



КУЗЮТИЧЕВ Сергій Геннадійович,
аспірант (здобувач третього освітньо-наукового рівня),
Українська державна льотна академія
e-mail: kuzik.633@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4088-6040>

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНА ТЕХНОЛОГІЯ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

***Анотація.** У статті презентовано організаційно-методичну технологію підготовки до професійної самореалізації майбутніх викладачів вищої школи в умовах дистанційного навчання. Обґрунтовано тривимірну модель самореалізації, яка охоплює: професійно-цифрові компетентності (володіння освітніми технологіями, цифровий педагогічний дизайн, онлайн-оцінювання, модерація взаємодії, етика та безпека); емоційно-соціальне ставлення (емоційна стабільність, емпатія, конструктивний зворотний зв'язок, комунікативний імідж, академічна етика); прагнення до самовдосконалення (мотивація, рефлексія, індивідуальна освітня траєкторія, самоорганізація, перенесення інновацій у курс).*

Кожна складова операціоналізована через конкретні фактори впливу та інструменти оцінювання (самозвітні опитувальники, експертні карти спостереження занять/записів, чек-листи якості LMS-курсу, аналіз цифрових артефактів, рефлексивні журнали, портфоліо сертифікацій). Запропоновано рубрикування (шкала 0–3) та інтегральну інтерпретацію за складовими, що дозволяє моніторити динаміку сформованості самореалізації у здобувачів другого (магістерського) рівня. Показано узгодженість моделі з організаційними та методичними умовами підготовки у закладі вищої освіти: інституційні політики розвитку цифрових компетентностей і академічної доброчесності; стандарти якості дистанційного курсу (структура, результати навчання, регулярний формувальний зворотний зв'язок); менторські/інтерв'їзійні формати; аналітика LMS; інклюзивний дизайн (UDL). Емпіричні відповіді магістрів (суб'єктивна готовність до цифрових технологій, запит на безперервне навчання, труднощі з проектуванням оцінювання та підтриманням взаємодії, потреба в рефлексії) зіставлено з відповідними педагогічними рішеннями: практикоорієнтовані тренінги з цифрового педагогічного дизайну; індивідуальні освітні траєкторії; гейміфікація та активні методи; структуровані курси з прозорими рубриками; рефлексивні практики (щоденник, інтерв'їзія, менторство). Підкреслено, що професійна самореалізація викладача в добу цифрової трансформації є системною характеристикою освітнього середовища, яка виникає на перетині інституційних політик, методичних рішень і особистісно-професійних ресурсів педагога.

Практична значущість технології полягає у можливості її безпосереднього застосування в аспірантурі та програмах підвищення кваліфікації як дорожньої карти для побудови індивідуальних освітніх траєкторій, стандартизації дистанційних курсів та розбудови інклюзивного, етично вмотивованого цифрового середовища.

Ключові слова: самореалізація викладача, дистанційне навчання, цифрові компетентності, емоційна стабільність, комунікативний імідж, рефлексія, індивідуальна освітня траєкторія, самоорганізація, методичні умови, організаційні умови.



KUZIUTICHEV Serhii,
PhD student (third-cycle),
Ukrainian State Flight Academy
e-mail: kuzik.633@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4088-6040>

AN ORGANIZATIONAL-AND-METHODICAL TECHNOLOGY FOR PREPARING FUTURE UNIVERSITY TEACHERS FOR SELF-REALIZATION IN DISTANCE EDUCATION: MODEL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS

Abstract. The paper presents an organizational-and-methodical technology for preparing future university teachers for professional self-realization under distance education. A three-dimensional model is substantiated, including: (1) professional-digital competences (educational technologies, digital instructional design, online assessment, moderation of interaction, ethics and safety); (2) emotional-social stance (emotional stability, empathy, constructive feedback, communicative image, academic ethics); (3) striving for self-development (motivation, reflection, individual learning trajectory, self-organization, transfer of innovations into one's course). Each dimension is operationalized via concrete factors and measurement tools (self-report questionnaires, expert observation checklists, LMS course quality lists, analysis of digital artefacts, reflective journals, certification portfolios). A 0–3 rubric and integral per-dimension interpretation enable monitoring the dynamics of self-realization formation among master's students. The model is aligned with organizational and methodical conditions in higher education institutions: institutional policies on digital competence development and academic integrity; quality standards for distance courses (structure, learning outcomes, formative feedback); mentoring and intervision formats; LMS analytics; inclusive design (UDL). Survey responses (subjective readiness for digital technologies, demand for lifelong learning, difficulties in designing assessment and sustaining interaction, need for reflection) are mapped onto pedagogical solutions: practiceoriented training in digital instructional design; individual learning trajectories; gamification and active methods; structured courses with transparent rubrics; reflective practices (journaling, intervision, mentoring). Professional self-realization in the era of digital transformation emerges as a systemic property of the educational environment, at the intersection of institutional policies, methodical decisions, and teachers' personal-professional resources. The technology has practical value for doctoral training and professional development programs as a roadmap for building individual learning trajectories, standardizing distance courses, and shaping an inclusive and ethically grounded digital environment.

Keywords: teacher self-realization, distance education, digital competences, emotional stability, communicative image, reflection, individual learning trajectory, self-organization, methodical conditions, organizational conditions.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Останнє десятиліття позначене стрімкою цифровою трансформацією вищої освіти, що радикально змінює як роль викладача, так і самі механізми організації навчання. Якщо раніше цифрові інструменти виконували допоміжну функцію, то нині вони задають логіку курсу: від проектування результатів навчання та вибору методів

оцінювання до підтримання «присутності» викладача в онлайн-овому середовищі та модерації взаємодії здобувачів. За цих умов виникає потреба у моделях підготовки, які не обмежуються освоєнням платформ і сервісів, а інтегрують щонайменше три взаємопов'язані виміри професійної діяльності викладача: (1) цифрову компетентність як здатність педагогічно доцільно застосовувати техно-

логії й проєктувати цифрове освітнє середовище; (2) емоційно-соціальну взаємодію, що охоплює емпатію, підтримувальну комунікацію, академічну етику та культуру зворотного зв'язку; (3) здатність до саморозвитку й самоорганізації, включно з рефлексією, індивідуальними освітніми траєкторіями та перенесенням педагогічних інновацій у власну практику.

Проблемність ситуації посилюється кількома системними розривами. По-перше, підготовка викладачів часто має інструментально-технічний ухил і недостатньо операціоналізує педагогічний дизайн, інклюзію (UDL), академічну доброчесність та безпеку даних. По-друге, емоційний і комунікативний аспекти дистанційної взаємодії залишаються периферійними у програмах розвитку, хоча саме вони визначають стійкість мотивації та якість навчального досвіду у віртуальній аудиторії. По-третє, відсутні узгоджені механізми моніторингу готовності до самореалізації: на практиці переважають фрагментарні самооцінки без аналізу артефактів курсу, спостережень та метрик взаємодії. В українському контексті додатковими викликами є гібридизація освітніх процесів, нерівність доступу до ресурсів, підвищені етичні ризики й потреба узгодження з нормативними вимогами професійного стандарту викладача ЗВО. У сукупності це формує запит не просто на підвищення кваліфікації, а на організаційно-методичну технологію, здатну поєднати інституційні політики (стандарти якості дистанційного курсу, сервіси підтримки, спільноти практики) з конкретними методичними рішеннями на рівні курсу та індивідуальними траєкторіями розвитку викладача.

Таким чином, постає науково-практична проблема: як сконструювати цілісну модель підготовки до професійної самореалізації викладача в дистанційному середовищі, яка б одно-

часно (а) інтегрувала цифрові, емоційно-соціальні та саморозвивальні компоненти; (б) була операціоналізована через прозорі критерії, показники й інструменти оцінювання; (в) спиралася на реальні запити та труднощі майбутніх викладачів; (г) узгоджувалася з організаційними можливостями ЗВО. У дослідженні ми розгортаємо системне бачення цієї проблематики, спираючись на сучасні концепції дистанційної освіти, комунікативно-когнітивні моделі онлайн-навчання та вітчизняні напрацювання щодо самоорганізації, професійної готовності й умов самореалізації викладача.

Системне бачення дистанційної освіти переконливо окреслили М. Мур і Г. Кірслі; у вимірі колаборативного пізнання й соціального конструювання знань ключовою стала «спільнота запити» Д. Гаррісона, Т. Андерсона та В. Арчера; логіку модераторії й фасилітації онлайн-взаємодії концептуалізувала Г. Салмон. В українському контексті проблема підготовки до професійної самореалізації майбутніх викладачів поглиблюється результатами досліджень готовності до самореалізації (О. Філоненко), самоорганізації у професійній діяльності (Н. Мирончук), особистісно-діяльнісного підходу до професійної самореалізації НПП (О. Отич), а також організаційно-соціальних чинників професійної реалізації педагога (Л. Біла).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Системний підхід до дистанційної освіти, представлений М. Муром і Г. Кірслі [1], у поєднанні з теорією «спільноти запити» Д. Гаррісона, Т. Андерсона та В. Арчера та концепцією e-moderation Г. Салмон формує методологічний каркас інтегрованих рішень у викладанні. Узагальнення емпіричних даних щодо ефективних онлайн-практик (Б. Мінз та ін.) підтримує необхідність формування оцінювання, структурованих курсів та активних методів взаємодії [2, 3]. У вітчизняному полі досліджень увага



зосереджується на формуванні готовності до професійної самореалізації (О. Філоненко), основах професійної самоорганізації (Н. Мирончук. [5]), особистісно-діяльнісних механізмах професійної самореалізації науково-педагогічних працівників (О. Отич), інституційних та етичних умовах освітнього процесу (Л. Біла, Т. Тернавська, О. Данилко) [7, 8]. Сукупність цих напрацювань обґрунтовує потребу в організаційно-методичній технології, спеціально зорієнтованій на підтримку самореалізації викладача в умовах дистанційного навчання.

Мета статті. Теоретично обґрунтувати й представити організаційно-методичну технологію самореалізації майбутніх викладачів вищої школи в умовах дистанційного навчання; описати її структуру (модель і два модулі – організаційний та методичний), інструменти та процедури оцінювання

готовності; зіставити елементи технології з емпіричними відповідями здобувачів другого (магістерського) рівня.

Виклад основного матеріалу дослідження. Запропонована технологія спирається на тривимірну модель самореалізації, що інтегрує: професійно-цифрові компетентності, емоційно-соціальне ставлення та прагнення до самовдосконалення. Для кожної складової визначено фактори впливу і методики оцінювання; дані збираються через самозвіти, експертні спостереження та аналіз артефактів (LMS, плани занять, цифрові матеріали). Запроваджено рубрикування (шкала 0–3) і інтегральну інтерпретацію за складовими, що відповідає системному баченню дистанційної освіти – [1] та принципам поєднання когнітивної, соціальної й викладацької присутності – [2], модерування онлайн-взаємодії – [3].

Таблиця 1

Структура та інструментарій організаційно-методичної технології самореалізації (діагностичний блок)

Складова	Ключові фактори впливу	Методики/інструменти
Професійно-цифрові компетентності	володіння LMS/відеоплатформами; цифровий педагогічний дизайн; онлайн-оцінювання та аналітика; етика і безпека	чек-лист якості курсу; експертна карта спостереження; самооцінка типу DigCompEdu; аналіз цифрового портфоліо
Емоційно-соціальне ставлення	емоційна саморегуляція; емпатія; конструктивний зворотний зв'язок; комунікативний імідж; академічна етика	спостережні листи занять/записів; аналіз комунікацій у LMS; опитування студентів; кейс-аналіз
Прагнення до самовдосконалення	ІОТ (індивідуальна освітня траєкторія); регулярна рефлексія; тайм-менеджмент; освітня мобільність; перенесення інновацій у курс	аналіз портфоліо/сертифікатів; чек-лист SMART/OKR; карта прогресу ІОТ; рефлексивні звіти

Організаційний модуль технології. Організаційний рівень задає рамки, у яких розгортаються індивідуальні зусилля викладача. Інституційний рівень: політики розвитку цифрових компетентностей, академічної доброчесності й інклюзивності; менторство, інтерв'ї, спільноти практики; стандарти якості дистанційних курсів – [10]. Процесуальний рівень (курс/кафедра/програма): стандарти якості дистанційного курсу (структура, результати навчання, методи

оцінювання, регулярність зворотного зв'язку); календарне планування з прозорими рубриками та гнучкими освітніми траєкторіями; інструменти моніторингу (аналітика LMS, опитування студентів, огляд курсів) – [4]. Індивідуальний рівень: персональні ІОТ і щорічні плани розвитку; рефлексивні практики (щоденник, after-action review, взаємоспостереження); формування комунікативного іміджу та культури емоційної взаємодії в онлайн – [5], [6], [9].

Методичний модуль технології.

Методичні умови – це конкретні педагогічні рішення, що безпосередньо трансформують практику викладання. Їх релевантність перевірено шляхом зіставлення з емпіричними відповідями респондентів (магістрантів – майбутніх викладачів).

Узагальнені пари «відповідь → компонент(и) умови»:

- Суб'єктивна готовність до цифрових технологій поєднується з труднощами **проектування занять та оцінювання** → практикоорієнтовані тренінги з цифрового педагогічного дизайну (LMS, вебінари, інструменти оцінювання та аналітики).

- **Висока згода з потребою безперервного навчання** → індивідуальні освітні траєкторії (МООС / сертифікації, менторство, спільноти).

- **Ключові навички:** здатність учитися, технічна грамотність, комунікація, креативність → модульне навчання з інтеграцією адаптивних, цифрових, комунікативних та інноваційних компетентностей; кейси, мікронавчання.

- **Виклики:** низька мотивація студентів, технічні труднощі, брак «живої» взаємодії, складність оцінювання → активні методи, гейміфікація,

формувальне оцінювання, емоційно підтримуюча комунікація.

- **Мотиватори студентів:** регулярний фідбек, інтерактив, чіткі очікування → структурований дистанційний курс із запланованим фідбеком, дедлайнами, прозорими рубриками.

- **Інклюзивність:** адаптація матеріалів, доступність ресурсів, культура поваги, асистивні технології → *UDL*, диференціація завдань, доступний мультимедійний контент.

- **Нечітке розуміння «самореалізації»** → рефлексивні практики (щоденник, інтерв'ї, менторство); ознайомлення з моделями професійного зростання.

- **Найчастіше інструменти:** Zoom / Meet, Moodle, Classroom → практичні модулі з проектування занять на цих платформах (кейси, тести, канали зворотного зв'язку).

- **Запит на адміністрування курсів (Moodle, Classroom)** → навчання педагогічному дизайну: структура, оцінювання, персоналізація траєкторій.

- **Недостатня цифрова компетентність частини респондентів** → діагностика цифрової грамотності та індивідуальні програми розвитку з урахуванням старту.

Таблиця 2

Матриця узгодження емпіричних відповідей із рішеннями технології та їхнім теоретичним підґрунтям

Висновки з анкетування (відповіді респондентів)	Рішення технології	Теоретичне підґрунтя
54% оцінюють свої цифрові компетентності як «середні/низькі».	Поетапні тренінги/симуляції з цифрового педагогічного дизайну й модератії (робота з LMS, інструменти оцінювання, аналітика, e-moderation).	Salmon, 2011; Moore & Kearsley, 2011; Мирончук, 2020
61% не мають чіткої стратегії саморозвитку.	Педагогічний коучинг; індивідуальні освітні траєкторії (IOT) з поєднанням формальної/неформальної освіти.	Тернавська, 2023; Філоненко, 2019
42% не ведуть системної рефлексії.	Навчання саморефлексії/самооцінюванню; особистісно-діяльнісний підхід у підготовці.	Філоненко, 2019; Отич, 2022
57% відчувають емоційне напруження у дистанційному викладанні.	Розвиток соціальної/викладацької присутності; інтерв'ї; підтримувальна комунікація та формувальне оцінювання.	Garrison, Anderson & Archer, 2000; Біла, 2022
36% не відчувають себе учасниками академічної спільноти.	Залучення до спільнот практики й командних проєктів; розвиток «присутності спільноти».	Garrison, Anderson & Archer, 2000; Тернавська, 2023



>60% мають труднощі з добром ресурсів для самонавчання.	Навички «освітнього навігаціювання» (куринг), структурування дистанційного курсу та прозорі стандарти якості.	Moore & Kearsley, 2011; МОН України, 2024; Salmon, 2011
---	---	---

Отримані результати демонструють конвергенцію трьох складових само-реалізації з організаційними та методичними умовами. Цифрова компетентність без емоційної стабільності та рефлексії не конвертується у сталі результати; натомість емоційно-соціальна взаємодія без цифрового дизайну втрачає ефективність у дистанційному середовищі. Виявлені «вузькі місця» (стратегія саморозвитку, рефлексія, участь у спільнотах) визначають полігони зростання для програм підготовки здобувачів третього рівня. Методика є технологічно нейтральною та масштабується завдяки стандартам якості дистанційного курсу, інтегрованим рубрикам і аналітиці LMS.

Обмеження: самозвітні дані (ризик соціальної бажаності); необхідність розширення вибірки, динамічних вимірів і незалежних експертних оцінок.

Висновки. У процесі нашого дослідження надаємо такі міркування та узагальнення:

1. Концептуальна рамка – само-реалізація викладача в умовах дистанційної освіти постає як системна характеристика освітнього середовища, що формується на перетині трьох взаємопов'язаних компонентів: професійно-цифрової компетентності, емоційно-соціальної взаємодії та здатності до саморозвитку/самоорганізації.

Узгоджена дія цих компонентів є визначальною для переходу від декларативних намірів до вимірюваних результатів професійного зростання.

2. Операціоналізація феномену – запропонована організаційно-методична технологія операціоналізує самореалізацію через чітку тривимірну модель і набір індикаторів/процедур вимірювання (рубрикатори, карти спостереження, аналіз артефактів LMS-курсів, рефлексивні журнали, портфоліо сертифікацій), що забезпечує практичну застосовність

моделі у підготовці здобувачів другого (магістерського) та третього (освітньо-наукового) рівнів.

3. Організаційний модуль як «рамка можливостей» – інституційні політики ЗВО (стандарти якості дистанційного курсу, підтримка спільнот практики, менторство/інтерв'язія, політики інклюзивності та академічної доброчесності) створюють середовище, у якому індивідуальна траєкторія самореалізації стає дійсно реалізованою; без такої рамки навіть високі індивідуальні наміри викладача не конвертуються у сталі результати.

4. Методичний модуль як «механізм зміни» – зіставлення емпіричних відповідей магістрів із запропонованими методичними рішеннями показало доцільність: (а) поетапного формування цифрових компетентностей (через тренінги, симуляції, мікронавчання); (б) індивідуалізації освітніх траєкторій (ІОТ, наставництво, МООС / сертифікації); (в) інтеграції формувального оцінювання, гейміфікації та регулярного зворотного зв'язку; (г) упровадження рефлексивних та емоційно-підтримуючих практик.

5. Внутрішня узгодженість моделі – аналітичні пари «відповідь респондента → компонент(и) умови» виконують функцію внутрішньої перевірки змісту технології (у змістовному, а не статистичному розумінні), демонструючи її відповідність реальним запитам та «вузьким місцям» підготовки майбутніх викладачів (стратегія саморозвитку, системна рефлексія, участь у спільнотах практики, навички освітнього «навігаціювання»).

6. Роль лідерства й адаптивності – у цифрово трансформованому освітньому середовищі лідерський вимір (здатність ініціювати зміни, модерувати взаємодію, приймати рішення на основі

даних) виявляється наскрізною детермінантою самореалізації. Найбільш успішними стають викладачі, які демонструють адаптивне лідерство й готовність до безперервного навчання та міждисциплінарної взаємодії.

7. Теоретичний внесок – робота: (1) конкретизує поняття самореалізації викладача у дистанційному форматі через тривимірну модель і відповідні критерії/показники; (2) інтегрує організаційні та методичні умови в єдину технологію підтримки самореалізації; (3) пропонує інструментарій моніторингу, придатний для динамічного відстеження індивідуального прогресу.

8. Практична значущість – технологію можна безпосередньо імплементувати у програми підготовки здобувачів другого/третього рівнів та системи підвищення кваліфікації викладачів як «дорожню карту» для: побудови ІОТ; стандартизації дистанційних курсів; розбудови інклюзивного, етично вмотивованого цифрового середовища; інституалізації менторства та спільнот практики; налаштування аналітики LMS для формувального оцінювання.

9. Обмеження дослідження – застосовані емпіричні процедури спираються переважно на самозвітні дані та обмежені за обсягом вибірки; не проводилась статистична перевірка гіпотез чи розрахунків надійності інтегральних індексів. Це зумовлює потребу у розширенні вибірки, включенні незалежних експертних оцінок, проведенні порівняльних та поздовжніх зрізів.

10. Перспективи подальших розвідок – доцільним убачається: (а) розробка інтегрального індексу самореалізації з ваговими коефіцієнтами під різні галузі знань; (б) експериментальна перевірка ефектів окремих інтервенцій (лідерство, e-moderation, UDL-дизайн) у форматі до/після; (в) зіставлення результатів у дистанційній, змішаній та очній формах; (г) поглиблення аналітики цифрових

артефактів (learning analytics) для персоналізованих маршрутів розвитку.

Узагальнюючи, запропонована організаційно-методична технологія показує, як узгодження інституційних стандартів, методичних рішень і особистісно-професійних ресурсів викладача переводить самореалізацію зі сфери намірів у сферу планомірно вимірюваних досягнень. У стратегічній перспективі рівень самореалізації викладача доцільно розглядати як критерій якості університетської освіти в добу цифрової трансформації: чим послідовніше заклад вищої освіти створює умови для автономії, відповідальної взаємодії, лідерства й безперервного розвитку педагога, тим стійкішим і результативнішим стає освітній процес загалом.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Moore M. G., Kearsley G. Distance Education: A Systems View of Online Learning (3rd ed.). Cengage Learning. 2011.
2. 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. 2(2–3). С. 87–105.
3. Salmon G. E-moderating: The Key to Teaching and Learning Online (3rd ed.). Routledge. 2011.
4. Філоненко О. В. Формування готовності майбутніх викладачів ЗВО до професійної самореалізації. *Науковий вісник МНУ ім. В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, 2019. 2(65), С. 314–318.
5. Мирончук Н. М. Основи самоорганізації у професійній діяльності. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2020.
6. Отич О. М. Особистісно-діяльнісний підхід до професійної самореалізації науково-педагогічних працівників. *Наукові інновації та передові технології*, 2022. 2(4). С. 411–419.
7. Біла Л. Організаційно-педагогічні й соціальні умови професійної самореалізації педагога. *Multidisciplinary scientific notes. Theory, history and practice*, 2022. С. 462–464.
8. Ternavska T. Individual educational trajectory of communicative competence of



- a modern pedagogical / scientific-pedagogical worker in the conditions of military reality. In *Higher education reforms in Ukraine: challenges, status, and prospect*. 2023. (pp. 320–346). Riga: Baltija Publishing. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-360-6-14>
9. 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. 14(SI). C. 342–354.
10. Міністерство освіти і науки України. Про затвердження професійного стандарту «Викладач закладу вищої освіти»: Наказ від 16.10.2024 № 1466. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vykladach-zakladu-vyshchoi-osvity1466>
- ### REFERENCES
1. Moore M. G., Kearsley G. (2011). *Dystantsiyna osvita: systemnyy pohlyad na onlayn-navchannya* (3-tye vyd.). [Distance Education: A Systems View of Online Learning (3rd ed.)]. Cengage Learning. [in English]
2. Garrison D. R., Anderson T., Archer W. (2000). Krytychne doslidzhennya v tekstovomu seredovyschi: komp'yuterni konferentsiyi u vyshchiy osviti. [Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education]. *The Internet and Higher Education*. 2(2–3). 87–105. [in English]
3. Salmon G. (2011). *Elektronna moderatsiya: klyuch do vykladannya ta navchannya onlayn* (3-tye vyd.). [E-moderating: The Key to Teaching and Learning Online (3rd ed.)]. Routledge. [in English]
4. Filonenko O. V. (2019). Formuvannya hotovnosti maybutnikh vykladachiv ZVO do profesiynoyi samorealizatsiyi. [Formation of readiness of future teachers of higher education institutions for professional self-realization]. *Scientific Bulletin of V. O. Sukhomlynskyi MNU. Pedagogical Sciences*, 2(65), 314–318. [in Ukrainian].
5. Myronchuk N.M. (2020). Osnovy samoorhanizatsiyi u profesiyniy diyal'nosti. [Fundamentals of self-organization in professional activity]. Zhytomyr: I. Franko ZhDU. [in Ukrainian].
6. Otych O.M. (2022). Osobystisno-diyal'nisnyy pidkhid do profesiynoyi samorealizatsiyi naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv. [Personal and activity approach to professional self-realization of scientific and pedagogical workers]. *Scientific Innovations and Advanced Technologies*, 2(4), 411–419. [in Ukrainian].
7. Bila L. (2022). Orhanizatsiyno-pedahohichni y sotsial'ni umovy profesiynoyi samorealizatsiyi pedahoha. [Organizational, pedagogical and social conditions of professional self-realization of a teacher]. *Multidisciplinary scientific notes. Theory, history and practice*, 462–464. [in Ukrainian].
8. Ternavska T. (2023). Indyvidual'na osvityna trayektoriya komunikativnoyi kompetentnosti suchasnoho pedahohichnoho / naukovo-pedahohichnoho pratsivnyka v umovakh voyennoyi real'nosti. [Individual educational trajectory of communicative competence of a modern pedagogical/scientific-pedagogical worker in the conditions of military reality]. In *Higher education reforms in Ukraine: challenges, status, and prospects* (pp. 320–346). Riga: Baltija Publishing. <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-360-6-14> [in Ukrainian].
9. Kuziutichev S., Ternavska T., Shaumian O., Surkova K., Chornohlazova N., Tsumarieva, N. (2025). Navihatsiya liderstva u virtual'niy osviti: vyklyky ta mozhlyvosti 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*, 14(SI), 342–354. [in Ukrainian].
10. Ministerstvo osvity i nauky Ukrayiny. Pro zatverdzhennya profesiynoho standartu «Vykladach zakladu vyshchoyi osvity» [Ministry of Education and Science of Ukraine. On approval of the professional standard «Teacher of a higher education institution»] Order of Order 16.10.2024 №. 1466. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverd-zhennia-profesiinoho-standartu-vykladach-zakladu-vyshchoi-osvity1466> [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 06.09.2025 р.
Стаття прийнята до друку 18.09.2025 р.