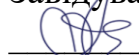


Міністерство освіти і науки України
Бердянський державний педагогічний університет
кафедра соціальної роботи та інклюзивної освіти

Допущено до захисту

Завідувач кафедру

 Катерина ПЕТРОВСЬКА

«16» листопада 2025 р.

**ОРГАНІЗАЦІЯ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ
ФАХІВЦІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ**

Кваліфікаційна робота магістра

Виконавець: здобувач другого рівня вищої
освіти, групи м 22 СР

Галузь знань 23 Соціальна робота

Спеціальність 231 Соціальна робота

Освітньо-професійна програма: Соціальна
педагогіка

Анна СПОДИНЮК

Керівник:

к.пед.н., доцент Анастасія ПОПОВА

Рецензент:

к.пед.н., доцент Катерина ПЕТРОВСЬКА

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ВПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	7
1.1. Сутність поняття «самоосвіта» в освітньому та професійному контексті	7
1.2. Самоосвіта як компонент професійної компетентності соціального працівника.....	11
1.3. Психолого-педагогічні умови ефективної самоосвітньої діяльності здобувачів вищої освіти.....	17
1.4. Інноваційні підходи та цифрові ресурси для організації самоосвітньої діяльності.....	23
Висновки до першого розділу.....	32
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ТА ШЛЯХІВ ОРГАНІЗАЦІЇ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	34
2.1. Організація та методика проведення дослідження.....	34
2.2. Аналіз рівнів сформованості самоосвітніх умінь у студентів спеціальності «Соціальна робота»	40
2.3. Розробка і впровадження моделі організації самоосвіти в освітньому процесі.....	46
Висновки до другого розділу.....	62
ВИСНОВКИ.....	64
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	70
ДОДАТКИ.....	79

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. У сучасних умовах реформування вищої освіти в Україні, переходу до студентоцентрованого навчання, впровадження принципів академічної автономії, компетентнісного підходу та концепції безперервної освіти, зростає потреба в підготовці фахівців, які не лише опановують базовий обсяг знань у межах навчальних програм, а й здатні до постійного професійного зростання, самостійного здобуття нової інформації, критичного мислення та адаптації до змін. Одним із ключових елементів такої підготовки стає розвиток навичок самоосвіти як здатності до цілеспрямованого самостійного навчання, що поєднує як мотиваційну готовність до навчальної діяльності, так і володіння необхідними інструментами пошуку, обробки, засвоєння та застосування знань.

Особливої значущості це набуває у підготовці майбутніх фахівців із соціальної роботи – професіоналів, які працюють із людьми у складних життєвих обставинах, потребують не лише глибокої теоретичної підготовки, а й високого рівня соціальної чутливості, емоційної компетентності, комунікативних навичок, знань у сфері законодавства, психології, педагогіки, конфліктології, кризового втручання. Умови стрімких соціальних змін, зокрема повномасштабна війна, зростання кількості вразливих категорій населення, нові соціальні ризики та виклики, вимагають від соціальних працівників готовності до професійної мобільності, здатності діяти в умовах невизначеності та нових соціальних реалій. Самоосвіта у цьому контексті стає не лише способом доповнення формальної підготовки, а й ключовим інструментом самореалізації, підтримання професійної компетентності та реагування на запити сучасного суспільства.

Підготовка фахівців соціальної сфери має здійснюватися у контексті комплексних викликів сьогодення: зростання соціальної напруги, воєнні дії, внутрішня та зовнішня міграція, проблеми соціальної ізоляції, маргіналізації та інтеграції вразливих груп, зміна моделей взаємодії у суспільстві. У цих умовах майбутні соціальні працівники повинні володіти не лише базовими професійними знаннями, але й навичками самостійного аналітичного мислення,

постійного оновлення знань, самонавчання, рефлексії та самоорганізації. Таким чином, організація ефективної самоосвітньої діяльності студентів спеціальності «Соціальна робота» в процесі їх професійної підготовки набуває особливої актуальності, адже саме вона формує фундамент для довготривалого професійного розвитку, соціальної відповідальності та адаптивності в умовах складної соціальної реальності.

Теоретичні засади самоосвіти як форми безперервного навчання розглядалися у працях таких вітчизняних та зарубіжних дослідників, як І. Зязюн, В. Бондар, Н. Ничкало, Л. Романишина, С. Гончаренко, П. Сиротинін, А. Маркова, Ю. Бабанський, Г. Селевко. Питання організації професійної підготовки фахівців соціальної сфери висвітлені в роботах О. Безпалько, Т. Семигіної, І. Зверєвої, О. Палій. Проблеми розвитку особистості фахівця у контексті професійної освіти аналізуються у дослідженнях Н. Пряникової, М. Фіцули, Т. Ільїної, Л. Карамушки. Водночас, питання практичної організації самоосвіти майбутніх фахівців із соціальної роботи в умовах закладу вищої освіти досліджені недостатньо, що й зумовлює наукову новизну і практичну значущість нашого дослідження.

Об'єкт дослідження – процес професійної підготовки майбутніх фахівців із соціальної роботи.

Предмет дослідження – організація самоосвітньої діяльності здобувачів вищої освіти спеціальності «Соціальна робота» в процесі професійної підготовки у закладі вищої.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити модель та експериментально перевірити ефективність організації самоосвіти майбутніх фахівців із соціальної роботи в процесі їх професійної підготовки у закладі вищої освіти.

Завдання дослідження:

1. Розкрити сутність і зміст поняття «самоосвіта» в системі професійної підготовки фахівців соціальної роботи;

2. Визначити психолого-педагогічні умови ефективної самоосвітньої діяльності здобувачів вищої освіти;
3. Проаналізувати інноваційні підходи, методи та цифрові інструменти для організації самоосвіти;
4. Дослідити рівень сформованості самоосвітніх компетентностей у здобувачів вищої освіти спеціальності «Соціальна робота»;
5. Розробити та апробувати модель організації самоосвіти майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки.

Методи дослідження. Реалізація поставленої мети і вирішення дослідницьких завдань здійснюється шляхом застосування таких методів: загальнонаукові методи (аналіз, синтез, систематизація, порівняння, узагальнення – для розкриття теоретичних основ самоосвіти, вивчення досвіду організації професійної підготовки фахівців соціальної сфери, розробки моделі організації самоосвітньої діяльності студентів; логічний аналіз – для формулювання висновків та обґрунтування теоретичних положень, пов'язаних з організацією самоосвітньої діяльності в умовах закладу вищої освіти); конкретно-наукові методи (категоріальний аналіз – для розкриття сутності основних понять і категорій, що стосуються самоосвіти, професійної підготовки, фахової компетентності; структурно-функціональний аналіз – для дослідження взаємозв'язку між елементами освітнього процесу і механізмами самоосвіти; структурно-логічний аналіз – для виокремлення та опису компонентів запропонованої моделі організації самоосвітньої діяльності); емпіричні методи (спостереження, анкетування, тестування, інтерв'ю – для збору первинної інформації про рівень сформованості самоосвітніх компетентностей у студентів спеціальності «Соціальна робота», виявлення труднощів та потреб у цій сфері); експериментальні методи (констатувальний експеримент – для визначення початкового рівня готовності студентів до самоосвітньої діяльності; формувальний експеримент – для перевірки ефективності впровадженої моделі організації самоосвіти в освітній процес); статистичні методи (кількісний і якісний аналіз зібраних даних – для обробки результатів емпіричного та

експериментального дослідження; кореляційний аналіз – для виявлення зв’язків між рівнем самоосвітніх компетентностей та іншими параметрами професійної готовності студентів); методи проектування і моделювання (створення моделі організації самоосвіти – для планування, структуризації та апробації ефективної системи розвитку самоосвітніх умінь студентів); методи діагностики (опитування, педагогічне спостереження, рефлексивні щоденники – для фіксації змін у самоосвітній активності, мотивації та саморефлексії студентів після впровадження експериментальної моделі).

Гіпотеза дослідження: ефективність організації самоосвіти майбутніх фахівців із соціальної роботи в процесі їх професійної підготовки зросте, якщо:

- самоосвітня діяльність буде інтегрована в освітній процес з урахуванням індивідуальних освітніх траєкторій студентів;
- буде розроблена та впроваджена цілісна модель організації самоосвіти, яка враховує специфіку професійної діяльності соціального працівника;
- будуть використані сучасні цифрові ресурси та інноваційні педагогічні технології;
- забезпечуватиметься систематичне педагогічне супроводження і рефлексивний зворотний зв’язок.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел (усього 69 найменувань) та додатків на 13 сторінках. Повний обсяг магістерської роботи становить 92 сторінки, основний зміст викладено на 69 сторінках. Робота містить 18 таблиць та 10 рисунків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ САМООСВІТИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

1.1. Сутність поняття «самоосвіта» в освітньому та професійному контексті.

У сучасних умовах реформування освіти, студентоцентрованого підходу та зростання ролі академічної мобільності питання самоосвіти набуває особливої актуальності. Для фахівців із соціальної роботи цей процес стає ключовим інструментом професійного становлення та адаптації до викликів соціального середовища.

У сучасній педагогіці самоосвіта розглядається як свідомий, систематичний і безперервний процес пізнавальної діяльності, що ґрунтується на внутрішній мотивації особистості до самостійного засвоєння знань, умінь, компетентностей і саморозвитку в цілому. Вона передбачає активну участь суб'єкта у власному навчанні без безпосереднього керівництва з боку викладача або навчальної програми [52].

У широкому розумінні самоосвіта – це індивідуальний, автономний процес навчання, під час якого особа самостійно здобуває нові знання, розвиває інтелектуальні здібності, критичне мислення, професійні якості, а також формує власну освітню траєкторію [53].

У сфері професійної підготовки фахівців із соціальної роботи самоосвіта постає як невід'ємна складова формування фахової компетентності, що забезпечує адаптацію до нових соціальних викликів, самостійне опанування актуальних знань і технологій, а також розвиток здатності до критичного осмислення професійної діяльності. Вона включає не лише засвоєння нової інформації, а й її аналіз, рефлексію, інтеграцію у практику соціальної роботи та здатність приймати обґрунтовані рішення в умовах складних життєвих ситуацій клієнтів [23].

З метою кращого розуміння сутності самоосвіти доцільно звернутися до її еволюції у філософській та педагогічній думці. Ідея самоосвіти бере свій початок

у глибокій давнині. В античні часи філософи (зокрема Сократ, Платон, Арістотель) закладали основи самопізнання й морального самовдосконалення як вищої мети людського буття. У Середньовіччі та добу Відродження ці ідеї набула рис особистої духовної практики, орієнтованої на внутрішнє зростання.

Значного розвитку поняття набуло у Новий час. Я.А. Коменський одним із перших педагогів підкреслював важливість свідомості, активності учня, а також самостійності у навчальному процесі [17].

У XIX столітті, у зв'язку з потребами ринку праці та індустріальним зростанням, самоосвіта почала визнаватися суспільно значущим засобом розвитку. В Україні велике значення для її поширення мало товариство «Просвіта». К.Д. Ушинський вважав самостійну діяльність учня основою ефективного навчання, підкреслюючи роль учителя як помічника, а не диктатора в процесі здобуття знань [50].

У XX столітті самоосвіта активно розвивається в педагогічній, психологічній і соціальній науці. Л.С. Виготський акцентував увагу на важливості зони найближчого розвитку та рефлексивної активності у самостійному пізнанні [5].

Сучасний етап характеризується появою електронних і дистанційних форм самоосвіти. Інтернет-платформи (Coursera, EdX, Khan Academy, Prometheus) суттєво розширили доступ до знань, дозволяючи реалізовувати принцип індивідуалізації, інтерактивності та вільного вибору змісту [11].

Таким чином, ідея самоосвіти розвивалася від індивідуальної духовної практики до інтегрованого елементу системи професійного розвитку, що набуває особливого значення в умовах постіндустріального суспільства, яка передбачає не лише здобуття нових знань, але й самотворення особистості, її готовність до самоуправління навчальним процесом та критичної переоцінки власного досвіду.

Окресливши історико-теоретичний контекст, варто зупинитися на ключових рисах самоосвітньої діяльності в умовах сучасної освіти. Самоосвітня діяльність у професійному контексті студентів спеціальності «Соціальна робота»

охоплює комплекс ключових характеристик, які визначають її ефективність як складової професійного становлення майбутнього фахівця.

Свідомість і цілеспрямованість полягають у здатності студента самостійно визначати освітні цілі, обирати зміст і методи засвоєння знань, планувати та контролювати індивідуальну освітню траєкторію. Це формує відчуття відповідальності за власний професійний розвиток [12].

Безперервність і систематичність передбачають, що процес самоосвіти не обмежується періодом навчання у закладі вищої освіти, а триває впродовж усього життя фахівця, постійно адаптуючись до нових умов соціального середовища [42].

Індивідуалізація реалізується через урахування особистих інтересів, інтелектуального потенціалу, професійних цілей та освітніх потреб кожного студента, що дозволяє зробити навчання більш гнучким та ефективним [22].

Рефлексивність проявляється в здатності студента аналізувати та оцінювати власну пізнавальну діяльність, критично осмислювати результати, виявляти помилки та здійснювати корекцію освітніх стратегій [13].

Творчий характер означає здатність до генерації нових ідей, самостійного мислення, нестандартного вирішення професійних завдань, що особливо важливо в умовах соціальної невизначеності [52].

Практична спрямованість полягає у застосуванні набутих знань, умінь і компетентностей у реальних умовах професійної діяльності, що сприяє підвищенню якості соціальної допомоги та зміцненню професійної ідентичності студента [27; 36].

Таким чином, самоосвіта розглядається як ключовий чинник формування висококваліфікованого фахівця соціальної роботи, здатного до самореалізації, адаптації до соціальних змін, критичного аналізу професійного середовища та постійного вдосконалення. Її значення в підготовці майбутніх соціальних працівників важко переоцінити, оскільки саме вона забезпечує їхню здатність діяти ефективно в умовах непередбачуваних соціальних трансформацій,

працювати з уразливими групами населення та зберігати психоемоційну стійкість у стресових ситуаціях [5].

У межах сучасної освітньої парадигми важливо чітко розмежовувати суміжні поняття, що часто використовуються як синонімічні, але мають різну сутність і функціональне навантаження. Йдеться про самоосвіту, неформальне та інформальне навчання.

Самоосвіта – це цілеспрямоване, свідоме, автономне навчання, за якого ініціатором є сама особа. Вона самостійно визначає цілі, теми, джерела та способи засвоєння знань [2].

Неформальне навчання – організована освітня діяльність, яка здійснюється поза межами офіційних навчальних програм і часто не завершується документальним підтвердженням [2]. Це можуть бути тренінги, курси підвищення кваліфікації, навчання на робочому місці.

Інформальне навчання – неструктурований процес набуття знань у повсякденному житті, часто неусвідомлений, випадковий або ситуативний (наприклад, через спілкування, перегляд відео, досвід тощо) [52].

Для глибшого розуміння природи самоосвіти доцільно зіставити її з суміжними формами освітньої активності – неформальним та інформальним навчанням. Порівняльна характеристика представлена в таблиці 1.1.1.

Таблиця 1.1.1.

Порівняльна характеристика самоосвіти, неформального та інформального навчання

Ознака	Самоосвіта	Неформальне навчання	Інформальне навчання
Мета	Свідоме набуття знань, розвиток компетентностей	Професійний чи особистісний розвиток	Неплановане набуття знань або навичок
Структура	Самостійно організована, індивідуальна	Організована, але неформальна	Випадкова, стихійна
Ініціатор	Сам індивід	Освітня установа, організація	Життєві обставини

Контроль	Внутрішній (самоконтроль)	Частково зовнішній (тренери, наставники)	Відсутній
Формалізація результатів	Відсутня або часткова	Може бути сертифікат, свідоцтво	Відсутня
Приклади	Онлайн-курси, самостійне читання, власні проєкти	Курси, вебінари, семінари, навчання у НГО	Спостереження, досвід, неформальне спілкування

Ці форми навчання можуть взаємодоповнювати одна одну. У професійній підготовці соціального працівника самоосвіта найчастіше інтегрує в себе елементи неформального і навіть інформального навчання, формуючи цілісну систему індивідуального розвитку та адаптації до динамічного соціального середовища [8].

Отже, самоосвіта є багатовимірним явищем, що поєднує пізнавальну автономію, внутрішню мотивацію, критичну рефлексію та практичну спрямованість. У контексті професійної підготовки фахівців із соціальної роботи вона виступає не лише способом здобуття знань, а й основою для формування компетентного, гнучкого й саморозвиваного фахівця, здатного ефективно діяти в умовах соціальної динаміки та невизначеності. У цьому контексті важливим стає з'ясування того, яке місце займає самоосвіта в структурі професійної компетентності майбутнього фахівця із соціальної роботи. Адже саме професійна компетентність визначає готовність студента до самостійної, етичної та ефективної діяльності в умовах змінного соціального середовища.

1.2. Самоосвіта як компонент професійної компетентності соціального працівника.

Професійна компетентність соціального працівника – це інтегративне утворення, що поєднує знання, уміння, навички, професійні цінності, особистісні якості та здатність до прийняття етичних рішень у змінних соціальних умовах. Це поняття є системоутворювальним у професійній підготовці майбутнього

фахівця, оскільки саме компетентність визначає здатність соціального працівника ефективно діяти, забезпечувати підтримку клієнтів, захищати права людини та сприяти суспільним змінам.

У міжнародній практиці структура професійної компетентності соціального працівника окреслена низкою ключових компетентностей, які, зокрема, виділені у документах Ради з акредитації освіти у сфері соціальної роботи (CSWE, США) [31]. До них належать:

- етична й професійна поведінка;
- робота з різноманіттям та інклюзивність;
- захист прав людини та соціальної справедливості;
- використання знань про поведінку людини в контексті середовища;
- застосування доказового підходу у практиці;
- міжпрофесійна взаємодія;
- рефлексивність і здатність до безперервного навчання [56].

Міжнародна федерація соціальних працівників (IFSW) також акцентує на професійних цінностях, знаннях соціальної політики, навичках оцінювання, інтервенції та дослідження [58].

В українському контексті компетентнісний підхід став основою для формування стандартів вищої освіти за спеціальністю 231 "Соціальна робота" (рівні бакалавра і магістра). Зокрема, у стандарті передбачено:

- *Загальні компетентності*, серед яких: здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу; самостійність, інноваційність; відповідальність і здатність до навчання впродовж життя;
- *Фахові компетентності*, що включають: здатність здійснювати соціальну діагностику; планування й реалізацію соціального супроводу; захист прав людини; міждисциплінарну взаємодію; адвокацію інтересів клієнтів; організацію соціальних послуг;

- *Інтегральна компетентність*: здатність вирішувати складні задачі у сфері соціальної роботи з урахуванням етичних, правових і гуманістичних засад [34; 35].

В освітньому процесі ці компетентності реалізуються як в академічному, так і в практичному сегменті підготовки. Зокрема, під час:

- Проходження виробничої та переддипломної практики у соціальних службах;
- Учасі у волонтерських ініціативах на базі НУО;
- Виконання колективних або індивідуальних проєктів, орієнтованих на вирішення соціальних проблем;
- Стажування у партнерських установах, зокрема тих, що працюють із внутрішньо переміщеними особами, людьми з інвалідністю тощо.

Важлива роль належить тьютору або куратору, який виступає модератором самоосвітньої діяльності студента, допомагає визначити освітні цілі, обрати джерела навчання, оцінити проміжні результати та скоригувати індивідуальний освітній маршрут.

Одним із засобів реалізації самоосвіти є індивідуальний освітній маршрут (ІОМ) – особистісно орієнтована освітня траєкторія студента, яка визначається на основі його інтересів, потреб та майбутніх професійних планів. ІОМ формується за участю студента та наставника, періодично переглядається, може включати онлайн-курси, тренінги, участь у науково-дослідній діяльності [37].

Не менш важливим інструментом є портфоліо професійного розвитку. Воно виступає не лише як форма фіксації результатів (курси, сертифікати, участь у заходах), а і як метод рефлексії, самооцінки, демонстрації особистого зростання й самоменеджменту [37].

Таким чином, професійна компетентність соціального працівника формується не лише через академічне навчання, а й через активну практику, етичну рефлексію, міжособистісну взаємодію та постійну готовність до

навчання – тобто через компоненти, які безпосередньо пов’язані із самоосвітою [38].

У сучасному соціальному контексті, який постійно змінюється під впливом глобалізаційних, економічних, військових та культурних викликів, професійна компетентність соціального працівника має бути динамічною, адаптивною та саморегульованою. Особливої актуальності набуває необхідність постійного оновлення знань і навичок у відповідь на такі фактори, як:

- повномасштабна війна та спричинені нею соціальні травми населення;
- зростання кількості внутрішньо переміщених осіб та поява нових соціальних потреб;
- цифровізація соціальних послуг, впровадження електронного документообігу, дистанційної підтримки клієнтів;
- імплементація міжнародних стандартів у сфері прав людини та соціального захисту.

У таких умовах самоосвіта виступає не лише допоміжним засобом, а ключовим внутрішнім механізмом підтримання, оновлення і розвитку професійної компетентності. Саме через здатність до самонавчання, критичної рефлексії, гнучкого реагування на виклики та формування нових практик соціальний працівник здатен зберігати ефективність і відповідність вимогам часу.

Згідно з дослідженнями, самоосвіта є тим видом навчальної діяльності, який активізує такі аспекти професійної компетентності [49]:

- інтелектуальну мобільність (здатність швидко опановувати нові знання і методи);
- професійну рефлексію (усвідомлення ціннісних засад соціальної роботи та аналіз практики);
- критичне мислення (переосмислення стандартів і методів допомоги відповідно до конкретної ситуації);
- здатність до самоменеджменту (планування власної освітньої траєкторії та саморозвитку).

Важливо підкреслити, що в умовах реформування соціальної сфери в Україні та зростання ролі соціального працівника у наданні допомоги вразливим групам населення, готовність до самоосвіти стає критерієм фахової зрілості [19].

Крім того, за результатами аналізу практики підготовки соціальних працівників в Україні, саме елементи самоосвіти все частіше інтегруються у навчальні програми: студенти створюють портфоліо, беруть участь у волонтерських і дослідницьких ініціативах, розробляють індивідуальні освітні маршрути [2].

Таким чином, самоосвіта – це ядро безперервної професійної компетентності, яке об'єднує здатність до пізнання, саморефлексії, оцінки професійного контексту, адаптації до змін та усвідомленого професійного розвитку.

У контексті формування професійної компетентності майбутнього соціального працівника самоосвітня компетентність розглядається як здатність і готовність до систематичного, цілеспрямованого та мотивованого самонавчання і саморозвитку, що забезпечує оновлення як професійних, так і надпрофесійних знань та вмінь [19].

Структура самоосвітньої компетентності передбачає п'ять взаємопов'язаних складових:

1. **Мотиваційна складова** – внутрішня потреба у саморозвитку, пізнавальний інтерес, усвідомлення значущості самоосвіти для професійного зростання [1].

2. **Пізнавальна складова** – здатність самостійно планувати освітній маршрут, аналізувати та критично оцінювати нову інформацію [47].

3. **Рефлексивна складова** – уміння до самоаналізу, самоконтролю, визначення сильних і слабких сторін у процесі навчання [12].

4. **Практична складова** – застосування знань на практиці, створення портфоліо, активна участь у професійній діяльності [23].

5. **Соціальна складова** – самопрезентація, участь у волонтерстві, студентському самоврядуванні, реалізація соціальної відповідальності [19].

Ключовими функціями самоосвітньої компетентності є:

- забезпечення професійної мобільності;
- формування здатності до прийняття самостійних рішень;
- підтримка емоційної стійкості та адаптивності;
- інтеграція нових знань у змінюваний контекст соціальної практики;
- розвиток «soft skills», що є критично важливими у роботі з людьми [2].

Особливої ваги набуває положення про самоосвіту як механізм самокерованого навчання, який передбачає критичну переоцінку професійного досвіду, творчий пошук нових рішень і здатність адаптуватися до непередбачуваних умов. Це відповідає вимогам сучасного стандарту підготовки за спеціальністю 231 «Соціальна робота», де серед ключових компетентностей зазначено здатність до безперервного навчання, етичної рефлексії, самостійного ухвалення рішень та інноваційного мислення [34; 35].

Професійна компетентність соціального працівника формується як комплексна система знань, умінь, цінностей і особистісних якостей, що забезпечує здатність діяти ефективно та етично у складних соціальних контекстах. Однією з ключових її складових є самоосвіта, яка виступає не лише засобом оновлення знань, а й інструментом самовдосконалення, рефлексії, професійної адаптації та розвитку «soft skills». У структурі самоосвітньої компетентності поєднуються мотиваційні, когнітивні, рефлексивні та практичні компоненти, які дозволяють фахівцю бути гнучким, відповідальним і готовим до викликів сучасного соціального простору. Враховуючи динаміку змін у сфері соціальної роботи, саме самоосвіта забезпечує безперервність фахового зростання і є основою конкурентоспроможності соціального працівника.

Отже, у структурі професійної компетентності майбутнього соціального працівника самоосвітня діяльність виступає ключовим механізмом забезпечення динамічності, адаптивності та фахової мобільності. Проте для того, щоб самоосвіта була справді ефективною, необхідно створити відповідні умови, які б стимулювали пізнавальну активність студентів, підтримували їхню мотивацію до самонавчання та сприяли формуванню внутрішньої потреби у безперервному розвитку. Такі умови не виникають стихійно, а формуються через цілеспрямовану організацію освітнього процесу, психологічну підтримку, а також педагогічну взаємодію. Саме тому наступний підпункт дослідження буде присвячено аналізу психолого-педагогічних умов ефективної самоосвіти студентів спеціальності «Соціальна робота».

1.3. Психолого-педагогічні умови ефективної самоосвіти здобувачів вищої освіти.

У контексті підготовки майбутніх соціальних працівників особливого значення набуває створення психолого-педагогічних умов, які сприяють формуванню готовності до самоосвіти як інтегративної складової професійної компетентності. Ефективна самоосвітня діяльність у сфері соціальної роботи потребує розвитку автономності здобувача, мотиваційної залученості, саморефлексії та здатності до саморегуляції у навчанні. Такі умови не виникають стихійно – вони формуються в результаті цілеспрямованої педагогічної підтримки та сприятливого психологічного клімату.

Психологічна готовність до самоосвіти є багатокомпонентною структурою, що поєднує мотиваційні, когнітивні, емоційно-вольові та операційно-процесуальні компоненти [20]. Вона формується у процесі професійного становлення студентської молоді та виступає базою для свідомої, послідовної та ефективної самоосвітньої діяльності.

Ключові компоненти психологічної готовності:

- Мотиваційний – передбачає внутрішню потребу в самореалізації, пізнавальний інтерес і прагнення до особистісного зростання;
- Когнітивний – охоплює наявність знань і навичок, необхідних для планування, організації та оцінки результатів самоосвіти;
- Операційно-процесуальний – виражається у здатності студента самостійно управляти процесом навчання, обрати ефективні стратегії досягнення цілей;
- Емоційно-вольовий – характеризується здатністю підтримувати внутрішню мотивацію, долати труднощі та зберігати навчальну активність упродовж часу [20].

Особливої уваги потребує підтримка психологічної готовності до самоосвіти у студентів з інвалідністю. Вони стикаються з додатковими труднощами в організації пізнавальної діяльності, що потребує розвитку операційних навичок, зокрема планування часу, взаємодії з викладачами та адаптації навчального середовища до особистих потреб [6].

Педагогічні умови відіграють провідну роль у формуванні здатності студентів до самостійного та цілеспрямованого навчання. Вони створюють освітнє середовище, що стимулює розвиток автономності, саморефлексії та відповідальності здобувача освіти за результати власного пізнання [8].

Ключові педагогічні умови включають:

- Мотиваційну підтримку, яка забезпечує формування позитивного ставлення до навчальної діяльності, розвиток внутрішньої мотивації, усвідомлення важливості самоосвіти для професійного та особистісного зростання [59].
- Формування компетенцій для самоосвіти через завдання, що інтегруються у зміст освітніх програм. Такі завдання спрямовані на розвиток навичок планування, організації, моніторингу та оцінки навчального процесу [61].

- Розвиток саморефлексії і самоконтролю – створення умов, що заохочують студентів аналізувати власні досягнення і помилки, приймати відповідальність за процес навчання та коригувати його [62].
- Використання активних методів навчання, таких як проєктні методи, кейс-стаді, інтерактивні платформи, робота з інформаційно-комунікаційними технологіями (ICT), які активізують самостійну пізнавальну діяльність [62].
- Підтримка самоєфективності студентів – створення ситуацій успіху, надання зворотного зв'язку, постановка реалістичних завдань, що підвищують упевненість у власних силах [65].
- Автономія у виборі цілей, методів та темпів навчання, що сприяє розвитку почуття відповідальності й власної ініціативи у здобувачів вищої освіти [68].
- Підтримка позитивного соціального середовища, що включає співпрацю в групах, обговорення, взаємну допомогу між студентами, що забезпечує відчуття спільності та мотиваційний підйом [62].
- Професійна підтримка з боку викладача, який виступає фасилітатором, наставником і тьютором, що допомагає здобувачам визначити навчальні цілі, здійснює педагогічний супровід самоосвітньої траєкторії [65].

Формування мотивації до самоосвіти є ключовим чинником, що визначає ефективність самостійної навчальної діяльності здобувачів вищої освіти. Мотивація виступає внутрішнім рушієм пізнавальної активності, орієнтуючи студента на досягнення навчальних і професійних цілей. Вона формується на основі як внутрішніх, так і зовнішніх факторів (Формування мотивації навчальної діяльності студентів як засобу підвищення самостійності // На Урок. – 2023).

Основні фактори, що впливають на мотивацію до самоосвіти [20]:

1. Внутрішня мотивація:

- пізнавальний інтерес;

- потреба у самореалізації та професійному зростанні;
- усвідомлення значущості знань для майбутньої кар'єри.

2. Відчуття відповідальності за власне навчання [21]:

- інтернальний локус контролю;
- здатність до саморегуляції та самоуправління.

3. Якість організації самостійної роботи [11; 21]:

- чітко сформульовані завдання;
- наявність методичних матеріалів;
- регулярний контроль і конструктивний зворотний зв'язок.

зв'язок.

4. Підтримка викладача [18]:

- активна роль у постановці навчальних завдань;
- індивідуалізація освітньої траєкторії;
- емоційна підтримка та менторство.

5. Соціальна взаємодія [57]:

- робота в групах, участь у проєктах, дискусіях;
- взаємна підтримка між студентами як чинник формування спільної мотивації.

6. Зовнішні очікування та соціальні вимоги [51]:

- освітні стандарти та компетентнісні моделі;
- очікування роботодавців щодо готовності до постійного самонавчання.

7. Технологічна підтримка освітнього процесу [33]:

- використання цифрових ресурсів, онлайн-платформ, систем зворотного зв'язку;
- можливість доступу до відкритих освітніх ресурсів.

Мотивація до самоосвіти – багатофакторне явище, що визначає не лише успішність здобувача у процесі навчання, а й його здатність до професійного зростання впродовж життя. Вона формується в умовах поєднання внутрішніх потреб, психологічної зрілості, педагогічної підтримки й соціального

середовища. Важливу роль відіграє застосування сучасних педагогічних стратегій, які передбачають індивідуалізацію навчання, цифровізацію освітнього процесу, розвиток рефлексивності та формування автономності студента.

Формування автономності у здобувачів вищої освіти є ключовою умовою ефективної самоосвіти та безперервного професійного зростання. Автономність трактується як здатність особистості до самостійного прийняття рішень, планування, реалізації та оцінки власної навчальної діяльності з урахуванням індивідуальних особливостей, цінностей і життєвих цілей [18].

Психологічні чинники розвитку автономності:

1. Рівень самосвідомості: розуміння себе як суб'єкта освітнього процесу, вміння визначати особистісні цілі та коригувати поведінку у відповідності до них. Самосвідомість стимулює інтенціональну автономію – свідоме прагнення до самовизначення [18; 21; 36].

2. Регулятивні процеси: здатність до планування, самоконтролю, оцінювання та моделювання власної діяльності. Розвинена саморегуляція сприяє автономному прийняттю освітніх рішень [47].

3. Позитивне ставлення до себе: наявність інтернального локусу контролю, оптимістичний стиль мислення, морально-етичні переконання. Це підтримує стійкість автономної поведінки навіть в умовах невизначеності [9].

4. Психологічна потреба в автономії: прагнення до незалежності, контролю над власним життям і навчальною діяльністю, відчуття компетентності. Ця потреба є рушієм мотивації до самостійного здобуття знань [18].

Соціально-педагогічні умови, що сприяють розвитку автономності:

1. Сімейне виховання та стиль взаємодії: адекватний баланс між підтримкою та вимогливістю, повага до вибору студента, стимулювання незалежності [50].

2. Освітнє середовище, яке підтримує автономію: інституційна відкритість до індивідуалізації навчання, наявність вибіркових дисциплін, гнучкість у формуванні індивідуального освітнього маршруту [18].

3. Педагогічні технології, орієнтовані на суб'єктність: впровадження технологій розвитку суб'єктної саморегуляції, проектного навчання, діяльнісного підходу, що розвивають уміння приймати відповідальність за власний освітній шлях [54].

4. Соціально-психологічне середовище: доброзичлива атмосфера у навчальній групі, підтримка з боку однолітків і наставників, позитивна соціальна взаємодія – усі ці чинники посилюють бажання до активної самоосвіти [55].

Загалом, розвиток автономності студентів – це комплексний процес, що базується на поєднанні внутрішніх психологічних ресурсів (самосвідомості, саморегуляції, мотивації) і соціально-педагогічних умов (стиль виховання, підтримка у навчальному середовищі, міжособистісна взаємодія). Формування автономності забезпечує ґрунт для ефективної самоосвітньої діяльності, сприяє формуванню відповідальності за власне професійне становлення, адаптивності до змін та стійкості до зовнішніх викликів.

Отже, психолого-педагогічні умови ефективної самоосвіти здобувачів вищої освіти є багатокомпонентним середовищем, яке поєднує внутрішні (мотиваційні, когнітивні, вольові, емоційні) та зовнішні (соціально-психологічні, освітні) фактори. Розвиток психологічної готовності до самоосвіти – передумова професійного саморозвитку, яка ґрунтується на усвідомленні значущості безперервного навчання, прагненні до самореалізації та здатності до саморегуляції.

Зі свого боку, педагогічні умови створюють системну підтримку студентів, сприяють формуванню освітньої автономії, а також розвитку навичок планування, аналізу та рефлексії у процесі самонавчання. Активне впровадження особистісно орієнтованих стратегій, тьюторського супроводу, інтерактивного навчання та гнучких освітніх маршрутів дозволяє гармонізувати внутрішні потенціали студента із зовнішніми вимогами професійної підготовки.

Сучасне освітнє середовище, зокрема в умовах цифрової трансформації освіти, створює нові можливості для реалізації цих умов. Зростаюча роль цифрових платформ, віртуального тьюторства, онлайн-курсів, електронних

ресурсів та мобільних застосунків вимагає переосмислення традиційних підходів до організації самоосвіти. Саме тому логічним продовженням нашого дослідження є аналіз інноваційних підходів та цифрових ресурсів, які забезпечують якісно новий рівень підтримки самоосвітньої діяльності здобувачів вищої освіти у сфері соціальної роботи.

1.4. Інноваційні підходи та цифрові ресурси для організації самоосвітньої діяльності.

У сучасному освітньому просторі інноваційні підходи та цифрові інструменти стають ключовими компонентами в організації самоосвітньої діяльності майбутніх соціальних працівників. Цифровізація освіти забезпечує не лише доступ до знань, а й гнучкість, персоналізацію, мотивацію до безперервного навчання [46].

Цифрові платформи, як-от Coursera, edX, Prometheus, Moodle, стали базовими інструментами неформального навчання. Їх переваги – доступність, варіативність, гнучкість навчального процесу, можливість отримання сертифіката. Кожна платформа має свою освітню місію, що дозволяє студентам соціальної роботи обирати ресурси відповідно до професійних інтересів [45].

Згідно з дослідженнями, використання цифрових освітніх платформ дозволяє:

- реалізовувати принципи доступності та відкритості освіти;
- підвищити рівень особистої мотивації до навчання;
- формувати навички саморегульованої навчальної діяльності [43].
- Серед найпоширеніших платформ варто виділити на ті, що представлені у таблиці 1.4.1.

Таблиця 1.4.1.

Найпоширеніші ресурси для самоосвіти соціальних працівників

Платформа	Характеристика	Формат навчання	Сертифікат	Цільова аудиторія
Coursera	Глобальна освітня платформа, співпраця з університетами Stanford, Yale, MIT	Відеолекції, інтерактивні завдання, форуми	Так (за оплату)	Студенти, фахівці
edX	Заснована Гарвардом і MIT, пропонує програми MicroMasters	Онлайн-курси, модулі, академ. кредити	Так (за оплату)	Освітня, дослідники
Prometheus	Українська безкоштовна платформа	Курсова система, тести, відео	Так	Студенти, освітня, соц. працівники
Moodle	LMS-платформа, що використовується ВНЗ	Змішане навчання, домашні завдання, тести	Немає автоматично	Викладачі та студенти ВНЗ

Важливо, що платформи надають доступ не лише до загальноосвітніх курсів, а й до спеціалізованих програм у сфері соціальної роботи, включаючи модулі з етики, кейс-менеджменту, прав людини, кризового реагування тощо. Наприклад, курс "Кейс-менеджмент у соціальній роботі" від Prometheus орієнтований безпосередньо на потреби українських соціальних служб [14] .

Особливу роль у контексті професійної підготовки та самоосвіти відіграють спеціалізовані онлайн-платформи, орієнтовані саме на потреби фахівців соціальної сфери. Вони враховують специфіку діяльності соціальних працівників, зміст нормативно-правової бази, актуальні соціальні виклики (внутрішнє переміщення, поствоєнна реабілітація, робота з кризовими сім'ями тощо), а також потребу у практичних кейсах та інструктивних методиках (таблиця 1.4.2.).

Таблиця 1.4.2.

Спеціалізовані онлайн-платформи, орієнтовані саме на потреби фахівців соціальної сфери

Платформа	Опис	Формат	Сертифікація	Цільова аудиторія
Державна платформа соціальної освіти	Перша державна безкоштовна система курсів для соціальних працівників та представників ОМС	Відеокурси, тести, інтерактиви	Так	Працівники соціальних служб, місцеві органи влади
BeProfi	Онлайн-простір для розвитку компетентностей у сфері захисту прав дитини та соціального супроводу	Тематичні модулі, самостійні завдання	Так	Соціальні працівники, фахівці сфери захисту дітей
ILDC (Міжнародний центр лідерства)	Курси підвищення кваліфікації для фахівців, що працюють із сім'ями у складних життєвих обставинах	Модульне навчання, онлайн-консультації	Так	Працівники соціальних служб, наставники, керівники
Hromada Academy	Курс з психосоціальної підтримки для дорослих – актуальний в умовах війни і травматичних подій	Blended learning (змішаний формат)	Так	Психологи, соц. працівники, гуманітарні фахівці
siplatform.com.ua	Українська соціальна академія – освітній простір для соціальних підприємців і громадських діячів	Вебінари, онлайн-курси, інструменти	Так	Працівники НУО, активісти, соціальні підприємці

Ці освітні майданчики не тільки забезпечують доступ до якісного контенту, а й орієнтовані на розвиток практичних компетентностей, необхідних у щоденній роботі соціального працівника. Наприклад, ILDC пропонує індивідуалізовану траєкторію навчання, орієнтовану на аналіз реальних кейсів, а курс Prometheus «Кейс-менеджмент у соціальній роботі» дозволяє освоїти алгоритми складання індивідуальних планів допомоги клієнтам [14].

Таким чином, спеціалізовані цифрові ресурси є ефективним інструментом самоосвітньої діяльності, оскільки враховують галузеву специфіку, актуалізують етичні та правові засади професії, а також адаптовані до сучасних викликів соціального середовища [29].

Окрім використання платформ і технічних засобів, важливо враховувати педагогічну організацію цифрової самоосвіти. Ефективність навчального процесу значною мірою залежить від методів подачі матеріалу, рівня інтерактивності, залученості здобувача освіти до активного пізнання. Серед провідних інноваційних підходів у підготовці соціальних працівників виокремлюються:

Змішане навчання (Blended Learning)

Цей підхід об'єднує традиційні форми (аудиторні заняття) з дистанційними цифровими ресурсами. У сфері соціальної роботи це дозволяє:

- гнучко планувати навчання;
- поєднувати теорію з практикою;
- адаптувати навчальні модулі до конкретного соціального контексту.

Під час пандемії COVID-19 blended learning став основним інструментом підтримки неперервного навчання. Він і надалі залишається актуальним у зв'язку з необхідністю мобільного реагування на кризові ситуації [64].

Microlearning (мікронавчання)

Це стратегія подання знань у вигляді коротких, концентрованих блоків: відео до 5 хвилин, інфографіки, квізи, міні-кейси. Її переваги:

- швидке засвоєння;

- можливість інтегрувати навчання в повсякденну діяльність;
- ефективність для освоєння конкретних технік соціальної роботи або реагування на нові нормативні зміни.

Microlearning особливо дієвий у формуванні таких навичок, як медіація, кризова інтервенція, соціальне консультування [64].

Гейміфікація

Застосування ігрових елементів (нагороди, бали, рейтинги, віртуальні сценарії) стимулює:

- емоційну залученість;
- формування командної роботи;
- критичне мислення та аналітичні здібності.

Гейміфікація дозволяє моделювати реальні соціальні ситуації: наприклад, вирішення конфліктів у сім'ї або комунікація з особами, які пережили травму [64; 69].

Проектне та дослідницьке навчання

Орієнтоване на виконання практичних завдань, спрямованих на вирішення реальних соціальних проблем. Це можуть бути:

- аналіз кейсів з практики соціального супроводу;
- проектування програм інтеграції ВПО;
- участь у волонтерських ініціативах.

Проектний підхід не лише розвиває компетентності й лідерські якості, але й формує професійну ідентичність майбутнього фахівця [64].

Таким чином, інноваційні педагогічні методи формують умови для залучення здобувачів освіти до активної, мотиваційно-насиченої самоосвітньої діяльності, яка поєднує самостійність, рефлексію та практичну орієнтацію.

У сучасному інформаційно насиченому суспільстві цифрова грамотність виступає не лише інструментальною навичкою володіння технічними засобами, а інтегрованою компетентністю, що поєднує знання, уміння, етичні орієнтири й рефлексивність у цифровому середовищі. Для майбутнього соціального працівника це набуває особливої ваги, адже в умовах цифровізації соціальних

послуг та електронного врядування він має бути здатним етично, відповідально та ефективно застосовувати цифрові технології в роботі з різними категоріями клієнтів.

Цифрова грамотність охоплює п'ять ключових складових, кожна з яких має безпосереднє прикладне значення у професійній діяльності соціального працівника. Ці складові представлені в таблиці 1.4.3.

Таблиця 1.4.3.

Ключові складові цифрової грамотності соціального працівника

Складова	Характеристика	Приклади в соціальній роботі
Інформаційна	Здатність знаходити, критично оцінювати та систематизувати інформацію	Аналіз нормативних актів, соціальних програм, оцінка потреб спільноти
Комп'ютерна	Володіння базовими програмами, технічна грамотність	Робота з електронною документацією, заповнення форм, обробка даних
Комунікативна	Ефективне цифрове спілкування з дотриманням етичних норм	Контакт з клієнтами через месенджери, соціальні мережі, електронну пошту
Медіаграмотність	Критичне мислення щодо медіаконтенту	Аналіз соціальної реклами, викриття фейків, перевірка достовірності інформації
Технологічна	Знання цифрових інструментів і здатність їх застосовувати	Використання онлайн-платформ для реєстрації послуг, соціального супроводу тощо

Розвиток цифрової грамотності у студентів спеціальності 231 «Соціальна робота» здійснюється інтегровано в межах освітнього процесу:

- через вивчення фахових дисциплін, що передбачають ознайомлення з сучасними технологіями в соціальній сфері (наприклад, «Цифрові технології в соціальній роботі»);
- шляхом активної роботи на платформах управління навчанням (LMS), у тому числі Moodle, з використанням мобільних застосунків, хмарних сервісів і електронних бібліотек;

- завдяки участі у вебінарах, онлайн-консультаціях, тренінгах;
- через реалізацію студентських освітніх проєктів із цифровим компонентом – наприклад, кампаній з цифрової безпеки для вразливих груп чи інформаційних ініціатив щодо прав людини.

Така модель формування цифрової компетентності дозволяє майбутнім фахівцям бути не просто користувачами цифрових ресурсів, а свідомими, етичними та критичними учасниками цифрового суспільства, здатними самостійно навчатися, швидко адаптуватися до змін і використовувати цифрові інструменти для професійної самоосвіти [44-46].

Таким чином, як загальні, так і спеціалізовані цифрові ресурси створюють сприятливе середовище для самоосвіти майбутніх соціальних працівників. Водночас активне впровадження цифрових інструментів у навчальний процес вимагає комплексного розуміння не лише потенціалу, а й переваг і ризиків, які супроводжують цифрову самоосвіту.

Ризики цифрової самоосвіти

1. Нерівність у доступі до цифрових ресурсів. Попри загальну доступність, не всі студенти мають рівні умови для навчання. Проблеми пов'язані з відсутністю якісного інтернет-з'єднання, застарілою технікою або обмеженим фінансуванням цифрових потреб, що особливо актуально в умовах воєнного часу або соціально-економічної нестабільності в регіонах [43; 44].

2. Низький рівень самодисципліни та мотивації. Цифрове навчання потребує високого рівня самоорганізації. В умовах відсутності постійного контролю та підтримки з боку викладача або групи, студент може втратити мотивацію, уникати складних тем, або взагалі припинити навчання. Це ставить під сумнів сталість навчального процесу [43; 44].

3. Ризики неякісного або недостовірного контенту. Онлайн-простір переповнений інформацією, що не завжди має наукове чи практичне підґрунтя. Наявність великої кількості неперевіраних курсів або

сумнівних джерел може призвести до формування хибних уявлень про соціальну роботу або до некоректних професійних рішень [43; 44].

4. Проблеми з сертифікацією та визнанням результатів. Не всі онлайн-курси мають офіційно затверджені сертифікати або документи, які визнаються в академічному або професійному середовищі. Це ускладнює їх зарахування як частини формальної освіти або підвищення кваліфікації.

5. Цифрова безпека та етичні загрози. Активне використання онлайн-ресурсів потребує обізнаності з питань захисту персональних даних, авторського права, конфіденційності та кібербезпеки. Відсутність цифрової обережності може призвести до витоку особистої інформації або порушення етичних стандартів професії соціального працівника [43; 44].

6. Переваги цифрової самоосвіти суттєво перевищують її ризики, якщо останні враховані в стратегіях супроводу навчального процесу. Зокрема, інтеграція цифрової грамотності в освітні програми, залучення викладача як тьютора, а також адаптація змісту платформ до специфіки професії соціального працівника – це ті умови, які забезпечують ефективність самоосвітньої діяльності. Тому наступним логічним кроком є аналіз педагогічних умов, що дозволяють максимально ефективно впроваджувати цифрову самоосвіту у професійну підготовку.

У результаті аналізу цифрових ресурсів та інноваційних освітніх підходів встановлено, що вони відіграють ключову роль у формуванні самоосвітньої компетентності майбутніх соціальних працівників. В умовах цифровізації та трансформації освітнього середовища використання онлайн-платформ (Coursera, edX, Prometheus, Moodle), систем управління навчанням (LMS), мобільних застосунків та електронних бібліотек дозволяє забезпечити доступність, гнучкість, персоналізацію та практичну орієнтованість навчання.

Особливу увагу приділено спеціалізованим ресурсам для фахівців соціальної сфери, які не лише відповідають професійному контексту підготовки, а й створюють умови для системного підвищення кваліфікації відповідно до

актуальних викликів суспільства. Успішна реалізація цифрової самоосвіти значною мірою залежить від рівня сформованості цифрової грамотності, що охоплює інформаційну, технологічну, комунікативну та медіа-компетентності.

Разом з тим, цифрова самоосвіта супроводжується низкою ризиків – нерівний доступ до технологій, потреба в самодисципліні, загрози кібербезпеки, що потребують системного врахування в освітній стратегії. Їх мінімізація можлива за умови організаційно-педагогічної підтримки, зокрема через тьюторство, інтеграцію цифрових інструментів в освітні програми, створення умов для розвитку цифрової рефлексії та критичного мислення.

Таким чином, інноваційні підходи та цифрові ресурси постають не лише як технічні засоби, а як стратегічні інструменти забезпечення якості самоосвітньої діяльності в підготовці конкурентоспроможного, мобільного та відповідального фахівця соціальної сфери.

Таким чином, проаналізовані в першому розділі теоретичні засади – від змісту поняття самоосвіти, психолого-педагогічних умов її реалізації до інноваційних цифрових інструментів – дозволяють сформулювати комплексне уявлення про потенціал та виклики самоосвітньої діяльності в контексті професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Здобуті теоретичні напрацювання створюють міцне підґрунтя для подальшого аналізу практичної реалізації самоосвіти у процесі фахової підготовки, що й стане предметом розгляду у другому розділі.

Висновки до першого розділу

У першому розділі магістерської роботи було здійснено ґрунтовний теоретичний аналіз поняття «самоосвіта» в контексті професійної підготовки фахівців соціальної роботи. З'ясовано, що самоосвіта є не лише важливою формою індивідуального навчання, але й ключовим чинником формування професійної мобільності, здатності до саморозвитку, адаптивності та критичного мислення майбутнього соціального працівника.

Розкрито зміст поняття самоосвітньої діяльності як цілеспрямованої, усвідомленої, системної та безперервної форми здобуття знань, навичок та компетентностей, що забезпечує рефлексивне ставлення студента до власної професійної траєкторії. Проаналізовано психолого-педагогічні умови, які визначають ефективність самоосвітньої діяльності здобувачів вищої освіти. Зокрема, акцентовано увагу на значенні психологічної готовності до самоосвіти, яка складається з мотиваційного, когнітивного, емоційно-вольового та операційно-процесуального компонентів, а також на важливості педагогічного супроводу, що формує сприятливе освітнє середовище, заохочує до саморефлексії та розвитку навчальної автономії.

Особливу увагу приділено аналізу інноваційних підходів і цифрових ресурсів, які відкривають нові можливості для організації самоосвітньої діяльності. Доведено, що онлайн-платформи (як загального, так і професійного спрямування), інструменти змішаного навчання, мікронавчання, гейміфікації та проєктного підходу сприяють персоналізації навчального процесу, розширенню доступу до якісного контенту й посиленню мотивації до самонавчання. Також обґрунтовано значення цифрової грамотності як наскрізної компетентності, що інтегрує технологічні, інформаційні, комунікативні та етичні аспекти діяльності соціального працівника в цифровому середовищі.

Водночас проаналізовано низку ризиків, що супроводжують цифрову самоосвіту: нерівний доступ до ресурсів, потреба в високому рівні самодисципліни, ризики недостовірного контенту та загрози цифрової безпеки. Зроблено висновок, що ефективна реалізація самоосвіти можлива лише за умов

комплексного педагогічного супроводу, розвитку цифрової рефлексії, а також інтеграції інноваційних інструментів у зміст освітніх програм підготовки фахівців соціальної сфери.

Загалом, результати аналізу підтверджують, що самоосвіта є стратегічною формою фахового розвитку майбутніх соціальних працівників, яка потребує цілісного психолого-педагогічного забезпечення та активного впровадження сучасних цифрових підходів в освітній процес.

РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ТА ШЛЯХІВ ОРГАНІЗАЦІЇ САМООСВІТИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Організація та методика проведення дослідження.

Для практичної перевірки ефективності впровадження інноваційних підходів до організації самоосвітньої діяльності майбутніх фахівців із соціальної роботи нами була розроблена та реалізована експериментальна програма, спрямована на розвиток самоосвітньої компетентності студентів магістерського рівня спеціальності 231 «Соціальна робота».

Дослідження включало три етапи:

1. *Констатувальний етап* – цей етап передбачав визначення бази дослідження, аналіз наукової та навчально-методичної літератури з проблеми формування самоосвітньої компетентності, а також проведення первинної діагностики рівня її сформованості у здобувачів вищої освіти спеціальності 231 «Соціальна робота».

На цьому етапі:

- здійснено анкетування студентів з метою визначення їх мотивації до самоосвіти, наявності навичок самоорганізації, рефлексивності;
- проведено тестування на рівень сформованості самоосвітньої компетентності за ключовими критеріями;
- опрацьовано освітні траєкторії здобувачів (аналіз індивідуальних планів, цифрових портфоліо, участі в онлайн-курсах, проєктах тощо).

Результати констатувального етапу стали підґрунтям для розробки формульовального блоку програми та визначення дидактичних умов її реалізації.

2. *Формувальний етап* – цей етап передбачав впровадження експериментальної програми організації самоосвіти, яка базувалася на поєднанні цифрових ресурсів, тьюторського супроводу та інноваційних методів (змішаного, проєктного, гейміфікованого навчання).

Студенти експериментальної групи:

- опрацьовували спеціальні модулі в Moodle і Prometheus;
- виконували самостійні завдання з формування цифрової грамотності;
- формували індивідуальні освітні маршрути (ІОМ);
- вели рефлексивні щоденники, складали цифрові портфоліо;
- брали участь у проєктній діяльності на соціальну тематику (інформаційні кампанії, міні-дослідження, кейс-аналіз тощо);
- регулярно отримували супровід від тьютора-наставника, який координував процес самоосвітньої активності.

Контрольна група навчалася за звичною програмою без цілеспрямованого впливу.

3. *Контрольний етап* – під час цього етапу було проведено повторну діагностику за тими самими методиками, що використовувалися на констатувальному етапі. Метою було виявлення динаміки рівня сформованості самоосвітньої компетентності у здобувачів обох груп. Отримані результати були оброблені за допомогою методів кількісного й якісного аналізу. Було виявлено суттєві відмінності між ЕГ і КГ за низкою показників, що свідчить про ефективність запропонованої експериментальної програми.

Дослідження проводилося на базі Бердянського державного педагогічного університету. У ньому брали участь здобувачі вищої освіти магістерського рівня спеціальності 231 «Соціальна робота».

Було сформовано дві групи:

- Експериментальна група (ЕГ) – 10 здобувачів денної форми навчання;
- Контрольна група (КГ) – 10 здобувачів заочної форми навчання.

Для реалізації поставленої мети нами були визначені наступні завдання дослідження:

1. Визначити критерії, показники та рівні сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх соціальних працівників;
2. Провести початкову діагностику здобувачів ЕГ і КГ;
3. Розробити, апробувати та впровадити модель педагогічної підтримки самоосвітньої діяльності;

4. Провести аналіз ефективності програми на підставі контрольного зрізу.

Для вирішення визначених завдань використовувався комплекс взаємопов'язаних і доповнюючих одне одного методів дослідження: експеримент, якісний і кількісний аналіз результатів дослідження.

Важливим аспектом нашого дослідження є виявлення рівня сформованості самоосвітньої компетентності у майбутніх соціальних працівників. З метою забезпечення об'єктивності й цілісності оцінки нами було визначено такі основні **критерії**, що відображають ключові складові даної компетентності:

1. Мотиваційний критерій – характеризує наявність у здобувача внутрішньої мотивації до пізнавальної діяльності, потреби в постійному саморозвитку, прагнення до підвищення власної фахової компетентності. Також включає усвідомлення значення самоосвіти в професійному становленні та готовність до самостійного набуття нових знань.

2. Когнітивний критерій – відображає обсяг та якість знань щодо процесу самоосвіти: знання методів самостійної роботи, орієнтація в джерелах фахової інформації, здатність до аналізу, узагальнення, порівняння та застосування отриманих знань у практичній діяльності.

3. Операційно-діяльнісний критерій – охоплює навички та вміння організації власного освітнього процесу: вміння планувати навчальну діяльність, використовувати цифрові інструменти та платформи, виконувати самостійні завдання, критично опрацьовувати інформацію, застосовувати набуті знання в професійно орієнтованих ситуаціях.

4. Рефлексивно-оцінний критерій – визначає здатність до самоаналізу, самоконтролю, оцінки результатів власної навчальної діяльності, виявлення прогалин у знаннях, здатність коригувати власну освітню траєкторію. Важливою складовою цього критерію є ведення освітнього портфоліо, участь у зворотному зв'язку, а також здатність адекватно оцінювати власні успіхи й труднощі.

Ці критерії дають змогу комплексно оцінити рівень сформованості самоосвітньої компетентності як інтегрованої якості, що поєднує мотиваційні,

когнітивні, діяльнісні та рефлексивні компоненти. Наступним кроком є конкретизація відповідних **показників** і рівнів їх сформованості.

Критерії сформованості самоосвітньої компетентності визначено на основі аналізу наукових праць [40] та адаптовано до особливостей підготовки фахівців соціальної сфери та разом з рівнями сформованості представлено в таблиці 2.1.1.

Таблиця 2.1.1

Критерії, показники та опис рівнів сформованості самоосвітньої компетентності здобувачів вищої освіти

Критерій	Показники	Рівні сформованості
Мотиваційний	Внутрішня навчальна мотивація, прагнення до саморозвитку	Високий: навчання сприймається як цінність, студент активно шукає нові знання. Середній: студент виконує завдання, проте без ініціативи, мотивація зовнішня. Низький: самоосвіта здійснюється епізодично або під тиском обставин.
Когнітивний	Уміння самостійно знаходити, аналізувати та інтерпретувати інформацію	Високий: студент вільно працює з науковими джерелами, проводить власні пошуки. Середній: може знайти потрібну інформацію, але потребує допомоги у її аналізі. Низький: не демонструє навичок критичного аналізу джерел.
Операційно-діяльнісний	Організація самоосвітньої діяльності, володіння цифровими інструментами	Високий: вміє планувати навчання, застосовує різні цифрові платформи. Середній: користується лише базовими інструментами, має труднощі з самостійною організацією.

		Низький: не використовує освітні ресурси без допомоги.
Рефлексивний	Здатність до самоспостереження, оцінки результатів, самокорекції	Високий: студент здатний до рефлексії, аналізує власні успіхи та помилки. Середній: може усвідомлювати труднощі, але не завжди робить висновки. Низький: не виявляє потреби в аналізі власної діяльності.

Для діагностики рівня сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх соціальних працівників було використано комплекс взаємодоповнюючих психолого-педагогічних методик, які дозволяють оцінити ключові складові даної компетентності: мотиваційно-ціннісну, когнітивно-операційну, рефлексивно-оціночну та проєктувально-діяльнісну.

З метою діагностики мотиваційно-ціннісного критерію, що передбачає виявлення внутрішньої готовності до саморозвитку, прагнення досягати цілей та подолання труднощів у навчанні, було використано методику «Діагностика мотивації досягнення» Т. Елерса. Вона дозволяє виявити рівень настанови на успіх, силу прагнення до досягнень, здатність до подолання невдач, а також рівень внутрішньої відповідальності респондентів. Доповненням до цього стала адаптована українськими дослідниками методика «Опитувальник самоосвітньої мотивації», заснована на розробках Л. М. Прокопенка, що охоплює пізнавальний, професійний, соціальний та особистісний мотиви самоосвіти [36]. Додатково для уточнення професійної орієнтації та ціннісного ставлення до власного фахового розвитку було застосовано опитувальник професійної спрямованості особистості, в основі якого лежать підходи Г. Романової, І. Зіміної та О. Овчарук [9; 10; 24; 25; 38]. Ці три інструменти в сукупності дозволили комплексно оцінити, наскільки глибоко та цілеспрямовано здобувачі вищої освіти орієнтовані на професійний саморозвиток через самоосвіту.

Когнітивно-операційний критерій, що відображає здатність студентів до планування освітньої діяльності, пошуку та засвоєння нової інформації,

діагностувався за допомогою опитувальника «Готовність до самоосвіти» Н. Каверіної. Методика дозволяє визначити рівень сформованості навичок освітнього планування, визначення цілей і шляхів їх досягнення. З метою уточнення рівня когнітивної обізнаності щодо інструментів і технологій самоосвітньої діяльності було додатково використано авторську методику «Оцінка обізнаності в методах самоосвіти», що дозволяє з'ясувати, наскільки добре студенти орієнтуються в сучасних освітніх платформах, електронних ресурсах та методах рефлексії і самоконтролю в навчанні. Разом ці два інструменти забезпечують комплексну оцінку як навичок, так і знань, що формують основу когнітивно-операційної складової компетентності.

7. Для визначення рівня розвитку рефлексивно-оціночного критерію, що передбачає здатність особистості до самоаналізу, критичного осмислення навчального процесу та оцінювання власної ефективності, були використані дві взаємодоповнюючі методики. Перша – методика А. Карпова, яка дозволяє діагностувати загальну рефлексивність особистості, її здатність аналізувати власні дії та приймати рішення на основі попереднього досвіду. Друга – методика діагностики рефлексивних умінь (адаптація на основі концепції І. Чеснокової), яка охоплює когнітивну, особистісну та ретроспективну рефлексію [51]. Обидві методики дозволяють виявити не лише здатність до самооцінки, але й прагнення до змін та усвідомлення помилок як ресурсів для подальшого саморозвитку.

Проектувально-діяльнісний критерій, що характеризує рівень навчальної ініціативи, самоорганізації, уміння будувати індивідуальну освітню траєкторію, оцінювався за допомогою опитувальника «Самоменеджмент навчання», укладеного на основі концепції С. Скубенка. Методика охоплює питання планування, управління часом, контролю за навчальними діями та рефлексії результатів [48]. Для уточнення рівня активного залучення в освітній процес було використано опитувальник «Самооцінка рівня навчальної активності» (у модифікації С. Яковлева та Л. Ломовцевої). Результати за цими методиками дозволяють зробити висновки щодо сформованості в здобувачів вищої освіти навичок освітньої самостійності. Для поглиблення аналізу цієї складової до

діагностики також було залучено експертну оцінку індивідуального освітнього портфоліо студентів, яке включало документи, що підтверджують участь у конференціях, сертифікованих курсах, соціальних проєктах, волонтерській діяльності, а також приклади індивідуальних дослідницьких або рефлексивних робіт.

Таким чином, підібраний інструментарій дослідження дозволив комплексно охопити всі компоненти самоосвітньої компетентності магістрантів спеціальності 231 «Соціальна робота» та забезпечити валідність і надійність результатів дослідження через використання перевірених психодіагностичних методик у поєднанні з якісним експертним аналізом індивідуальних освітніх досягнень.

2.2. Аналіз рівнів сформованості самоосвітніх умінь у здобувачів спеціальності «Соціальна робота».

На основі проведених методик було зроблено висновки щодо рівнів самоосвітньої компетентності магістрантів спеціальності 231 «Соціальна робота».

За результатами проведеної діагностики можемо констатувати, що рівень сформованості мотиваційного критерію у більшості респондентів контрольної групи є низьким – 60% (6 осіб), середній рівень спостерігається у 30% (3 особи), високий – лише у 10% (1 особа). В експериментальній групі результати дещо кращі: високий рівень має 20% респондентів (2 особи), середній – 40% (4 особи), низький також 40% (4 особи), що свідчить про потенціал до позитивної динаміки при подальшій роботі (*таблиця 2.2.1., рис. 2.2.1.*).

Таблиця 2.2.1

**Рівень сформованості мотиваційного критерію самоосвітньої
компетентності майбутніх соціальних працівників**

Група	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
КГ (n=10)	1 (10%)	3 (30%)	6 (60%)
ЕГ (n=10)	2 (20%)	4 (40%)	4 (40%)

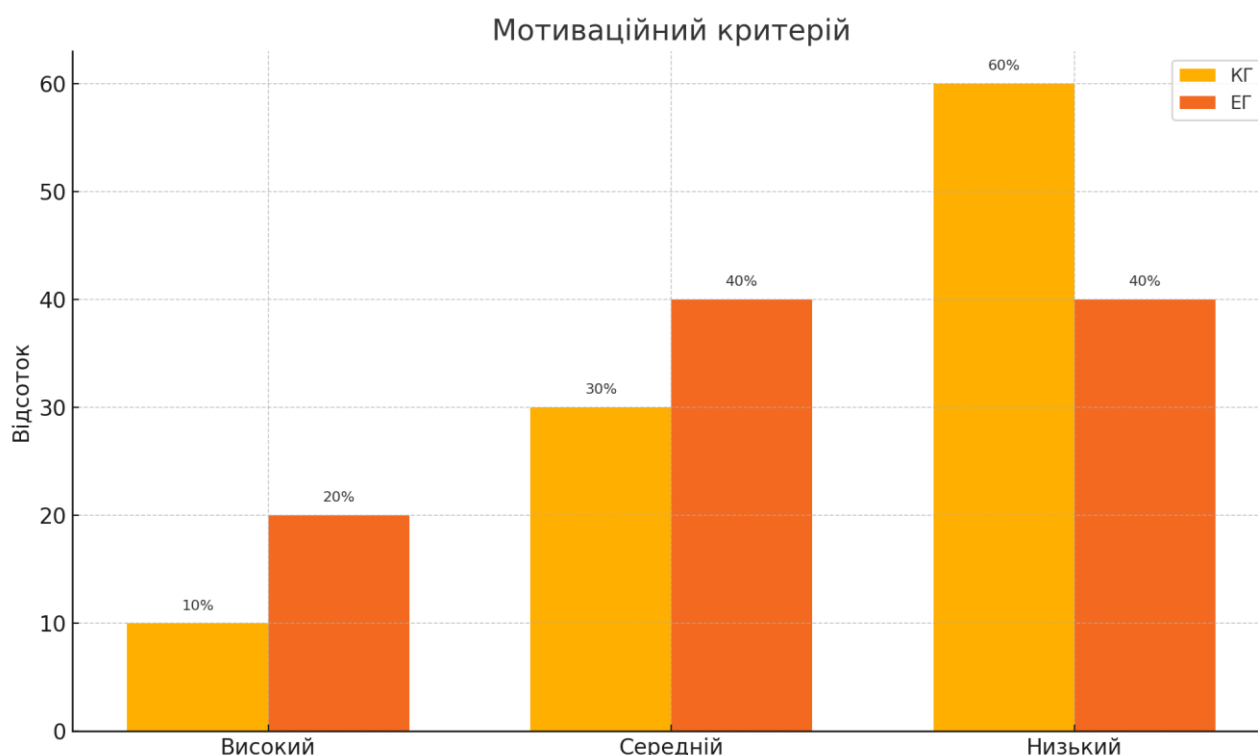


Рис. 2.2.1 Результати діагностики мотиваційного критерію самоосвітньої компетентності на констатувальному етапі

За результатами проведеної діагностики когнітивного критерію можемо констатувати, що у контрольній групі більшість студентів (50%) мають низький рівень сформованості, 40% – середній рівень, і лише 10% – високий. У свою чергу, в експериментальній групі спостерігається позитивніша картина: 30% студентів продемонстрували високий рівень сформованості когнітивного компоненту самоосвітньої компетентності, 50% – середній рівень, і лише 20% – низький. Ці результати свідчать про дещо кращу усвідомленість та обізнаність

студентів експериментальної групи щодо методів, ресурсів та підходів до самоосвіти (таблиця 2.2.2, рис. 2.2.2.).

Таблиця 2.2.2

**Рівень сформованості когнітивного критерію самоосвітньої
компетентності майбутніх соціальних працівників**

Група	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
КГ (n=10)	1 (10%)	4 (40%)	5 (50%)
ЕГ (n=10)	3 (30%)	5 (50%)	2 (20%)

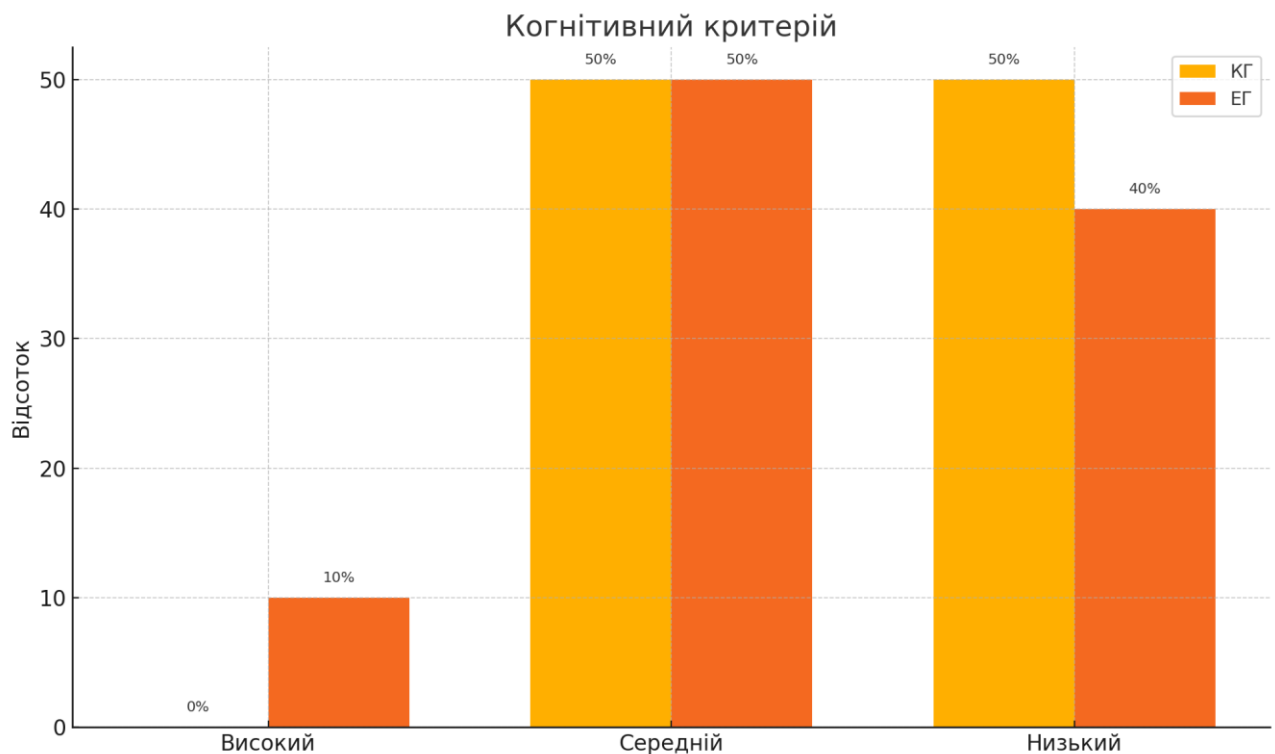


Рис. 2.2.2 Результати діагностики когнітивного критерію самоосвітньої компетентності на констатувальному етапі

За результатами проведеного дослідження рівнів сформованості рефлексивного критерію було встановлено, що в контрольній групі жоден студент не продемонстрував високого рівня. Середній рівень мають 40% студентів, натомість переважна більшість (60%) перебуває на низькому рівні. В експериментальній групі спостерігається вищий загальний рівень рефлексивних умінь: 20% студентів показали високий рівень, 50% – середній, і лише 30% –

низький. Це дає підстави стверджувати, що здобувачі експериментальної групи виявляють кращу здатність до самоаналізу, оцінювання власної діяльності, а також до усвідомленої корекції освітньої поведінки (таблиця 2.2.3., рис. 2.2.3.). Це важливо з огляду на потребу формування у майбутніх соціальних працівників компетентностей саморозвитку, рефлексії та відповідальності.

Таблиця 2.2.3

Рівень сформованості рефлексивного критерію самоосвітньої компетентності майбутніх соціальних працівників

Група	Високий	Середній	Низький
КГ	0 (0%)	4 (40%)	6 (60%)
ЕГ	2 (20%)	5 (50%)	3 (30%)

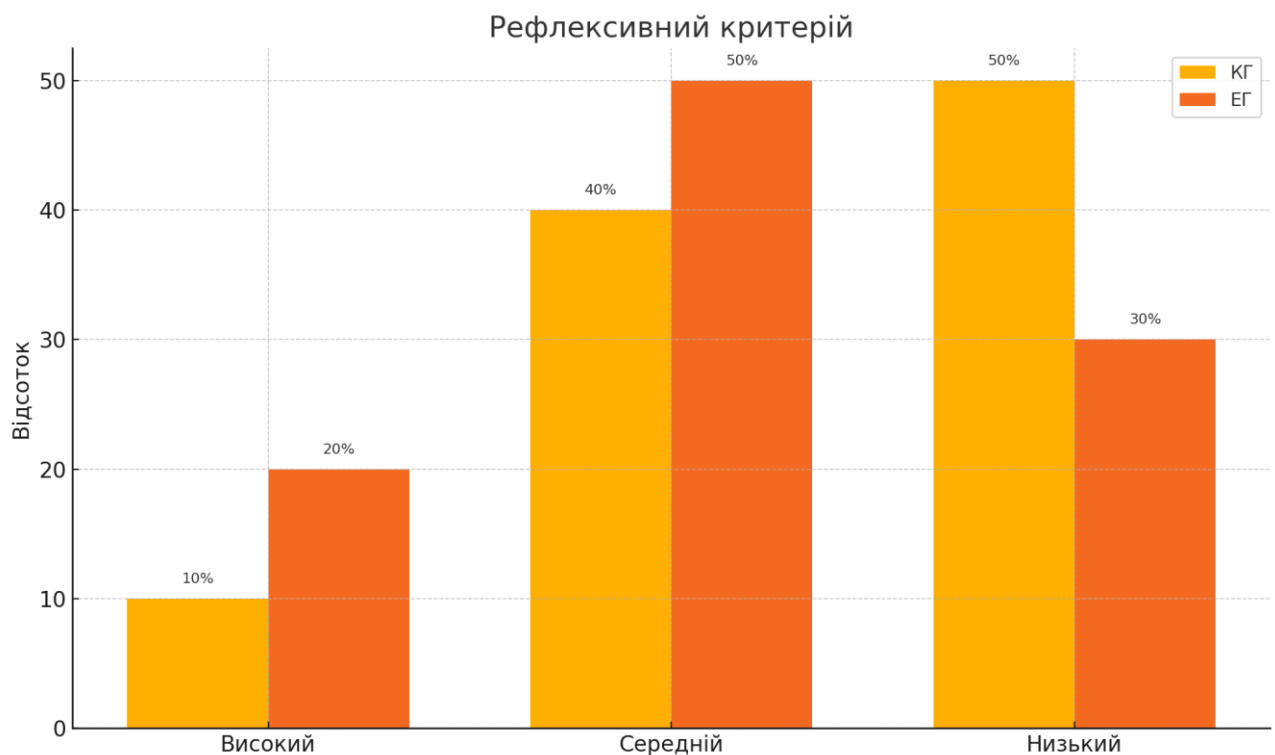


Рис. 2.2.3 Результати діагностики рефлексивного критерію самоосвітньої компетентності на констатувальному етапі

За результатами проведеної діагностики операційно-діяльнісного критерію сформованості самоосвітньої компетентності можна зазначити, що

контрольна група здебільшого демонструє низький рівень – 60% студентів. Середній рівень виявлено у 30% опитаних, а високий – лише у 10%.

Натомість в експериментальній групі ситуація є значно позитивнішою. Високий рівень сформованості виявлено у 30% студентів, середній рівень – у 50%, і лише 20% мають низький рівень за цим критерієм (таблиця 2.2.4., рис. 2.2.4.).

Ці дані свідчать про початкову відмінність у підготовці студентів до здійснення освітньої діяльності: експериментальна група виявляє вищий рівень самостійності, організаційних умінь і здатності до застосування практичних навичок.

Таблиця 2.2.4

Рівень сформованості операційно-діяльнісного критерію самоосвітньої компетентності майбутніх соціальних працівників

Рівень критерію	Високий	Середній	Низький
Контрольна група (КГ)	1 (10%)	3 (30%)	6 (60%)
Експериментальна група (ЕГ)	3 (30%)	5 (50%)	2 (20%)

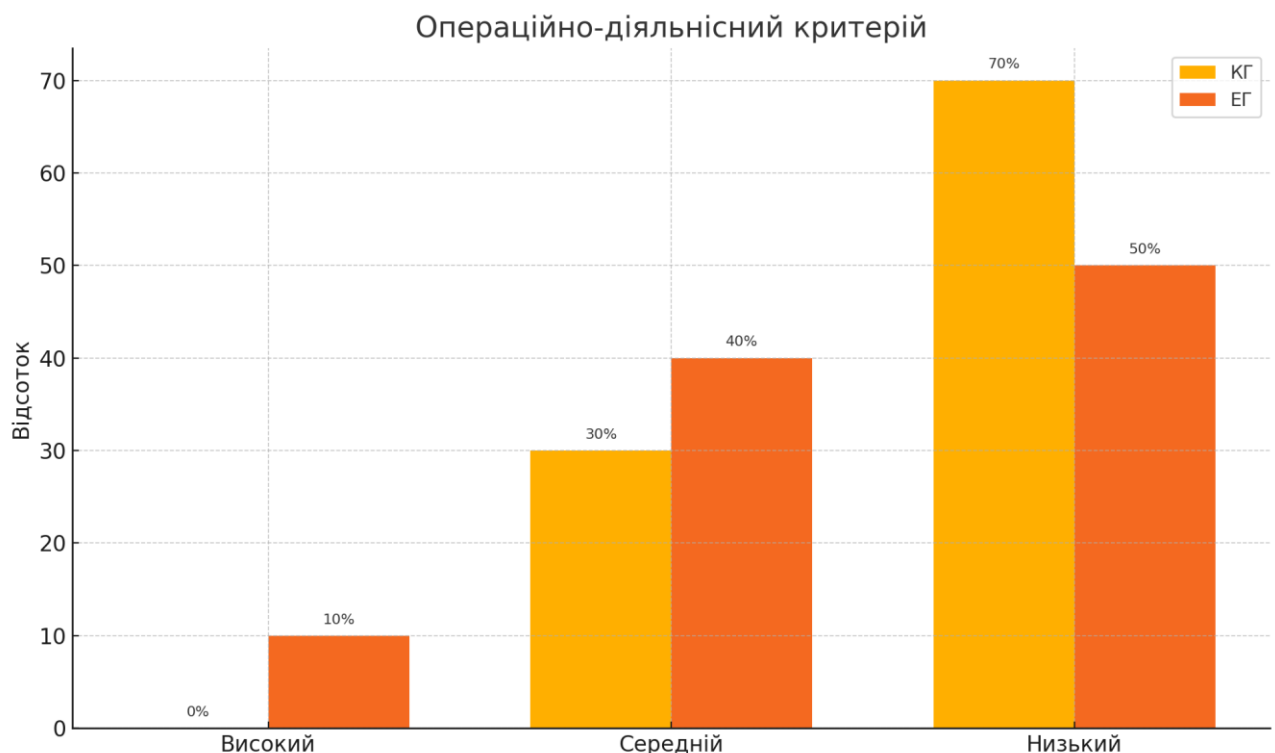


Рис. 2.2.4. Результати діагностики операційно-діяльнісного критерію самоосвітньої компетентності на констатувальному етапі

На основі проведеного аналізу результатів діагностики за всіма критеріями самоосвітньої компетентності (мотиваційно-ціннісним, когнітивним, рефлексивним та операційно-діяльним) у студентів контрольної та експериментальної груп можна зробити висновок, що загальний рівень сформованості самоосвітньої компетентності є переважно низьким.

У контрольній групі жоден студент не продемонстрував високого рівня за жодним із критеріїв. Основна частка респондентів має саме низький рівень сформованості – від 50% до 70% у розрізі кожного з критеріїв. Натомість у експериментальній групі спостерігається дещо краща ситуація: за всіма чотирма критеріями є студенти, які досягли середнього та високого рівнів, що свідчить про потенціал до розвитку самоосвітньої компетентності (таблиця 2.2.5., рис. 2.2.5).

Загалом, найбільші труднощі спостерігаються в операційно-діяльному компоненті – студенти недостатньо володіють інструментами організації власного навчання. Також виявлено нестачу сформованих рефлексивних навичок, що ускладнює процес усвідомлення результатів власної діяльності.

Таблиця 2.2.5

**Показники стану сформованості критеріїв самоосвітньої
компетентності на констатувальному етапі**

Рівні	Мотиваційно-ціннісний		Когнітивний		Рефлексивний		Операційно-діяльний	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	1 (10%)	3 (30%)	1 (10%)	2 (20%)	1 (10%)	3 (30%)	1 (10%)	3 (30%)
Середній	3 (30%)	4 (40%)	2 (20%)	5 (50%)	3 (30%)	4 (40%)	3 (30%)	5 (50%)
Низький	6 (60%)	3 (30%)	7 (70%)	3 (30%)	6 (60%)	3 (30%)	6 (60%)	2 (20%)

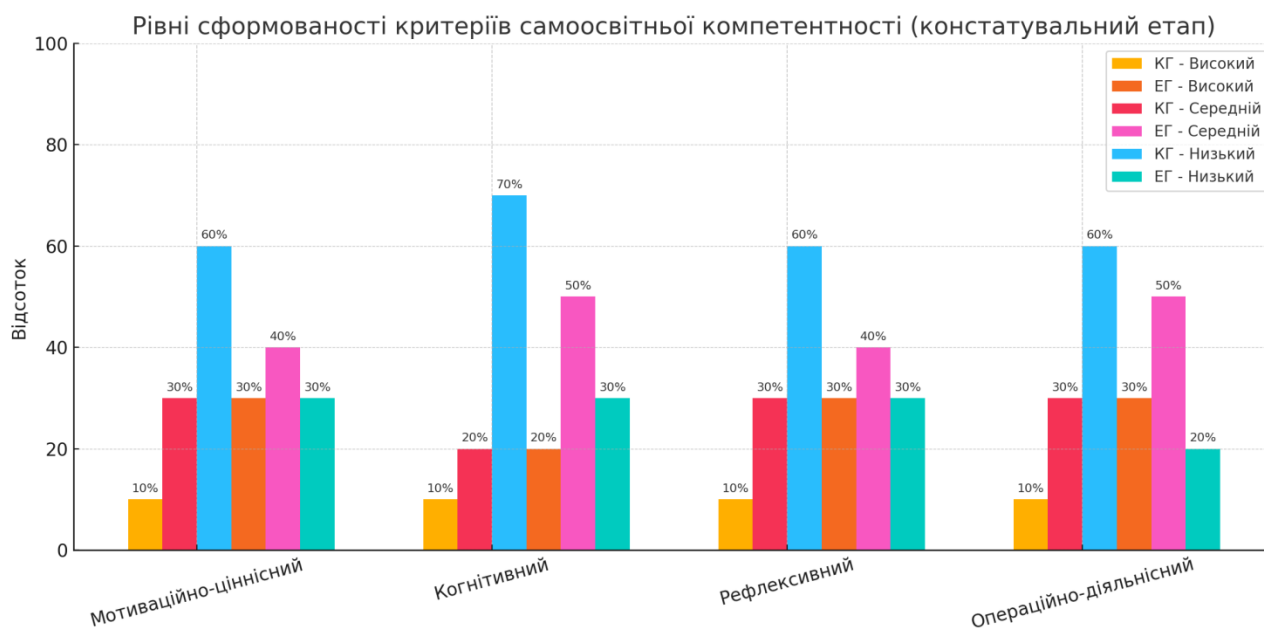


Рис. 2.2.5. Узагальнені результати діагностики рівнів сформованості критеріїв самоосвітньої компетентності в обох групах на констатувальному етапі.

Таким чином, наявна ситуація свідчить про потребу у педагогічному втручанні та розробці спеціальної програми формування самоосвітньої компетентності у студентів спеціальності «Соціальна робота». У зв'язку з цим було організовано формувальний етап експерименту, спрямований на перевірку ефективності запропонованих педагогічних умов і засобів розвитку цієї компетентності.

2.3. Розробка і впровадження моделі організації самоосвіти в освітньому процесі

У контексті сучасної вищої освіти, що орієнтована на компетентнісний підхід, однією з ключових вимог до підготовки фахівців соціальної сфери є здатність до безперервної самоосвіти. Особливо актуальним це стає в умовах трансформацій соціального середовища, діджиталізації послуг, зростання потреб у мобільності, автономності та саморегуляції майбутніх соціальних працівників.

Відповідно до результатів констатувального етапу дослідження, встановлено, що рівень сформованості самоосвітньої компетентності у більшості здобувачів вищої освіти є недостатнім і потребує цілеспрямованої педагогічної підтримки. Це зумовило необхідність розробки й реалізації експериментальної

моделі організації самоосвітньої діяльності «Освітній компас», яка інтегрує освітні цілі, ресурси, цифрові інструменти, ІОМ, тьюторську підтримку та рефлексивну діяльність.

Метою впроваджуваної програми є створення умов для розвитку цілісної, усвідомленої, ефективної самоосвіти як складової професійної підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності "Соціальна робота".

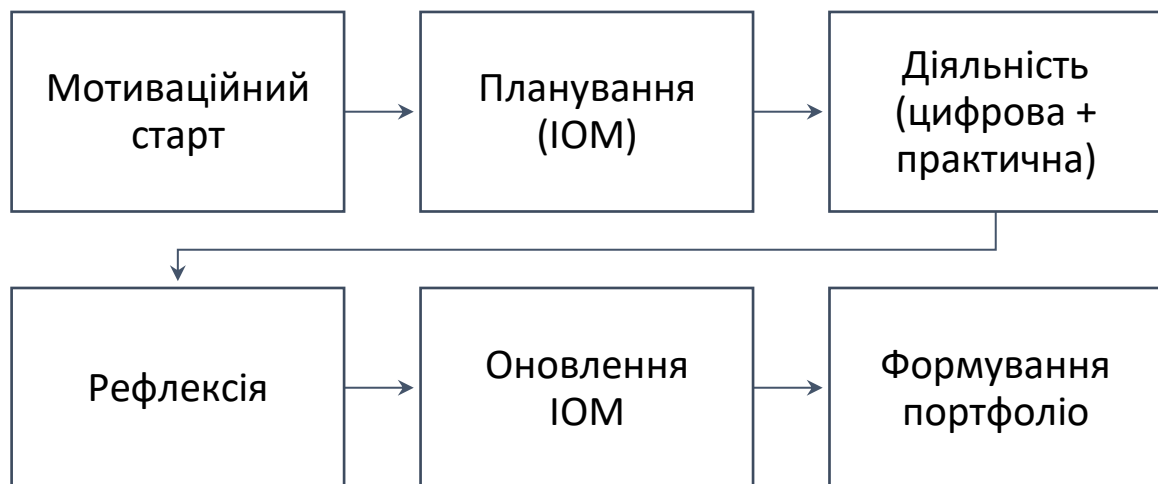


Рис. 2.3.1. Модель самоосвіти "Освітній компас"

Блок 1. Вступно-орієнтаційний

Мета блоку: сформувати у здобувачів вищої освіти усвідомлене ставлення до самоосвітньої діяльності як ключового компонента професійного розвитку соціального працівника. Активізувати мотивацію до самонавчання, надати первинне уявлення про структуру самоосвітньої компетентності та ознайомити з цифровими ресурсами, які будуть використані в подальшому освітньому процесі.

Педагогічні завдання:

- ознайомити студентів із поняттям «самоосвітня компетентність» та її складовими;
- стимулювати рефлексивне осмислення власного досвіду навчання;
- визначити стартовий рівень самоосвітньої готовності;

- забезпечити перше знайомство з ІОМ та основами їх формування;
- виявити особистісні цінності та навчальні пріоритети;
- залучити студентів до роботи з сучасними цифровими інструментами освіти.

Зміст блоку та логіка реалізації:

На цьому етапі створюється основа подальшої індивідуалізованої освітньої траєкторії кожного здобувача. Через рефлексію, аналітику й мотиваційний вплив формуються позитивні настанови щодо значення самоосвіти в професійному зростанні. Здобувачі ознайомлюються з поняттям «самоосвітня компетентність», обговорюють його складові у форматі практичних занять і працюють над визначенням особистої освітньої мотивації.

Також реалізується перший діагностичний компонент – анкетування та вхідне самоспостереження, що дозволяє викладачу й самому студентові оцінити наявні установки, рівень автономності, схильність до самоосвітньої активності, вміння організовувати власне навчання.

Форма та інструменти роботи:

- Google Forms, Kahoot, Mentimeter – анкетування та оцінка мотиваційної складової;
- Jamboard або Miro – спільне візуальне моделювання навчальних цінностей;
- мультимедійна лекція та відео-презентація – включення до теми;
- інтерактивна вправа «Освітній компас» – рефлексія над внутрішньою мотивацією;
- робота з чек-листом навичок самоосвітньої діяльності.

Очікувані результати блоку:

- сформовано первинну мотивацію до самоосвітньої діяльності;
- студенти отримали базове розуміння структури самоосвітньої компетентності;
- виявлено початковий рівень сформованості компетентності;
- здійснено первинну саморефлексію та визначено особисті освітні цілі;

- створено умови для переходу до етапу проектування ІОМ.

Таблиця 2.3.1

Програма заходів блоку 1. Вступно-орієнтаційного

Тиждень	Захід	Опис	Форма роботи	Тривалість
1	Ознайомча лекція «Чому самоосвіта – це ключ?»	Мотиваційна презентація ролі безперервної освіти в соціальній роботі	Лекція + обговорення	1 год
1	Воркшоп «Моя освітня мотивація»	Робота з особистісними цінностями, цільовими орієнтирами	Тренінг/групова робота	2 год
2	Анкетування «Освітній портрет студента»	Діагностика стартових установок та рівня автономності в навчанні	Онлайн-опитування	30 хв
2	Інтерактив «Освітній компас»	Саморефлексія через створення особистої моделі освітньої траєкторії	Інтерактивна вправа	1 год
2	Презентація цифрових ресурсів	Ознайомлення з платформами та ІКТ для самоосвіти	Демонстрація + міні-інструктаж	1 год

Після актуалізації потреб і мотивації здобувачі переходять до **планувального етапу**, де вчаться проектувати свою освітню траєкторію відповідно до визначених інтересів, цілей і ресурсів.

Блок 2. Проектно-планувальний

Мета блоку: сформувати у здобувачів вищої освіти навички самостійного планування навчальної діяльності шляхом розробки та обґрунтування власного індивідуального освітнього маршруту (ІОМ), з урахуванням професійних цілей, особистих інтересів, потреб і стартових можливостей.

Педагогічні завдання:

- навчити аналізувати власні освітні потреби в контексті професійного зростання;
- розвинути вміння визначати коротко- і довгострокові навчальні цілі;
- сформувати навички планування, структурування та візуалізації самоосвітнього процесу;
- сформувати ІОМ як документ, що відображає особисту стратегію професійного саморозвитку;
- стимулювати відповідальність та самостійність у виборі освітніх ресурсів і форм навчання.

Зміст блоку:

Після актуалізації мотивації на попередньому етапі, здобувачі переходять до практичного проектування своєї освітньої траєкторії. Основним результатом цього блоку стає створення індивідуального освітнього маршруту (ІОМ), який враховує як формальні (навчальні дисципліни), так і неформальні освітні ресурси (онлайн-курси, вебінари, цифрові платформи тощо).

Здобувачі працюють із шаблонами ІОМ, проводять SWOT-аналіз власної підготовки, визначають прогалини та обирають інструменти для їх заповнення. Значну увагу приділено роботі з цифровими календарями, трекерами досягнень і сервісами планування (Trello, Google Calendar, Notion).

Форми роботи та цифрові інструменти:

- SWOT-аналіз професійного профілю – виявлення сильних і слабких сторін;
- Тренінг із постановки цілей SMART – формулювання досяжних освітніх завдань;
- Майстер-клас «Як створити ІОМ» – алгоритм розробки освітньої стратегії;
- Цифрові планери (Trello, Notion, Google Calendar) – для створення планів і моніторингу прогресу;
- Peer-review ІОМ – взаємооцінювання й обговорення маршрутів з одногрупниками.

Очікувані результати:

- кожен студент має розроблений, узгоджений з викладачем і реалістичний ІОМ;
- сформовано вміння планувати навчальну діяльність самостійно;
- налагоджено регулярний моніторинг та самооцінювання результатів навчання;
- зростає рівень автономії та відповідальності за власну освітню траєкторію.

Таблиця 2.3.2

Програма заходів блоку 2. Проєктно-планувального

Тиждень	Захід	Опис	Форма роботи	Тривалість
3	SWOT-аналіз «Я – професіонал майбутнього»	Аналіз сильних і слабких сторін, можливостей і загроз у навчанні	Індивідуальна + групова	1,5 год
3	Тренінг «Цілі SMART»	Формування освітніх цілей у конкретному, вимірюваному форматі	Тренінг	2 год
4	Майстер-клас «Конструювання ІОМ»	Ознайомлення з шаблоном ІОМ, поетапна розробка	Практичне заняття	2 год
4	Створення ІОМ	Написання, редагування та візуалізація індивідуального маршруту	Самостійна робота + консультація	2 год
5	Peer-review ІОМ	Презентація маршрутів, обговорення, взаємне оцінювання	Групова робота	1,5 год
5	Інструктаж з планерів та трекерів	Ознайомлення з цифровими сервісами для реалізації ІОМ	Практичне заняття	1,5 год

Після того як здобувачі вищої освіти проаналізували свої освітні потреби та спроектували індивідуальні освітні маршрути, логічним кроком стає їх реалізація через самостійну навчальну діяльність. Наступний блок програми передбачає активне занурення у виконання обраних самоосвітніх цілей, розвиток ключових професійних і метанавичок через використання цифрових ресурсів, інструментів та співпраці з ментором.

Блок 3. Навчально-діяльнісний

Мета блоку: забезпечити реалізацію індивідуального освітнього маршруту здобувача вищої освіти, сформувати та розвинути практичні навички самостійного навчання, цифрової грамотності, критичного мислення, саморегуляції та професійної рефлексії в межах самоосвітньої діяльності.

Педагогічні завдання:

- стимулювати системну самостійну навчальну діяльність;
- сформувати навички пошуку, критичного аналізу та застосування інформації;
- впровадити цифрові інструменти для реалізації освітніх цілей;
- розвивати здатність до саморегуляції, тайм-менеджменту та самоорганізації;
- активізувати співпрацю з ментором і взаємопідтримку у мікрогрупах.

Зміст блоку:

Упродовж цього етапу здобувачі реалізують власні ІОМ, працюючи з вибраними онлайн-курсами (Prometheus, Coursera, edX), цифровими бібліотеками, фаховими платформами, мобільними додатками тощо. Вони ведуть щоденники самоосвіти, планують та фіксують щотижневі цілі, зустрічаються з ментором, проводять проміжну саморефлексію.

Також проводяться супровідні міні-сесії: з технік навчання дорослих, пошуку достовірної інформації, верифікації джерел, цифрової безпеки.

Інструменти та підходи:

- Індивідуальна робота за ІОМ: з доступом до цифрових платформ.

- Щоденник самоосвіти (у Google Docs/Notion): для самостереження і саморефлексії.
- Воркшопи: з цифрової безпеки, навчання дорослих, управління інформацією.
- Менторські зустрічі: раз на 2 тижні – зворотний зв'язок, корекція ІОМ.
- Освітні мікрогрупи: 3–4 особи – для взаємної підтримки, обміну ресурсами.

Таблиця 2.3.3

Програма заходів блоку 3. Навчально-діяльнісного

Тиждень	Захід	Опис	Форма роботи	Тривалість
6–10	Реалізація ІОМ	Самостійна робота за обраними курсами, підбір джерел, виконання практичних завдань	Індивідуальна робота	4 тижні
Щотижня	Щоденник самоосвіти	Записи щодо тем, джерел, часу, емоцій, труднощів, результатів	Індивідуально	15–20 хв/день
7	Воркшоп «Як навчаються дорослі»	Прийоми ефективного навчання для самостійної діяльності	Тренінг	2 год
8	Воркшоп «Цифрова безпека»	Як захищати дані та уникати шахрайства під час онлайн-навчання	Майстер-клас	1,5 год
9	Воркшоп «Джерела знань і фейків»	Пошук достовірної інформації, фактчекінг, перевірка науковості джерел	Практичне заняття	2 год
7 і 9	Менторські зустрічі	Індивідуальні або групові консультації, обговорення прогресу, коригування ІОМ	Онлайн/офлайн	30–45 хв

10	Мікрогрупові зустрічі	Обговорення труднощів і досягнень у групах з 3–4 осіб	Групова робота	1,5 год
----	-----------------------	---	----------------	---------

Очікувані результати:

- здобувачі самостійно реалізують освітні плани, підвищуючи рівень компетентності;
- удосконалюються в навичках саморегуляції, самоконтролю, аналізу навчального процесу;
- демонструють зростання цифрової грамотності та здатності працювати з інформацією;
- формуються навички навчання протягом життя (lifelong learning);
- ІОМ частково або повністю реалізовано, фіксується прогрес у щоденниках.

Після реалізації індивідуальних освітніх маршрутів упродовж навчально-діяльнісного блоку, наступним логічним етапом є осмислення, узагальнення та оцінка здобутого досвіду. Рефлексія, самооцінка та представлення результатів допомагають студентам усвідомити ефективність власної самоосвітньої діяльності, виявити зони зростання та закріпити набуті навички. Саме це є завданням завершального – рефлексивно-аналітичного блоку.

Блок 4. Рефлексивно-аналітичний

Мета блоку: сприяти усвідомленню та аналізу результатів самоосвітньої діяльності, розвитку навичок саморефлексії, формування здатності до самооцінки освітнього прогресу, підготовки підсумкового звіту за результатами реалізації ІОМ.

Педагогічні завдання:

- організувати рефлексивне осмислення особистісного і професійного зростання;
- сприяти оцінці досягнень у розвитку самоосвітньої компетентності;
- створити умови для презентації результатів та обміну досвідом;

- провести заключну діагностику змін у рівні самоосвітньої компетентності.

Зміст і структура блоку:

Цей етап передбачає виконання підсумкових аналітичних дій: аналіз щоденників, співставлення результатів із цілями ІОМ, повторне самодіагностування, створення портфоліо, підготовку публічної презентації результатів. Організовується підсумкова зустріч у форматі освітнього кола або студентської конференції, де кожен має можливість поділитися власним досвідом.

Форми роботи:

- аналіз щоденників самоосвіти та заповнення рефлексивної анкети;
- підготовка портфоліо та його представлення (презентація, відео, постер);
- повторна діагностика рівня самоосвітньої компетентності;
- групові обговорення досягнень, труднощів, нових відкриттів.

Таблиця 2.3.4

Програма заходів блоку 4. Рефлексивно-аналітичного

Тиждень	Захід	Опис	Форма роботи	Тривалість
11	Аналіз щоденників самоосвіти	Самоаналіз досягнень, труднощів, виявлених ресурсів і зон розвитку	Індивідуальна робота	1 година
11	Рефлексивна анкета «Я і моя самоосвіта»	Самооцінка власного прогресу в розвитку компетентностей	Онлайн-опитування	20 хвилин
12	Підготовка і захист портфоліо	Створення підсумкової презентації, оформлення портфоліо з цифрових ресурсів	Проектна робота	1 тиждень
12	Конференція «Мій шлях самоосвіти»	Публічна презентація досягнень у форматі конференції/форуму	Групова зустріч	2 години
12	Підсумкова діагностика	Повторне вимірювання рівня	Онлайн-опитування	30 хвилин

		самоосвітньої компетентності за початковими методиками		
--	--	---	--	--

Таким чином, модель організації самоосвітньої діяльності, що реалізується через чотири блоки (вступно-орієнтаційний, проєктувальний, навчально-діяльнісний, рефлексивно-аналітичний), створює цілісне педагогічне середовище для розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх соціальних працівників. Вона дозволяє здобувачам вищої освіти не лише отримати знання, а й навчитися навчатися, критично мислити, діяти самостійно, рефлексувати та нести відповідальність за власний професійний розвиток. Очікуваний результат – підвищення рівня сформованості самоосвітніх компетентностей, що буде підтверджено під час контрольного етапу експерименту.

За результатами проведених методик, ми отримали наступні дані, які відображають рівні самоосвітньої компетентності за кожним з трьох раніше визначених критеріїв в експериментальній та контрольній групах.

За результатами формувального етапу дослідження можемо констатувати позитивну динаміку в експериментальній групі. Якщо на констатувальному етапі високий рівень мотиваційної складової самоосвітньої компетентності мали лише 20% респондентів (2 особи), то після реалізації програми таких стало вже 50% (5 осіб). Середній рівень виявлено у 40% (4 особи) учасників, тоді як низький рівень спостерігається лише у 10% (1 особа). У контрольній групі зміни відсутні: як і раніше, 60% (6 осіб) мають низький рівень, 30% (3 особи) – середній і лише 10% (1 особа) – високий. Це свідчить про ефективність впровадженої моделі самоосвіти у підготовці майбутніх соціальних працівників (табл. 2.3.5, рис. 2.3.2).

Таблиця 2.3.5

Рівень сформованості мотиваційного критерію самоосвітньої компетентності (до/після)

Група	Етап	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
КГ	До	1 (10%)	3 (30%)	6 (60%)
	Після	1 (10%)	3 (30%)	6 (60%)
ЕГ	До	2 (20%)	4 (40%)	4 (40%)
	Після	5 (50%)	4 (40%)	1 (10%)

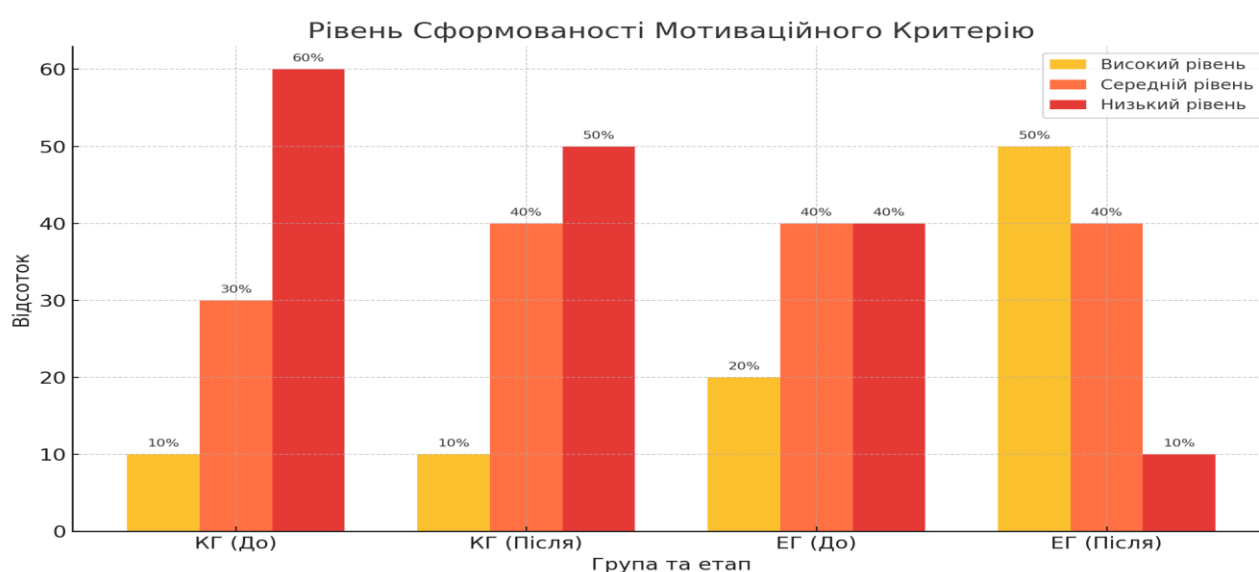


Рис. 2.3.2 Результати діагностики мотиваційного критерію самоосвітньої компетентності на контрольному етапі

Аналіз результатів дослідження когнітивного критерію показав, що у контрольній групі після експерименту не зафіксовано суттєвих змін: кількість студентів із високим, середнім і низьким рівнями залишилася сталою. В експериментальній групі спостерігається позитивна динаміка: частка студентів із високим рівнем зросла з 30% (3 особи) до 60% (6 осіб), тоді як низький рівень зменшився з 20% (2 особи) до 10% (1 особа). Це свідчить про ефективність реалізованої програми формування самоосвітньої компетентності (див. таблицю 2.2.7 та рис. 2.3.3).

Таблиця 2.2.7

**Рівень сформованості когнітивного критерію самоосвітньої
компетентності майбутніх соціальних працівників**

Група	Етап	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
КГ	До	1 (10%)	4 (40%)	5 (50%)
	Після	1 (10%)	4 (40%)	5 (50%)
ЕГ	До	3 (30%)	5 (50%)	2 (20%)
	Після	6 (60%)	3 (30%)	1 (10%)

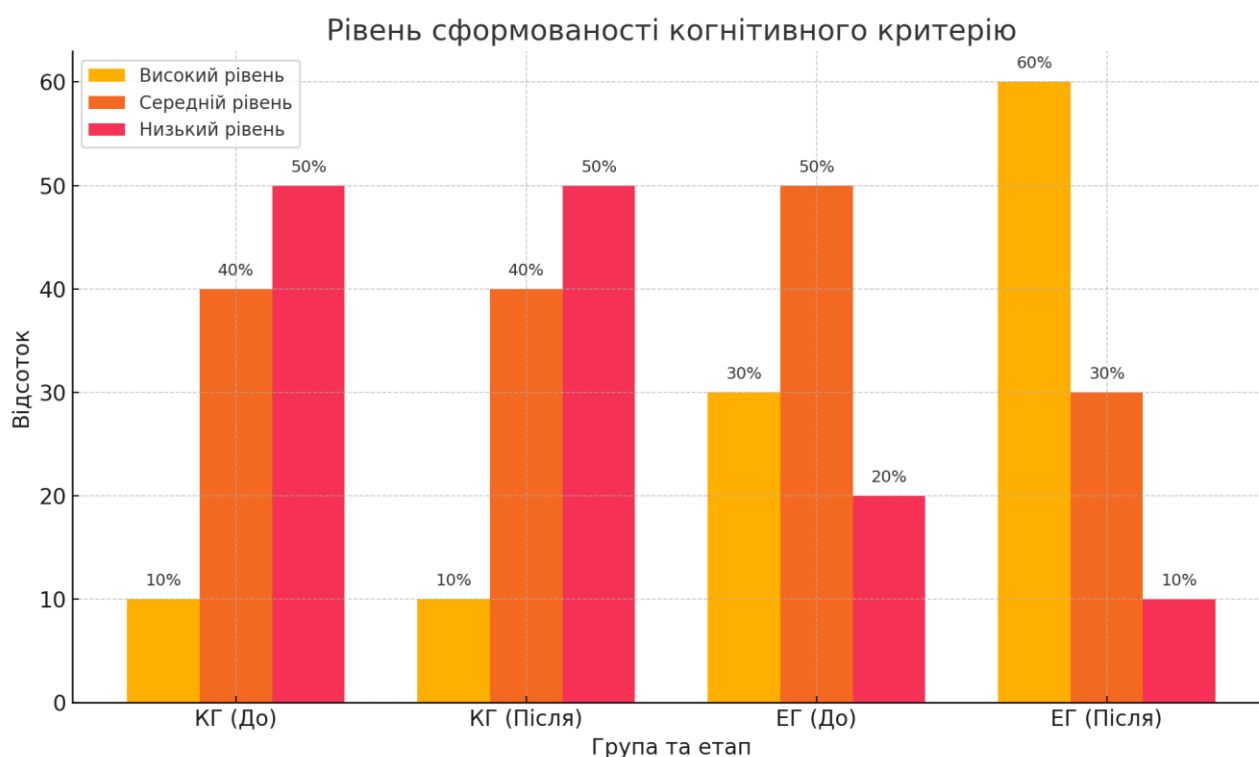


Рис. 2.3.3 Результати діагностики когнітивного критерію самоосвітньої компетентності на контрольному етапі

За результатами діагностики рівня сформованості рефлексивного критерію самоосвітньої компетентності на констатувальному етапі виявлено такі показники: у контрольній групі високий рівень не досягнуто жодним студентом (0%), середній рівень мали 40% (4 особи), а низький рівень – 60% (6 осіб). Після завершення формувального етапу показники в КГ дещо покращилися: середній рівень досягли вже 50% (5 осіб), а низький – 50% (5 осіб), високого рівня так і не зафіксовано.

У експериментальній групі динаміка значно позитивніша. На початку експерименту високий рівень показали 20% респондентів (2 особи), середній – 50% (5 осіб), низький – 30% (3 особи). Після завершення програми 50% (5 осіб) вже продемонстрували високий рівень сформованості, 40% (4 особи) – середній, і лише 10% (1 особа) залишилися на низькому рівні, що свідчить про ефективність впровадженої моделі (див. таблицю 2.2.8 та рис. 2.2.3).

Таблиця 2.2.8

**Рівень сформованості рефлексивного критерію самоосвітньої
компетентності майбутніх соціальних працівників**

Група	Етап	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
КГ	До	0 (0%)	4 (40%)	6 (60%)
	Після	0 (0%)	5 (50%)	5 (50%)
ЕГ	До	2 (20%)	5 (50%)	3 (30%)
	Після	5 (50%)	4 (40%)	1 (10%)

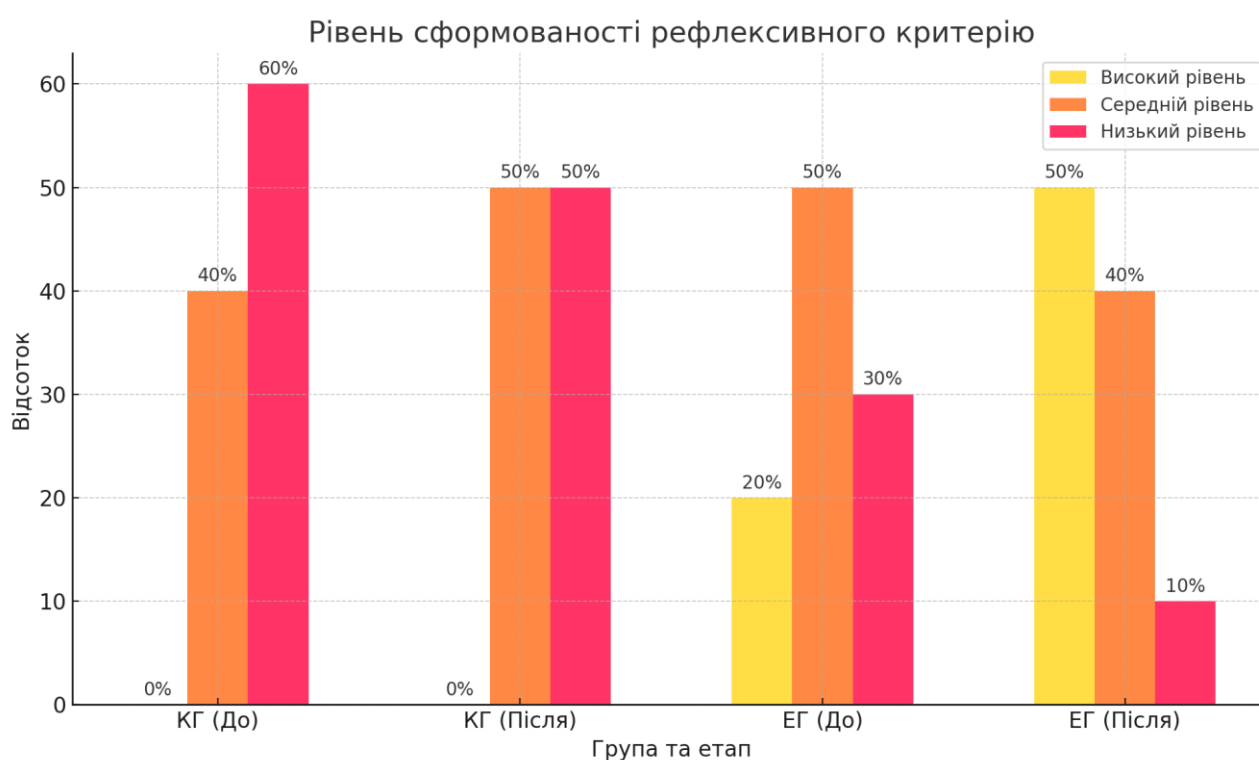


Рис. 2.3.4. Результати діагностики рефлексивного критерію самоосвітньої компетентності на контрольному етапі

За результатами діагностики операційно-діяльнісного критерію самоосвітньої компетентності майбутніх соціальних працівників, у контрольній групі після формувального етапу не зафіксовано значних змін: високий рівень залишився на рівні 10% (1 особа), середній – 30% (3 особи), низький – 60% (6 осіб). У експериментальній групі спостерігається позитивна динаміка: кількість здобувачів з високим рівнем зросла з 30% (3 особи) до 60% (6 осіб), кількість із середнім рівнем залишилася сталою – 30% (3 особи), а низький рівень зменшився до 10% (1 особа). Ці результати свідчать про ефективність впровадженої програми (табл. 2.3.9, рис. 2.3.5).

Таблиця 2.3.9

Рівень сформованості операційно-діяльнісного критерію самоосвітньої компетентності майбутніх соціальних працівників

Група	Етап	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
КГ	До	1 (10%)	3 (30%)	6 (60%)
	Після	1 (10%)	3 (30%)	6 (60%)
ЕГ	До	3 (30%)	5 (50%)	2 (20%)
	Після	6 (60%)	3 (30%)	1 (10%)

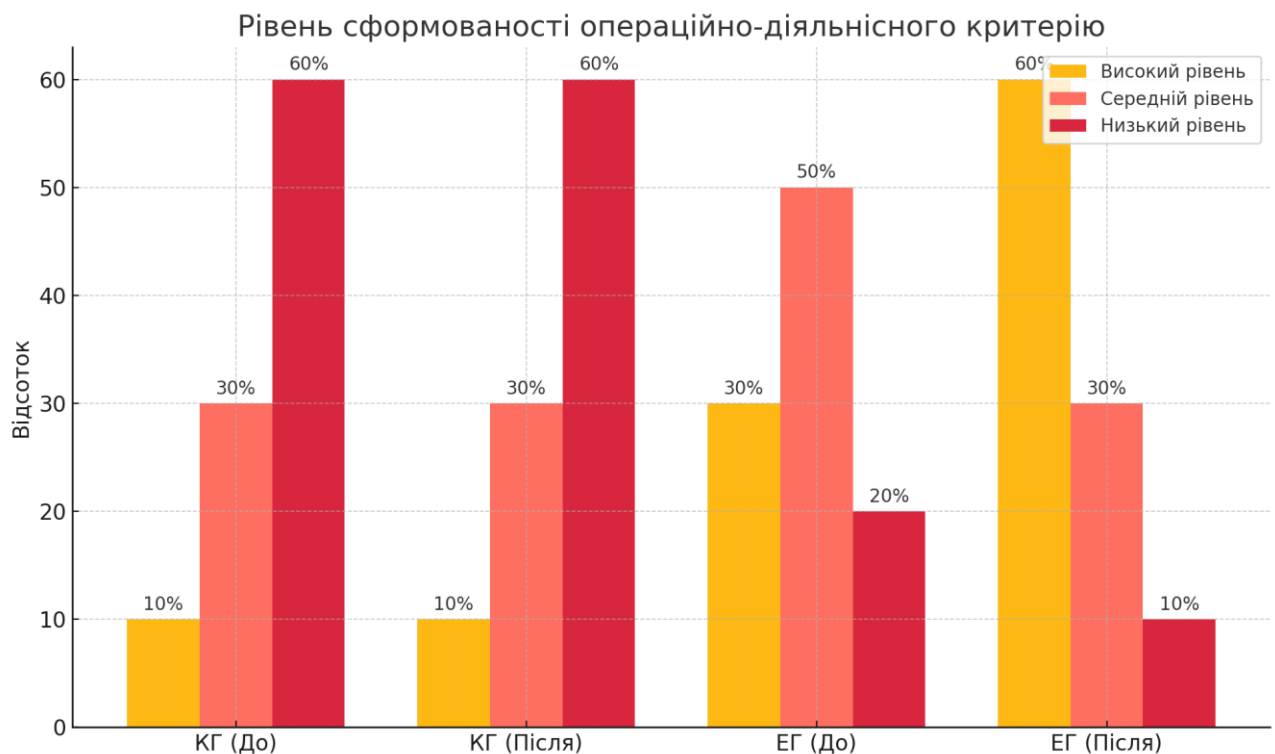


Рис. 2.3.5. Результати діагностики операційно-діяльнісного критерію самоосвітньої компетентності на констатувальному етапі

Результати формувального експерименту підтверджують ефективність розробленої програми формування самоосвітньої компетентності майбутніх соціальних працівників. У контрольній групі зміни є незначними та статистично недостовірними ($p \geq 0,05$), тоді як в експериментальній групі спостерігається суттєва позитивна динаміка за всіма критеріями.

Зокрема, кількість студентів з високим рівнем сформованості мотиваційно-ціннісного критерію зросла з 20% до 50%, когнітивного – з 30% до 60%, рефлексивного – з 20% до 50%, операційно-діяльнісного – з 30% до 60%. Водночас значно зменшився відсоток респондентів з низьким рівнем за всіма критеріями. Це свідчить про позитивний вплив комплексної моделі організації самоосвітньої діяльності, реалізованої у формі тренінгово-мотиваційної програми (табл. 2.3.10)

Таблиця 2.3.10.

**Динаміка показників стану сформованості критеріїв
на констатувальному та формувальному етапах**

Група	Рівень	Мотиваційно- ціннісний	Когнітивний	Рефлексивний	Операційно- діяльнісний
		До / Після	До / Після	До / Після	До / Після
КГ	Високий	1 (10%) / 1 (10%)	1 (10%) / 1 (10%)	0 (0%) / 0 (0%)	1 (10%) / 1 (10%)
	Середній	3 (30%) / 4 (40%)	4 (40%) / 4 (40%)	4 (40%) / 5 (50%)	3 (30%) / 3 (30%)
	Низький	6 (60%) / 5 (50%)	5 (50%) / 5 (50%)	6 (60%) / 5 (50%)	6 (60%) / 6 (60%)
ЕГ	Високий	2 (20%) / 5 (50%)	3 (30%) / 6 (60%)	2 (20%) / 5 (50%)	3 (30%) / 6 (60%)
	Середній	4 (40%) / 4 (40%)	5 (50%) / 3 (30%)	5 (50%) / 4 (40%)	5 (50%) / 3 (30%)
	Низький	4 (40%) / 1 (10%)	2 (20%) / 1 (10%)	3 (30%) / 1 (10%)	2 (20%) / 1 (10%)
		$p \leq 0,05$	$p \leq 0,05$	$p \leq 0,05$	$p \leq 0,05$

Таким чином, поставлену дослідницьку гіпотезу підтверджено: цілеспрямована педагогічна підтримка й структурована організація самоосвітньої активності сприяє розвитку відповідних компетентностей у здобувачів вищої освіти спеціальності «Соціальна робота».

Висновки до другого розділу

У результаті проведеної дослідно-експериментальної роботи, що була реалізована у другому розділі магістерського дослідження, виконано поставлені завдання та отримано наступні результати й висновки:

По-перше, на констатувальному етапі було здійснено діагностування рівня сформованості самоосвітньої компетентності здобувачів вищої освіти спеціальності «Соціальна робота» за визначеними критеріями: мотиваційно-ціннісним, когнітивним, рефлексивним та операційно-діяльнісним. Для цього було підібрано валідні психолого-педагогічні методики, а досліджувані розподілені на контрольну (КГ) та експериментальну (ЕГ) групи по 10 осіб у кожній. Результати констатувального етапу засвідчили переважання низького та середнього рівнів сформованості самоосвітніх компетентностей у студентів обох груп, що доводить актуальність необхідності розробки та впровадження цілеспрямованої освітньої програми.

По-друге, на основі вивчення теоретичних засад і виявлених освітніх потреб здобувачів було розроблено модель організації самоосвіти майбутніх фахівців соціальної роботи. У межах даної моделі було створено комплексну програму формування етапу, що охоплювала чотири логічно пов'язані між собою блоки: вступно-орієнтаційний, змістово-практичний, діяльнісно-рефлексивний та підсумково-оцінювальний. Програма базувалась на принципах особистісної активності, самостійності, професійної спрямованості та цифрової інтегрованості навчання.

По-третє, реалізація формування етапу в експериментальній групі дозволила значно підвищити рівень сформованості самоосвітньої компетентності студентів. За результатами повторного діагностування після впровадження програми було зафіксовано зростання кількості студентів з високим рівнем за всіма критеріями в ЕГ. Зокрема, за мотиваційно-ціннісним критерієм високий рівень зріс із 20% до 50%, за когнітивним – з 30% до 60%, за рефлексивним – з 20% до 50%, а за операційно-діяльнісним – з 30% до 60%. Водночас у контрольній групі показники залишились майже незмінними.

Таким чином, аналіз динаміки сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи підтвердив ефективність запропонованої моделі. Отримані емпіричні результати дозволяють стверджувати, що реалізація програми організації самоосвіти у процесі професійної підготовки сприяє не лише зростанню фахової самостійності студентів, але й формуванню ціннісного ставлення до неперервного навчання, рефлексії та самоменеджменту у професійній сфері.

ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів дослідження проблеми формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи в умовах професійної підготовки свідчить про досягнення поставленої мети та успішне вирішення всіх наукових завдань. Це дає підстави для формулювання наступних висновків.

Проблема розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх соціальних працівників є актуальною в умовах трансформацій освітнього простору, діджиталізації суспільства та зростання вимог до здатності фахівця до неперервного професійного самовдосконалення. Попри наявність окремих теоретичних розробок в українській та зарубіжній педагогіці, питання практичної реалізації моделей організації самоосвіти в закладах вищої освіти, зокрема для майбутніх фахівців соціальної роботи, залишаються недостатньо дослідженими. Саме цим зумовлена необхідність комплексного підходу до формування самоосвітньої компетентності на засадах системності, інтегрованості та орієнтації на професійні потреби особистості.

1. На основі вивчення наукових, педагогічних і нормативно-правових джерел уточнено сутність поняття «самоосвіта» як цілеспрямованого, автономного, безперервного процесу пізнавальної діяльності, що базується на внутрішній мотивації особистості та спрямований на здобуття нових знань, розвиток компетентностей і професійне самовдосконалення. Самоосвіта в системі підготовки соціального працівника виступає не лише формою навчання, а й засобом формування професійної ідентичності, критичного мислення та соціальної відповідальності.

Виокремлено основні характеристики самоосвітньої діяльності майбутніх соціальних працівників: усвідомленість, безперервність, індивідуалізація, рефлексивність, практична спрямованість та творчий підхід. Визначено, що саме ці риси забезпечують ефективну адаптацію фахівця до змінного соціального

середовища та підвищують його готовність до вирішення складних соціальних проблем.

Проаналізовано структуру професійної компетентності соціального працівника на основі міжнародних стандартів (CSWE, IFSW) та Національного стандарту вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота». Показано, що професійна компетентність включає інтегральні, загальні та фахові компоненти, які реалізуються як в академічному, так і в практичному освітньому середовищі – через практику, волонтерство, проєкти, стажування, створення портфоліо та індивідуальних освітніх маршрутів.

Самоосвітня компетентність визначена як ключовий структурний елемент професійної компетентності. Її розвиток включає мотиваційний, когнітивний, рефлексивний, практичний і соціальний компоненти, які взаємодіють для забезпечення фахової гнучкості, адаптивності, етичної рефлексії та здатності до прийняття самостійних рішень.

Встановлено, що в умовах воєнних дій, цифровізації соціальної сфери, глобальних викликів і соціальних трансформацій, саме самоосвіта забезпечує динамічність і конкурентоспроможність соціального працівника. Її інтеграція в освітній процес має бути цілеспрямованою, підтриманою з боку викладачів-тьюторів і реалізованою через інноваційні освітні інструменти.

Отже, самоосвіта – це стратегічна складова професійної підготовки фахівців соціальної роботи, що забезпечує їхню готовність до безперервного розвитку, ефективної взаємодії з клієнтами та реагування на соціальні виклики сучасності.

2. Визначено, що ефективна самоосвітня діяльність здобувачів вищої освіти обумовлюється комплексом взаємопов'язаних психолого-педагогічних умов. Психологічна готовність до самоосвіти виявляється як багатокomпонентне утворення, що включає мотиваційний, когнітивний, емоційно-вольовий і операційно-процесуальний компоненти, які формуються у процесі навчання та забезпечують внутрішню готовність до самонавчання, рефлексії та професійного самовдосконалення.

Педагогічні умови ефективної самоосвіти охоплюють створення мотиваційного середовища, розвиток компетентностей до самоорганізації, підтримку саморефлексії, автономії, застосування активних методів навчання та інтерактивних освітніх технологій. Важливе значення має і підвищення педагогічної майстерності викладача, його здатність виступати наставником, фасилітатором і модератором самоосвітньої діяльності.

Крім того, встановлено, що мотивація студентів до самостійного навчання залежить як від внутрішніх (пізнавальний інтерес, потреба у розвитку, самосвідомість), так і від зовнішніх чинників (підтримка з боку викладача, якість організації навчального процесу, соціальне середовище). Особливу роль у формуванні готовності до самоосвіти відіграє розвиток автономності особистості, яка визначає здатність до саморегуляції, вибору навчальних стратегій та відповідальності за власну освітню траєкторію.

Таким чином, психолого-педагогічні умови ефективної самоосвіти формуються як система, що забезпечує особистісну активність здобувачів, сприяє розвитку навчальної автономії, формує стійку мотивацію до саморозвитку та створює сприятливе середовище для усвідомленої, самостійної освітньої діяльності. Врахування та реалізація цих умов у практиці вищої освіти є необхідною передумовою професійного зростання сучасного фахівця.

3. На основі аналізу наукових і практичних джерел встановлено, що інноваційні підходи й цифрові ресурси виступають важливою умовою ефективної самоосвітньої діяльності майбутніх соціальних працівників. Розкрито зміст освітніх платформ (Coursera, edX, Prometheus, Moodle), спеціалізованих ресурсів для фахівців соціальної сфери (BeProfi, ILDC, Hromada Academy, siplatform.com.ua), а також охарактеризовано їхні формати, цільові аудиторії та освітні можливості. Встановлено, що такі інструменти сприяють індивідуалізації освітнього процесу, формуванню мотивації до навчання, розвитку ключових професійних компетентностей і цифрової грамотності.

Систематизовано структуру цифрової грамотності як комплексної компетентності, що включає інформаційну, комп'ютерну, комунікативну, медіа-

та технологічну складові, які є критично важливими для реалізації професійної діяльності в умовах цифровізації соціальних послуг. Окрему увагу приділено інноваційним педагогічним методам – змішаному навчанню, мікронавчанню, гейміфікації та проєктно-дослідницькому навчанню, що підвищують ефективність освітнього процесу.

Також проаналізовано переваги (гнучкість, доступність, інтерактивність, самостійність) і ризики (нерівний доступ до технологій, недостатній контроль, питання якості контенту) цифрової самоосвіти. Узагальнено, що інноваційні технології не лише оптимізують самоосвітню діяльність, а й забезпечують її сталість, актуальність та практичну результативність у сфері підготовки соціальних працівників

4. Проведена діагностика рівня сформованості самоосвітньої компетентності здобувачів вищої освіти спеціальності «Соціальна робота» за чотирма критеріями (мотиваційно-ціннісним, когнітивним, рефлексивним, операційно-діяльнісним) з урахуванням відповідних рівнів (високий, середній, низький) дозволила виявити переважання низького рівня сформованості компонентів у контрольній групі та неоднорідну структуру показників в експериментальній групі. Отримані результати свідчать про недостатній рівень розвитку мотивації до самоосвіти, когнітивної обізнаності, рефлексивних умінь та здатності до самостійної організації освітньої діяльності у значної частини здобувачів. Це підтверджує актуальність і доцільність розробки та впровадження цілеспрямованої формульованої програми, яка сприятиме розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх соціальних працівників, зокрема через інтеграцію цифрових інструментів, рефлексивних технік та стратегій самоменеджменту навчання.

5. У ході дослідження була розроблена, теоретично обґрунтована та експериментально апробована модель організації самоосвіти майбутніх фахівців соціальної роботи. Вона ґрунтувалася на сучасних підходах до формування самоосвітньої компетентності, з урахуванням когнітивного, мотиваційного, рефлексивного та операційно-діялісного критеріїв. Модель включала низку

взаємопов'язаних етапів: діагностичний, організаційно-мотиваційний, змістово-практичний та підсумково-рефлексивний, а також передбачала використання цифрових освітніх технологій, індивідуальних освітніх маршрутів (ІОМ), ведення портфоліо, щоденників самоаналізу та менторську підтримку.

Реалізація моделі у формуальному етапі експерименту довела її ефективність. У студентів експериментальної групи спостерігалось достовірне підвищення рівнів сформованості самоосвітньої компетентності за всіма чотирма критеріями. Зокрема, кількість респондентів з високим рівнем зросла у 2,5–3 рази, водночас кількість студентів із низьким рівнем значно зменшилася. У контрольній групі істотних змін не зафіксовано, що свідчить про вплив саме експериментальної програми.

Таким чином, апробована модель організації самоосвіти є ефективною в умовах освітнього процесу ЗВО та може бути рекомендована до впровадження в систему підготовки фахівців соціальної сфери як інструмент підвищення їх професійної готовності до безперервного навчання, саморозвитку та адаптації до викликів сучасного суспільства.

Виконання вищезазначених завдань дає підстави стверджувати про успішну реалізацію магістерського дослідження, теоретичні положення та практичні результати якого можуть слугувати основою для подальшого вивчення процесів формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери.

Розроблена й апробована модель організації самоосвітньої діяльності у процесі професійної підготовки довела свою ефективність. Проведений формульний експеримент показав позитивну динаміку у зростанні рівнів мотиваційно-ціннісного, когнітивного, рефлексивного та операційно-діяльнісного критеріїв самоосвітньої компетентності у студентів експериментальної групи, що було підтверджено результатами порівняльного аналізу на констатувальному та формуальному етапах.

Отже, можна зробити висновок, що гіпотеза дослідження підтвердилася: цілеспрямована організація самоосвітньої діяльності, що враховує

мотиваційний, когнітивний, рефлексивний та діяльнісний компоненти, сприяє ефективному формуванню самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів обраної проблематики. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у розробці диференційованих підходів до самоосвіти в умовах цифрової трансформації освіти, інтеграції менторських практик у освітній процес, а також вивченні впливу самоосвітньої компетентності на успішність професійної соціалізації майбутніх соціальних працівників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андреева І.М. Мотивація навчальної діяльності студентів у контексті формування професійної компетентності. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. 2020. №12. С. 101–108.
2. Бодрова І. Самоосвіта як фактор професійного самовизначення майбутніх соціальних працівників. *Молодий вчений*. 2021. 3 (91). С. 199-202.
3. Бугерко Я. М., Гірняк Г. С. Соціально-психологічні чинники професійного самовизначення студентів закладів вищої освіти. *Наукові записки. Серія: Психологія*. 2024. Вип. 1(3). URL: <https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-1-2> (дата звернення: 18.06.2025).
4. В Україні запрацювала перша державна Платформа соціальної освіти. *Міністерство соціальної політики, сім'ї та єдності України*. URL: <https://www.msp.gov.ua/press-center/news/v-ukrayini-zapratsyuvala-persha-derzhavna-platforma-sotsialnoyi-osvity> (дата звернення: 05.08.2025).
5. Виготський Л.С. Психологія розвитку людини. К.: Освіта, 1997. С. 214–222.
6. Гуренко О. І., Мищик Г.М., Попова А. С., Лопатіна Г. О. Використання цифрових технологій для реалізації інклюзивної вищої освіти: перспективи та обмеження. *Інклюзія і суспільство : науковий журнал / редкол.: М. М. Тріпак (гол. ред.), Петруха Н. М. (заст. гол. ред.), Топорівська Я. В. (заст. гол. ред.) та ін. Кам'янець-Подільський : Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут», Вип. 2. 2023. 96 с. С. 28 – 36. <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2023-2-4> (дата звернення: 18.06.2025).*
7. Демянчук М., Боднарук І. Цифровізація освіти як вектор підготовки фахівців ХХІ століття. *Viae Educationis*. 2022. 4. С. 74-81.
8. Дубінка М. М.. Самоосвіта як важлива умова професійного становлення магістранта-майбутнього викладача. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2021. 199. С. 114-120.

9. Зиміна І. О. Професійне самовизначення студентської молоді: соціально-психологічний аспект. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2013. № 19(270). С. 94–101.
10. Зиміна І.О. Когнітивні компоненти професійної підготовки майбутнього соціального працівника. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2019. Вип. 3. С. 45–51.
11. Ісаєва С., Соловей Н., & Летуновська І. Самостійна робота студентів як запорука ефективної організації навчального процесу у вищих закладах освіти. *Grail of Science*. 2023. (28). 385–392. URL: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.09.06.2023.62> (дата звернення: 18.06.2025).
12. Капінос Г.І. Рефлексивні практики у системі підготовки соціального працівника. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 2020. №1. С. 58–63.
13. Карпенко, О., Остапчук, В. Саморозвиток особистості майбутнього фахівця соціальної роботи в умовах освітньо-виховного простору. *Ввічливість. Humanitas*. 2023. Вип. 2. С. 57–62. URL: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.2.9> дата звернення: 05.08.2025).
14. Кейс-менеджмент у соціальній роботі БФ «Право на захист». *Prometheus*. – Режим доступу: <https://prometheus.org.ua/prometheus-free/case-management-social-work/>
15. Ковальова А.С. Формування професійної культури соціального працівника в умовах університетської освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : наук.журнал / голов. Ред.. А.А. Сбруєва. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2015. № 3 (47). С. 364-371.
16. Коломінський Я. Л., Яценко Т. С. Рефлексія в психологічному вимірі особистості: навчальний посібник. Київ: Науковий світ, 2004. 240 с.
17. Коменський Я.А. Велика дидактика. К.: Радянська школа, 1982. 321 с.
18. Кубай Н. А. Психологічні особливості навчальної мотивації студентів: кваліфікац. робота на здобуття ступеня магістра / Наталія Анатоліївна Кубай ; наук. кер. Галина Євгеніївна Михайлюк. Кам'янець-Подільський :

Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. І. Огієнка, 2022. 91 с.
URL: <https://theses.oa.edu.ua/DATA/10542/%D0%9A%D1%83%D0%B1%D0%B0%D0%B9%20%D0%9D%D0%B0%D1%82%D0%B0%D0%BB%D1%96%D1%8F%20%D0%90%D0%BD%D0%B0%D1%82%D0%BE%D0%BB%D1%96%D1%97%D0%B2%D0%BD%D0%B0.pdf> (дата звернення: 18.06.2025).

19. Лякішева А.. Роль самоосвіти у розвитку соціальних навичок майбутніх соціальних працівників. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2024 1 (12). С. 26-34.

20. Мартинюк І. А. Готовність до самоосвітньої діяльності у структурі особистості студента. *Psychological journal*. 2019. № 5 (6). С. 134 – 147.
<https://doi.org/10.31108/1.2019.5.6.10> (date of access: 18.06.2025).

21. Морозова М. Е. Мотивація як провідний чинник організації самостійної роботи студентів у вищому начальному закладі. *ScienceRise. Pedagogical Education*. 2015. № 4(5). С. 22-26.
URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/texc_2015_4%285%29_6 (дата звернення: 18.06.2025).

22. Небитова І. А. Особливості самоосвітньої діяльності сучасного вчителя. *Spiritual-intellectual upbringing and teaching of youth in the 21st century*. 2022. № 4. С. 443–446. URL: <https://doi.org/10.34142//2708-4809.siuty.2022.110> (дата звернення: 18.06.2025).

23. Носовець Н. М., Пискун О. М., Бойко Т. В. Самоосвітня діяльність майбутнього вчителя у процесі педагогічної практики. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2021. Вип. 12 (168). С. 235–241.

24. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / за ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.

25. Овчарук О.В. Формування ключових компетентностей у контексті європейських освітніх реформ. *Педагогіка і психологія*. 2018. №2. С. 5–11.

26. Опанасенко О. Аналіз освітніх програм професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів в умовах сьогодення. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Педагогіка. Психологія»*. 2024. № 5. С. 118-124.

27. Остапчук В. В. Саморозвиток майбутніх соціальних працівників як важлива передумова професійного розвитку. *The 9 th International scientific and practical conference “Modern science: innovations and prospects” (May 29-31, 2022)*ю SSPG Publish, Stockholm, Sweden. 2022. 803 p. P. 490-492.

28. Підбірка онлайн платформ для самоосвіти. *Головна сторінка - Портал управління знаннями*. URL: <https://pdp.nacs.gov.ua/news/pidbirka-onlain-platform-dlia-samoosvity> (дата звернення: 05.08.2025).

29. Поліщук Н. В., Бугаєнко Т. І., Лемешева Н. В. Підвищення якості вищої освіти за допомогою цифрових технологій та дистанційного навчання для здобувачів вищої освіти в Україні. *Академічні візії*. 2024. С. 38.

30. Попова А. Підготовка майбутніх соціальних працівників до використання цифрових технологій у професійній діяльності у межах вивчення освітньої компоненти «Цифрові технології в соціальній сфері». *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. пр. Вип. 2. Бердянськ : БДПУ, 2022. 494 с. С. 344-355*. URL: <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2022-1-2-344-355> (дата звернення: 18.06.2025).

31. Попова А. Роль професійних організацій у системі фахового розвитку соціальних працівників: досвід Канади. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки : зб. наук. пр. Бердянськ : ФОП Ткачук О. В., 2021. 360 с. С. 50 – 62*. URL: <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2021-1-2-50-62> (дата звернення: 18.06.2025).

32. Попова А. С., Мацейко Н. В. Цифрові технології у роботі соціального працівника. *Цифрові технології у професійній діяльності. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (12 – 13 травня 2023 року)*. Бердянськ: БДПУ, 2023. 164 с. С. 125 – 131.

33. Попова А., Сичікова Я., Цибуляк Н., Лопатіна Г., Ковачов С., Попов П. Дистанційне та змішане навчання в університетах України: рефлексії щодо їх впровадження у мирний та воєнний час *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. пр. Вип. 2. 2023. 444 с. С. 98 – 117. URL: <https://doi.org/10.31494/2412-9208-2023-1-2-98-117> (дата звернення: 18.06.2025).*

34. Про затвердження Стандару вищої освіти: першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, ступінь вищої освіти Бакалавр, галузь знань 23 Соціальна робота, спеціальність 231 Соціальна робота: наказ Міністерства освіти і науки України № 557 від 24.04.2019 р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishchaosvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/231-sotsialna-robota-bakalavr.pdf> (дата звернення 13.08.2025).

35. Про затвердження Стандару вищої освіти: першого (магістерського) рівня вищої освіти, ступінь вищої освіти Магістр, галузь знань 23 Соціальна робота, спеціальність 231 Соціальна робота: наказ Міністерства освіти і науки України № 556 від 24.04.2019 р. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/05/06/231-sotsialna-robota-magistr.pdf> (дата звернення 13.08.2025).

36. Прокопенко Л.М. Самоосвітня мотивація студентів в умовах інформаційного суспільства. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. №5 (99). С. 161–170.

37. Романов В.А. Формування рефлексивної культури майбутніх фахівців. *Науковий вісник Херсонського держ. ун-ту. Серія: Психологічні науки*. 2019. Вип. 4(3). С. 45–52.

38. Романова Г. А. Формування професійної спрямованості майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ганна Анатоліївна Романова ; Класичний приватний університет. Запоріжжя, 2018. 228 с.

39. Романова Г.С. Пізнавальна активність студентів як умова формування компетентнісного підходу в освіті. *Наука і освіта*. 2017. №6. С. 124–129.

40. Савицька А. Критеріальне осмислення дослідження готовності майбутніх соціальних працівників до роботи з соціально виключеною молоддю. *Науковий журнал Хортицької національної академії* 2024 2 (11). С. 174-184.

41. Савченко О. Я., Ковальчук І. П. Психологічна діагностика у практиці соціального працівника : навч.-метод. посіб. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2021. 135 с.

42. Самоосвіта педагога як умова підвищення його професійної компетентності. *Освітній проект «На Урок» для вчителів*. URL: <https://naurok.com.ua/samoosvita-pedagoga-yak-umova-pidvischennya-yogo-profesiyno-kompetentnosti-133365.html> (дата звернення: 18.06.2025).

43. Самусь Т. В., Геревенко А.М., Островська-Бугайчук І. М.. Вплив сучасних освітніх технологій на підготовку фахівців у професійній освіті України. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2024. 13. С. 1-19.

44. Сердюченко А. Цифрові освітні ресурси та їх вплив на становлення майбутнього фахівця із соціальної роботи. *Формування готовності до інноваційної професійної діяльності майбутніх фахівців: теорія і практика* : матеріали IV Всеукр. науково-практ. інтернет-конф., м. Запоріжжя, 16 трав. 2025 р. Запоріжжя, 2025. С. 335.

45. Сердюченко А. Використання онлайн-платформ у підготовці майбутніх соціальних працівників. *Професійна підготовка фахівців соціальної сфери: надбання, проблеми, перспективи* : матеріали IV Всеукр. науково-практ. конф. з міжнар. уч., м. Хмельницький, 22-23 трав. 2025 р., Хмельницький, 2025. С. 368.

46. Сердюченко А. Цифрові технології та особливості їх використання у підготовці соціального працівника. *Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми,*

перспективи розвитку : матеріали VII Міжнар. науково-практ. інтернет-конф., м. Запоріжжя, 23-24 квіт. 2025 р. Запоріжжя, 2025. С. 417.

47. Скубенко С. А. Розвиток самоменеджменту студентів в умовах інформаційно-освітнього середовища : монографія. Київ : Університет «Україна», 2019. 216 с.

48. Скубенко С.В. Формування рефлексивної компетентності майбутнього фахівця соціальної сфери. *Професійна освіта в Україні: теорія і практика*. 2021. №1(4). С. 77–84.

49. Сподинюк А. Самосвіта як важливий компонент професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Збірник тез наукових доповідей здобувачів вищої освіти Бердянського державного педагогічного університету на Днях науки 14 травня 2025 року*. Том 1. Суспільні науки. Бердянськ :БДПУ, 2025. 474 с.

50. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори. К.: Рад. школа, 1990. С. 123–130.

51. Чеснокова І.Л. Проблема самосвідомості в психології. К.: Вища школа, 2003. 218 с.

52. Шумський О. Л., Шумська О. О. Самоосвіта як педагогічна проблема. Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2022. № 1 (23) С. 75–81.

53. Що таке самоосвіта? *arbook.info*. URL: <https://arbook.info/shho-take-samoosvita> (дата звернення: 18.06.2025).

54. Akilova M., Donovan A., Miles B., Phillips N., Verdooner E.M. Theory is Not Enough! Experiential and Project-Based Approaches to Teaching International Social Work. *Hum Rights Soc Work*. 2021. 6(3). P. 193-203. URL: <https://doi.org/10.1007/s41134-021-00165-1> (date of access: 05.08.2025).

55. Berezovska L., Lychkina Y. Self-improvement of future social workers in the professional training process. *Young Scientist*. 2019. Vol. 9, no. 73. URL: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-9-73-14> (date of access: 18.06.2025).

56. Educational Policy and Accreditation Standards (EPAS). Alexandria, VA: Council on Social Work Education, 2022. – 20 c.

57. Future-Ready Social Work: Preparing the Workforce for Tomorrow's Challenges. *Behavioral Health News*. URL: <https://behavioralhealthnews.org/future-ready-social-work-preparing-the-workforce-for-tomorrows-challenges/> (date of access: 05.08.2025).

58. Global Standards for Social Work Education and Training – International Federation of Social Workers. *International Federation of Social Workers – Global Online conference*. URL: <https://www.ifsw.org/global-standards-for-social-work-education-and-training/> (date of access: 18.06.2025).

59. Hepworth D. H., Rooney R. H., Rooney G. D., Strom-Gottfried K., Larsen J. A. *Direct Social Work Practice: Theory and Skills*. – 8th ed. – Chicago, IL: Charles C Thomas Publisher, 2010. 665 p.

60. Liakisheva A. The role of self-education in the development of social skills of future social workers. *Social work and social education*. 2024. No. 1(12). P. 26–34. URL: [https://doi.org/10.31499/2618-0715.1\(12\).2024.305066](https://doi.org/10.31499/2618-0715.1(12).2024.305066) (date of access: 18.06.2025).

61. Liakisheva A. The role of self-education in the development of social skills of future social workers. *Social work and social education*. 2024. No. 1(12). P. 26–34. URL: [https://doi.org/10.31499/2618-0715.1\(12\).2024.305066](https://doi.org/10.31499/2618-0715.1(12).2024.305066) (date of access: 18.06.2025).

62. Marginson S. Student self-formation: an emerging paradigm in higher education. *Studies in Higher Education*. 2023. P. 1–15. URL: <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2252826> (date of access: 18.06.2025).

63. Moraru M., Cristea G. Self-knowledge and Professional Development-sustainable Educational Condition of a Relationship. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2013. Vol. 89. P. 94–97. URL: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.816> (date of access: 18.06.2025).

64. Pavlyshyna N. B. Аналіз сучасного стану застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх соціальних

працівників. *Information Technologies and Learning Tools*. 2015. Т. 46, № 2. С. 64.
URL: <https://doi.org/10.33407/itlt.v46i2.1219> (дата звернення: 05.08.2025).

65. Pedagogical Conditions for the Development of Self-Educational Competence of Future Specialists in the Study of Professional Subjects / H. P. Byhar et al. *International Journal of Higher Education*. 2020. Vol. 9, no. 7. P. 257.
URL: <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n7p257> (date of access: 18.06.2025).

66. Sewpaul V., Jones D. Global standards for the education and training of the social work profession. *International Journal of Social Welfare*. 2005. Vol. 14, no. 3. P. 218–230. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2397.2005.00362.x> (date of access: 18.06.2025).

67. The Role of Education in Developing Students' Professional Resilience for Social Work Practice: A Systematic Scoping Review / C. Hitchcock et al. *The British Journal of Social Work*. 2020.
URL: <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcaa054> (date of access: 18.06.2025).

68. Yurdal M. O., Toraman Ç. Self-Directed Learning, Academic Achievement and Motivation: A Meta-Analytical Study. *Alberta Journal of Educational Research*. 2023. Vol. 69, no. 2. P. 233–253.
URL: <https://doi.org/10.55016/ojs/ajer.v69i2.75098> (date of access: 18.06.2025).

69. Mytsyk H., Popova F., Bohdanova, M. The Use of Gamification in the System of Social and Psychological Adaptation of Forcibly Displaced Teenagers from Ukraine: Reflections of the German Experience, *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*. 2024. URL: <https://10.1080/10824669.2024.2309359> (date of access: 18.06.2025).

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика діагностики мотивації досягнення (Т. Елерс)

Інструкція:

Вам запропоновано 41 твердження. Позначте кожне відповіддю «так» або «ні», залежно від того, погоджуєтесь ви з ним чи ні. Важливо, щоб відповіді були щирими.

Суть методики:

Респонденту пропонується оцінити 41 твердження, які відображають різні аспекти настанови на досягнення, уникнення невдач, відповідальності, прагнення до результату, здатності працювати в умовах конкуренції. Відповіді даються у форматі «так» або «ні». Для деяких тверджень відповідь «так» означає наявність високої мотивації досягнення, для інших – «ні».

Інструкція для респондента:

Перед вами твердження. Прочитайте кожне і дайте відповідь «так» або «ні» в залежності від того, чи погоджуєтесь ви з ним. Відповідайте чесно, не замислюйтесь над тим, як було б «правильно». Важливо, щоб відповіді відповідали вашій реальній поведінці або переконанням.

Перелік тверджень:

1. Я люблю ситуації, коли можу проявити себе.
2. Я уникаю відповідальності, якщо це можливо.
3. Якщо я не досягну мети, то часто втрачаю інтерес.
4. Мені подобається виконувати складні завдання.
5. Я уникаю ситуацій, у яких можу зазнати невдачі.
6. Я готовий ризикувати, навіть якщо немає впевненості в успіху.
7. Якщо я не досяг результату, я обов'язково пробує ще раз.
8. Коли щось не виходить, я часто здаюся.
9. Мені не подобається змагання з іншими.
10. Я легко мобілізуюсь, коли потрібно виконати важливу справу.
11. Я відчуваю сильне задоволення, коли перемагаю.
12. Мене швидко лякає ймовірність провалу.
13. Я прагну перевершити інших.
14. Я краще працюю, коли мене не контролюють.
15. Мені важко сконцентруватися на важливій справі.
16. Я зосереджуюся навіть тоді, коли завдання нецікаве.
17. Я зазвичай виконую справи до кінця.
18. Я не беруся за справу, якщо немає гарантій успіху.
19. Я вірю, що будь-яку справу можна довести до результату.
20. Якщо справа важка – я відкладаю її.
21. У ситуаціях змагання я працюю краще.
22. Коли я працюю, думаю про оцінку результату.
23. Я вважаю, що головне – це участь, а не перемога.
24. Я охоче допомагаю іншим досягти успіху.
25. Мені не важливо, яким буде результат, якщо я старався.
26. Якщо я не впевнений у перемозі, я відмовляюсь від участі.
27. Я часто сам організовую собі справи.
28. Мені подобається змагатися навіть з друзями.
29. Я охоче беру участь у конкурсах, олімпіадах тощо.
30. Я краще почуваюся, коли ні з ким не конкурую.

31. Успіх надихає мене більше, ніж невдача засмучує.
32. Я вважаю за краще передбачувану діяльність.
33. Мене надихає перспектива перемоги.
34. Я часто відкладаю справи «на потім».
35. Я люблю, коли мене хвалять за досягнення.
36. Я краще працюю, коли навколо – атмосфера суперництва.
37. Мені не подобаються ризиковані справи.
38. Я стараюся стати кращим у своїй сфері.
39. Я беруся за нову справу, навіть якщо не знаю, чи зможу її виконати.
40. Я часто відчуваю втому перед початком роботи.
41. Я легко починаю нову справу.

Ключ до відповідей:

У таблиці позначено, яка відповідь («так» чи «ні») вважається позитивною ознакою мотивації досягнення.

Оцінювання:

За кожную відповідь, яка збігається з ключем, нараховується 1 бал. Отриманий бал інтерпретується за такими рівнями:

- **36–41** – дуже високий рівень мотивації досягнення;
- **30–35** – високий рівень;
- **20–29** – середній рівень;
- **менше 20** – низький рівень мотивації досягнення.

Джерело: Савченко О. Я., Ковальчук І. П. Психологічна діагностика у практиці соціального працівника : навч.-метод. посіб. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2021. 135 с.

Методика діагностики рефлексивних умінь (автор – Я. Коломінський, адаптація – Т. Яценко)

Мета:

Визначення рівня розвитку рефлексивних здібностей особистості, зокрема таких, як здатність до самоспостереження, самоаналізу, критичного мислення, оцінювання власних дій і результатів діяльності.

Цільова аудиторія:

Здобувачі вищої освіти, дорослі.

Інструкція:

Опитувальник складається з **24 тверджень**, до кожного з яких респондент має зазначити ступінь згоди за 4-бальною шкалою:

- 0 балів – зовсім не згоден(-на);
- 1 бал – частково не згоден(-на);
- 2 бали – частково згоден(-на);
- 3 бали – повністю згоден(-на).

Твердження опитувальника:

1. Я часто замислююсь над тим, чому саме так поведжусь у певній ситуації.
2. Мені легко пояснити свої помилки іншим людям.
3. Я обмірковую, що я зробив(-ла) правильно або неправильно після кожного значного досвіду.
4. Я прагну зрозуміти, чому саме я відчуваю ті чи інші емоції.
5. Я можу оцінити результати своєї роботи без допомоги ззовні.
6. Часто думаю над тим, які наслідки можуть мати мої дії.
7. У складних ситуаціях я спершу аналізую, а потім дію.
8. Я часто помічаю, що повертаюсь подумки до ситуацій, які відбулися раніше.
9. Я люблю аналізувати, як моя поведінка впливає на інших.
10. Після прийняття рішення я зазвичай оцінюю його правильність.
11. Я часто аналізую свої невдачі, щоб уникнути їх у майбутньому.
12. Я розумію, які саме свої якості мені потрібно покращити.
13. Я відстежую зміни у своєму мисленні або ставленні до ситуацій.
14. Я намагаюсь зрозуміти, чому я дію по-різному в однакових умовах.
15. Я обмірковую, як мої вчинки виглядали з боку.
16. Я можу пояснити, чому вчинив(-ла) певним чином, навіть якщо це сталося спонтанно.
17. Я звертаю увагу на повторювані помилки у своїх діях.
18. Я намагаюсь осмислювати досвід інших, щоб вчитись на ньому.
19. Я відчуваю потребу розуміти себе краще.
20. Я прагну знайти закономірності у своїй поведінці.
21. Я легко помічаю зв'язки між моїми думками, почуттями та діями.
22. Мені цікаво розбиратися у причинах своїх помилок.
23. Я прагну змінюватися на основі власного досвіду.
24. Я обмірковую навіть ті події, які здаються незначущими.

Обробка результатів:

- Підраховується загальна кількість балів.
- Рівні сформованості рефлексивних умінь

Рівень	Кількість балів	Характеристика
Високий	61–72	Виражена здатність до самопостереження, рефлексії, глибокого аналізу дій.
Середній	37–60	Наявні окремі елементи рефлексивності, достатні для самокорекції та осмислення досвіду.
Низький	12–36	Недостатній рівень самопостереження, труднощі з аналізом власної діяльності.

Джерело: Коломінський Я. Л., Яценко Т. С. Рефлексія в психологічному вимірі особистості: навчальний посібник. Київ: Науковий світ, 2004. 240 с.

Опитувальник самоосвітньої мотивації студентів

(адаптована на основі напрацювань Л.М. Прокопенка та доповнена сучасними критеріями з урахуванням цифрової трансформації освітнього простору)

Мета:

Виявлення рівня мотиваційної готовності до самоосвітньої діяльності у здобувачів вищої освіти.

Опис методики

Опитувальник складається з **20 тверджень**, які охоплюють 4 основні **мотиви самоосвіти**:

1. **Когнітивний** (пізнавальний інтерес, прагнення до знань);
2. **Професійний** (зв'язок із майбутньою діяльністю, прагнення до підвищення кваліфікації);

3. **Соціальний** (бажання бути конкурентоспроможним, соціально визнаним);

4. **Внутрішньо-особистісний** (саморозвиток, самореалізація).

Кожне твердження оцінюється за 4-бальною шкалою:

- **0 балів** – не згоден(-на);
- **1 бал** – скоріше не згоден(-на);
- **2 бали** – скоріше згоден(-на);
- **3 бали** – повністю згоден(-на).

Твердження опитувальника (україномовна версія)

1. Я відчуваю задоволення, коли самостійно дізнаюся щось нове.
2. Мені цікаво шукати додаткову інформацію з тем, які вивчаємо.
3. Я вважаю, що самоосвіта допоможе мені стати успішним(-ою) у професії.
4. Самонавчання – необхідна складова сучасного фахівця.
5. Я прагну самостійно розвивати навички, потрібні в майбутній професійній діяльності.
6. Я шукаю можливості для додаткового навчання поза межами університету.
7. Я сам(-а) ставлю перед собою навчальні цілі.
8. Я відвідую вебіари, онлайн-курси або слухаю освітні подкасти за власною ініціативою.
9. Самоосвіта для мене – шлях до особистісного росту.
10. Самонавчання допомагає мені краще пізнати себе.
11. Я хочу досягти більшого, ніж просто здобути диплом.
12. Мені важливо відповідати очікуванням свого професійного оточення.
13. Я вважаю, що самоосвіта дозволяє отримати визнання серед колег.
14. Я відчуваю потребу бути в курсі новітніх тенденцій у соціальній сфері.
15. Для мене важливо мати глибші знання, ніж мінімально необхідні.
16. Я розглядаю самоосвіту як інструмент успішної соціалізації.
17. Я отримую задоволення від самостійного аналізу нових ідей.
18. Навіть без зовнішнього контролю я регулярно виділяю час для навчання.
19. Я самостійно планую, що і як буду вивчати.
20. Навіть якщо тема складна, я намагаюся розібратися в ній самотужки.

Інтерпретація результатів:

- **48–60 балів** – високий рівень мотивації до самоосвіти;
- **36–47 балів** – середній рівень мотивації;
- **до 35 балів** – низький рівень мотивації, потребує стимулювання.

Джерело: Прокопенко Л.М. Самоосвітня мотивація студентів в умовах інформаційного суспільства. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2020. №5 (99). С. 161–170.

**Методика діагностики рівня сформованості рефлексивних умінь
(адаптована для студентів спеціальності «Соціальна робота») на основі авторської
концепції І.Л. Чеснокової та подальших адаптацій українськими дослідниками.**

Опис методики

Методика спрямована на виявлення рівня розвитку рефлексії як ключового компонента самоосвітньої компетентності, зокрема в контексті професійної підготовки. Рефлексивні вміння студента визначають його здатність до:

- критичного осмислення власної навчальної діяльності;
- самооцінки результатів;
- усвідомлення труднощів і побудови шляхів самовдосконалення.

Методика складається з **20 тверджень**, які охоплюють 3 групи рефлексивних умінь:

1. **Когнітивна рефлексія** (усвідомлення процесів мислення, навчання);
2. **Особистісна рефлексія** (аналіз особистісного досвіду, емоцій, установок);
3. **Ретроспективна рефлексія** (оцінка минулої діяльності, результатів, помилок).

Оцінювання здійснюється за 5-бальною шкалою:

- 1 – зовсім не властиво мені
- 2 – радше не властиво
- 3 – частково властиво
- 4 – скоріше властиво
- 5 – повністю властиво

Твердження:

1. Я аналізую причини власних помилок у навчанні.
2. Мені важливо зрозуміти, що сприяє моєму прогресу в навчанні.
3. Я легко можу оцінити, наскільки вдало виконав завдання.
4. Я часто повертаюся до попереднього досвіду, щоб не повторювати помилки.
5. Я аналізую, які знання мені ще необхідні для досягнення мети.
6. Я намагаюся зрозуміти, чому виникли труднощі в навчальному процесі.
7. Я замислююся над тим, як я навчаюсь.
8. Мені важливо зрозуміти себе як особистість через навчання.
9. Я схильний оцінювати не лише результати, а й сам процес навчання.
10. Я легко формулюю власні висновки після виконаного завдання.
11. Після кожної помилки я намагаюся проаналізувати, як уникнути її в майбутньому.
12. Я прагну змінити свої навчальні стратегії, якщо попередні були неефективними.
13. Я сприймаю труднощі як привід для самопізнання.
14. Я легко формулюю власні навчальні цілі.
15. Я готовий приймати конструктивну критику.
16. Після навчання я часто думаю, що можна було зробити краще.
17. Я прагну розуміти не лише «що?», а й «чому?» і «як?» у навчанні.
18. Мені властиво порівнювати свої результати з очікуваннями.
19. Я часто веду записи про свої навчальні досягнення.
20. Я вважаю, що саморефлексія – важлива частина професійного розвитку.

Інтерпретація

- **80–100 балів** – високий рівень рефлексивних умінь;
- **60–79 балів** – середній рівень;
- **менше 60 балів** – низький рівень, потребує розвитку.

Джерело:

Чеснокова І.Л. Проблема самосвідомості в психології. К.: Вища школа, 2003. 218 с.

Адаптація:

Романов В.А. Формування рефлексивної культури майбутніх фахівців. Науковий вісник Херсонського держ. ун-ту. Серія: Психологічні науки. 2019. Вип. 4(3). С. 45–52.

«Опитувальник професійної спрямованості особистості»

(адаптований до виявлення мотиваційного компонента самоосвітньої компетентності)

Мета:

Цей інструмент допомагає з'ясувати, наскільки сильно студент орієнтований на професійне самовдосконалення, самоосвіту, розвиток та майбутнє у сфері соціальної роботи.

Опис методики

Методика складається з **20 тверджень**, що описують типові ситуації, думки та почуття, пов'язані з навчанням, професійною діяльністю, цінностями. Завдання респондента – оцінити, наскільки кожне твердження **відповідає його особистому досвіду або ставленню**, за 5-бальною шкалою:

- 5 балів – «повністю згоден»
- 4 бали – «швидше згоден»
- 3 бали – «важко відповісти»
- 2 бали – «швидше не згоден»
- 1 бал – «повністю не згоден»

Приклади тверджень

№	Твердження
1	Я чітко уявляю, яким фахівцем хочу стати у майбутньому.
2	Для мене важливо постійно оновлювати свої знання у професійній сфері.
3	Я намагаюся брати участь у тренінгах, курсах, вебінарах, пов'язаних із соціальною роботою.
4	Я вважаю, що самоосвіта є невіддільною частиною мого професійного зростання.
5	Я читаю фахову літературу та аналітичні звіти, що стосуються моєї майбутньої професії.
6	Я активно шукаю інформацію, яка допоможе мені стати кращим фахівцем.
7	Я готовий вкладати власний час у професійне самовдосконалення.
8	Я беру участь у волонтерських проєктах або практиках, щоб здобути досвід.
9	Мене мотивують приклади успішних фахівців соціальної роботи.
10	Я орієнтуюсь на довготривалу кар'єру у сфері соціальних послуг.
11	Професійна діяльність для мене – більше, ніж просто заробіток.
12	Мені цікаво дізнаватися про сучасні методи і технології соціальної роботи.
13	Я готовий докладати зусиль, аби розвивати себе як фахівця.
14	Я вважаю за необхідне аналізувати свої професійні дії та шукати способи для вдосконалення.
15	Я самостійно ставлю цілі у навчанні, що допоможуть у моїй майбутній роботі.
16	Мені подобається обмінюватися знаннями з іншими студентами чи викладачами.
17	Я відчуваю потребу постійно вдосконалювати свої професійні навички.
18	Я переконаний, що справжній фахівець повинен самостійно навчатися протягом усього життя.
19	Я вмію мотивувати себе до навчання, навіть коли виникають труднощі.
20	Я вважаю себе відповідальним за якість власної підготовки.

Інтерпретація результатів:

- **80–100 балів** – високий рівень професійної мотивації до самоосвіти;
- **60–79 балів** – достатній рівень, з потенціалом до зростання;
- **менше 60 балів** – низький рівень мотивації, потребує педагогічної підтримки.

Джерела:

1. Романова Г. А. Формування професійної спрямованості майбутніх соціальних працівників у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ганна Анатоліївна Романова ; Класичний приватний університет. Запоріжжя, 2018. 228 с.
2. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / за ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
3. Зиміна І. О. Професійне самовизначення студентської молоді: соціально-психологічний аспект. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. 2013. № 19(270). С. 94–101.

**Оцінка рівня сформованості навичок самоорганізації освітнього процесу
(опитувальник самоменеджменту навчання)**

(адаптована форма оцінювання здатності до самостійного планування, організації, контролю та рефлексії в освітній діяльності, складена на основі розробок у сфері педагогіки вищої школи, зокрема праць Скубенка С. А. щодо самоменеджменту студента)

Мета:

Виявлення рівня сформованості навичок самоорганізації студентів, зокрема в умовах самостійної, дистанційної чи змішаної форми навчання.

Опитувальник складається з **20 тверджень**, які охоплюють чотири ключові сфери:

1. **Планування навчання** (навіть у мінливих умовах);
2. **Організація часу та ресурсів;**
3. **Контроль за виконанням освітніх завдань;**
4. **Рефлексія і корекція освітніх дій.**

Респонденту пропонується оцінити кожне твердження за 4-бальною шкалою:

- 1 – повністю не згоден,**
2 – частково не згоден,
3 – частково згоден,
4 – повністю згоден.

	Твердження
1	Я складаю чіткий план навчання на тиждень.
2	Я вмію визначати пріоритети серед навчальних завдань.
3	Я планую своє навчання відповідно до цілей майбутньої професійної діяльності.
4	Я регулярно аналізую виконання власного плану.
5	У разі відхилення від плану я швидко коригую подальші дії.
6	Я здатен(-на) дотримуватись встановленого розкладу занять.
7	Я вмію розподіляти навчальне навантаження рівномірно протягом тижня.
8	Я знаю, скільки часу мені потрібно для засвоєння певного матеріалу.
9	Я веду записи, що допомагають мені не забути важливе.
10	Я використовую різні цифрові або друковані інструменти для організації навчання (щоденник, Google-календар тощо).
11	Я відстежую власний прогрес у навчанні.
12	Я самостійно встановлюю дедлайни, навіть якщо викладач цього не вимагає.
13	Я аналізую помилки у своїй роботі, щоб не повторити їх.
14	Я здатен(-на) працювати без зовнішнього контролю з боку викладача.

15	Я веду перелік завдань, які потрібно виконати.
16	Я організовую своє робоче місце так, щоб мені було зручно навчатись.
17	У разі труднощів у навчанні я самостійно шукаю шляхи вирішення проблем.
18	Я регулярно переглядаю свої навчальні цілі та оновлюю їх.
19	Я використовую техніки тайм-менеджменту (Pomodoro, To-do lists, блокування часу тощо).
20	Я вмію балансувати між навчанням і відпочинком, не втрачаючи продуктивності.

Максимальна кількість балів: 80

Рівні сформованості навичок:

- **64–80 балів** – високий рівень (самоорганізація стала, ефективна);
- **44–63 бали** – середній рівень (є навички, але потребують розвитку);
- **20–43 бали** – низький рівень (самоорганізація недостатня, потребує педагогічної підтримки).

Джерело: Скубенко С. А. Розвиток самоменеджменту студентів в умовах інформаційно-освітнього середовища : монографія. Київ : Університет «Україна», 2019. 216 с.

Методика оцінки обізнаності в методах самоосвіти (авторська методика)

Опис методики:

Ця методика є авторською анкетою, яка використовується для визначення рівня когнітивного компонента самоосвітньої компетентності, зокрема – знань про способи організації, інструменти та підходи до самоосвітньої діяльності.

Мета:

З'ясування, наскільки здобувачі вищої освіти орієнтуються в сучасних формах, технологіях та інструментах самоосвіти, а також чи вміють їх свідомо застосовувати у професійній підготовці.

Методика складається з **15 тверджень**, які стосуються таких аспектів, як:

- знання джерел інформації;
- розуміння алгоритмів самоосвіти;
- знайомство з цифровими платформами та сервісами;
- знання методів фіксації й оцінювання власного освітнього поступу (планування, рефлексія, портфоліо тощо);
- розуміння важливості самоосвіти для професійного розвитку соціального працівника.

Форма проведення – письмова анкета. Респонденти мають обрати одну з відповідей, яка найбільше відповідає їх знанням і досвіду.

Шкала відповідей:

Варіант	Значення
3 бали	«Так, я знаю й успішно застосовую»
2 бали	«Частково знаю, але не завжди застосовую»
1 бал	«Чув(-ла), але не використовую»
0 балів	«Ні, не знаю і не вмію»

Перелік тверджень:

1. Я знаю, що таке самоосвіта та які її ключові принципи.
2. Я знайомий(-а) з методикою складання індивідуального освітнього маршруту (IOM).
3. Я вмію планувати власну самоосвітню діяльність.
4. Я знаю, як визначити власні освітні потреби.
5. Я знаю, як формулювати цілі та завдання для самостійного навчання.
6. Я знайомий(-а) з платформами для онлайн-освіти (Coursera, Prometheus, edX, тощо).
7. Я вмію користуватися системами управління навчанням (Moodle, Google Classroom тощо).
8. Я знаю, як оцінювати достовірність освітніх джерел.
9. Я знайомий(-а) із такими інструментами самооцінки, як рефлексивний щоденник або портфоліо.
10. Я знаю про сучасні форми електронного навчання (вебінари, онлайн-курси, симуляції).
11. Я розумію, як використовувати цифрові ресурси для вивчення фахової інформації.
12. Я вмію організовувати роботу над проектами або кейсами в онлайн-середовищі.
13. Я знаю методи самооцінки ефективності навчання (порівняння результатів, тестування тощо).
14. Я знаю, як визначити ефективність обраної форми самоосвіти.
15. Я розумію роль самоосвіти у моєму майбутньому професійному зростанні.

Оцінювання результатів:

- **36–45 балів** – високий рівень когнітивної обізнаності;
- **26–35 балів** – достатній рівень;
- **15–25 балів** – середній рівень;
- **менше 15 балів** – низький рівень.

Результат дозволяє визначити, наскільки студент усвідомлює шляхи організації власного навчання та має знання щодо сучасних інструментів професійного розвитку.

Методика «Рівень сформованості рефлексивних умінь»

Опис методики:

Методика спрямована на виявлення рівня сформованості рефлексивного компонента самоосвітньої компетентності – тобто здатності до осмислення власного досвіду, оцінювання результатів навчання, виявлення сильних і слабких сторін у професійному розвитку.

Методика адаптована для здобувачів вищої освіти й передбачає самооцінювання рефлексивних умінь на основі 12 тверджень.

Мета методики – діагностика здатності студента аналізувати власну освітню діяльність, приймати усвідомлені рішення щодо її корекції, планувати подальші кроки з урахуванням попереднього досвіду.

Форма проведення – письмовий опитувальник (індивідуально). Респонденту пропонується оцінити рівень згоди з кожним твердженням за 4-бальною шкалою.

Шкала відповідей:

Бали	Варіант відповіді
3	Цілком згоден(на)
2	Частково згоден(на)
1	Швидше не згоден(на)
0	Повністю не згоден(на)

Перелік тверджень:

1. Я регулярно аналізую свої успіхи та невдачі в навчанні.
2. Я усвідомлюю, чому одні завдання вдаються мені краще, ніж інші.
3. Після виконання складного завдання я намагаюсь зрозуміти, що саме допомогло мені досягти результату.
4. Якщо щось не виходить, я шукаю причини у власних діях.
5. Я планую своє навчання з урахуванням попереднього досвіду.
6. Я звик(ла) ставити собі питання: «Що я зробив(ла) добре?» та «Що можна було б зробити краще?».
7. Я веду особисті записи або нотатки щодо власного професійного розвитку (рефлексивний щоденник, план розвитку тощо).
8. Я вмію адекватно оцінити свої сильні та слабкі сторони як майбутнього фахівця.
9. Я часто порівнюю свої поточні результати з тими, що мав(-ла) раніше.
10. Я використовую досвід помилок для планування подальших дій.
11. Я прагну покращити результат, навіть якщо він уже є задовільним.
12. Я здатен(-на) змінити стратегію навчання, якщо вона виявляється неефективною.

Інтерпретація результатів:

• **30–36 балів** – високий рівень рефлексивних умінь; студент здатен до саморефлексії, цілеспрямованого вдосконалення навчального процесу;

• **21–29 балів** – достатній рівень; наявна схильність до рефлексії, хоча іноді потребує зовнішньої стимуляції;

• **13–20 балів** – середній рівень; студент здійснює аналіз не регулярно або лише в складних ситуаціях;

• **менше 13 балів** – низький рівень; рефлексивна активність нерозвинена, потрібна підтримка з боку викладача або тьютора.

Методика може застосовуватися повторно для визначення динаміки сформованості рефлексивної компетентності.