістових характеристик, пов'язаних із цифровою компетентністю, якістю комунікативної взаємодії, здатністю до самоорганізації та рефлексії. Підкреслено, що ефективна діагностика цього процесу потребує комплексного підходу. Обґрунтовано систему критеріїв (професійно-цифровий, особистісно-соціальний, саморозвиток і самоорганізація, лідерсько-адаптивний), визначено відповідні показники.

У статті обґрунтовано систему критеріїв діагностики самореалізації: професійно-цифровий, особистісно-соціальний, критерій саморозвитку та професійної самоорганізації, а також лідерський і адаптивний потенціал. Запропоновано комплексну методiku діагностики, яка передбачає використання сучасних інструментів оцінювання, анкетування, рефлексивних практик, аналізу освітніх результатів і цифрових артефактів.

Особливу увагу приділено обґрунтуванню рівнів сформованості самореалізації (низький, базовий, достатній, високий), що дає змогу фіксувати її стан і відстежувати динаміку розвитку. Підкреслено доцільність застосування змішаного діагностичного підходу, який забезпечує об'єктивність результатів через поєднання самооцінювання, експертного аналізу та зворотного зв'язку.

Узагальнено, що запропонована система критеріїв і методика діагностики створюють науково обґрунтовану основу для оцінювання та розвитку самореалізації майбутніх викладачів в умовах дистанційного навчання та відкривають перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: самореалізація, самоорганізація, рефлексивне мислення, вища освіта, дистанційне навчання, цифрова компетентність, діагностика, професійний розвиток, критерії оцінювання

KUZIUTICHEV Sergey –

PhD student Ukrainian State Flight Academy

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4088-6040>

e-mail: kuzik.633@gmail.com

DIAGNOSTICS OF SELF-REALIZATION OF FUTURE HIGHER EDUCATION TEACHERS IN DISTANCE LEARNING CONDITIONS: CRITERIA AND METHODOLOGY

The article examines the problem of diagnosing the self-realization of future higher education teachers in the context of distance learning as an important factor in their professional development. The relevance of the study is substantiated in view of the digital transformation of education, which necessitates rethinking the role of the teacher and increasing the requirements for their professional and personal readiness to operate in an online environment. The essence of the concept of “self-realization of a future teacher” is clarified as an integrative phenomenon that combines professional-digital, personal-social, motivational-reflective, and leadership-adaptive characteristics.

It is emphasized that under distance learning conditions, self-realization acquires new content-related features associated with digital competence, the quality of communicative interaction, and the ability for self-organization and reflection. It is highlighted that effective diagnostics of this process requires a comprehensive approach. A system of criteria (professional-digital, personal-social, self-development and self-organization, leadership-adaptive) is substantiated, and relevant indicators are defined.

The article further substantiates a system of criteria for diagnosing self-realization, including professional-digital, personal-social, self-development and professional self-organization, as well as leadership and adaptive potential. A comprehensive diagnostic methodology is proposed, which involves the use of modern assessment tools, surveys, reflective practices, analysis of educational outcomes, and digital artifacts.

Particular attention is paid to the substantiation of levels of self-realization development (low, basic, sufficient, high), which makes it possible to identify its current state and track its dynamics. The expediency of applying a mixed diagnostic approach is emphasized, as it ensures objectivity of results through the combination of self-assessment, expert evaluation, and feedback.

It is summarized that the proposed system of criteria and diagnostic methodology creates a scientifically grounded basis for assessing and developing the self-realization of future teachers in distance learning conditions and opens prospects for further research.

Keywords: self-realization, self-organization, reflective thinking, higher education, distance

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Цифрова трансформація вищої освіти, поширення дистанційного та змішаного навчання, а також посилення вимог до якості освітнього процесу актуалізують проблему професійного становлення майбутнього викладача вищої школи. У сучасних умовах уже недостатньо розглядати викладача лише як носія знань або організатора навчальної діяльності. Значно більшої ваги набуває його здатність діяти в цифровому середовищі, проектувати освітній досвід, підтримувати ефективну взаємодію, забезпечувати зворотний зв'язок, здійснювати рефлексивне самовдосконалення та адаптуватися до швидких технологічних і організаційних змін. У цьому контексті професійна самореалізація майбутнього викладача вищої школи постає як складний інтегративний

феномен, що поєднує професійні, особистісні, соціальні та ціннісні виміри [4].

Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах дистанційного навчання, де самореалізація викладача значною мірою залежить від рівня його цифрової компетентності, якості комунікативної взаємодії, здатності до самоорганізації, рефлексії та лідерського реагування на зміни. Європейська рамка DigCompEdu (Європейська рамка цифрової компетентності для освітян) розглядає цифрову компетентність педагога як систему з шести взаємопов'язаних сфер – від професійної залученості до оцінювання та розвитку цифрових компетентностей здобувачів, – що свідчить про широту цього феномену та його безпосередній зв'язок із якістю викладання [4]. Водночас модель Community of

Inquiry (Спільнота дослідження) підкреслює, що результативне онлайн-навчання забезпечується не лише контентом, а збалансованою викладацькою, соціальною та когнітивною присутністю в курсі [13]. Практики e-moderation (електронна модерація), своєю чергою, акцентують роль педагогічно організованої взаємодії як умови переходу від формального онлайн-контакту до співтворення знання [19].

У логіці дисертаційного дослідження ця проблема вже отримала попереднє теоретико-методичне обґрунтування через організаційні та методичні умови підготовки до самореалізації, а також через визначення її ключових складових. Наступним закономірним кроком стає розроблення діагностичного інструментарію, який дозволив би не лише концептуалізувати феномен самореалізації, а й перевести його у площину вимірювання, аналізу та подальшої експериментальної перевірки. Саме тому науково важливим є обґрунтування критеріїв, показників, рівнів сформованості та методики діагностики самореалізації майбутніх викладачів вищої школи в умовах дистанційного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика професійної самореалізації особистості є предметом уваги багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників. У широкому гуманістичному та психологічному контексті її осмислювали А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл та інші вчені, які пов'язували самореалізацію з процесами самоактуалізації, особистого зростання та реалізації внутрішнього потенціалу. У площині педагогіки вищої школи ця проблема конкретизується через професійне становлення викладача, його готовність до розвитку, здатність до рефлексії, комунікації та побудови власної освітньо-професійної траєкторії. У цьому напрямі важливими є праці О. Філоненко, Н. Мирончук, О. Отич, Т. Тернавської та інших дослідників, які розглядають професійну самореалізацію як результат взаємодії мотиваційних, діяльнісних, ціннісних і рефлексивних компонентів [7], [10].

Окремий блок досліджень пов'язаний із цифровізацією освіти та зміною ролі викладача в онлайн і змішаному навчанні. У праці С. Redecker Dig-CompEdu (Європейська рамка цифрової компетентності для освітян) запропоновано цілісну рамку цифрових компетентностей педагогів, що стала одним із найважливіших міжнародних орієнтирів для оцінювання готовності викладача до роботи в цифровому освітньому середовищі [4]. Системне бачення дистанційної освіти представлено в роботі М. Moore та G. Kearsley, де акцентовано взаємозв'язок між структурою курсу, каналами комунікації, організаційними процедурами та роллю викладача в навчальному процесі [16]. D. Garrison, T. Anderson і W. Archer у межах моделі Community of Inquiry (Спільнота дослідження) доводять, що результативність онлайн освіти ґрунтується на поєднанні когнітивної, соціальної та викладацької присутності [13, с. 87–89]. G. Salmon, розробляючи підхід e-moderation (електронна модерація), показує, що фасилітація онлайн-взаємодії має поетапний характер і прямо впливає на включеність та продуктивність учасників [19]. Інструментальне продовження цієї рамки знаходимо в дослідженні В. Arbaugh та співавторів, де валідують CoI-опитник (опитник спільноти дослідження) як ефективний інструмент

вимірювання якості освітньої присутності в онлайн-середовищі [12, с. 133–136].

Значущими для нашого дослідження є також праці, присвячені мотивації, саморегуляції, рефлексії та лідерському потенціалу у професійному розвитку. Р. Pintrich та співавтори у MSLQ (Опитувальник мотивації та стратегій навчання) обґрунтували інструмент для вивчення мотиваційних орієнтацій і стратегій саморегуляції студентів, що має потенціал адаптації для аналізу освітньої самоорганізації майбутніх викладачів [17]. D. Kember і співавтори розробили опитувальник рівнів рефлексивного мислення, який дає змогу диференціювати поверхову, аналітичну та критичну рефлексію [14, с. 381–383]. У контексті лідерства й адаптивності важливими є підходи Р. Angelle та С. DeHart, які запропонували Teacher Leadership Inventory (опитувальник лідерства вчителя) [11, с. 258–260], а також Е. Pulakos та співавторів, які концептуалізували адаптивну поведінку в умовах змін як окремий вимір професійної ефективності [18, с. 612–614].

Для нашої теми принципове значення мають і власні та співавторські дослідження. У статті про методологічні підходи до підготовки майбутніх викладачів до самореалізації в умовах дистанційного навчання вже окреслено концептуальні засади цієї проблеми, а в праці про лідерство у віртуальній освіті показано, що самореалізація сучасного університетського викладача нерозривно пов'язана з адаптивністю, інноваційністю та здатністю виступати провідником змін у цифровому середовищі [5, с. 618–628; 15, с. 342–350]. Це дозволяє перейти від загальної теорії самореалізації до побудови її операціоналізованої моделі, придатної для експериментальної перевірки.

Отже, аналіз наукових праць засвідчує, що окремі аспекти проблеми – цифрові компетентності, комунікативна присутність, саморегуляція, рефлексія, лідерство – уже достатньо висвітлені у сучасній літературі. Водночас недостатньо розробленим залишається питання цілісної інтеграції цих компонентів у єдину систему критеріїв, показників і методики діагностики самореалізації майбутніх викладачів вищої школи в умовах дистанційного навчання. Саме ця наукова лакуна і визначає предметний фокус запропонованої статті.

Мета статті. Мета статті полягає в обґрунтуванні системи критеріїв, показників, рівнів сформованості та комплексної методики діагностики самореалізації майбутніх викладачів вищої школи в умовах дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. У контексті цифрової трансформації закладів вищої освіти самореалізацію майбутнього викладача доцільно розглядати як інтегральну властивість професійного становлення, що формується у взаємодії кількох взаємопов'язаних вимірів [8;9]. Такий підхід дозволяє відійти від вузького трактування самореалізації як лише особистісного чи суто професійного процесу і, натомість, розглядати її як багатовимірне явище, що поєднує цифрову готовність, комунікативну спроможність, внутрішню мотивацію до розвитку, здатність до рефлексії, а також адаптивне лідерство в освітньому середовищі. У такій логіці цифрове освітнє середовище не є просто зовнішньою умовою, а виступає середовищем, у якому проявляється якість професійної суб'єктності

майбутнього викладача [1;2]. Саме тому діагностика самореалізації в умовах дистанційного навчання має спиратися на критерії, які відображають як індивідуальні якості особистості, так і її спроможність діяти в системі взаємодії, навчального дизайну й інституційних змін. Такий підхід узгоджується з логікою DigCompEdu (Європейська рамка цифрової компетентності для освітян), де цифрова компетентність педагога описується як багатокomпонентна система професійної залученості, цифрових ресурсів, викладання, оцінювання, підтримки здобувачів та розвитку їхніх цифрових компетентностей, а також із системним баченням дистанційної освіти як структурованої взаємодії між змістом, комунікацією, процедурами та роллю викладача [5, с. 620-622].

Відповідно до теоретичного узагальнення, щодо формування самореалізації мабутьного викладача в умовах дистанційного навчання, у межах цієї статті пропонуємо розглядати самореалізацію майбутніх викладачів вищої школи в умовах дистанційного навчання через чотири взаємопов'язані критерії: професійно-цифрові компетентності, особистісно-соціально (комунікативно-емоційну) складову, саморозвиток і професійну самоорганізацію, а також лідерський та адаптивний потенціал як крос-компонентний критерій. Така модель не лише відображає сучасні вимоги до викладача, а й дозволяє зафіксувати його здатність не просто функціонувати у цифровому освітньому середовищі, а цілеспрямовано впливати на його якість, ініціювати зміни, підтримувати навчальну спільноту та будувати стійку траєкторію власного професійного розвитку. У такий спосіб самореалізація постає не як абстрактна цінність, а як діагностовано виражений стан і процес професійного становлення.

Першим критерієм визначаємо професійно-цифрові компетентності. Його зміст охоплює здатність добирати й використовувати цифрові інструменти для організації навчального процесу, проєктувати цифровий курс, здійснювати онлайн-оцінювання, модерувати взаємодію та дотримуватися академічної доброчесності й етичних норм у цифровому середовищі. Показниками цього критерію виступають технічна грамотність, цифровий педагогічний дизайн, використання інструментів формувального й підсумкового оцінювання, вміння організувати комунікацію та взаємодію, а також дотримання принципів етичності та безпечної роботи з даними. Для діагностики цього критерію доцільно використовувати комбінований інструментарій. Базовим виступає DigCompEdu Check-In (Інструмент самооцінювання цифрової компетентності педагогів), що дає змогу оцінити профіль викладача за шістьма доменами цифрової компетентності [4]. Водночас для фіксації якості взаємодії в онлайн середовищі важливо доповнити його рубрикою e-moderation, розробленою на основі п'ятиетапної моделі G. Salmon [19]. Така рубрика дозволяє оцінити не лише наявність цифрових умінь, а й педагогічну якість їх використання: від організації входження до курсу й соціалізації учасників – до співтворення знання і підтримки самостійної діяльності. Таким чином, професійно-цифровий критерій виявляє, наскільки майбутній викладач здатний перетворити технічне володіння інструментами на педагогічно обґрунтовану діяльність у цифровому середовищі.

Другим критерієм є особистісно-соціальна, або комунікативно-емоційна, складова самореалізації. Її зміст пов'язаний з емоційною саморегуляцією, емпатією, підтримувальною комунікацією, здатністю забезпечувати якісний зворотний зв'язок, формувати культуру академічної взаємодії та підтримувати довірливий освітній мікроклімат. В умовах дистанційного навчання саме цей критерій набуває особливої ваги, оскільки онлайн взаємодія позбавлена значної частини невербальних механізмів підтримки й потребує більш усвідомленого конструювання присутності викладача. З огляду на це, найбільш адекватною базою для діагностики виступає Community of Inquiry Survey (Спільнота дослідження), що дозволяє вимірювати викладацьку, соціальну та когнітивну присутність у курсі [13]. Додатково доцільно використовувати SEEQ (студентська оцінка якості викладання) як інструмент оцінювання якості викладання, зокрема у частині організації курсу, зрозумілості очікувань, характеру взаємодії та сприйняття навчального навантаження [12]. Посаднання цих інструментів дає змогу побачити не лише загальний рівень комунікації, а й її педагогічну ефективність: чи стимулює вона участь, чи підтримує інтелектуальне осмислення, чи створює атмосферу психологічної безпеки. Власне, цей критерій показує, наскільки майбутній викладач у цифровому середовищі спроможний залишатися не просто транслятором матеріалу, а організатором змістовної, підтримувальної та гуманістично зорієнтованої взаємодії.

Третім критерієм виступає саморозвиток і професійна самоорганізація. Його зміст охоплює мотивацію до безперервного навчання, уміння планувати й реалізовувати індивідуальну освітню траєкторію, здатність до саморефлексії, самооцінювання, керування часом, а також перенесення нового досвіду у власну педагогічну практику. Саме цей критерій дозволяє оцінити, чи є майбутній викладач суб'єктом власного професійного зростання, а не лише виконавцем зовнішніх вимог. Для його діагностики доцільно використати релевантні підшкали MSLQ (Опитувальник мотивації та стратегій навчання), що дають можливість оцінити мотиваційні орієнтації, саморегуляцію та стратегії управління ресурсами [17], а також Reflective Thinking Questionnaire Kember (Опитувальник рефлексивного мислення Кембера) та співавторів, який фіксує рівні рефлексивного мислення – від описового до критичного [14, с. 381–383]. Використання цих методик у посаднанні з аналізом індивідуальної освітньої траєкторії, рефлексивного щоденника, портфоліо сертифікацій та результатів самооцінювання дає змогу побачити, чи має майбутній викладач внутрішню логіку розвитку, чи здатен він цілеспрямовано ставити цілі, аналізувати досвід і трансформувати його в нові педагогічні дії. У цьому сенсі саморозвиток є не додатковою характеристикою, а внутрішнім механізмом самореалізації, що пов'язує мотивацію, рефлексію та практичну дію [6, с. 21-29; 7, с. 414–416].

Четвертий критерій – лідерський та адаптивний потенціал – ми розглядаємо як крос-компонентний, оскільки він не існує окремо від попередніх, а інтегрує й підсилює їх. Його зміст пов'язаний зі здатністю майбутнього викладача ініціювати зміни, фасилітувати спільноті практики, приймати рішення

в умовах невизначеності, демонструвати поведінкову гнучкість, працювати зі зворотним зв'язком і підтримувати культуру якості. В умовах цифрової трансформації саме цей критерій дозволяє оцінити, наскільки майбутній викладач є не просто адаптованим до нових умов, а здатним стати провідником змін у власній професійній спільноті. Для діагностики цього виміру доцільно використати Teacher Leadership Inventory (опитувальник лідерства вчителя), який вимірює прояви педагогічного лідерства [11, с. 258–260], а також шкали адаптивної ефективності Е. Pulakos та співавторів, що дозволяють оцінити гнучкість, стресостійкість, здатність до творчого вирішення проблем і міжособистісної адаптації [18, с. 612–614]. У сукупності ці методики роблять видимим той аспект самореалізації, який у традиційних моделях нерідко залишається поза увагою, але в онлайн освіті набуває вирішального значення, а саме – здатність перетворювати зміни з зовнішнього виклику на простір професійного зростання [15, с. 346–350].

Виходячи з визначених критеріїв і показників, вважаємо доцільним використовувати чотирирівневу шкалу сформованості самореалізації: низький, базовий, достатній і високий рівні. Низький рівень характеризується фрагментарністю проявів, відсутністю системності, слабо вираженою рефлексією, низькою адаптивністю до змін і переважно реактивним стилем поведінки. Базовий рівень передбачає наявність окремих стабільних елементів професійної діяльності, але без їх інтеграції в цілісну систему; майбутній викладач у такому разі адаптується переважно з підтримкою, а інновації мають епізодичний характер. Достатній рівень означає системність більшості ключових показників, стабільне застосування цифрових і комунікативних практик, рефлексивне ставлення до власної діяльності та помірно виражену лідерську роль. Високий рівень характеризується цілісністю та сталістю практик, зрілими інструментами самооцінювання, системним використанням аналітики й формувального оцінювання, активним ініціюванням змін і впливом на навчальну спільноту. Така шкала дозволяє здійснювати не лише констатацію стану, а й динамічний моніторинг переходу від елементарної участі в освітньому процесі до зрілої професійної самореалізації [10, с. 317–318; 7, с. 416–419; 5, с. 625–627].

Методично важливо, що запропонована система критеріїв і рівнів передбачає змішаний дизайн оцінювання: поєднання самозвіту, студентського зворотного зв'язку, експертного спостереження та аналізу цифрових артефактів курсу. Саме така триангуляція дозволяє уникнути редукації самореалізації до суто суб'єктивної самооцінки або, навпаки, лише зовнішнього контролю. У практичному вимірі це означає, що кожен критерій може бути представлений комбінацією кількісних та якісних індикаторів: анкетними даними, чек-листами, рубриками, портфоліо, рефлексивними звітами, записами занять, характеристиками LMS-курсу (Система управління навчанням). Такий інструментальний каркас водночас забезпечує гнучкість і достатню наукову обґрунтованість, а також створює основу для подальшого pre/post-дослідження ефективності організаційно-методичної технології самореалізації майбутніх викладачів у дистанційному навчанні.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. У результаті проведеного дослідження обґрунтовано критерії, показники, рівні та методика діагностики самореалізації майбутніх викладачів вищої школи в умовах дистанційного навчання. Встановлено, що самореалізацію в цифровому освітньому середовищі доцільно розглядати не як окрему особистісну рису, а як інтегральну характеристику професійного становлення, яка формується у взаємодії професійно-цифрових компетентностей, особистісно-соціальної складової, саморозвитку і професійної самоорганізації, а також лідерського та адаптивного потенціалу. Такий підхід дає можливість комплексно охопити як індивідуальні, так і діяльнісні аспекти самореалізації майбутнього викладача в умовах дистанційної освіти.

Доведено, що кожен із виокремлених критеріїв має власний змістовий простір і систему показників. Професійно-цифровий критерій відображає готовність майбутнього викладача до педагогічно доцільного використання цифрових інструментів, проєктування курсу та цифрового оцінювання. Особистісно-соціальний критерій фіксує рівень комунікативної культури, емоційної саморегуляції, емпатії, якості зворотного зв'язку та етичної взаємодії. Критерій саморозвитку і професійної самоорганізації характеризує здатність до безперервного навчання, рефлексії, планування та побудови індивідуальної освітньої траєкторії. Лідерський та адаптивний критерій, у свою чергу, дозволяє виявити готовність майбутнього викладача до ініціювання змін, фасилітації спільнот практики та продуктивної діяльності в умовах невизначеності.

Обґрунтовано доцільність використання змішаного діагностичного інструментарію, який поєднує самооцінювання, студентський зворотний зв'язок, експертне спостереження та аналіз цифрових артефактів курсу. Саме така триангуляція забезпечує більшу об'єктивність результатів і дозволяє перейти від описового розуміння самореалізації до її операціоналізованого вимірювання. Використання Dig-CompEdu Check-In (Інструмент самооцінювання цифрової компетентності педагогів), рубрики e-moderation (електронна модерация), CoI Survey (Опитування щодо конфлікту інтересів), SEEQ (студентська оцінка якості викладання), MSLQ (Опитувальник мотивації та стратегій навчання), Reflective Thinking Questionnaire (Опитувальник рефлексивного мислення), Teacher Leadership Inventory (опитувальник лідерства вчителя) і шкал адаптивної ефективності створює цілісний діагностичний каркас, який є придатним для застосування в експериментальному дослідженні.

Запроваджена чотирирівнева шкала інтерпретації – низький, базовий, достатній і високий рівні – дає змогу диференціювати ступінь сформованості самореалізації та простежувати її динаміку в процесі підготовки майбутніх викладачів. Це, у свою чергу, відкриває можливість для побудови індивідуальних траєкторій розвитку, розроблення цільових педагогічних інтервенцій і подальшого аналізу ефективності організаційно-методичної технології самореалізації в умовах дистанційного навчання.

Отже, запропоновані критерії, показники та методика діагностики створюють науково обґрунтовану основу для експериментальної перевірки дієвості

організаційно-методичної технології самореалізації майбутніх викладачів вищої школи. Практичне значення цієї розробки полягає в тому, що вона дозволяє виявляти сильні сторони і проблемні зони професійного становлення майбутніх викладачів, а також слугує інструментом для планування подальшої педагогічної підтримки їхньої самореалізації в цифровому освітньому середовищі.

Перспективи подальших досліджень полягають у поглибленні емпіричної перевірки запропонованої системи критеріїв і показників самореалізації майбутніх викладачів вищої школи в умовах дистанційного навчання. Доцільним є розширення вибірки дослідження та апробація розробленої діагностичної методики в різних закладах вищої освіти з метою виявлення її ефективності та універсальності, а також розроблення цифрового діагностичного інструментарію (онлайн-опитувальників, LMS-аналітики, електронних портфоліо), який дозволить автоматизувати процес оцінювання рівня самореалізації та забезпечити його системний моніторинг у динаміці.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Дубінка М. Тенденції розвитку професійного самовизначення в діяльності закладів вищої освіти європейських країн. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* 2025. № 219. С. 30–28
2. Дубінка М. Дослідження концептуальних засад проблеми професійного самовизначення провідними науковцями. Innovative projects and programs in psychology, pedagogy and education: scientific monograph. 2023. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-282-1-10>
3. Дубінка М. Аналіз теорій та напрямів проблеми самовизначення особистості. *Наукові дослідження: парадигма інноваційного розвитку: збірник тез наукових праць XIII Міжнародної наукової конференції (Прага, Чехія, 29 грудня 2022 року).* Прага, 2022. С. 25–30.
4. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. 95 p.
5. Кузютічев С. Г., Тернавська Т. А. Методологічні підходи підготовки до самореалізації майбутніх викладачів ЗВО в умовах дистанційного навчання. *Перспективи та інновації науки.* 2025. № 1 (47). С. 618–628.
6. Мирончук Н. М. Основи самоорганізації у професійній діяльності: навч.-метод. посіб. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2020. 133 с.
7. Отич О. М. Особистісно-діяльнісний підхід до професійної самореалізації науково-педагогічних працівників. *Наукові інновації та передові технології.* 2022. № 2 (4). С. 411–419.
8. Радул В. В., Краснощок І. П., Лебедик І. В. Дослідження особливостей самореалізації особистості: монографія. К.: «Імекс-ЛТД», 2009. 352 с
9. Радул В. В. Самореалізація особистості як критеріальна характеристика її соціальної зрілості. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді.* 2012. Вип. 16. № 1. С. 248–260.
10. Філоненко О. В. Формування готовності майбутніх викладачів закладу вищої освіти до професійної самореалізації. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.* 2019. № 2 (65). С. 314–318.
11. Angelle P.S., DeHart C.A. Teacher Leadership Inventory: A tool for measuring teacher leadership. *Leadership and Policy in Schools.* 2011. Vol. 10. No. 3. P. 258–282.
12. Arbaugh J.B., Cleveland-Innes M., Diaz S.R., Garrison D.R., Ice P., Richardson J.C., Swan K. Developing a Community of Inquiry instrument: Testing a measure of the Community of Inquiry framework using a multi-institutional sample. *The*

Internet and Higher Education. 2008. Vol. 11. No. 3–4. P. 133–136.

13. Garrison D.R., Anderson T., Archer W. Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education.* 2000. Vol. 2. No. 2–3. P. 87–105.
14. Kember D., Leung D.Y.P., Jones A., Loke A.Y., McKay J. et al. Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education.* 2000. Vol. 25. No. 4. P. 381–395.
15. Kuziutichev S., Ternavska T., Shaumian O., Surkova K., Chornohlazova N., Tsumarieva N. Navigating Leadership in Virtual Education: Challenges and Opportunities for University Educators' Self-Realization in Online Teaching. *International Journal of Organizational Leadership.* 2025. Vol. 14 (Special Issue). P. 342–354.
16. Moore M.G., Kearsley G. *Distance Education: A Systems View of Online Learning.* 3rd ed. Belmont: Cengage Learning, 2011. 361 p.
17. Pintrich P.R., Smith D.A.F., Garcia T., McKeachie W.J. A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Ann Arbor: University of Michigan, 1991. 76 p.
18. Pulakos E.D., Arad S., Donovan M.A., Plamondon K.E. Adaptability in the workplace: Development of a taxonomy of adaptive performance. *Journal of Applied Psychology.* 2000. Vol. 85, No. 4. P. 612–624.
19. Salmon G. E-moderating: The Key to Teaching and Learning Online. 3rd ed. New York: Routledge, 2011. 288 p.

REFERENCES

1. Dubinka, M. (2025). Tendentsiyi rozvytku profesiynoho samovyznachennya v diyal'nosti zakladiv vyshchoyi osvity yevropeys'kykh krayin [Trends in the development of professional self-determination in the activities of higher education institutions of European countries]. *Scientific notes. Series: Pedagogical sciences*, 219. S. 30–28. [in Ukrainian]
2. Dubinka, M. (2023). Doslidzhennya kontseptual'nykh zasad problemy profesiynoho samovyznachennya providnymy naukovtsyamy. Innovative projects and programs in psychology, pedagogy and education [Research on the conceptual foundations of the problem of professional self-determination by leading scientists. Innovative projects and programs in psychology, pedagogy and education]: scientific monograph. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-282-1-10> [in Ukrainian]
3. Dubinka, M. (2022). Analiz teoriy ta napryamiv problemy samovyznachennya osobystosti [Analysis of theories and directions of the problem of individual self-determination]. *Scientific research: the paradigm of innovative development: collection of abstracts of scientific papers of the XIII International Scientific Conference (Prague, Czech Republic, December 29, 2022).* S. 25–30. [in Ukrainian]
4. Redecker, C. (2017). Yevropeys'ka ramka tsyfrovoyi kompetentnosti osvityan: DigCompEdu [European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu]. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 95 p. [in English].
5. Kuziutichev, S.G., Ternavska T.A. (2025). Metodolohichni pidkhody pidhotovky do samorealizatsiyi maybutnikh vykladachiv ZVO v umovakh dystantsiynoho navchannya [Methodological approaches to training for self-realization of future teachers of higher education institutions in conditions of distance learning]. *Prospects and innovations of science.* 1 (47). S. 618–628. [in Ukrainian]
6. Myronchuk, N.M. (2020). F Osnovy samoorganizatsiyi u profesiyiniy diyal'nosti. [Fundamentals of self-organization in professional activity]: teaching-methodical manual. Zhytomyr: ZhDU named after I. Franko. 133 p. [in Ukrainian]
7. Otych, O.M. (2022). Osobystisno-diyal'nisnyy pidkhid do profesiynoi samorealizatsiyi nauково-pedahohichnykh pratsivnykiv [Personal-activity approach to professional self-realization of scientific and pedagogical workers]. *Scientific innovations and advanced technologies.* 2 (4). S. 411–419. [in Ukrainian]

8. Radul, V.V., Krasnoshchok, I.P., Lebedyk, I.V. (2009). Doslidzhennya osoblyvostey samorealizatsiyi osobystosti. [Research into the features of individual self-realization]: monograph. K.: «Imeks-LTD». 352 p [in Ukrainian]

9. Radul, V.V. (2012). Samorealizatsiya osobystosti yak kryterial'na kharakterystyka yiyi sotsial'noyi zrilosti [Self-realization of the personality as a criterion characteristic of its social maturity]. Theoretical and methodological problems of raising children and students. Issue 16, No. 1. S. 248–260 [in Ukrainian]

10. Filonenko, O.V. (2019). Formuvannya hotovnosti maybutnikh vykladachiv zakladu vyshchoyi osvity do profesiynoyi samorealizatsiyi [Formation of readiness of future teachers of higher education institutions for professional self-realization]. Scientific Bulletin of the Mykolaiv National University named after V.O. Sukhomlynsky. No. 2 (65). S. 314–318. [In Ukrainian]

12. Arbaugh, J.B., Cleveland-Innes, M., Diaz, S.R., Garrison, D.R., Ice, P., Richardson, J.C., Swan, K. (2008). Rozrobka instrumentu «Spil'nota doslidnykiv» [Developing a Community of Inquiry instrument]: Testing a measure of the Community of Inquiry framework using a multi-institutional sample. The Internet and Higher Education. Vol. 11. No. 3–4. P. 133–136. [in English]

13. Garrison, D.R., Anderson, T., Archer, W. (2000). Krytychne doslidzhennya v tekstovomu seredovyshchi [Critical inquiry in a text-based environment]: Computer conferencing in higher education. The Internet and Higher Education. Vol. 2. No. 2–3. P. 87–105. [in English]

14. Kember, D., Leung, D.Y.P., Jones, A., Loke, A.Y., McKay, J. et al. (2000). Rozrobka ankety dlya vymiryuvannya rivnya refleksyvnoho myslennya [Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking]. Assessment & Evaluation in Higher Education. Vol. 25. No. 4. S. 381–395. [in English]

15. Kuziutichev, S., Ternavska, T., Shaumian, O., Surkova, K., Chornohlazova, N., Tsumarieva, N. (2025). Navhatsiya liderstva u virtual'niy osviti: vyklyky ta mozhyvosti dlya samorealizatsiyi universytet-s'kykh vykladachiv v onlayn-

navchanni [Navigating Leadership in Virtual Education: Challenges and Opportunities for University Educators' Self-Realization in Online Teaching]. International Journal of Organizational Leadership. Vol. 14 (Special Issue). P. 342–354. [in Ukrainian]

16. Moore, M.G., Kearsley, G. (2011). Dystantsiynna osvita: systemnyy pohlyad na onlayn-navchannya [Distance Education: A Systems View of Online Learning]. 3rd ed. Belmont: Cengage Learning. 361 p. [in English]

17. Pintrich, P.R., Smith, D.A.F., Garcia, T., McKeachie, W.J. A. (1991). osibnyk z vykorystannya opytuval'nyka motyvovanykh stratehiy navchannya (MSLQ) [Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)]. Ann Arbor: University of Michigan. 76 p. [in English]

18. Pulakos, E.D., Arad, S., Donovan, M.A., Plamondon, K.E. (2000). Adaptyvnist' na robochomu misti: Rozrobka taksonomiyi adaptyvnoyi produktyvnosti [Adaptability in the workplace: Development of a taxonomy of adaptive performance]. Journal of Applied Psychology. Vol. 85. No. 4. P. 612–624. [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КУЗИЮТИЧЕВ Сергій – аспірант Української державної льотної академії.

Наукові інтереси: діагностика самореалізації майбутніх викладачів вищої школи в умовах дистанційного навчання: критерії та методика.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KUZIUTICHEV Sergey – Phd Student Ukrainian State Flight Academy.

Scientific interests: diagnostics of self-realization of future higher education teachers in distance learning conditions: criteria and methodology.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

UDC 378.011.3-051:784.087.68

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-671-676

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

ЧЕНЬ Сяюй –

аспірант кафедри музичного мистецтва і хореографії
Державного закладу «Південноукраїнський
національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8807-7579>
e-mail: henxuaoyuu@icloud.com

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ АВТОНОМІЇ СТУДЕНТІВ-БАКАЛАВРІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті здійснено теоретичне обґрунтування сутності виконавської автономії майбутніх бакалаврів музичного мистецтва та визначено методологічні засади її формування у процесі вокально-хорової підготовки.

Виконавська автономія визнається необхідною передумовою професійного становлення студентів бакалаврату в галузі музичної освіти як самостійної, рефлексивної та творчо активної особистості, здатної до ефективного здійснення вокально-хорової практики та організації художньо-освітнього процесу.

Мета статті – теоретичне обґрунтування виконавської автономії як інтегративної професійної якості майбутніх бакалаврів музичного мистецтва та визначення методологічних засад її формування у процесі вокально-хорової підготовки.

На основі аналізу українських і зарубіжних наукових джерел уточнено сутність поняття автономії як здатності особистості до самостійного визначення цілей, прийняття рішень та регуляції власної діяльності на засадах внутрішньої мотивації, ціннісних орієнтацій і професійного досвіду.

Визначено специфіку прояву виконавської автономії у диригентсько-хоровій діяльності, яка полягає у поєднанні індивідуально-виконавських і колективно-комунікативних форм музичної взаємодії, необхідності узгодження власної інтерпретаційної позиції з художнім задумом твору, а також здатності до організації й керування колективним виконавським процесом.

Обґрунтовано методологічні засади формування виконавської автономії, що ґрунтуються на системно-інтегративному, рефлексивному, синергійному, самопроектувальному та інноваційно-творчому підходах, які у взаємодії забезпечують цілісність, динамічність і особистісну спрямованість професійного становлення майбутнього фахівця. Окреслено систему педагогічних принципів, що конкретизують зазначені підходи у практиці вокально-хорової підготовки та сприяють переходу від зовнішньо керованого навчання до самостійної, рефлексивно організованої виконавської діяльності.

Ключові слова: виконавська автономія; вокально-хорова підготовка; майбутній бакалавр музичного мистецтва; інтерпретаційна діяльність; рефлексія; саморегуляція; методологічні підходи; музична освіта.