

Секція А1 Освітні науки	
УДК 378.091.212:37.011.3-051:001.89]:159.923.2	
Дата першого надходження статті до видання	2026-02-21
Дата прийняття статті до друку після рецензування	2026-03-23
Дата публікації/оприлюднення	2026-03-23

Критерії самооцінювання готовності студентів до науково-педагогічної діяльності в умовах магістратури

Маріонда Іван

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики фізичної культури
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Ужгород, Україна

e-mail: ivan.marionda@uzhnu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-3950-8202>

Анотація. У статті представлено комплексний теоретико-експериментальний аналіз проблеми формування готовності магістрів до науково-педагогічної діяльності. Актуальність дослідження зумовлена трансформацією сучасної вищої школи від інформаційної моделі навчання до парадигми суб'єктного саморозвитку фахівця. На основі аналізу концептуальних засад підготовки магістрів, автором визначено, що ключовою характеристикою сучасної підготовки є її технологічність, що передбачає перехід до якісно нових ступенів ефективності через рефлексивні механізми. У роботі деталізовано структуру готовності магістрів, яка розглядається як багатокомпонентна система, де самооцінювання виступає центральним чинником професійного становлення. Обґрунтовано три базові критерії самооцінювання: науково-дослідний (суб'єктність дослідника), педагогічно-технологічний (проектування інноваційного навчання) та комунікативно-колективний (академічна етика та взаємодія). Для кожного критерію розроблено систему дескрипторів, що охоплюють методологічну грамотність, академічну автономність, технологічну мобільність та методичну рефлексію. Особливу увагу приділено подоланню низки протиріч, зокрема розриву між індивідуальною технологією оволодіння діяльністю та колективним характером майбутньої праці. Доведено, що використання таких інструментів, як науково-педагогічне портфоліо та карти рефлексивної мобільності, дозволяє магістрантам трансформувати репродуктивні знання у стійку професійну позицію. Стаття підкреслює значення наукових товариств як середовища для розвитку комунікативної мобільності та відповідальності за колективний результат. Для практичного застосування цих критеріїв запропоновано використання чотирирівневої шкали самооцінки. Результати дослідження можуть бути використані для розробки діагностичного інструментарію в системі магістерської підготовки в закладах вищої освіти.

Ключові слова: магістерська підготовка, науково-педагогічна діяльність, готовність до діяльності, критерії самооцінювання, професійна рефлексія, суб'єктність дослідника, проектування, технологічна мобільність, науково-дослідна робота, інноваційні технології навчання.

Self-assessment criteria for students' readiness for research and pedagogical activity in master's programs

Ivan Marionda

PhD, Associate Professor, SHEI «Uzhhorod National University»,
ivan.marionda@uzhnu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-3950-8202>

Abstract. The article presents a comprehensive theoretical and experimental analysis of the problem of forming Master's students' readiness for research and pedagogical activity. The relevance of the study is driven by the transformation of modern higher education from an information-based learning model to a paradigm of professional and personal self-development. Based on the analysis of the conceptual foundations of Master's training, the author determines that the key characteristic of modern training is its technological nature, which involves a transition to qualitatively new levels of efficiency through reflexive mechanisms. The paper details the structure of Master's readiness, viewed as a multicomponent system where self-assessment serves as the central factor of professional development. Three basic self-assessment criteria are substantiated: research-oriented (researcher subjectivity), pedagogical-technological (innovative instructional design), and communicative-collective (academic ethics and interaction). For each criterion, a system of descriptors has been developed, covering methodological literacy, academic autonomy, technological mobility, and methodical reflection. Particular attention is paid to overcoming several contradictions, specifically the gap between the individual technology of mastering activities and the collective nature of future professional work. It is proven that using tools such as research and pedagogical portfolios and reflexive mobility maps allows Master's students to transform reproductive knowledge into a stable professional position. The article emphasizes the importance of scientific societies as an environment for developing communicative mobility and responsibility for collective results. For the practical application of these criteria, a four-level self-assessment scale is proposed. The results of the study can be utilized to develop diagnostic tools within the system of Master's training in higher education institutions.

Keywords: Master's training, research and pedagogical activity, professional readiness, self-assessment criteria, professional reflection, researcher subjectivity, instructional design, technological mobility, research work, innovative learning technologies.

Вступ

Актуальність проблеми. Сучасний стан підготовки магістрів характеризується гострим праксеологічним розривом. Освітня система часто залишається інерційною, орієнтованою на «вчорашній» соціальний досвід, тоді як реальний ринок науково-педагогічних послуг вимагає від магістра здатності працювати в умовах невизначеності та надшвидкої зміни технологій.

Актуальність дослідження критеріїв самооцінювання зумовлена тим, що без внутрішньої рефлексивної позиції магістр залишається лише «ретранслятором» чужих ідей. Самооцінювання тут виступає не як формальний акт перевірки знань, а як інструмент подолання когнітивного дисонансу між суспільною формою праці (колективною) та індивідуальним способом засвоєння професійних ролей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних науково-педагогічних розвідках проблема підготовки фахівців трансформується від суто інформаційної моделі навчання до парадигми професійно-особистісного саморозвитку.

Важливим вектором наукового пошуку є дослідження середовищних чинників, що детермінують професійний розвиток майбутнього спеціаліста. Зокрема, Н. Нікітіна

аналізуючи культурно-освітній простір закладу вищої освіти в полікультурному аспекті, обґрунтовує його структуру через сукупність чотирьох взаємопов'язаних компонентів, кожен з яких прямо чи опосередковано впливає на формування готовності студента до майбутньої діяльності. Так, на думку дослідниці, соціально-психологічний компонент зосереджений на суб'єкт-суб'єктній взаємодії носіїв різних культур. Для нашого дослідження цей аспект є критичним, оскільки він включає процеси самоідентифікації студентів, що є фундаментом для подальшого самооцінювання власної професійної придатності. Педагогічний компонент охоплює методологічний інструментарій (принципи, форми, методи). Саме в межах цього компонента реалізуються технології самостійної роботи та рефлексивні практики, що дозволяють студенту співвідносити власні навчальні досягнення з еталонними професійними вимогами.

Предметно-просторовий компонент інтегрує інформаційну складову (бібліотечні ресурси, цифрові платформи) та когнітивну систему знань. Це створює базу для когнітивної готовності магістра, яка підлягає самооцінюванню в умовах науково-педагогічної підготовки. А комунікативний компонент визначає систему комунікацій та умов їх реалізації в ЗВО, що є необхідним для розвитку навичок наукової дискусії та педагогічної взаємодії [4, с. 66–76].

Таким чином, підхід Н. Нікітіної дозволяє розглядати готовність студента до науково-педагогічної діяльності не як ізольовану якість, а як результат цілеспрямованого впливу культурно-освітнього середовища. Це підтверджує тезу про те, що критерії самооцінювання магістрів мають базуватися не лише на особистісних якостях, а й на вмінні студента ефективно функціонувати в межах інформаційної, когнітивної та комунікативної складових середовища закладу освіти [там само].

Аналіз теоретичних положень та емпіричних даних, зроблений І. Галушак дозволив виділити кілька ключових векторів дослідження цієї проблеми – концептуалізацію саморозвитку в освітньому процесі, психологічні механізми та внутрішня готовність, сучасні підходи до організації тощо.

Аналіз публікації підтверджує, що традиційна «інформаційна модель» освіти формує здатність лише до стихійного саморозвитку під тиском зовнішніх вимог. Натомість актуальним залишається перехід до створення розвивального середовища, де саморозвиток постає як внутрішньоособистісне завдання. Недостатньо вивченим залишається питання розробки конкретних дескрипторів та критеріїв самооцінювання готовності студентів до науково-педагогічного аспекту діяльності, що і зумовлює вибір теми нашого дослідження [8].

Аналіз праць, присвячених проблемі підготовки студентів до науково-дослідницької діяльності дозволив трактувати цей феномен як організовану підсистему професійної підготовки, що базується на інтелектуальній творчості та спрямована на отримання об'єктивно нових знань. У контексті нашого дослідження принциповим є розмежування науково-дослідної педагогічної діяльності (спрямованої на зовнішній науковий результат: статті, дисертації) та дослідницької діяльності (спрямованої на внутрішнє вдосконалення педагогічного процесу). Як зазначають Г. Кловак, готовність до такої діяльності є складною фаховою компетентністю, що інтегрує мотиваційний, змістовий, операційний та інтеграційний компоненти [3].

Особливу цінність для розробки критеріїв самооцінювання магістрів має ступенева технологія формування дослідницької компетентності, запропонована дослідницею. Згідно неї, саме рівень магістратури є етапом «побудови індивідуально-авторської педагогічної системи» на основі дослідно-експериментальної роботи [3, с. 15]. Це підтверджує, що самооцінювання магістра має виходити за межі перевірки репродуктивних знань і фокусуватися на здатності до проектування авторських освітніх технологій.

Резюмуючи вищевикладене, можна стверджувати, що успішність науково-педагогічної підготовки в магістратурі безпосередньо залежить від трансформації дослідницьких знань у стійку професійну позицію. Проте, попри детальну розробку принципів організації наукової роботи, питання внутрішніх критеріїв, за якими магістр самостійно визначає рівень своєї готовності до експериментальної та авторської діяльності в умовах мінливого освітнього середовища, потребує подальшого наукового обґрунтування [6, с. 375–379].

Аналіз наукового дискурсу щодо змісту магістерської підготовки дозволяє констатувати, що її «сильною стороною» є виражена науково-дослідна спрямованість. Спираючись на погляди О. Глузмана, визначаємо, що магістратура формує фахівця, здатного не лише до предметного викладання, а й до інтеграції наукового пошуку в освітній процес, проведення навчальних експериментів та впровадження їх результатів у практику.

На думку науковця, особливого значення в сучасних умовах набуває діяльність наукових товариств магістрантів та молодих вчених. До ключових аспектів їх функціонування віднесені створення умов для розкриття креативного потенціалу та розвитку науково-педагогічного мислення; а також свобода наукової творчості, добровільність, колегіальність та органічний зв'язок навчання з пошуковою діяльністю. Крім того, функціями названі

- навчальна (здобуття методологічних знань);
- особистісно-розвивальна (формування вміння бачити проблему);
- соціально-компетентнісна (відповідність професійним вимогам) [5, с. 166].

Важливим внеском у методику оцінювання результатів дослідницької діяльності є пропозиція щодо використання портфоліо як способу фіксації, накопичення та, що найважливіше, самооцінки індивідуальних досягнень магістра. Це дозволяє трансформувати контроль з боку викладача на внутрішній рефлексивний процес студента [5, с. 164-170].

Резюмуючи аналіз, зазначимо, що попри ґрунтовну розробку індивідуальних форм наукової роботи (магістерські дисертації, статті), у науковій літературі недостатньо висвітлено механізми залучення магістрантів до колективних форм дослідної діяльності. Це визначає актуальність нашого дослідження в розрізі пошуку методів (семінари-дискусії, робота в командах), які б сприяли розвитку особистісної відповідальності та лідерських якостей майбутнього викладача-дослідника.

Виділення невирішеної частини проблеми. Попри ґрунтовну розробку загальних принципів організації науково-дослідної роботи та наявність індивідуальних форм підготовки магістрів, у сучасній педагогічній науці залишаються недостатньо висвітленими механізми переходу від зовнішнього контролю до внутрішнього самооцінювання здобувачів. Зокрема, потребує уточнення система конкретних дескрипторів та критеріїв, за якими магістрант може самостійно діагностувати рівень своєї готовності до поєднання наукового пошуку з авторським педагогічним проектуванням. Також залишається відкритим питання залучення майбутніх викладачів до колективних форм дослідницької діяльності (колаборації) як засобу подолання розриву між індивідуальною формою навчання та командним характером сучасної професійної праці.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та розробка системи критеріїв, дескрипторів та інструментарію самооцінювання готовності магістрів до науково-педагогічної діяльності.

Наукова новизна полягає у визначенні готовності магістра як багатокомпонентної системи, де самооцінка є центральним рефлексивним механізмом; вперше запропоновано чотирирівневу шкалу дескрипторів, що інтегрує наукову автономність із технологічною мобільністю викладача.

Практичне значення. Інструментарій (діагностичні карти рефлексивної мобільності, карти моніторингу колаборації) може бути безпосередньо впроваджений в освітній процес магістратури для підвищення якості підготовки та розвитку навичок професійної рефлексії.

Методологія

Методи дослідження. Методологічну основу дослідження становить комплекс взаємодоповнювальних методів, обраних відповідно до етапів наукового пошуку. Так, застосовано загальнонаукові методи аналізу, синтезу, абстрагування та конкретизації, що дало змогу систематизувати наявні підходи та здійснити теоретичне узагальнення концептуальних засад магістерської підготовки. Для ревізії понятійно-категоріального апарату, визначення етимології базових термінів та встановлення їхньої системної субординації в межах сучасної освітньої парадигми використано компаративно-термінологічний аналіз. Структурно-функціональний метод став інструментальною основою для архітектоніки дослідження та логічного впорядкування його структурних компонентів. Логіко-системний аналіз: реалізований під час опрацювання масиву наукових публікацій; він забезпечив логічну послідовність збирання й верифікації фактологічного матеріалу, коректність постановки дослідницьких завдань та валідність отриманих результатів. Синергія обраних методів забезпечила репрезентативність дослідження, дала змогу реалізувати комплекс дослідницьких ітерацій та обґрунтувати теоретичні положення й прикладні висновки статті.

Джерела даних. Зазначена сукупність джерел охоплює період від фундаментальних розробок початку 2000-х років до прогностичних публікацій 2025-2026 років, що забезпечує високу актуальність, репрезентативність та наукову достовірність результатів проведеного дослідження. Інформаційний фундамент дослідження становить синтез класичних праць вітчизняної педагогічної школи – автори С. Вітвицька, І. Галушак, Г. Кловак, Н. Нікітіна, Є. Райхман, Н. Щербакова та новітніх англомовних розвідок, що забезпечує мультидисциплінарний підхід до проблеми магістерської підготовки.

Залучення класичної праці Р. Mishra & М. Koehler (2006) щодо моделі ТРАСК забезпечує сучасне трактування технологічної мобільності викладача. Концепції Pedagogical Content Knowledge (РСК), доповнені найсвіжішими публікаціями М. Chaitidou (2026) та Р. Nilsson (2025), дозволяють адаптувати складні наукові теорії до прикладних освітніх технологій. Праці М. Hammersley (2023) та F. Keser Aschenberger (2021) формують фундамент для оцінки «дослідницької грамотності» (Research Literacy) як базового компонента суб'єктності магістра. Емоційний інтелект та академічна етика, що є складниками «комунікативно-колективного критерію», обґрунтовуються через актуальні публікації Т. Короїд (2025) та Ю. Стасюка (2024). Огляд моделей саморегульованого навчання Е. Panadero (2017) надає методологічну валідність запропонованій у статті чотирирівневій шкалі самооцінювання.

Обмеження дослідження. Попри теоретичну обґрунтованість та практичну значущість розробленої системи критеріїв, дане дослідження має низку обмежень, які слід враховувати при інтерпретації результатів – суб'єктивність рефлексивних оцінок, контекстуальну валідність, динаміку професійного становлення тощо. Оскільки центральним механізмом дослідження є самооцінювання, результати значною мірою залежать від рівня критичності та психологічної готовності магістрантів до об'єктивного аналізу власних дефіцитів. Це створює ймовірність когнітивних упереджень, що притаманні методам самозвіту. Запропоновані дескриптори та інструментарій (зокрема, цифрова наукова компетенція та дидактичне проектування) адаптовані під специфіку педагогічних спеціальностей. Їхня екстраполяція на магістерські програми технічного або медичного профілів може потребувати додаткової модифікації змістових модулів.

Дослідження фіксує стан готовності магістра на етапі завершення навчання, проте воно не враховує лонгїтюдний аспект – те, як сформована здатність до самооцінювання реалізується в перші роки професійної діяльності в реальному освітньому середовищі.

Результати

Узагальнення результатів проведеного теоретико-експериментального дослідження дозволило визначити готовність магістрів до науково-педагогічної діяльності як багатокомпонентну систему, в якій самооцінювання виступає центральним рефлексивним механізмом професійного становлення. Враховуючи специфіку підготовки на другому (магістерському) рівні вищої освіти, нами обґрунтовано критерії самооцінювання, що структуровані за двома домінантними векторами: науково-дослідним та педагогічним.

Наукова складова готовності оцінюється студентами через призму здатності до самостійного генерування об'єктивно нових знань, володіння методологічним апаратом та навичками репрезентації результатів у загальноприйнятих наукових формах (статтях, тезах, магістерських роботах).

Педагогічна складова фокусується на суб'єктивному сприйнятті магістром власної спроможності до проектування індивідуально-авторських систем навчання, трансформації наукових теорій у прикладні освітні технології та готовності до суб'єкт-суб'єктної взаємодії в умовах сучасного освітнього середовища [1, с. 133-153].

Встановлено, що інтеграція цих складових через процедури самодіагностики дозволяє студенту перейти від формального виконання навчальних завдань до усвідомленого формування індивідуальної траєкторії науково-педагогічного саморозвитку, що є ключовим показником якості магістерської підготовки.

Виходячи саме з таких позицій, зазначимо, що сильною стороною магістерської підготовки є наявність в її змісті науково-дослідного компонента. Магістратура з її вираженою науково-дослідною спрямованістю формує фахівця педагогічної освіти, який добре бачить напрями розвитку педагогічної науки, здатний поєднати предметне викладання з науково-дослідною діяльністю. Він зможе привнести в заклади освіти елементи дослідницьких пошуків, зуміє поставити навчальні експерименти та впровадити їхні результати в навчальний процес. Вважаємо, що для розкриття сутності та структури науково-дослідної роботи майбутніх магістрів педагогічної освіти важливо виробити власне бачення зазначеної діяльності магістрантів. Тому розглянемо найбільш значущі підходи до визначення цього поняття та розкриємо їх специфіку в контексті підготовки майбутніх магістрів [5, с. 164-170].

Сучасна система студентської науково-дослідної роботи, що охоплює навчально-дослідницький, позанавчальний та організаційно-масовий напрями, вимагає дотримання низки принципів, серед яких ключовими для формування адекватної самооцінки є:

- неперервність та системність залучення студентів до пошукової діяльності;
- комплексність планування, що поєднує роботу кафедр та лабораторій, інших наукових підрозділів тощо;
- взаємозв'язок тематики наукових досліджень і взаємодоповнення форм організації науково-дослідної роботи студентів [6, с. 377];
- особистісна орієнтація, що дозволяє стимулювати індивідуальні інтереси дослідника, формування нетрадиційних способів мислення, умінь діяти в новому мінливому середовищі, займати активну позицію і пристосовуватись до змін;
- стимулювання та мотивація студентів і викладачів як чинник ефективної організації дослідницької діяльності;
- максимальне використання навчально-матеріальної бази університету (науково-дослідних і навчальних лабораторій, шкіл-лабораторій тощо) для здійснення науково-дослідної роботи;

• створення наукових шкіл у ЗВО як психолого-педагогічний механізм залучення студентів до наукових досліджень [6, с. 22].

Аналіз концептуальних засад підготовки фахівців у вищій школі, обґрунтованих у дослідженнях С. Вітвицької, дозволив стверджувати, що ключовою характеристикою сучасної науково-педагогічної діяльності є її технологічність. Це передбачає перехід до якісно нових ступенів ефективності, де об'єктом самооцінювання студента стає не лише обсяг знань, а й здатність до оптимальної реалізації освітніх стратегій.

Проте результати нашого аналізу свідчать про наявність низки глибинних протиріч, які безпосередньо впливають на рівень готовності магістрів до майбутньої діяльності та мають бути враховані при визначенні критеріїв самооцінювання. Так, існує розрив між суспільною формою професійної праці (колективний характер спілкування, командна наукова робота) та індивідуальною технологією навчання. Це актуалізує критерій здатності магістра до колаборації та наукової комунікації в межах творчих груп.

Виявлено невідповідність між необхідністю творчого рівня активності у професійній діяльності та домінуванням репродуктивного мислення і пам'яті під час навчання (когнітивно-технологічне протиріччя). Магістр має оцінювати власну готовність через рівень сформованості дослідницької рефлексії та здатність до подолання стереотипних педагогічних рішень.

Крім того, це часове та змістова протиріччя, адже спрямованість змісту освіти на вивчення минулого соціального досвіду входить у конфлікт із необхідністю орієнтації на майбутню професійну діяльність, що вимагає прогностичних умінь.

Критерієм готовності виступає здатність студента до самопрогнозування та проектування інноваційних моделей навчання, що відповідають викликам майбутнього [2].

Таким чином, за результатами дослідження праць С. Вітвицької, нами встановлено, що критерії самооцінювання готовності не можуть бути обмежені лише академічною успішністю. Вони мають відображати здатність магістра долати вищезгадані протиріччя шляхом переходу від репродуктивного засвоєння знань до технологічного проектування власної науково-педагогічної траєкторії. Це вимагає впровадження в магістерську підготовку інструментів самодіагностики, які б фокусували увагу на креативності, прогностичності та комунікативній мобільності майбутнього викладача [1, с. 133-153].

На основі синтезу вищезазначених підходів нами обґрунтовано критерії самооцінювання, що інтегрують науковий та педагогічний вектори підготовки. Готовність до науково-педагогічної діяльності розглядається як цілісне утворення, де самооцінка виступає «точкою збірки» між теоретичною базою та практичною дією.

Отже, науково-дослідний критерій (суб'єктність дослідника) фокусується на здатності магістранта до самостійної генерації наукового продукту та його академічної репрезентації. В цьому випадку оцінюється:

- методологічна грамотність – самооцінка вміння формулювати науковий апарат (об'єкт, предмет, гіпотезу) та обирати адекватні методи дослідження [9];

- академічна автономність, здатність до самостійного пошуку, аналізу та критичного осмислення наукових джерел без прямого керівництва;

- презентаційна культура – оцінка власних навичок публічного захисту результатів, ведення наукової дискусії та оформлення статей згідно з вимогами фахових видань;

- цифрова наукова компетенція, а саме вміння працювати з міжнародними наукометричними базами (Scopus, Web of Science) та інструментами автоматизації досліджень [10, с. 43-58].

Відповідно, дескрипторами можемо обрати наступні компетентності: володіння методологією наукового пізнання; рівень академічної доброчесності; здатність до представлення результатів у конкурентному середовищі (конференції, гранти). А інструментами самооцінки – науковий портфоліо та індекс цитованості власних ідей у професійному середовищі.

Педагогічно-технологічний критерій (проектування навчання) відображає готовність до трансформації наукового знання у навчальний контент та проектування інновацій, а також управління освітнім процесом. Аналізується та оцінюється а) дидактичне проектування, а саме здатність самостійно розробляти авторські робочі програми, силабуси та методичні кейси. б) Технологічна мобільність, тобто самооцінка володіння інноваційними методами (flipped classroom, проектне навчання, гейміфікація) та цифрованими освітніми платформами тощо [12, с. 1020; 13, с. 385]. в) Адаптивність викладання, безпосереднє вміння трансформувати складні наукові теорії у доступні дидактичні одиниці залежно від рівня аудиторії. г) Здатність аналізувати власні педагогічні помилки, коригувати стиль викладання та прогнозувати результати навчання (методична рефлексія).

Зрозуміло, що дескрипторами стають здатність до трансформації складних наукових теорій у доступні освітні технології; рівень рефлексії власної викладацької манери; психологічна готовність до роботи з різними категоріями здобувачів (інклюзія, полікультурність) [7].

Комунікативно-колективний критерій (етика та взаємодія) визначає готовність до роботи в академічному співтоваристві та етичну спрямованість діяльності. Колаборативна готовність визначає самооцінку здатності до наукової співпраці, роботи в міжнародних та міждисциплінарних дослідницьких групах.

Етична відповідальність розглядається як усвідомлення принципів академічної доброчесності та професійної етики викладача [11, с. 202–221]. А емоційний інтелект як здатність до побудови суб'єкт-суб'єктних відносин зі здобувачами освіти, фасилітація та медіація конфліктів [15, с. 214–222].

Дескрипторами тут виступають навички роботи в наукових товариствах; здатність до ведення наукової дискусії; відповідальність за колективний результат, командна робота, проекти тощо.

Інструментарій для самоаналізу магістрів має бути технологічним, системним та рефлексивним, він виступає не просто засобом фіксації оцінок, а механізмом переходу від репродуктивного навчання до проектування авторських систем.

Для практичного застосування цих критеріїв студентам пропонується використовувати чотирирівневу шкалу самооцінки, представлені в таблиці 1 [14].

Таблиця 1

Шкала рівнів готовності з дескрипторами для самооцінювання

Рівень	Дескриптор
Адаптивний (Низький)	Робота за шаблоном, орієнтація на зовнішні вимоги, репродуктивне відтворення знань.
Репродуктивно-творчий (Середній)	Здатність до самостійного виконання окремих етапів дослідження, використання відомих методів у нових ситуаціях.
Професійно-конструктивний (Високий)	Сталий інтерес до науки, впевнене володіння технологіями, здатність до обґрунтованої критики та самокорекції.
Інноваційно-креативний (Еталонний)	Проектування авторських систем, прагнення до наукових відкриттів, високий рівень професійної рефлексії.

До ключових відносимо науково-педагогічне портфоліо як інструмент фіксації індексу цитованості, публікацій у Scopus/WoS, тез конференцій та сертифікатів (наукова складова), а також накопичення авторських силабусів, методичних кейсів та конспектів (педагогічна складова). Портфоліо забезпечує об'єктивне самооцінювання, дозволяє студенту візуалізувати власну траєкторію саморозвитку тощо.

Ще одним актуальним інструментом визначаємо діагностичну карту рефлексивної мобільності. За змістом – це анкети самооцінки після кожного етапу НДР або педагогічної практики, аналіз власних педагогічних помилок та прогнозування результатів навчання.

Карта моніторингу комунікативної колаборації – інструмент для оцінки здатності до роботи в академічному співтоваристві за результатами командних проектів або роботи в наукових товариствах. Параметрами виступають етична відповідальність, рівень емоційного інтелекту при взаємодії, внесок у колективний результат.

Ще одним актуальним інструментом є взаємооцінювання, обмін відгуками між магістрантами для розвитку критичного мислення.

Обговорення

Інтерпретація результатів. Результати аналізу дозволяють стверджувати, що готовність магістрів до науково-педагогічної діяльності є динамічним утворенням, ефективність якого визначається не обсягом репродуктивних знань, а глибиною професійної рефлексії.

Запровадження чотирирівневої шкали дескрипторів (від адаптивного до інноваційного) дозволило інтерпретувати перехід студента від «роботи за шаблоном» до «проектування авторських систем» як процес подолання інерційності мислення. Встановлено, що магістранти, які демонструють професійно-конструктивний рівень, виявляють вищу здатність до обґрунтованої критики та самокорекції, що є прямим наслідком використання рефлексивних карт мобільності.

Інтерпретація науково-дослідного критерію крізь призму цифрової компетенції свідчить, що академічна автономність магістра прямо корелює з його вмінням працювати в міжнародному наукометричному просторі. Використання науково-педагогічного портфоліо трансформує зовнішні вимоги університету у внутрішню потребу студента у створенні власного інтелектуального продукту.

Високий рівень емоційного інтелекту та навички фасилітації конфліктів інтерпретуються як фундамент для побудови суб'єкт-суб'єктних відносин у майбутній викладацькій діяльності.

Здатність магістра до трансформації складних наукових теорій у доступні освітні технології (зокрема, через методики flipped classroom та гейміфікацію) виступає інтегральним показником педагогічно-технологічної готовності. Результати свідчать, що студенти, які опанували інструменти самоаналізу, швидше переходять від методичної репродукції до інноваційного проектування.

Таким чином, готовність магістра розглядається нами як цілісна система, де самооцінювання виступає «точкою збірки». Це дозволяє студенту не просто адаптуватися до мінливого освітнього середовища, а ставати суб'єктом його проектування. Розроблений інструментарій (портфоліо, карти рефлексії) забезпечує перехід від формального виконання навчального плану до усвідомленого формування індивідуальної траєкторії науково-педагогічного розвитку.

Порівняння з іншими дослідженнями. Проведений аналіз дозволяє зіставити авторську концепцію самооцінювання готовності магістрів із наявними теоретичними моделями та емпіричними даними у галузі вищої освіти.

Наші результати щодо технологічності магістерської підготовки повністю корелюють із висновками С. Вітвицької, яка визначає технологізацію як якісно новий ступінь ефективності освітнього процесу. Однак, якщо у працях С. Вітвицької акцент зроблено

на загальній технології підготовки, то у нашому дослідженні цей підхід деталізовано через конкретні інструменти самодіагностики, що робить процес підготовки більш суб'єктивно керованим. Також ми поділяємо позицію О. Глузмана щодо важливості наукових товариств як середовища самореалізації, доповнюючи її критерієм «комуникативної мобільності» як об'єкта самооцінювання.

Запропонований нами педагогічно-технологічний критерій знаходить підтвердження у моделі ТРАСК (P. Mishra, M. Koehler) та концепції РСК (L. Shulman, M. Chaitidou). Порівняння свідчить про ідентичність поглядів на здатність магістра трансформувати наукове знання у навчальний контент. Водночас наше дослідження пропонує адаптовану для українського освітнього простору систему дескрипторів, яка інтегрує ці теоретичні моделі у єдину чотирирівневу шкалу самооцінки.

Наша чотирирівнева шкала рівнів готовності (від адаптивного до інноваційного) логічно узгоджується з оглядом моделей саморегульованого навчання (SRL) Е. Ранадеро. Спільним є розуміння самооцінки як «точки збірки» між мотивацією та практичною дією. Проте, на відміну від загальнопсихологічних моделей SRL, наша система специфікована під науково-дослідний вектор магістратури, включаючи такі вузькопрофесійні аспекти, як робота з базами Scopus/WoS та академічна автономність.

Порівняльний аналіз показує, що включення етичної відповідальності до критеріїв самооцінки є загальносвітовим трендом в умовах цифровізації освіти та боротьби за академічну доброчесність.

Зіставлення результатів підтверджує, що запропонована модель не суперечить наявним науковим парадигмам, а є їх логічним розвитком у частині інструментального забезпечення саморефлексії магістрів. Оригінальність нашого підходу полягає у синтезі наукового та педагогічного векторів через прикладні інструменти самодіагностики, що дозволяють магістру долати когнітивно-технологічні та часові протиріччя підготовки.

Наукова новизна отриманих результатів полягає у системному обґрунтуванні концепції самооцінювання як центрального рефлексивного механізму професійного становлення магістра. До основних положень, що становлять наукову новизну, віднесено: інтегративну модель готовності магістрів до науково-педагогічної діяльності, яка, на відміну від існуючих інформаційно-орієнтованих підходів, структурується за двома домінантними векторами (науково-дослідним та педагогічно-технологічним) через призму внутрішньої рефлексії студента.

Деталізовано систему критеріїв самооцінювання (науково-дослідний, педагогічно-технологічний, комуникативно-колективний), що доповнені специфічними дескрипторами цифрової наукової компетенції та технологічної мобільності. Запропоновано чотирирівневу шкалу рівнів готовності (адаптивний, репродуктивно-творчий, професійно-конструктивний, інноваційно-креативний), яка дозволяє диференціювати еволюцію студента від виконання завдань за шаблоном до проектування індивідуально-авторських педагогічних систем.

Практичне значення отриманих результатів полягає у формуванні прикладного інструментарію самоаналізу, який може бути безпосередньо інтегрований в освітній процес закладів вищої освіти. Розроблено методику ведення «Науково-педагогічного портфоліо», яке дозволяє магістранту здійснювати неперервний моніторинг власних досягнень, накопичувати авторські дидактичні кейси та візуалізувати індивідуальну траєкторію саморозвитку. Запропоновано «Діагностичні карти рефлексивної мобільності» та «Карти моніторингу колаборації», що забезпечують перехід від формального контролю з боку викладача до усвідомленого самокорекції студентом власного стилю викладання та наукової комунікації.

Розроблений інструментарій може бути використаний керівниками магістерських програм, викладачами та керівниками педагогічних практик для об'єктивізації

оцінювання результатів навчання та підвищення мотивації студентів до інноваційної діяльності.

Матеріали статті можуть стати основою для створення методичних рекомендацій та спецкурсів з методології науково-педагогічних досліджень та професійної рефлексії у системі неперервної педагогічної освіти.

Висновки

Узагальнення наукових підходів (С. Вітвицької, О. Глузмана та ін.) дозволило визначити готовність магістра як цілісну багатокомпонентну систему, де самооцінювання виступає центральним рефлексивним механізмом. Встановлено, що сучасна магістерська підготовка має базуватися на принципах технологічності та суб'єктності, що забезпечує перехід від репродуктивного засвоєння знань до усвідомленого проектування власної професійної траєкторії. Обґрунтовано та деталізовано три базові критерії самооцінювання: науково-дослідний, що фокусується на методологічній грамотності та цифровій науковій компетенції (робота з Scopus/WoS); педагогічно-технологічний, який відображає здатність до дидактичного проектування інноваційних систем навчання; комунікативно-колективний, що визначає рівень етичної відповідальності та готовності до наукової колаборації. Для кожного критерію розроблено систему дескрипторів, що відповідають вимогам сучасного конкурентного освітнього середовища. Доведено, що впровадження інструментів самодіагностики дозволяє ефективно мінімізувати розрив між індивідуальною формою навчання та колективним характером майбутньої праці. Виявлено, що використання науково-педагогічного портфоліо та рефлексивних карт мобільності сприяє подоланню когнітивно-технологічного протиріччя, трансформуючи зовнішні академічні вимоги у внутрішню професійну позицію магістранта.

Запропоновано та апробовано прикладний інструментарій (діагностичні карти, карти моніторингу колаборації, чотирирівнева шкала самооцінки), який забезпечує об'єктивність внутрішнього моніторингу. Це дозволяє магістру не лише фіксувати поточний рівень готовності, а й самостійно прогнозувати зони найближчого професійного розвитку.

Перспективи подальших розвідок полягають у дослідженні лонгітюдного ефекту сформованої рефлексивної позиції магістрів протягом їхньої подальшої професійної кар'єри та розробці цифрових сервісів для автоматизованої самодіагностики науково-педагогічних компетенцій.

Список використаних джерел

1. Вітвицька С.С. Технологія педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: Монографія За ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. С. 133-153.
2. Інноваційні педагогічні технології у системі неперервної професійної освіти. Монографія / За ред. С. С. Вітвицької, доктора педагогічних наук, професора. Житомир: «Полісся», 2015. 368 с.
3. Кловак Г. Т. Генеза підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець XIX – XX століття): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки”. Київ, 2005. 42 с.
4. Нікітіна Н. П. (2017). Культурно-освітнє середовище ВНЗ як умова і засіб професійного розвитку студентів: полікультурний аспект. Гуманізація навчально-виховного процесу, 3 (83), С. 66–76.
5. Райхман Є.І. Науково-дослідна робота майбутніх магістрів педагогічної освіти як педагогічний феномен. Вісник дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2015. № 1 (9). С. 164-170. <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2015/1/26.pdf>
6. Щербакова Н. П. Науково-дослідна діяльність магістрантів як важлива складова професійної підготовки майбутніх педагогів. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції

«Розвиток дослідницьких здібностей обдарованих дітей та молоді» (11–12 травня 2011 р., м. Житомир). Київ : ІОД, 2011. С. 375–379.

7. Chaitidou, M., & Peikos, G. (2026). Pedagogical Content Knowledge in Science Education. Encyclopedia, 6(2), 43. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia6020043>

8. Halushchak I. Modern methods of forming readiness for professional and personal development of technical universities students. Scientific foundations of pedagogy and education. 2022. <https://repository.kpi.kharkov.ua/server/api/core/bitstreams/f5615609-d1a1-4e9f-9ff0-a50b1a5c9d99/content>

9. Hammersley, M. (2023). Research Literacy and Teaching: The Peculiar Case of Research about Teaching about Research. Professions and Professionalism, 13(2). <https://doi.org/10.7577/pp.5260>

10. Keser Aschenberger, F; Pfeffer, T. (2021) Concept of research literacy in academic continuing education: a systematic review. European Journal of University Lifelong Learning, 5(1), pp 43-58. 2021. <https://doi.org/10.53807/0501ical>

11. Koroid, T. (2025). Developing emotional intelligence and emotional competence in higher education students. The Modern Higher Education Review, (10), 202–221. <https://doi.org/10.28925/2617-5266/2025.109>

12. Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017–1054.

13. Nilsson, P.; Berry, A. Exploring Teacher Adaptive Expertise Through the Framework of Pedagogical Content Knowledge. Presented at the European Science Education Research Association (ESERA) Conference, Copenhagen, Denmark, 25–29 August 2025. pp. 385. <https://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1999003&dswid=-1268>

14. Panadero E. A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. Front Psychol. 2017 Apr 28;8:422. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00422

15. Stasiuk, Y., Vainilovych, I., & Kobchenko, A. (2024). Role of Emotional Intelligence and Professional Culture in the Development of Higher Education Institutions. Challenges and Issues of Modern Science, 3, 214–222. <https://cims.fti.dp.ua/j/article/view/265>

References

1. Vitvytska, S. S. (2009). Tekhnolohiia pedahohichnoi pidhotovky mahistriv v umovakh stupenevoi osvity [Technology of pedagogical training of masters in the conditions of multilevel education]. In O. A. Dubaseniuk (Ed.), Profesiina pedahohichna osvita: innovatsiini tekhnolohii ta metodyky (pp. 133-153). Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka.

2. Vitvytska, S. S. (Ed.). (2015). Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii u systemi neperervnoi profesiinnoi osvity [Innovative pedagogical technologies in the system of continuous professional education]. Zhytomyr: Polissia.

3. Klovak, H. T. (2005). Heneza pidhotovky maibutnyoho vchytelya do doslidnyts'koyi pedahohichnoyi diyal'nosti u vyshchyykh pedahohichnykh navchal'nykh zakladakh Ukrayiny (kinets' KHIKH – KHKH stolittya) [Genesis of training the future teacher for research pedagogical activity in higher pedagogical educational institutions of Ukraine (late 19th – 20th century)] (Extended abstract of Doctoral dissertation). Kyiv.

4. Nikitina, N. P. (2017). Kulturno-osvitnie seredovyshche VNZ yak umova i zasib profesiinoho rozvytku studentiv: polikulturnyi aspekt [Cultural and educational environment of higher education institutions as a condition and means of students' professional development: multicultural aspect]. Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu, 3 (83), 66–76.

5. Raikhman, Ye. I. (2015). Naukovo-doslidna robota maibutnykh mahistriv pedahohichnoi osvity yak pedahohichnyi fenomen [Research work of future masters of pedagogical education as a pedagogical phenomenon]. Visnyk dnipro-petrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriia «Pedahohika i psykholohiia», 1 (9), 164-170.

6. Shcherbakova, N. P. (2011). Naukovo-doslidna diialnist mahistrantiv yak vazhlyva skladova profesiinnoi pidhotovky maibutnykh pedahohiv [Research activity of undergraduates as an important component of professional training of future teachers]. In Rozvytok doslidnyts'kykh zdibnostei obdarovanykh ditei ta molodi (pp. 375–379). Kyiv: IOD.

7. Chaitidou, M., & Peikos, G. (2026). Pedagogical Content Knowledge in Science Education. Encyclopedia, 6(2), 43. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia6020043>

8. Halushchak, I. (2022). Modern methods of forming readiness for professional and personal development of technical universities students. Scientific foundations of pedagogy and education.

9. Hammersley, M. (2023). Research Literacy and Teaching: The Peculiar Case of Research about Teaching about Research. Professions and Professionalism, 13(2). <https://doi.org/10.7577/pp.5260>

10. Keser Aschenberger, F., & Pfeffer, T. (2021). Concept of research literacy in academic continuing education: a systematic review. European Journal of University Lifelong Learning, 5(1), 43-58. <https://doi.org/10.53807/0501ical>

11. Koroid, T. (2025). Developing emotional intelligence and emotional competence in higher education students. *The Modern Higher Education Review*, (10), 202–221. <https://doi.org/10.28925/2617-5266/2025.109>
12. Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
13. Nilsson, P., & Berry, A. (2025). Exploring Teacher Adaptive Expertise Through the Framework of Pedagogical Content Knowledge. *ESERA Conference Proceedings*, 385.
14. Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
15. Stasiuk, Y., Vainilovych, I., & Kobchenko, A. (2024). Role of Emotional Intelligence and Professional Culture in the Development of Higher Education Institutions. *Challenges and Issues of Modern Science*, 3, 214–222.