

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Психолого-педагогічний факультет
Кафедра загальної та вікової психології

«Допущено до захисту»

Реєстраційний № _____

Завідувач кафедри

_____ Токарева Н. М.

« ___ » _____ 2023 р.

« ___ » _____ 2023 р.

САМООСВІТНЯ КОМПЕТЕНТНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЯК УМОВА
ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

Кваліфікаційна робота студентки групи
ЗППм-22
ступінь вищої освіти: магістр
спеціальності 053 Психологія
Стовбун Катерини Вікторівни

Керівник: **Халік Олена Олександрівна**,
канд. психол.наук, доцент

Оцінка:

Національна шкала _____

Шкала ECTS _____ Кількість балів _____

Голова ЕК _____

(підпис) (прізвище, ініціали)

Члени ЕК _____

(підпис) (прізвище, ініціали)

(підпис) (прізвище, ініціали)

(підпис) (прізвище, ініціали)

ЗАПЕВНЕННЯ

Я, Стовбун Катерина Вікторівна, розумію і підтримую політику Криворізького державного педагогічного університету з академічної доброчесності. Запевняю, що ця кваліфікаційна робота виконана самостійно, не містить академічного плагіату, фабрикації, фальсифікації. Я не надавала і не одержувала недозволену допомогу під час підготовки цієї роботи. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають покликання на відповідне джерело. Із чинним Положенням про запобігання та виявлення академічного плагіату в роботах здобувачів вищої освіти Криворізького державного педагогічного університету ознайомена. Чітко усвідомлюю, що в разі виявлення у кваліфікаційній роботі порушення академічної доброчесності робота не допускається до захисту або оцінюється незадовільно.



ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ I.	
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК УМОВА ЇХНЬОГО ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ	8
1.1. Компетентність як категорія психологічного знання.....	8
1.2. Поняття та характеристика самоосвітньої компетентності особистості.....	13
1.3. Роль самоосвітньої компетентності в процесі професійного становлення студентів.....	18
Висновки до розділу I.....	27
РОЗДІЛ II	
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК УМОВИ ЇХНЬОГО ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ	29
2.1. Організація та процедура дослідження.....	29
2.2. Аналіз результатів психодіагностичного дослідження.....	33
Висновки до розділу II.....	42
РОЗДІЛ III	
ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ	44
3.1. Теоретико-методологічне обґрунтування ресурсного забезпечення розвитку самоосвітньої компетентності студентів.....	44
3.2. Програма розвитку самоосвітньої компетентності студентів.....	54
Висновки до розділу III.....	65
ВИСНОВКИ	67
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	68
ДОДАТКИ	77

ВСТУП

Кардинальні соціально-економічні та політичні зміни, що відбуваються останнім часом в нашому суспільстві, неминуче призводять до реформ в різних сферах життя. Особливо суттєво трансформаційні процеси вплинули на систему освіти, яка на сьогоднішній момент характеризується комплексною модернізацією на всіх її рівнях. Необхідність зміни стратегічної мети, змісту, форм, методів і технологій вищої освіти актуалізується у зв'язку із необхідністю підготовки висококваліфікованих фахівців, що володіють різноманітними компетентностями, самоосвітніми в тому числі, як внутрішніми ресурсами досягнення професійних цілей в майбутньому.

Нова парадигма вищої освіти висуває підвищені вимоги до студента, як суб'єкта ефективного професійного самоздійснення, що є носієм здобутого досвіду, розвинутих умінь та сформованих навичок, які є показниками його фахової компетентності. Сучасні освітні стандарти вимагають від майбутнього фахівця таких якостей як активність, уміння планувати й організовувати свою діяльність самостійно за власною ініціативою, адекватно оцінювати якісний рівень результатів своєї діяльності, визначати освітню траєкторію для досягнення соціально й особистісно значущих цілей. Усе це знаходить відображення в такій інтегрованій характеристиці особистості, яка зумовлює дієвість у самостійній освітній діяльності. Самоосвітня компетентність, як показник професійної зрілості висвітлює роль розвинутої особистості, яка прагне до самоосвіти, досконалості, реалізації творчого потенціалу для вирішення задач діяльності і спілкування. Проте, практика показує, що певна частина випускників закладів вищої освіти відчуває труднощі в організації самоосвітньої діяльності через відсутність або недостатність відповідної підготовки. Тому формування компетентності особистості в самоосвіті слід позначити як спеціальне

завдання психології, яке потребує ґрунтовного наукового аналізу та практичного вирішення у відповідності до вимог і стандартів вищої освіти.

В просторі сучасного психолого-педагогічного знання проблема компетентності в освіті досліджувалась в роботах О. Гулай, О. Заблоцької, Н. Побірченко, О. Пометун, О. Онопрієнко та ін. В контексті особистісного розвитку і процесів самоздійснення компетентність представлена в роботах І. Беха, С. Максименка, Л. Орбан - Лембрик, Т. Єрмакова та ін. Як професійно значуще особистісне утворення, що виявляє свою роль у професійній самореалізації, самоосвітня компетентність висвітлена в працях Г. Балла, О. Щербак, Л. Сергєєвої, О. Цільмак та ін. Роль компетентності, самоосвітньої в тому числі, в процесі професійної підготовки студентів представлено в дослідженнях В. Ягупова, Л. Подоляк, В. Юрченко, В. Радкевич, В.Свистун О. Рушак, В. Ковальчук та ін.

Незважаючи на інтерес до компетентнісної проблематики в психології, вона не полишає своєї актуальності і потребує більш системного і ґрунтовного аналізу, зокрема у визначенні психологічної специфіки самоосвітньої компетентності в процесі майбутньої професійної самореалізації. Гостра актуальність проблеми, практичний запит на її дослідження у відповідності до вимог і стандартів вищої освіти обумовили вибір теми нашої кваліфікаційної роботи: «Самоосвітня компетентність студентів як умова професійного становлення».

Мета кваліфікаційної роботи – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості компетентності в самоосвіті в процесі професійного становлення студентів.

Мета кваліфікаційної роботи обумовлює наступні завдання дослідження:

1. Виявити стан розробки компетентнісної проблематики в психології.
2. Визначити психологічні особливості самоосвітньої компетентності у студентів, як умови професійного становлення.

3. Провести діагностичне обстеження на виявлення рівня та показників сформованості самоосвітньої компетентності у студентів в процесі професійного становлення.

4. Опрацювати емпіричні дані констатувального експерименту методами математичної статистики. Здійснити психологічну інтерпретацію отриманих даних та зробити висновки, щодо особливостей сформованості самоосвітньої компетентності в досліджуваній групі.

5. Розробити програму формування самоосвітньої компетентності студентів з урахуванням даних діагностичного обстеження.

Об'єкт дослідження – самоосвітня компетентність особистості.

Предмет дослідження – самоосвітня компетентність студентів як умова їхнього професійного становлення.

В процесі дослідження для розв'язання поставлених завдань використано комплекс наступних методів:

– теоретичні: аналіз та узагальнення наукових даних, представлених в компетентнісній парадигмі; систематизація провідних дефініцій, психологічне моделювання феномену самоосвітньої компетентності студентів в процесі професійного становлення;

– емпіричні: констатувальний експеримент, тестування й анкетування (тест-анкета «Рівень сформованості самоосвітньої компетентності» Л. Адарюкової в авторській модифікації, тест на самоорганізованість до самоосвіти В. В. Ільчук, тест-анкета «Самооцінка здатності до самоосвіти і саморозвитку особистості» О. П. Сергєєнкової, «Шкала самоефективності» Р. Шварцера та М. Єрусалема, «Діагностика рівня саморозвитку та професійно-педагогічної діяльності» (в авторській модифікації));

– статистичні методи (первинні статистики, коефіцієнт кореляції Пірсона). Усі розрахунки були здійснені за допомогою безкоштовного статистичного пакету Jamovi, версія 2.3.

– інтерпретаційні (аналіз та тлумачення отриманих результатів).

Теоретико-методологічною основою дослідження виступили загально психологічні принципи активності суб'єкта, розвитку, детермінізму, та системності (Г. Костюк, Е. Еріксон, С. Максименко); основні положення компетентнісних концепцій І. Беха, С. Максименка, О. Заблоцької, Н. Побірченко, О. Пометун та ін.; наукові погляди на роль самоосвітньої компетентності в процесі професійного становлення (Л. Подоляк, В. Юрченко, В. Радкевич, О. Рушак, В. Ковальчук та ін.); провідні ідеї теорій навчання та самостійного учіння (Г. Костюк, Н. Токарева, І. Синиця, О. Скрипченко, О. Власова, В. Кремень та ін.).

Організація і база дослідження. Дослідження проводилось на базі Криворізького державного педагогічного університету та Національного університету «Запорізька політехніка». Вибірка складалася з 35 студентів-магістрів, віком 21-36 років.

Практичне значення одержаних результатів полягає у можливостях їх застосування при організації освітнього процесу студентів з метою стимуляції потреб у самоосвіті та формуванні відповідних компетентностей; в практичній діяльності психолога в роботі зі студентами, що мають труднощі у виконанні самоосвітньої діяльності.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, поділених на підрозділи, висновків до кожного розділу і загальних висновків, списку літератури, який налічує 83 джерела; ілюстрована 3 рисунками та 5 таблицями; вміщує 5 додатків. Загальний обсяг роботи 92 стор. (з них 67 стор. основного тексту).

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК УМОВА ЇХНЬОГО ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

1.1. Компетентність як категорія психологічного знання

Наукова рефлексія категорії компетентності засвідчує її доволі розгорнуту представленість в просторі психологічного знання і виявляє тісні дефінітивні позиції із такими поняттями як «обізнаність», «освіченість», «досвід», «ерудиція» тощо. Найбільший зв'язок виявляється між категоріями «компетентність» та «компетенція», які співвідносяться між собою як актуальне і потенційне: компетенція – це наперед задана соціальна вимога, норма, система еталонних знань, необхідних для якісного виконання діяльності, а компетентність результат їх опанування, володіння відповідною компетенцією.

Теоретичний дискурс категорії компетентність висвітлює різноманітність підходів до її визначення.

В зарубіжній психології феномен компетентності розглядається переважно в контексті інтелектуальної парадигми, як уміння вирішувати задачі підвищеної розумової складності. Так, наприклад, Дж. Равен компетентність інтерпретував як індивідуально – опосередковану здатність, що включає ЗУН, необхідні для ефективного виконання завдань, які перевищують актуальні можливості суб'єкта. В структурній моделі компетентності дослідник виявляє мотиваційно – вольовий, пізнавальний та афективний компоненти, що забезпечують формування досвіду пізнання [77]. Згідно науковцю, види компетентності пов'язані із системою цінностей (особистості, суспільства), здатністю людини самостійно обирати стратегії рішення; змістовністю досвіду знань та уміннями їх використовувати. Автором виокремлюється три види компетентностей: когнітивні, афективні та вольові, які мають властивості незалежності, взаємозалежності та

взаємозамінності. Найважливішою ідеєю в концепції Дж. Равена є твердження про те, що компетентність проявляється і розвивається тільки в умовах цікавої для людини діяльності, що дало змогу автору визначити «мотивовані здібності», як центральні її складові [77].

В диспозиційній теорії Г. Олпорта, компетентність є показником особистісної зрілості, охоплює здібності, статуси, ролі майбутні цілі, які консолідуються навколо образу «Я» та спрямовані на самореалізацію людини в розгорнутій системі міжособистісних стосунків [69].

Гуманістичний підхід в психології поняття компетентності тлумачить в контексті проблем самореалізації, як умови досягнення вершин існування, механізм реалізації вроджених потенційних можливостей [73].

До теоретичних моделей розвитку соціальної компетентності можна віднести концепцію Дж. Роттера, в якій зазначається, що одним із мотивувальних чинників особистості є потреба відчувати себе компетентним для прогнозу поведінки в тій чи іншій соціальній ситуації [79]. Компетентність відображає потенціал активності та її спрямованість до екстернального чи інтернального полюсу [].

Семантично близьким до категорії компетентності є поняття самоефективності, яке активно розроблялась в теоріях А. Бандури, М. Селігмана та ін. Самоефективність розглядається науковцями як здатність людини до результативної діяльності, яка спирається на когнітивні здібності та інші механізми, пов'язана з очікуванням успіху, що виступають як показники її компетентності [80].

У сучасній психології трактування психологічної компетентності відбувається у декількох іпостасях: індивідуально – особистісній, соціальній та професійній.

Л. Орбан-Лембрик компетентність розглядає в соціальній парадигмі, як «сукупність перцептивних, комунікативних та інтерактивних знань, які дають змогу індивіду орієнтуватись у соціальних ситуаціях, міжособистісних відносинах та приймати правильні рішення в різних ситуаціях спілкування»

[41, с. 131]. Схожа позиція спостерігається в працях Т. Єрмакова, де зазначений феномен розглядається з інтерактивної позиції та є відображенням умінь вільно орієнтуватися в соціальних стосунках, визначати особистісні якості й емоційні стани інших людей, обирати адекватні способи спілкування з ними» [20, с. 200].

За визначенням О. Цільмак компетентність є психологічним утворенням, що визначає «...здатність особистості ефективно застосовувати структуровану систему знань для розбудови та функціонування процесу особистісної, соціальної й професійної самореалізації» [64, с. 128]. В даному контексті компетентність виявляє людину, як суб'єкта життєтворчості, сформованість її ціннісно-сміслової сфери, орієнтацію на саморозвиток та самовдосконалення.

В теорії О. Бондарчук, компетентність розглядається в контексті діяльності «...як умова її успішності, що досягається за рахунок застосування знань, умінь та навичок для розв'язання завдань, що стоять перед людиною» [38, с. 13]. Це внутрішній засіб особливого типу організації предметно-специфічних знань, що дає змогу людині ухвалювати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності.

О. Бакаленко компетентність тлумачить з професійної точки зору, як внутрішній операційно - дієвий механізм, що забезпечує успішну самореалізацію в професійній сфері [2]. Професійна компетентність є інтегральною характеристикою діяльності суб'єкта, що виявляється у двох координатах: технологічній і надпрофесійній (особистісній) [6; 42]. У технологічній площині компетентність визначається цілями, завданнями, досвідом, повноваженнями та результатами, накопиченими в процесі діяльності. До надпрофесійного рівня професійної компетентності належать цінності, інтереси, переконання людини, базові властивості «Я-концепції» тощо. Особливого значення тут надається життєвому досвіду суб'єкта праці.

Аналіз поняття компетентність у психологічних дослідженнях показує поліструктурність і багатокomпонентність цього феномена. Узагальнення

різних підходів дає підстави стверджувати, що переважна більшість науковців компетентність розглядає як цілісне, системне утворення, що складається з інтелектуально-пізнавального, ціннісно-сміслового, операційно - технологічного та емоційно - оціночного компонентів [5; 6; 30; 64]. На думку О. Цільмак основною структурною одиницею компетентності виступають знання, які в даній парадигмі вирізняється категоріальністю, структурованістю, лабільністю, змістовністю, глибиною засвоєння, різноманітністю, широтою застосування тощо [64]. Знання поряд з уміннями задають напрямок формування досвіду, їх наявність відображає можливість виконання діяльності та способи досягнення її успішності. Великого значення у визначенні структури компетентності В. Ковальчук приділяє особистісним якостям, таким як вмотивованість, цілеспрямованість, самоорганізованість, відповідальність, оптимізм тощо [24]. О. Рушак даний перелік доповнює наступними властивостями: творчість, самостійність, гнучкість мислення, комунікабельність, здатність до співпраці, прагнення до навчання тощо [55].

Таким чином, компетентність виступає полікомпонентним утворенням, до складу якого входять різні утворення, що відображають існування особистості на всіх рівнях, як цілісного суб'єкта індивідуально – психологічної, соціальної та професійної самореалізації.

Фундаментальна присутність компетентності в психічній структурі людини має неперехідного значення і виконує ряд глобальних функцій [6; 52; 57]: ціннісно-сміслову (мотиви та потреби діяльності, бажання самовдосконалення та самоосвіти, прагнення до пізнання; самооцінка і рефлексія здібностей); гностичну (когнітивна діяльність, система ЗУН, націлених на якість пізнання); афективно - вольову (інтеграція зусиль, уміння долати перешкоди, самоуправління, наполегливість, загальна працездатність); розвивальну (кількісно-якісні зміни в особистісних структурах, перехід їх на більш високий та складний рівень існування, розширення ментального та життєвого досвіду).

У питаннях визначення варіативної специфіки науковці пропонують різні підходи. Так, наприклад, в дослідженнях О. Бакаленко виділяються універсальні та професійні компетентності [2]

Універсальні компетентності – інваріантні здібності та уміння, що характеризують рівень розвитку особистості, які однаковим чином проявляють себе в різних видах людської діяльності. До них можна віднести, наприклад, рівень загального інтелектуального розвитку людини, її здатність до навчання, спілкування тощо. Універсальні компетенції, є ключовими в процесі життєздійснення; включають здатність до пізнавальної діяльності, професійного розвитку, інструменталізації власної активності. Вони, по суті, є відображенням напрацьованого досвіду, що екстеріоризується в різних актах життєтворення. Професійні компетенції є більш конкретними, визначаються з урахуванням професійних здібностей та видів діяльності, забезпечують успішність виконання завдань в межах професії. Г. Балл, М. Головань та ін., наголошують на існуванні діяльнісної, особистісної та соціальної компетентності [3; 15]. В контексті проблем навчання та професійного становлення особливого значення набуває самоосвітня компетентність.

Узагальнення теоретичних позицій дозволяє зазначити, що компетентність виступає складним утворенням, що розглядається з різних наукових позицій: як поєднання психічних якостей і механізмів, що обумовлюють ефективність діяльності; як психічний стан, що дає змогу діяти самостійно та відповідально; як володіння здатністю і здібностями досягнення намічених цілей; як можливі способи і засоби якісної самореалізації в широкому просторі індивідуального буття. На відміну від інших споріднених категорій, наприклад знання та уміння, компетентність розглядають ширше і вивчають у термінах акмеологічності, професіоналізму, розвитку ментального досвіду та функції вже набутих знань.

1.2 Поняття та характеристика самоосвітньої компетентності особистості

Однією з найбільш значущих компетентностей, що виявляє фундаментальну роль у виконанні різних видів діяльності, учбової в першу чергу, є самоосвітня компетентність, в буквальному сенсі, як обізнаність у способах індивідуального здобуття освіти.

Самоосвіта – цілеспрямована пізнавальна діяльність, спрямована на здобуття систематичних знань у будь-якій галузі науки, яка організовується, виконується і контролюється самою особистістю. В основі самоосвіти лежить безпосередній особистий інтерес суб'єкта до певної області знань та бажання володіти ними. Самоосвіта реалізується через різні форми активності, але фундаментальну роль тут виявляє самостійна учбова діяльність. На думку О. Малихіна «самостійна учбова діяльність як дидактична форма освіти є системою організації психолого - педагогічних умов, що забезпечує управління навчальною діяльністю учнів (студентів); реалізується опосередковано через організацію системи відповідних завдань самопідготовки [32, с. 38]. На думку Н. Токаревої, самостійне учіння розуміється «...як внутрішньо мотивована, цілеспрямована навчальна діяльність учня, що має розвивальний потенціал, продуктом якої можуть стати зміни в різних структурах особистості самого учня» [61, с. 46]. Провідними його ознаками, в уявленнях О. Власової, виступають: усвідомленість, структурованість, самоорганізованість та самоуправління; сприяння формуванню стійких вольових якостей [14].

В структурі самоосвіти самостійна учбова діяльність виступає як усвідомлена форма пізнавальної активності, що орієнтована на формування досвіду раціонального засвоєння та використання спеціальних знань. Самоосвіта в сучасному світі є провідною учбовою стратегією у професійному становленні особистості, яка реалізується системою

діяльностей, що змінюють одна одну і залежить від рівня сформованості відповідних компетентностей.

На думку С. Пухно компетентність особистості в самоосвіті розуміється як «сукупність особистісних якостей суб'єкта пізнання (ціннісно-смыслових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), обумовлених досвідом його діяльності в певній соціокультурній, професійній, особистісно - значущій сфері, які забезпечують її саморозвиток» [51, с.90]. У такому формулюванні її можна розуміти як ключову, універсальну, оскільки вона стає невід'ємною складовою частиною підготовки особистості до життя в умовах швидкоплинних змін, зумовлюючи якість життєдіяльності та професійного становлення. Самоосвітня компетентність виражає безперервний процес поповнення знань та вдосконалення методів пізнання на основі сформованих потреб.

Самоосвітня компетентність є поліструктурним утворенням. В дослідженнях С. Пухно, Л. Сергеевої, В. Ковальчук, О. Цільмак та ін. наголошується на існуванні наступних компонентів: когнітивного, рефлексивного, аксіологічного, діяльнісного та комунікативного [24; 51; 57; 64].

Когнітивний компонент включає: систему ЗУН людини, способи пошуку інформації, вміння працювати з нею та виявляти закономірності, що лежать в основі досліджуваних явищ; знання фундаментальних теорій і положень предметної галузі; обізнаність щодо спеціальних фахових компетентностей; знання про сутність, форми та методи самоосвітньої діяльності; вміння аналізувати ситуацію, виявляти суперечності, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, виявляти та самостійно формулювати проблему на основі здобутої інформації; вміння вибудовувати логічний ланцюг міркувань, доказів; володіння методикою збирання фактів, аналізу інформації, опрацювання та інтерпретації даних; опанування інформаційними технологіями.

Рефлексивний компонент виступає механізмом самосвідомості, що виявляє людину як суб'єкта освіти та здобувача знань. На думку О. Чуйко [65] цей складовий елемент ґрунтується на процесах самооцінювання здібностей самоосвітньої діяльності; включає уміння виявляти й усвідомлювати основні її компоненти (потреби, мотиви, засоби, отримані результати); аналізувати спосіб дії, порівнювати результат із заданим еталоном; усвідомлення якості та рівня самоосвітньої діяльності; розуміння власного емоційного стану, що виникає під час виконання самостійної роботи; аналіз труднощів, що виникають на різних етапах її виконання. О. Пометун зазначає, що центральна роль тут належить процесу самопізнання, умінням та навичкам самоаналізу своїх здібностей, інтересів, психологічних властивостей, які сприяють досягненню оптимального результату пізнання та засвоєння знань [49].

Як зауважує О. Гулай аксіологічна складова структури самоосвітньої компетентності відображає ціннісно-мотиваційний рівень самосвідомості; виявляє розуміння людиною важливості самоосвіти для особистісного зростання та професійного становлення; включає позитивне ставлення до навчання та самостійної діяльності; сформовані пізнавальні інтереси; потреби розв'язувати проблеми інтелектуального характеру без допомоги інших [16]. Аксіологічна складова свідчить про те, що в площині смислових орієнтирів особистості самоосвіта є індивідуальною цінністю та має глибоко особистісний сенс.

В розумінні О. Рушак діяльнісний компонент передбачає уміння планувати та визначати мету самоосвітньої діяльності; розуміти адекватність обраних засобів та шляхи їхньої раціоналізації; уміння самоорганізації та самоконтролю; визначення критеріїв оцінки кінцевого результату [55].

Л. Орбан-Лембрик вважає, що комунікативний компонент включає знання про способи, засоби та закономірності спілкування; орієнтацію в соціальних ролях і міжособистісних відносинах; уміння співпрацювати з

іншими; налагоджувати стосунки; запобігати конфліктам та регулювати власну активність в різних актах комунікації самоосвітньої діяльності [41].

С. Бондар зауважує, що в структурі самоосвітньої діяльності особливе місце займає система умінь, які забезпечують успішне її виконання. Мова йдеться про загально учбові уміння - планування, організація та контроль; індивідуально-особистісні – потенціал особистості, її досвід та якості, що визначають активність, автономність та результативність учіння [9]. Знання та уміння – це фундамент обізнаності у способах і засобах самостійного здобуття освіти, складна підсистема, яка тісно пов'язана з іншими структурними складовими психіки, що детермінують процеси автономного, індивідуально опосередкованого процесу інтеріоризації культурно – історичних цінностей в індивідуальний досвід.

Виділені компоненти тісно взаємопов'язані між собою і визначають здатності людини до самоосвітньої діяльності, обумовлюючи її ефективність, виражають особисте ставлення до предмету і результату пізнання. Основними параметрами самоосвітньої компетентності виступають: показники результативності учіння; потреба в самоосвіті; сформованість учбових дій та операцій; уміння організувати самостійну діяльність та загальне емоційне ставлення до неї; усвідомлення якості та рівня самостійного учіння; оцінка своїх здібностей та умінь, активність, самостійність та ініціативність в процесі самостійного виконання завдань і т.д.

Самоосвітня компетентність розглядається не лише як структурне, але й динамічне утворення, що включає декілька рівнів. Науковці в даному контексті виділяють: репродуктивний рівень, що характеризується типовим способом виконання завдань, відтворенням за раніше засвоєним зразком; пошуковий, який передбачає, що людина освічена в способах виконання самостійного учіння і шукає різні засоби його оптимізації; творчий, при якому розуміються і використовуються різні креативні стратегії пізнання [7; 30]. В цьому випадку людина володіє унікальними здібностями,

нестандартно підходить до задачі, самостійно досліджує, виявляє, перевіряє інформацію, використовуючи для цього є увесь свій потенціал творчих можливостей.

В якості основних її індивідуальних – психологічних детермінант науковці виділяють: необхідність усвідомлення людиною персональної потреби в додаткових знаннях; володіння необхідним розумовим потенціалом; наявність розвинутих здібностей виявлення та формулювання проблеми; уміння планувати послідовні кроки пошуку відповіді; здібності актуалізувати знання та способи діяльності необхідні для розв'язання задачі [65]. Т. Ткач зазначає, що тригером розвитку самоосвітньої компетентності як цілісного утворення виступає мотиваційно - ціннісне ставлення особистості, а повнота її реалізації визначається наявністю теоретичних і практичних знань, уміннями та досвідом суб'єкта самостійно здобувати освіту [60].

Таким чином, самоосвітня компетентність – це складне інтегративне утворення особистості, що пов'язує в єдине ціле потребово - мотиваційний, когнітивно - рефлексивний, афективний та конативний компоненти, які обумовлюють змістовність і результативність самоосвітньої діяльності. Вона виступає внутрішнім ресурсом процесу самоосвіти, визначає його якість за рахунок стимуляції інтелектуальних процесів та індивідуальних якостей, самоаналізу, саморегуляції, творчих здібностей та впливає на формування загальних прийомів та способів пізнання. Вона є свідченням сформованості людини як суб'єкта учіння, виявляє його розвинутість, сформованість та незалежність, здатність до цілепокладання та ефективного використання власного досвіду для досягнення мети; виступає як узагальнена здатність здійснювати учбову діяльність без безпосередньої участі з боку інших. Самоосвітня компетентність означає, що людина має потребу бути освіченою, розуміє як їй розвиватися в даному напрямку і які внутрішні потенції та механізми для цього використовувати. Вона відображає бажання самостійно здобувати освіту, здатність визначати та утримувати мету

діяльності, проектувати та контролювати себе у відповідності до визначених цілей; виражає стійке позитивне ставлення до цього процесу. Особистість, що має таку сформовану компетентність є внутрішньо вмотивованою до процесу засвоєння систематичних знань, вільно орієнтується у способах і засобах пізнання, володіє досвідом самоосвіти, самостійно може організувати, здійснювати та контролювати діяльність учіння.

1.3. Роль самоосвітньої компетентності в процесі професійного становлення студентів

Під професійним становленням фахівця розуміють процес прогресивної зміни його особистості внаслідок соціальних впливів, професійної діяльності і власної активності, спрямованої на самоудосконалення і самоздійснення. Становлення обов'язково передбачає потребу у розвитку і саморозвитку, можливість і реальність її задоволення, а також потребу у професійному самозбереженні. Професійне становлення – це формування професійної спрямованості, компетентності, соціально значущих та професійно важливих якостей і їх інтеграція, готовність до постійного професійного зростання, пошук оптимальних прийомів якісного і творчого виконання діяльності у відповідності до індивідуально-психологічних особливостей людини. Основу професійного становлення, на думку О. Кокун [25], становить професійний розвиток.

Сучасні дослідники для позначення особистісних змін, які відбуваються в процесі засвоєння і здійснення професійної діяльності і зумовлюються характером цієї діяльності, часто використовують поняття «професіогенезу», яке розглядається як цілісний безперервний процес становлення особистості фахівця, який починається з моменту вибору і прийняття майбутньої професії і закінчується, коли людина припиняє активну трудову діяльність. В літературі зазвичай виділяють два напрямки професіогенезу особистості: формування внутрішніх засобів професійної

діяльності, що включають спеціальні знання, уміння і навички, мотиваційні аспекти професійної діяльності, професійні риси характеру, здатність до професійного спілкування, рефлексію, інтелектуально-творчі якості, адекватний індивідуальний стиль професійної діяльності; формування та засвоєння зовнішніх (соціальних) засобів професійної діяльності, що супроводжується накопиченням певних соціальних регуляторів в даному професійному співтоваристві, освоєння соціального простору професії, відповідних матеріалів і інформаційних засобів професійної діяльності [10, с. 8 - 9].

Зазначимо, що більшість науковців не диференціюють поняття професійного становлення і професійного розвитку. Дещо іншу позицію з займає О. Кокун. Дослідниця підкреслює, що в процесі професійного розвитку, що має циклічний характер, людина не тільки удосконалює свої знання, вміння та навички, розвиває професійні здібності (прогресивна стадія), але й може зазнавати й негативного впливу професійної діяльності, який призводить до появи різного роду деформацій і станів, що знижують не тільки її професійні успіхи, але й негативно виявляються й у особистому житті (регресивна стадія) [25; с. 6-9].

Схожих висновків дійшла І. Хоржевська. В її розумінні, професійний розвиток може проявлятися і як негативна зміна особистості у процесі існування індивіда у професійному середовищі, засвоєння професійного досвіду, оволодіння «брудними» стандартами і цінностями професійного співтовариства; як процес реалізації негативних аспектів накопиченого професійного досвіду, у якому різні типи деструктивної поведінки проявляються, не тільки як підпорядкування зовнішнім вимогам, а скоріше як вибір оптимального для керівника поведінкового рішення, як відтворення стереотипних соціальних комунікацій у процесі управлінської діяльності. [63, с. 305].

Під професійним становленням розуміється індивідуальний особистісний процес, основним елементом якого є особистий вибір.

Для глибокого розуміння процесу професійного становлення особистості насамперед зупинимось на означенні його основних стадійх: [48]:

1. Стадія оптики полягає у формуванні професійних намірів, професійного самовизначення, відбувається свідомий вибір професії на основі врахування індивідуально-психологічних особливостей.

2. Професійна підготовка. Її основне завдання сформувати професійну спрямованість та систему соціально і професійно орієнтованих знань, умінь, навичок, придбання досвіду вирішення типових професійних завдань.

3. Професійна адаптація. Її основне призначення – входження в професію, освоєння нової соціальної ролі, засвоєння нових технологій професії, набуття досвіду самостійного виконання професійної діяльності.

4. Первинна і вторинна професіоналізації, це – формування професійного менталітету, інтеграція соціально і професійно важливих якостей і умінь у відносно стійкі професійно значущі констеляції, висококваліфіковане виконання професійної діяльності.

5. Професійної майстерності, яка полягає в повній реалізації особистості у творчій професійній діяльності на основі інтеграційних психологічних новоутворень, у творчому проектуванні своєї кар'єри, досягненні вершин («акме») професійного розвитку.

При сприятливому збігу обставин, на період навчання у вищому навчальному закладі припадає протікання другої стадії. Хоча дехто з студентів знаходиться ще на першій, дехто, розпочавши свою професійну діяльність до або під час навчання у ЗВО, може демонструвати ознаки третьої стадії.

Розглядаючи навчально-виховний процес у професійно-технічних закладах Р. Гуревич і М. Кадемія [17] вбачають чотири основних **стадії професійного розвитку**: виникнення професійних намірів на вступ до професійного навчального закладу; репродуктивне засвоєння професійних знань, умінь, навичок; професійна адаптація; реалізація особистості в праці.

Спираючись на традиційне розуміння психологічних механізмів психічного розвитку, психологи стверджують, що перехід до кожної наступної стадії закладається під час попередньої і супроводжується виникненням ряду протиріч та кризових явищ. Перехід від однієї стадії професійного становлення до іншої означає зміну соціальної ситуації розвитку, зміни змісту провідної діяльності, освоєння або присвоєння нової соціальної ролі, професійної поведінки і, звичайно, перебудову особистості. Усі ці зміни не можуть не викликати психічного напруження особистості. Перехід від однієї стадії до іншої породжує суб'єктивні і об'єктивні труднощі, міжособистісні і внутрішньоособистісні конфлікти. Можна стверджувати, що зміна стадій ініціює нормативні кризи професійного становлення особистості. Механізмом розв'язання цих протиріч професійного становлення особистості, на думку Р. Гуревич і М. Кадемія, є феномен усвідомлення причин кризи і шляхів виходу з існуючого становища (конструктивна рефлексія) [17].

Залишаючись в заданому контексті розуміння психологічних механізмів розвитку, зокрема професійного розвитку особистості студента, розв'язання протиріч його професійного становлення ми бачимо у необхідності виникнення специфічних новоутворень в рамках відповідної провідної діяльності.

Провідною діяльністю у вищій школі є навчально-професійна, яка вимагає від студента більшої навчальної (і наукової) активності. Суттєвим для неї є також посилення ролі професійних мотивів самоосвіти та самовиховання, які є найважливішою умовою розкриття можливостей особистості студента, його професійного розвитку [46].

Останнім часом, у зарубіжній психології [72; 78] розповсюдження набула концепція поліваріантної кар'єри. Її основними положеннями є такі:

- професійна біографія кожного працівника визнається унікальною;
- динаміку професійного розвитку визначають кар'єрні цикли, кожний з яких складається із міні-стадій професійного становлення;

- перехід від однієї стадії до іншої супроводжується короткими, але інтенсивними періодами навчання (підвищення кваліфікації);
- професійна успішність забезпечується рівнем розвитку метавмін, так званих компетенцій.

Таким чином, процес професійного становлення протікає не лінійно і рівномірно, а складається з міні-стадій (циклів). Перехід від однієї до іншої стадії, отже забезпечення безперервності цього процесу можливе за умови активізації навчально-професійної діяльності. Визнання унікальності професійного становлення для кожного студента, отже визнання того, що в конкретний момент навчання у ЗВО студенти знаходяться на різних етапах професійного розвитку, дає можливість говорити про необхідність здійснення самоосвіти для вирішення задач особистісно-професійного розвитку. Успішність професійної самоосвіти студентів буде залежати від рівня сформованості їхньої самоосвітньої компетентності.

Р. Гуревич, аналізуючи напрацювання дослідників з проблеми професійного становлення, надав можливість визначити п'ять його складових [17]:

1. Мотиваційна (бажання вчитися у навчальному закладі і бути учнем, виконувати обов'язки відповідно до нового статусу).
2. Інтелектуальна (наявність середнього рівня інтелектуального розвитку та необхідних знань і вмінь у межах навчальної програми).
3. Вольова (навички самоорганізації, вміння слухати, посидючість, внутрішня пізнавальна активність тощо).
4. Моторно-організаційна (висока швидкість читання і письма, навички роботи з текстом, розподіл та швидке переключення уваги).
5. Професійна (наявність знань про професію, самостійність вибору й усвідомлення його остаточним на даному етапі життя, бажання вчитися за обраною професією).

Розглянуті вище складові професійного становлення, на думку О. Кокун, значною мірою поєднуються у такому понятті як професійна

придатність. **Професійна придатність** – це міра відповідності якостей людини актуальним вимогам діяльності, а також її здатність виконувати відповідні трудові функції у даний час [25, с.22].

Результатом професіогенезу є досягнутий особистістю рівень **професіоналізму**, тобто професійної зрілості особистості. Дана характеристика є інтегральним утворенням і, на думку цілого ряду дослідників, включає особистісну, соціальну та діяльнісну зрілість фахівця [10].

Показником професійного становлення є професіоналізм, який виражається у набутих нових знаннях, умінні застосовувати їх на практиці; здатності приймати рішення у різних ситуаціях, формуванні всебічно розвиненої особистості. [19, с. 65.]

Успішність професійного становлення майбутнього фахівця, на думку дослідників, визначається за такими **ознаками**:

- активність особистості;
- усвідомлення себе як професіонала;
- здатність до саморозвитку;
- наявність професійно важливих якостей та здібностей;
- ціннісно-сміслові ставлення до професійної діяльності;
- творчий підхід до здійснення професійної діяльності;
- професійна компетентність;
- готовність подолання напруженої ситуації, успішного виконання поставленого завдання.

У цілому **професіонала** можна **охарактеризувати** як людину, що оволодіває нормами професії в мотиваційній та операційній сферах; результативно, з високою продуктивністю здійснює свою трудову діяльність; самостійно будує сценарій кар'єрного зростання, прагне до розвитку своєї особистості засобами професії, збагачує досвід професії оригінальним творчим внеском, сприяє підвищенню соціального престижу даної професії в суспільстві [48].

Існують різні рівні розвитку професіоналізму. Їхня оцінка повинна базуватися на системі акмеологічних показників, у яких повинні бути визначені особистісний і діяльнісний аспекти. Вона включає такі показники:

- продуктивність чи ефективність діяльності;
- рівень кваліфікації та професійної компетентності;
- оптимальна інтенсивність і напруженість праці;
- точність і надійність діяльності;
- організованість;
- низька залежність від зовнішніх чинників;
- володіння сучасним змістом і сучасними засобами розв’язання професійних завдань;
- стабільність високих показників діяльності;
- рівень розвитку індивідуально-ділових та професійно важливих якостей;
- рівень мотивації досягнень;
- можливість розвитку суб’єкта праці як особистості;
- спрямованість на досягнення позитивних соціально значущих цілей.

[63, с. 307].

В процесі професійного становлення студента важливу роль відіграють якості особистості, які розвиваються і вдосконалюються у процесі здобуття освіти та в подальшій трудовій діяльності. Найчастіше виокремлюють такі професійно важливі якості майбутнього фахівця, як комунікативність, активність, відповідальність, високі інтелектуальні показники, професійне мислення, високий рівень самопізнання, компетентність. А. Єрко та А. Тимошук серед важливих **якостей майбутнього фахівця особливого значення надають** комунікативності, активності, високому рівню знань та здатності творчо мислити [19].

Крім перерахованих якостей особистості в якості **чинників професійного становлення** дослідники виокремлюють фахову компетентність та самовдосконалення [19]. Фахова компетентність, яку

набуває студент характеризується: ґрунтовними знаннями із загальноосвітніх і фахових дисциплін; вміннями і професійною технологією; здатністю мобілізувати у професійній діяльності знання і вміння, готовністю застосовувати узагальнені засоби виконання дій під час вирішення професійних завдань. [19, с. 65.]. Погоджуючись з думкою авторів, зазначимо, що фахова компетентність в контексті професійного становлення не може бути сформована остаточно, вона потребує постійного оновлення, набуття нових компетенцій в своїх змісті та структурі, має сенс тільки у поєднанні з самовдосконаленням.

Серед тенденцій становлення особистості студента як майбутнього фахівця, виділяють суттєві зміни в структурі самосвідомості студента: завершується процес професійного самовизначення, що відображається в змісті його «образу-Я»; формується соціальна, духовна й професійна зрілість особистості студента, цілісність і стійкість його «Я», психологічна готовність випускника до реалізації професійних функцій [48].

Отже, готовність студента до самовдосконалення залишається важливим питанням проблеми професійного становлення. Професійне самовдосконалення – свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня власної професійної компетенції та розвитку професійно значущих якостей відповідно до соціальних вимог, умов професійної діяльності та власної програми розвитку. Професійне самовдосконалення майбутнього фахівця відбувається у двох взаємопов'язаних формах – самоосвіта і самовиховання. Основним змістом самоосвіти є не тільки поглиблення наявних у студента знань, а їх поширення, опанування матеріалом суміжних наук, формування умінь і навичок із метою досягнення бажаного рівня професійної компетенції. Найефективнішим є усвідомлене самовиховання – системна та свідома діяльність людини, спрямована на її саморозвиток і формування власної базової культури. Головною метою самовиховання на сучасному етапі є досягнення згоди із самим собою, знаходження сенсу життя,

самоактуалізація і самореалізація потенційних можливостей, природних здібностей та активне самоутвердження в суспільному житті [12].

Останні десятиліття вчені майже однотайно наголошують на ускладненні процесу професійного становлення через інформатизацію, постійне оновлення технологій, важливе місце серед яких займає діджиталізація. Стрімкі зміни культурного, соціального середовища через динамічність науково-технічного прогресу призводить до ускладнення професійних задач для представників професій всіх типів «людина – техніка», «людина – знакова система», «людина – художній образ», «людина – природа», «людина – людина», призводить до різкого зростання вірогідності виникнення нестандартних ситуацій в умовах дефіциту часу у виробничій та соціальній сферах. В умовах мінливої дійсності все більшого значення для фахівця набуває здатність бути суб'єктом свого професійного розвитку та самостійно знаходити вирішення соціально та професійно значущих проблем. Сучасний фахівець окрім професійних знань, вмінь та навичок, розвинених спеціальних здібностей, повинен мати вміння та особистісні властивості, що забезпечують гнучкість та динамізм професійної поведінки, креативність у професійній діяльності, самостійність у пошуку та засвоєнні нової інформації і нового професійного досвіду. Відповідати таким культурним і соціальним викликам та професійним вимогам фахівець може тільки за умови сформованої у нього самоосвітньої компетентності.

Сучасне інформаційне суспільство потребує від людини якісно нового стилю життя, тому пріоритетним вектором професійного становлення є неперервна освіта, яка передбачає відмову від формули «освіта на все життя» на користь формулі «освіта через усе життя». Психологічний аспект неперервної освіти передбачає звернення до людини як до суб'єкту освітнього процесу, готового до постійного професійного саморозвитку. Основні тренди сучасної освіти, зокрема професійної, – гуманізація, інтернаціоналізація, діджиталізація, зумовлюють стрімке збільшення її видів (формальна, неформальна, інформальна) і форм (інституційна, індивідуальна,

дуальна), що, в свою чергу розширює горизонти створення умов для суб'єктів освітньої діяльності. Скористатись цими умовами зможе лише людина зі сформованою самоосвітньою компетентністю.

Висновки до розділу I

Теоретичний аналіз проблеми дозволяє встановити, що компетентність в самоосвіті є узагальненою характеристикою якостей особистості, що виявляються в потребі, загальній готовності та здатності до самостійної учбової діяльності, спрямованої на досягнення особистісних або суспільно значущих цілей. Вона розглядається як сукупність психологічних властивостей людини, які дозволяють вільно орієнтуватись у власному досвіді пізнання, застосовувати структуровану систему знань, умінь та навичок в процесі самостійного вирішення задач учбової діяльності. Як складне інтегративне утворення особистості, самоосвітня компетентність включає потребово – мотиваційний, когнітивно – рефлексивний, афективний та конативний компоненти, які обумовлюють змістовність і результативність самоосвітньої діяльності. Вона пов'язує в одне ціле особистісний і соціальний сенс самоосвіти, є відображенням людини як суб'єкта учіння, що прагне до постійного здобуття знань, і найголовніше, володіє для цього необхідним теоретичним та практичним досвідом.

Особливо роль самоосвітньої компетентності розкривається в процесі професійного становлення студентів. Її розглядають як внутрішній ресурс поповнення знань та вдосконалення методів пізнання на основі сформованих індивідуальних потреб; психологічну умову організації, здійснення та самоконтролю процесу навчання. Вона є відображенням взаємопов'язаних якостей особистості студента, необхідних для усвідомленого здійснення та безперервного вдосконалення самостійної освітньої діяльності.

В контексті професійного становлення основними параметрами самоосвітньої компетентності виступають: показники результативності

учіння; потреба в самоосвіті; сформованість учбових дій та операцій; уміння організувати самостійну діяльність та загальне емоційне ставлення до неї; оцінка себе як суб'єкта самоосвітньої діяльності. Показниками її розвитку можна вважати наступні особистісні риси, уміння та здатності: орієнтацію на саморозвиток та самовиховання, мотивацію до навчання, бажання самостійно здобувати освіту, уміння ставити та утримувати навчальну мету, очікувати успіх, орієнтуватись в способах і засобах навчальної діяльності, ухвалювати рішення щодо діяльності, проектувати і здійснювати навчальну діяльність, контролювати, достатній рівень інтернальності, оптимізм, розвинені когнітивні здібності, рефлексивність, досвід та результативність навчання.

Самоосвітня компетентність студента є необхідним елементом формування професійного досвіду, озброює його системою ЗУН та забезпечує розвиток особистісних якостей, необхідних для вирішення задач професійного становлення. Вона виступає як базова якість, забезпечуватиме ресурс стійкості в мінливих професійних ситуаціях і сприятиме ефективному виконанню професійних обов'язків в майбутньому. Можливість розгляду самоосвітньої компетентності в якості умови професійного становлення обґрунтована з одного боку, розумінням психологічних механізмів і закономірностей цього процесу, з іншого, – особливостями соціокультурного середовища і сучасного освітнього простору, в якому відбувається професійне становлення. Отримані в процесі теоретичного аналізу аргументи на користь такого погляду на самоосвітню компетентність в контексті проблематики професійного становлення потребують експериментальної перевірки.

РОЗДІЛ II

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК УМОВИ ЇХНЬОГО ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

2.1. Організація та процедура дослідження

Підбір та розробку діагностичного інструментарію дослідження самоосвітньої компетентності студентів як умови їхнього професійного становлення було здійснено у відповідності до основних наукових принципів сучасної психології – принципом структурності, принципами системності й послідовності, принципом взаємозв'язку зовнішніх і внутрішніх факторів, принципом причинності, принципом ретельності й регулярності та принципом гуманізму. Змістовні складові методики дозволяють емпірично дослідити особливості самоосвітньої компетентності за критеріями і показниками, окресленими в ході теоретичного аналізу цього феномену, і з'ясувати ступінь важливості зазначеної компетентності для професійного становлення на етапі навчання у закладі вищої освіти.

Метою нашого емпіричного дослідження стало вивчення особливостей самоосвітньої компетентності студентів. Експериментальну вибірку склали 35 студентів-психологів магістрів Криворізького державного педагогічного університету та Національного університету «Запорізька політехніка» загальною кількістю 35 осіб. Варто зауважити, що у зв'язку з карантинними обмеженнями, які виникли через початок світової пандемії COVID-19, та обмеженнями через війну в Україні, опитування проводились в онлайн-форматі, де досліджувані заповнювали Google-Форму.

Програма експериментального дослідження передбачала реалізацію наступних етапів:

1. Визначення рівня розвитку параметрів самоосвітньої компетентності в контексті професійного становлення здобувачів вищої психологічної освіти шляхом здійснення процедур констатувальної діагностики.

2. Розробка програми розвитку самоосвітньої компетентності студентів.

Відповідно до програми завдання емпіричного дослідження полягали у наступному: обґрунтування і добір валідного психодіагностичного інструментарію; обґрунтування і добір математичних методів для здійснення кількісного аналізу емпіричних даних; здійснення кількісного і якісного аналізу та інтерпретація емпіричних даних.

Для здійснення емпіричного дослідження було використано наступний діагностичний інструментарій.

1. Тест-анкета «Рівень сформованості самоосвітньої компетентності» [1].

2. Тест на самоорганізованість до самоосвіти [22].

3. Тест-анкета О. Сергеєнкової «Самооцінка здатності до самоосвіти і саморозвитку особистості» [50].

4. «Шкала самооефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема» [26].

5. Діагностика рівня саморозвитку та професійно-педагогічної діяльності (модифікований варіант) [37, С. 140-144].

Тест-анкета **«Рівень сформованості самоосвітньої компетентності»** є модифікованим варіантом методики Л. Адарюкової, що дозволяє на основі самооцінних суджень студентів з'ясувати рівень розвитку досліджуваного феномену, на основі визначення ступеня сформованості його окремих показників за наступними критеріями: мотивація до самоосвіти, здатність до цілепокладання, планування та саморегуляції, навички аналізу та синтезу отриманої інформації, розвиток критичного мислення, прагнення і уміння використовувати освітні ресурси, розвиток соціально-комунікативних здібностей. Методика передбачає кількісне навантаження відповідних показників наближено до визначення студентом ступеня їх прояву та

визначення рівня сформованості самоосвітньої компетентності за сумарним показником отриманих балів. Передбачено психологічну характеристику низького, середнього та високого рівнів досліджуваного феномену (додаток А).

Тест на самоорганізованість до самоосвіти дозволяє студентам відрефлексувати вміння організовувати самостійну діяльність. Методика дозволяє оцінити сформованість віддалених та наявних цілей, навичок планування та дотримання планів, особистого тайм-менеджменту, особливості використання інших способів та засобів самоорганізації. В своїй структурі методика має 13 питань, варіанти відповіді на них і ключ, за допомогою якого можна провести кількісний аналіз (Додаток Б). За сумарним показником отриманих балів можна визначити один з трьох рівнів (високий, середній, низький) самоорганізованості до самоосвіти, і з'ясувати психологічні характеристики досліджуваного феномену, відповідно до кожного рівня його прояву.

Тест-анкета «Самооцінка здатності до самоосвіти і саморозвитку особистості» О. Сергеєнкової дозволяє здобути точні уявлення не лише про рівень здібностей студентів до самоосвіти й саморозвитку, а й дозволяє дослідити їх обізнаність щодо принципів й правил саморозвитку. І хоча кожна людина у процесі навчання, праці і безперервного самовдосконалення виробляє принципи і правила саморозвитку сама для себе, ці принципи і правила носять універсальний характер, мають загальнолюдську цінність.

Дослідження за цією методикою передбачає ознайомлення студентів з питаннями тесту-анкети і вибір одного із запропонованих варіантів відповіді: «ні», «частково, періодично», «так». За кожен відповідь передбачено нарахування певної кількості балів : «ні» – 1 бал; «частково, періодично» – 2 бали; «так» – 3 бали. Підраховується загальна кількість балів за усі відповіді, і отриманий кількісний показник співвідноситься зі шкалою визначення рівнів розвитку здібностей до самоосвіти і саморозвитку (додаток В).

«Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема» застосовується для вивчення самоефективності, яка виражається у впевненості (переконань) людини щодо її потенційної здатності організувати та здійснити власну діяльність, необхідну для досягнення певної мети. Також самоефективність розуміється і як продуктивний процес інтеграції когнітивних, соціальних та поведінкових компонентів задля здійснення оптимальної стратегії в різноманітних ситуаціях. Стимульний матеріал методики складається з 10-ти тверджень, які респонденту пропонується співвіднести з ефективністю своєї діяльності. Позначення респондентом клітини «абсолютно невірно» дає 1 бал; «скоріш невірно» дає 2 бали; «скоріш вірно» – 3 бали; «абсолютно вірно» – 4 бали.

Отримання підсумкового результату здійснюється шляхом складання балів за всіма 10-ма твердженнями. Отриманий кількісний показник співвідноситься зі шкалою визначення рівнів самоефективності (додаток Г).

Методика діагностика рівня саморозвитку в професійно-психологічній діяльності являє собою модифікований варіант методики Л. Бережнова, спрямованої на дослідження професійного саморозвитку педагогів. Оскільки, досліджувані за допомогою методики характеристики саморозвитку – прагнення розвиватися, наявність якостей особистості, що сприяють саморозвитку, і можливостей реалізації себе в професійній діяльності є універсальними для будь-якої професії, дало змогу використати зазначений інструмент для вирішення задач нашого експерименту.

Тест включає 18 питань і по три передбачуваних відповіді на кожне (додаток Д). Досліджуваному пропонується вибрати тільки один із запропонованих варіантів відповіді. Для цього після кожного питання потрібно обвести букву «а», «б» або «в» відповідно. Результати співвідносяться з ключем. Кількісні показники наданих студентом виборів дозволяють визначити рівень прагнення до саморозвитку, самооцінку своїх

якостей, що сприяють саморозвитку, оцінку можливостей реалізації себе в професійній діяльності.

Дві останні методики було використано з метою визначення рівня розвитку показників професійного становлення студентів.

Таким чином, описана методика здійснення констатувального етапу дослідження дозволяє повно і різнобічно діагностувати рівень розвитку самоосвітньої компетентності студентів-психологів як складно організованого особистісного утворення, що виявляється в процесі самоосвітньої діяльності, а також експериментальним шляхом перевірити ступінь важливості самоосвітньої компетентності для професійного становлення майбутніх фахівців в сфері психологічної допомоги.

2.2. Аналіз результатів психодіагностичного дослідження

Проаналізуємо особливості розвитку самоосвітньої компетентності у студентів-психологів за результатами тест-анкети «Рівень сформованості самоосвітньої компетентності» Л. Адарюкової в авторській модифікації (Табл.2.1).

Більшість досліджуваних студентів (51,43%) мають середній рівень сформованості самоосвітньої компетентності. Їх мотивація до самоосвіти є нестійкою, частково залежить від зовнішніх стимулів. Вони можуть формулювати самоосвітні цілі, але склавши план можуть не завжди йому слідувати, здатні до часткового самоконтролю. Студенти цього рівня самоосвітньої компетентності мають достатній рівень інформаційної грамотності, можуть використовувати різноманітні освітні ресурси, але не завжди ефективно. Вони здатні критично оцінювати інформацію, але не завжди глибоко або систематично, уміють аналізувати отриману інформацію, але з можливими пропусками важливих деталей, здатні до комунікації та обміну інформацією, але можуть мати проблеми з ефективністю спілкування.

Таблиця 2.1

Особливості сформованості самоосвітньої компетентності у студентів

Сформованість самоосвітньої компетентності, кількість (у %)		
Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
25,71	51,43	22,86

25,71% досліджуваних мають низький рівень самоосвітньої компетентності. У них відсутня внутрішня мотивація до навчання, їм складно визначати особистісно значущі освітні цілі. Вони мають низький рівень самоорганізації, не можуть ефективно планувати самоосвітню діяльність, не знають, як отримувати доступ до освітніх ресурсів, мають низький рівень інформаційної грамотності. Студенти демонструють обмежену здатність критично оцінювати інформацію, мають складнощі з аналізом та синтезом отриманих знань, а також відчувають труднощі в ситуаціях обміну знаннями з іншими. Цій групі досліджуваних необхідна допомога з формування самоосвітньої компетентності.

Лише 22,86% студентів мають високий рівень самоосвітньої компетентності. Їм властиві висока внутрішня мотивація до навчання, здатність формулювати чіткі, досяжні та особистісно значущі освітні цілі, високий рівень самоорганізації та ефективного планування, достатній рівень самоконтролю та самоаналізу, високий рівень критичного мислення та аналітичних навичок, здатність глибоко аналізувати та синтезувати інформацію. Студенти цього рівня самоосвітньої компетентності здатні ефективно використовувати різноманітні освітні ресурси, їм властивий високий рівень інформаційної грамотності і висока здатність до ефективної комунікації та обміну знаннями.

Таким чином, стає очевидною необхідність цілеспрямованої підтримки та допомоги певним групам студентів. Студенти з середнім рівнем

самоосвітньої компетентності потребують додаткових заходів для стабілізації мотивації та підвищення ефективності використання освітніх ресурсів. Група студентів з низьким рівнем компетентності вимагає більш інтенсивної підтримки, направленої на розвиток базових навичок самоорганізації та самоосвітньої діяльності, включаючи інформаційну грамотність. Така диференційована підтримка допоможе забезпечити всебічний розвиток професійних якостей студентів-психологів.

Проаналізуємо отримані результати за тестом на самоорганізованість до самоосвіти (Рис. 2.1). Більшість респондентів (42,86%) демонструють середній рівень розвиненості самоорганізованості, вони мають прагнення до організованості, але відповідні навички сформовані недостатньо. Респонденти цієї групи мають певну гнучкість у плануванні власної самоосвіти, але для них властиве коливання між систематичним і хаотичним підходом у самоосвіті.

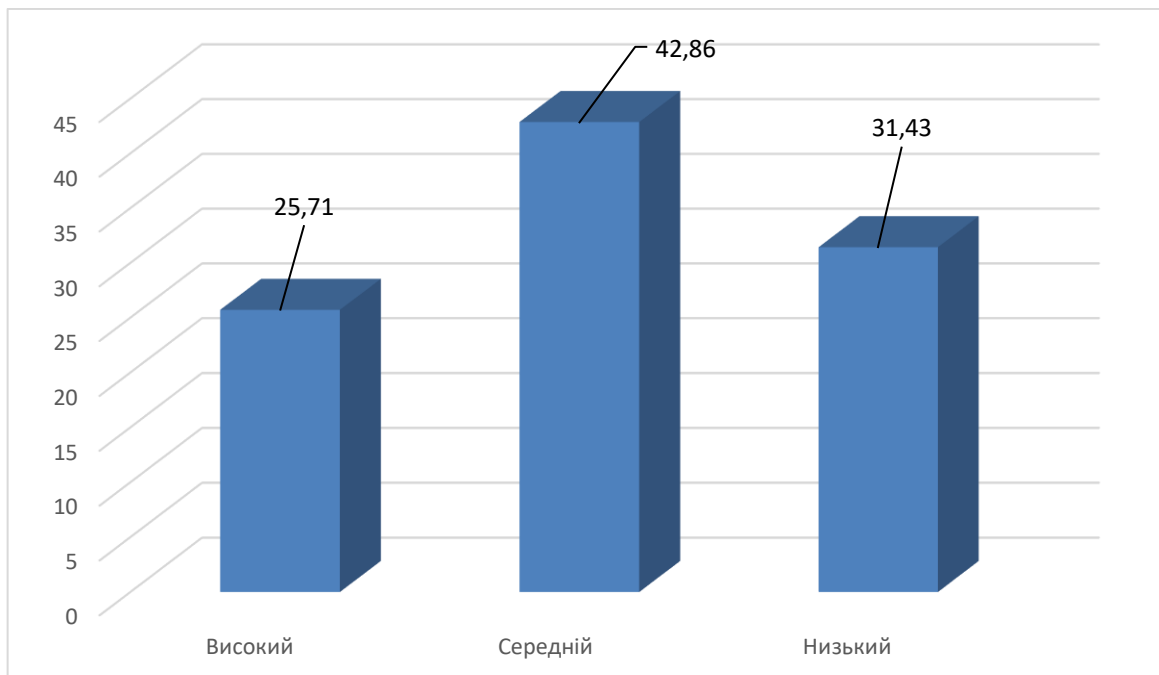


Рис. 2.1. Показники самоорганізованості до самоосвіти студентів
25,71% досліджуваних демонструють високий рівень самоорганізованості до самоосвіти, вони мають чіткі цілі та плани, ефективно використовують свій час і ресурси, а також здатні до самоконтролю та самоаналізу. Представники цієї категорії діагностованих вміють

адаптуватися до змін, зберігаючи фокус на своїх цілях. Тоді як трохи більше третини діагностованих (31,43%) мають низький її рівень і демонструють відсутність мотивації до планування власної самоосвіти, низький рівень відповідальності щодо цього, нездатність адекватної оцінки своїх можливостей, відсутність контролю над процесом досягнення мети.

Студенти з середнім рівнем самоорганізованості прагнуть до організованості, але потребують подальшого її розвитку та удосконалення відповідних навичок. Важливо сприяти їхньому розумінню переваг систематичного підходу до навчання та самоосвіти. Їм треба допомогти знаходити баланс між гнучкістю та структурованістю в самоосвіті.

Студенти з низьким рівнем самоорганізованості потребують цілеспрямованої підтримки та допомоги у формуванні базових навичок самоорганізації. На нашу думку, важливо зосередитися на розвитку їх мотивації, плануванні, а також на здатності адекватно оцінювати свої можливості.

Звернемося до аналізу результатів діагностики здатності до самоосвіти і саморозвитку за методикою О. Сергеєнкової (Таблиця 2.2).

Таблиця 2.2

Показники здатності студентів
до самоосвіти і саморозвитку особистості

Рівень здатності до самоосвіти і саморозвитку, кількість студентів (у %)			Середнє значення	Стандартне відхилення
Низький	Середній	Високий		
11,43	48,57	40	44,57	8,13

Майже половина студентів (48,57%) мають середній рівень здатності до самоосвіти і саморозвитку, вони володіють певними базовими навичками самоорганізації, але їм може не вистачати послідовності або глибини у своєму саморозвитку.

40% досліджуваних мають високий рівень здатності до самоосвіти і саморозвитку. Вони можуть активно займатися самоосвітою, мати високу мотивацію, володіти навичками тайм-менеджменту. Дані респонденти здатні ефективно планувати своє навчання та використовувати різні ресурси для досягнення освітніх цілей.

Поряд з тим викликає занепокоєння наявність 11,43% респондентів з низьким рівнем здатності до самоосвіти і саморозвитку. Вони можуть мати труднощі з організацією самостійного навчання, знижену мотивацію, а також недостатньо розвинені навички саморегуляції і планування.

Таким чином, існує певна кількість студентів, яким потрібна додаткова підтримка для підвищення рівня їх самоосвітньої компетентності.

Проаналізуємо результати, отримані за методикою «Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема» (Рис.2.2).

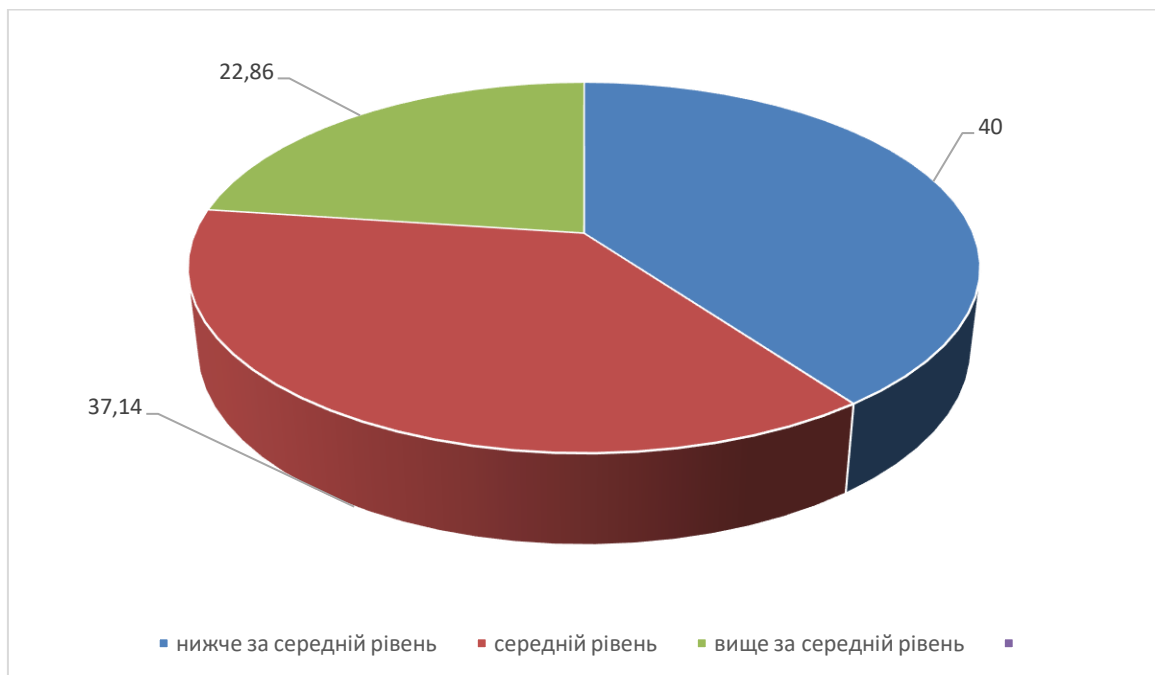


Рис.2.2. Показники самоефективності серед студентів

В даній вибірці не представлені високий та низький рівень самоефективності, більшість респондентів належать до нижче за середній рівень самоефективності – 40%. Дані респонденти можуть сумніватися у своїх можливостях впоратися з повсякденними викликами, можуть відчувати менший рівень впевненості у власних силах і бути менш схильними до

ризикованої поведінки. 37,14% студентів мають середній рівень самоефективності, вони вірять у свою здатність впоратися зі звичними життєвими ситуаціями, але відчувають сумніви і труднощі перед складнішими завданнями. На жаль, 22,86% досліджуваних продемонстрували низький рівень самоефективності, вони можуть постійно сумніватися у своїх здібностях, відчувати невпевненість при вирішенні повсякденних завдань та відчувати труднощі у досягненні особистих цілей.

Середнє значення за цією методикою даної вибірки становить 26,3, що належить до середнього рівня вияву самоефективності, тоді як стандартне відхилення 5,66, що вказує на те, що показники респондентів не досягають високого рівня.

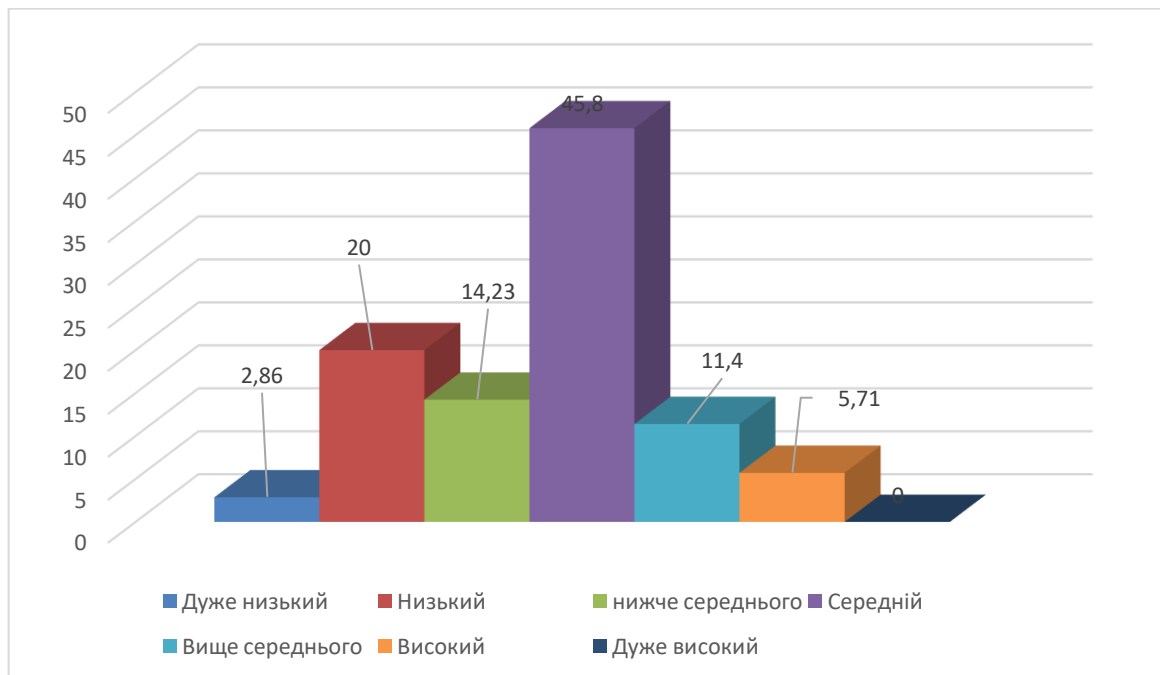


Рис. 2.3. Рівень прагнення до саморозвитку студентів-психологів

2,86% студентів-психологів демонструють дуже низький рівень прагнення до саморозвитку. Їм властива відсутність інтересу до саморозвитку та навчання, небажання вчитися чи вдосконалювати свої навички. Вони ігнорують можливості для навчання, не бажають використовувати доступні ресурси.

20% студентів мають низький рівень прагнення до саморозвитку. Для них є характерним мінімальний інтерес до саморозвитку, а також обмежена

увага до освітніх можливостей. Рідко долучаються до активностей, які сприяють саморозвитку, частіше через вплив зовнішніх стимулів.

14,23% досліджуваних мають нижче середнього рівня прагнення до саморозвитку. Їм властиві незначне прагнення до саморозвитку, часткова відкритість до нових знань. Вони беруть участь у навчальних заходах переважно за потреби, а не через внутрішню мотивацію.

Майже половина респондентів (45.8%) належать до середнього рівня розвитку прагнення до саморозвитку. Студенти з цим рівнем часто відкриті до навчання, але можуть потребувати додаткового стимулу. Вони регулярно беруть участь у навчальних заходах, рідше проявляють ініціативу до саморозвитку.

11,4% досліджуваних мають вище середнього рівня прагнення до саморозвитку. Студенти часто шукають можливості для розвитку своїх компетентностей. Активна долучаються до додаткових освітніх заходів, здатні самостійно опанувати матеріал.

Лише 5,71% діагностованих студентів мають високий рівень прагнення до саморозвитку. Їм властива висока мотивація до саморозвитку та самовдосконалення. Вони ініціативні у пошуку освітніх можливостей, активно беруть участь у науковій діяльності, проектах та тренінгах.

Дуже високий рівень прагнення до саморозвитку в даній вибірці не представлений.

Звернемося до аналізу наступної шкали цієї методики «Самооцінка особистістю своїх якостей».

Таблиця 2.3.

Особливості самооцінки студентами-психологами своїх якостей

Самооцінка, у%					
Дуже висока	Завищена	Нормальна	Занижена	Низька	Дуже низька
2,86	22,8	34,26	17,22	20	2,86

Трохи більше третини досліджуваних (34,26%) мають нормальну, реалістичну самооцінку своїх якостей. Це свідчить про збалансоване сприймання власних здібностей та потенційних областей для розвитку.

22,8% студентів мають завищену самооцінку і схильні переоцінювати свої якості та здібності. Це може свідчити як про високу самооцінку, так і про приховування невпевненості або компенсації слабких сторін.

Значна кількість студентів має низьку самооцінку – 20%. Ці досліджувані невпевнені у собі, потребує уваги з боку викладачів для стимулювання самоповаги та самоприйняття.

17,22% респондентів мають занижену самооцінку, вони схильні недооцінювати свої здібності та якості.

2,86% студентів виявляє крайню недооцінку власних якостей. Це може бути сигналом значних проблем із самоповагою, що вимагає психологічної підтримки та індивідуальної роботи.

2,86% діагностованих має дуже високу самооцінку, що може свідчити про надмірну впевненість у власних здібностях. Для студентів властиво ігнорування областей для вдосконалення через переоцінку власних можливостей.

Отже, студенти з нормальною самооцінкою не потребують значної зовнішньої підтримки, але можуть отримати користь від програм розвитку лідерських якостей та управління кар'єрою. Студенти з завищеною самооцінкою потребують формування більш реалістичного сприйняття власних здібностей. Студенти з низькою самооцінкою потребують особливої уваги щодо підвищення самоповаги та самовпевненості.

Розглянемо результати діагностики за шкалою «Оцінка проекту психологічної підтримки» як можливості професійної самореалізації.

2,86% студентів вважають участь у проекті психологічної підтримки як негідну уваги справу в плані самореалізації. 14,29% досліджуваних не визначилися остаточно щодо свого ставлення, розглядають свою участь як не перспективну справу для самореалізації.

42,86% респондентів розглядають цю можливість швидше як перспективу для самореалізації. 22,85% вважають участь цьому проєкті необхідною і достатньою умовою для самореалізації. І 17,14% бачать в цьому можливість для фахової реалізації.

Нами був використаний кореляційний аналіз з метою встановлення взаємозв'язків між самоосвітньою компетентністю і здатністю до самоосвіти й саморозвитку, самоорганізованостю до самоосвіти і самоефективністю. Для цього ми обрали параметричний критерій Пірсона, оскільки гіпотеза про нормальний розподіл підтвердилася.

Таблиця 2.4

Кореляційні зв'язки з самоосвітньою компетентністю

	Самоосвітня компетентність	Здатність до самоосвіти й саморозвитку	Самоорганізованість до самоосвіти	Самоефективність	Прагнення до саморозвитку	Самооцінка своїх якостей
Самоосвітня компетентність	1	0,56***	0,42**	0,41**	0,47***	0,31
Здатність до самоосвіти й саморозвитку	-	1	0,67***	0,51**	0,63***	0,29
Самоорганізованість до самоосвіти	-	-	1	0,62***	0,52**	0,32
Самоефективність	-	-	-	1	0,53**	0,41*
Прагнення до саморозвитку	-	-	-	-	1	0,34*
Самооцінка своїх якостей	-	-	-	-	-	1

Примітка: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Між самоосвітньою компетентністю і здатністю до самоосвіти і саморозвитку існує сильний статистично достовірний позитивний

взаємозв'язок (0,56 при рівні значимості 0,001). Чим вища здатність студента до самоосвіти і саморозвитку, тим вища самоосвітня компетентність.

Між самоосвітньою компетентністю і самоефективністю існує статистично достовірний позитивний взаємозв'язок (0,41 при рівні значимості 0,01). Висока самоефективність може сприяти покращенню самоосвітньої компетентності і сприяти професійному зростанню.

Встановлено наявність статистично достовірного позитивного взаємозв'язку між самоосвітньою компетентністю і саморозвитком (0,47 при рівні значимості 0,001). Чим більше розвинене бажання до саморозвитку, тим вищі показники самоосвітньої компетентності, і, навпаки.

Статистично достовірний позитивний взаємозв'язок між самоосвітньою компетентністю і самооцінкою своїх якостей відсутній.

Майже усі діагностовані показники статистично достовірно корелюють між собою. Лише шкала «Самооцінка своїх якостей» корелює з прагненням до саморозвитку і самоефективністю.

Таким чином, впливаючи на прагнення до саморозвитку студентів, покращуючи їх самоефективність та розвиваючи навички самоорганізованості ми сприятимемо і розвитку самоосвітньої компетентності. Впливаючи на потребово–мотиваційний, когнітивний, організаційний, рефлексивний, афективний компоненти самоосвітньої компетентності ми сприятимемо загальному зростанню її рівня. Отримані висновки будуть використані для побудови розвивальної програми самоосвітньої компетентності.

Висновки до розділу II

З'ясовано, що більшість досліджуваних студентів мають середній рівень сформованості самоосвітньої компетентності. Вони можуть потребувати стабілізації мотивації та підвищення ефективності використання освітніх ресурсів. Значна частина досліджуваних має низький рівень

сформованості самоосвітньої компетентності їм потрібна допомога з метою забезпечення всебічного розвитку професійних якостей.

Майже половина студентів мають середній рівень здатності до самоосвіти і саморозвитку. Вони можуть мати проблеми з організацією самостійного навчання, знижену мотивацію, а також недостатньо розвинені навички саморегуляції і планування.

Частина досліджуваних мають низький рівень прагнення до саморозвитку, але більшість належить до середнього рівня. Поряд з тим, ці обидві категорії потребують уваги, оскільки знижена мотивація не сприяє формуванню високого рівня самоосвітньої компетентності.

Виявлено за допомогою кореляційного аналізу існування статистично достовірного зв'язку між самоосвітньою компетентністю і здатністю до самоосвіти й саморозвитку, самоорганізованістю до самоосвіти, самоефективністю і прагненням до саморозвитку.

Встановлено, що впливаючи на потребово–мотиваційний, когнітивний, організаційний, рефлексивний, афективний компоненти самоосвітньої компетентності ми можемо сприяти загальному зростанню її рівня. Виникає необхідність розробки програми, спрямованої на розвиток самоосвітньої компетентності.

РОЗДІЛ III

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

3.1. Теоретико-методологічне обґрунтування ресурсного забезпечення розвитку самоосвітньої компетентності студентів

Інтеграція України у європейський та світовий простір освіти, зокрема професійної, зумовила необхідність узгодження навчальних програм, планів, кваліфікаційних меж, профілів освіти з європейськими. Тенденції соціально-економічного розвитку, відстежені науковцями впродовж останніх десятиліть, свідчать про те, що людству потрібні фахівці з широкими за обсягом і глибокими за змістом знаннями та вміннями, всебічно компетентні в галузі своєї професійної діяльності. Тому ідеї компетентнісного підходу обговорюються й апробуються в системі фахової та післядипломної освіти.

Проблеми професійного розвитку та саморозвитку, методологічні теоретичні, практичні питання компетентнісної освіти, інтеграційних процесів професійної та післядипломної освіти опрацьовували І. Бех, В. Галузяк, І. Дичківська, О. Дубасенюк, І. Зязюн, М. Євтух, В. Кремень, В. Луговий, М. Марусинець, О. Мірошко, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Отич, Ю. Пелех, О. Пехота, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоєва, І. Якушно та ін.

Методологія компетентнісного підходу в освіті ґрунтується на концептуальній ідеї заміни усталеного роками репродуктивного навчання творчо дієвим, яке має сприяти не лише оволодінню знаннями, уміннями та навичками, а й особистісному розвитку тих, хто навчається. Таким чином, даний підхід не обмежується обсягами знань, умінь та навичок, а спрямований на всебічний, цілісний розвиток особистості.

На розвиток компетентностей студентів мають бути націлені всі освітні програми в закладах вищої освіти. Між тим зауважимо, що компетентності формують основу для подальшого розвитку фахових здатностей особистості,

які вона продовжує розвивати впродовж усього свого професійного життя. Такий розвиток зумовив появу концепції, яку Європейська Комісія вважає однією з найголовніших – концепцію навчання впродовж життя. «Навчання протягом усього життя розглядається як охоплення всієї цілеспрямованої навчальної діяльності, формальної чи неформальної, що проводиться на постійній основі з метою вдосконалення знань, умінь та компетентностей» [71, с. 7].

Визнання доцільності реалізації зазначеної концепції, ідеї про те, що особистість може відповідати вимогам часу, фаху і технологій, закордонні вчені (Т. Dinkelman [70], С. Hayes [73], R. Caffarella, S. Merriam [76], К. Zeichner [83]) наголошують на важливості самоосвіти. Закономірно, що формування компетентностей, які включають особистісні якості, такі як мотивація, цінності, здатність до самоуправління, реалізується лише через саморозвиток (особистісний, професійний) і тому завдання сучасної освіти на етапі переходу до компетентної освіти обумовлює потребу побудови такої системи професійного розвитку, яка є сприятливою для переходу на рівень саморозвитку. Таким чином, самоосвітня компетентність, розглядається багатьма науковцями як базова компетентність фахівця, умова професійного розвитку.

Специфіку розвитку самоосвітньої компетентності в процесі професійної підготовки, можна представити, наступним чином: самоосвіта є результатом професійної освіти й обов'язковою умовою її ефективності. Взаємозв'язок процесів освіти та самоосвіти зумовлений тим, що самоосвіта сприяє накопиченню знань, розвитку інтелектуальних здібностей; самоосвіта є інформативним процесом, складником розумового самовиховання, завдяки якому виробляються якості, потрібні для успішного оволодіння знаннями та фаховими компетентностями. Цілеспрямований розвиток самоосвітньої компетентності – це складний індивідуально-психологічний процес, який відбувається на основі інтеграції теоретичних знань і практичних умінь, а також певного набору особистісних якостей.

Враховуючи доробки науковців [35] та результати власного експериментального дослідження нами була розроблена програма цілеспрямованого розвитку самоосвітньої компетентності студентів.

Мета програми: підвищення рівня розвитку самоосвітньої компетентності студентів, як показника їх сформованості у якості суб'єкта навчальної діяльності, що володіє необхідним теоретичним та практичним досвідом самостійності учіння.

Методологічне підґрунтя програми забезпечувалось відповідністю її змісту наступним підходам: системному, діяльнісному, розвивальному, компонентнісному.

Системний підхід до формування самоосвітньої компетентності дає можливість вивчати цю здатність як складне, інтегративне утворення особистості, яке має певну структуру (мотиваційно-ціннісний, практично-діяльнісний, організаційний і особистісно-рефлексивний компоненти). З іншого боку, застосування системного підходу передбачає поєднання методичних напрямів, технологій, методів, прийомів, форм і засобів розвитку самоосвітньої компетентності студентів. Застосовуючи системний підхід, маємо можливість виявити компоненти системи та відповідні зв'язки між ними, визначити основні фактори впливу на систему формування самоосвітньої компетентності студентів.

Діяльнісний підхід до формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців передбачає дослідження цієї інтегративної властивості особистості як синтезу знань, умінь, навичок, якостей, здатностей здійснювати самоосвітню діяльність певного рівня. Крім того, вказаний методологічний підхід спрямовує практичну роботу щодо розвитку самоосвітньої компетентності в напрямі формування мотивації до навчання студентів, умінь вчитися, усвідомлювати навчальні завдання, визначати способи їх розв'язання, здатностей здійснювати самоосвіту та самовиховання.

Особистісно-розвивальний підхід дає можливість розвинути загальні, міжпредметні уміння студентів, їх пізнавальні інтереси, потреби та мотивацію до самоосвіти та самовиховання. У практиці розвитку самоосвітньої компетентності студентів закладів вищої освіти особистісно-розвивальний підхід центрує навчально-виховний процес на особистості.

Реалізація компетентнісного підходу передбачає: зміщення акцентів з накопичення у майбутніх фахівців нормативно визначених знань, умінь та навичок до формування здатностей до творчої професійної діяльності; гарантує високий рівень і результативність підготовки фахівця.

Зазначена методологія розвитку самоосвітньої компетентності студентів реалізується при дотриманні певних принципів:

- принцип неперервності впливає з того, що самоосвіта і самовиховання є багатогранними і багатофакторними процесами, які не можуть обмежуватися ні часовими, ні віковими рамками; самовдосконалення людини здійснюється з часу народження і триває впродовж усього життя;

- принцип поєднання педагогічного керівництва з ініціативою та самодіяльністю студентів. Цей принцип унормовує позицію, згідно якої учасники педагогічного процесу є рівноправними партнерами, враховують думку партнера, визнають право на її відмінність від власної;

- принцип персоніфікації, який передбачає створення індивідуального стилю самоосвітньої діяльності студентів, коли вони самостійно вибудовують власний освітній маршрут, а оптимальне поєднання регламентованих і нерегламентованих самостійних дій студента є одним із шляхів формування його індивідуального стилю;

- принцип гуманізації передбачає реалізацію концепції, засадовими ідеями якої є побудова педагогічної системи на принципах гуманізму, забезпечення найсприятливіших умов для всебічного розвитку особистості студента.

Зміст розробленої нами програми сформовано за результатами проведеного нами аналізу складових феномена самоосвітньої компетентності

та перегляду існуючих практик організації самоосвітньої діяльності студентів закладів вищої освіти. В процесі професійного становлення студентів самоосвітню компетентність розглядають як внутрішній ресурс поповнення знань та вдосконалення методів пізнання на основі сформованих індивідуальних потреб; психологічну умову організації, здійснення та самоконтролю процесу навчання. Результати проведеного дослідження переконують, структурні взаємозалежні та взаємообумовлені компоненти самоосвітньої компетентності (потребово–мотиваційний, когнітивний, організаційний, рефлексивний, афективний) виявляються в параметрах результативності учіння; потреби в самоосвіті; сформованості учбових дій та операцій; розвиненості умінь організовувати самостійну діяльність та загальне емоційне ставлення до неї; оцінка себе як суб'єкта самоосвітньої діяльності.

Отже, зміст потребово–мотиваційного компоненту передбачає сформованість ціннісних орієнтацій особистості щодо оволодіння сучасними знаннями, бажання виконати навчальне завдання, наявність потреби студента у систематичній навчально-пізнавальній діяльності, розвинуті пізнавальні мотиви, уміння цілепокладання, настанову на інтелектуальний саморозвиток, усвідомлення майбутнім спеціалістом самоосвіти як особистісно та суспільно значущої діяльності. Цей компонент виконує функцію стимулювання самоосвітньої діяльності студента.

Ефективно здійснювати самоосвіту і, відповідно, розвивати самоосвітню компетентність може студент, який володіє сукупністю способів і прийомів роботи з інформаційними джерелами та уміннями їх реалізувати безпосередньо в самоосвітній діяльності. Когнітивний компонент включає: систему ЗУН людини, способи пошуку інформації, уміння працювати з нею та виявляти закономірності, що лежать в основі досліджуваних явищ; знання фундаментальних теорій і положень предметної галузі; обізнаність щодо спеціальних фахових компетентностей; знання про сутність, форми та методи самоосвітньої діяльності; уміння аналізувати ситуацію, виявляти

суперечності, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, виявляти та самостійно формулювати проблему на основі здобутої інформації; уміння вибудовувати логічний ланцюг міркувань, доказів; володіння методикою збирання фактів, аналізу інформації, опрацювання та інтерпретації даних; опанування інформаційними технологіями. Когнітивний компонент самоосвітньої компетентності передбачає добір відповідних видів і прийомів самостійної роботи (читання, спостереження, експеримент), володіння студентом «уміннями навчатися». У структурі самоосвітньої компетентності цей компонент виконує технологічну, інструментальну функцію і тому може мати назву – практично-діяльнісний.

Ефективність самоосвіти студента прямо залежить від умінь планування, координації, самоуправління, самооцінювання результатів самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Ці здатності особистості в структурі самоосвітньої компетентності виділено як організаційний компонент. Виконуючи організаційну функцію, цей складник передбачає: раціональне планування та проектування студентом власних дій; регламентацію часу на виконання навчальних завдань; вибір інформаційних джерел, оптимальних прийомів і форм самоосвіти; сформованість умінь раціональної організації робочого місця.

Рефлексивний компонент слугує одним із провідних складників освітнього саморуку студента. Цей компонент відображає оцінне ставлення того, хто навчається, до перебігу й результатів самоосвітньої діяльності і передбачає: крім того, що студент має володіти зазначеними особистісними якостями, він повинен вміти виявляти у власній самоосвітній діяльності позитивні та негативні моменти, усвідомлювати основні її компоненти (потреби, мотиви, засоби, отримані результати), аналізувати спосіб дії, порівнювати досягнуті результати з наміченими цілями й завданнями, аналізувати труднощі, що виникають на різних етапах її виконання, а також розуміти власний емоційний стан, що виникає під час виконання самостійної роботи.

Вартує вказати, що виділені в структурі самоосвітньої компетентності компоненти досить умовні, а їх обґрунтування спрямоване, насамперед, на розроблення цілісної методики розвитку цієї інтегративної властивості особистості.

Оскільки самоосвітня компетентність має стати для майбутніх фахівців базисом для професійної кар'єри й навчання впродовж життя, затребуваність належної організації самостійної роботи студентів невинно зростає. Такий підхід до організації освітнього процесу потребує належного ресурсного забезпечення розвитку самоосвітньої компетентності студентів.

Наголосимо, що в сучасному науковому дискурсі звернення до характеристики поняття «ресурси» стає більш затребуваним. Психолого-педагогічні дослідження не є виключенням.

Ресурсний підхід у психологічній науці позиціонується як сукупність технологій, способів, прийомів забезпечення виявлення та використання ресурсів і розвитку потенціалу особистості з метою підвищення ефективності різних видів її діяльності, організації спілкування та готовності й прагнення суб'єкта до самореалізації. Психологічна наука зосереджує свою увагу на розвитку людини, яка як фізична істота є одночасно й істотою соціальною. Вона самовизначається як особистість, стає суб'єктом свого розвитку, що вимагає врахування в освітньому процесі ресурсів, тобто сукупності об'єктивних умов, засобів, необхідних для реалізації конкретних дій, які забезпечують ефективність навчання, виховання, саморозвитку особистості.

Серед видів ресурсів розвитку особистості вітчизняні дослідники В. Лозова, С. Микитюк виокремлюють внутрішні та зовнішні. До внутрішніх ресурсів належать потенціал, можливості, резерви, сутнісні сили, які відображають спрямованість особистості, її здібності, досвід, рівень свідомості, інтелектуального, емоційно-вольового розвитку, готовність до діяльності, спілкування, прагнення до вдосконалення, стан здоров'я, які є основним джерелом розвитку. Водночас серед внутрішніх ресурсів названі дослідники виокремлюють створення соціально-психологічного клімату

колективу; сприяння його згуртованості, демократичний стиль спілкування; організаційні умови, які передбачають чіткість управління, послідовність вимог до людей; матеріально-технічне забезпечення, що включає розмір і регулярність виплати заробітної платні, матеріальне стимулювання, оснащення робочих місць тощо [31, с.167]. Внутрішні ресурси зумовлюють унікальність людини, вони є джерелом її розвитку, персоналізації. У системі внутрішніх (індивідуальних) можливостей особистості виділяються такі підсистеми: біогенетичні (пов'язані зі спадковістю); фізіологічні (стан здоров'я, особливості будови організму, фізична витривалість, вік, стать та ін.); індивідуально-психологічні (рівень інтелектуального розвитку, емоційно-вольової сфери, прагнення особистості до самовизначення й самореалізації та ін.) [34]. Внутрішні ресурси є індивідуальним надбанням особистості, зумовлюючи її унікальність і джерело індивідуального розвитку.

Зовнішні ресурси – це умови та засоби, що сприяють особистісному розвитку людини та її діяльності, зокрема, заходи стосовно надання людині можливості проявити свої досягнення, стимулювання її соціальної та професійної активності, морального заохочення за успіхи й досягнення; умови забезпечення людини інформацією, доступ до інформаційного простору, а також процеси обміну інформацією, досвідом, ціннісними орієнтаціями. Зовнішні ресурси – середовище, оточення, об'єктивні форми, що не залежать від суб'єкта навчального процесу.

Серед зовнішніх ресурсів розрізняють:

- матеріально-технічні – об'єкти навколишнього світу, що певною мірою впливають на здійснення розумової праці (робоче місце, обладнання), фінансові ресурси (стипендія, наявність кишенькових грошей);

- інформаційні – узагальнений досвід людства в усному й письмовому вигляді, віртуальна інформація у вигляді формалізованих моделей, символів, комп'ютерних технологій (комп'ютерні ресурси), доступ до інформації;

- психологічні – емоційно-психологічний клімат у колективі, його згуртованість, провідний стиль спілкування;
- стимулюючі – заохочення (моральне и матеріальне), покарання, формування позитивної мотивації, зовнішнє оцінювання діяльності, самооцінка тощо;
- комунікативні – особливості умов спілкування та організації міжособистісної взаємодії тощо;
- організаційно-управлінські – система управління навчальним процесом, послідовність вимог викладачів до студента, якість складеного розкладу тощо;
- освітні – інформаційно-навчальне середовище та інноваційні електронні технології [44; 54]

Розглядаючи структуру інформаційно-навчального середовища з позиції підтримки самоосвітньої діяльності, дослідники Л.І. Білоусова, О.Б. Кисельова [8, с. 14] виокремлюють такі його складники:

- інформаційний (електронні довідники, енциклопедії, словники, підручники, навчальні курси, каталоги навчальної літератури та освітніх ресурсів мережі Інтернет тощо);
- організаційний (програми навчальних дисциплін, комплекти індивідуальних завдань, тематика науково-дослідних, курсових робіт тощо, графіки навчального процесу тощо);
- програмно-методичний (електронні практикуми, навчально-методичні посібники, інструктивні матеріали та рекомендації; предметно та професійно-орієнтовані програмні середовища, засоби універсальних офісних технологій тощо);
- комунікативний (засоби комп'ютерних комунікацій тощо);
- контроль-оцінювальний (автоматизовані засоби контролю знань і рейтингового оцінювання поточних результатів навчальної діяльності тощо).

Інформаційно-навчальне середовище є чинником підтримки та стимулювання самоосвітньої діяльності, тому, на думку дослідників, між його складниками й компонентами компетентності самоосвіти існують суттєві зв'язки. Так, організаційний складник сприяє формуванню мотиваційно-оціннісного й організаційного компонентів самоосвітньої компетентності. Інформаційний, як і програмно-методичний, – позитивно впливають на процесуально-інформаційний компонент компетентності самоосвіти, а контрольню-оцінювальний – на розвиток мотиваційно-оціннісного і контрольню-рефлексивного компонентів. Важливого значення для розвитку самоосвітньої компетентності набуває комунікативний складник інформаційно-навчального середовища. Зауважимо, що використання відповідної сукупності засобів інформаційних технологій, підвищує активність і самостійність студентів у навчанні, розвиває здатність комбінувати придбані знання, уміння і навички в різному їх сполученні, формуючи професійні вміння і навички [8].

Для актуалізації зазначених вище ресурсів необхідно визначитись щодо застосування необхідних методів, форм, технологій цілеспрямованого розвитку самоосвітньої компетентності студентів, що потребує, насамперед, визначити та обґрунтувати відповідні психолого-педагогічні умови.

Слід зазначити, що у наявній психолого-педагогічній, енциклопедичній літературі немає єдності думок учених щодо сутності понять «фактор» та «педагогічна умова». Посилаючись на думку І. Мосі' та А. Каленського [35, с. 15] підкреслимо, що під психолого-педагогічними факторами цілеспрямованого розвитку самоосвітньої компетентності розуміємо чинники, стимули, що мають потенційну здатність динамічно вплинути на перебіг процесу оволодіння студентами здатностями самоосвітньої діяльності. У свою чергу, педагогічну умову тлумачимо як обставину чи обстановку, яка сприяє формуванню чи розвитку певного явища, процесу, якості особистості тощо; при забезпеченні педагогічних умов «фактори стають дієвими чинниками процесу...»

Було визначено наступні основні педагогічні умови цілеспрямованого розвитку самоосвітньої компетентності студентів: впровадження в освітній процес індивідуальних навчально-дослідних завдань; домінування в системі форм навчання занять проблемно-пошукового характеру; активізація позааудиторної інтелектуальної діяльності студентів; застосування методів об'єктивного контролю компетентнісно орієнтованої підготовки майбутніх спеціалістів; використання у педагогічній практиці евристичних методів розвитку інтелектуальних здібностей студентів. За для реалізації зазначених умов було розроблено відповідну розвивальну програму.

3.2. Програма розвитку самоосвітньої компетентності студентів

Відповідно до мети і завдань дослідження нами була розроблена розвивальна програма, мета якої полягала у підвищенні рівня розвитку самоосвітньої компетентності студентів через впровадження технологій, способів, прийомів забезпечення виявлення та використання внутрішніх і зовнішніх ресурсів розвитку особистості.

Ця програма спрямована на розвиток самоосвітньої компетентності студентів через вирішення наступних завдань:

- формування мотиви самоосвіти;
- створення умов для розумового самовиховання студентів, їхньої самоосвіти;
- формування свідомого ставлення до навчання;
- створення умов для усвідомлення студентом ефективності своєї навчальної праці;
- ознайомлення студентів із методами та прийомами самоосвіти;
- ознайомлення з творчими та дослідницькими методами роботи;
- навчання створенню індивідуальних програм самоосвіти.

Програма «Розвиток самоосвітньої компетентності студентів» передбачає 10 занять, які рекомендовано проводити щотижня тривалістю по

80 хвилин. На нашу думку, саме така частотність зустрічей є найбільш оптимальною, щоб з одного боку не перевантажувати учасників, а з іншого забезпечувати їх високий рівень активності та залученості. Тематика занять і мета кожної зустрічі представлена в таблиці 3.1.

Кожне заняття має наступну структуру і таймінг:

1. Вступна частина (10-15 хвилин).
2. Основна частина (50-60 хвилин).
3. Заключна частина (10-15 хвилин).

Мета вступної частини – залучення уваги студентів, створення мотиваційного контексту. Її зміст передбачає наступні форми роботи: коротку презентацію теми заняття, привітання, прояснення очікувань, інтерактивне обговорення для активації попереднього досвіду та інтересів студентів.

Мета основної частини – поглиблене засвоєння теоретичного матеріалу, розвиток практичних навичок. Форми роботи: теоретичне викладення нового матеріалу, практичні вправи або робота в групах, індивідуальні завдання або рольові ігри.

Мета заключної частини – підведення підсумків, закріплення знань, планування подальшого самостійного навчання. Форми роботи: рефлексія та обговорення ключових моментів заняття, задавання домашніх завдань та обговорення наступних кроків, рефлексія емоційного стану учасників, їх поглядів щодо ефективності заняття, корисності отриманих знань, сформованих умінь та навичок.

Ця структура програми дозволяє забезпечити збалансоване поєднання теоретичного навчання та практичних вправ, сприяючи глибокому розумінню матеріалу та розвитку важливих навичок самоосвіти.

Всі зазначені форми роботи мають особливий психолого-педагогічний смисл. Так, інтерактивна презентація використовується для вступу та викладення ключових концепцій теми; система міні-лекцій як використання елементів психоедукації сприяє більш ефективному засвоєнню теоретичного

матеріалу; групова робота сприяє розвитку комунікативних навичок та колаборації, дозволяє обмінюватися ідеями та розв'язувати задачі колективно; індивідуальні завдання направлені на розвиток самостійності та відповідальності за власний навчальний процес.

Таблиця 3.1

Програма «Розвиток самоосвітньої компетентності студентів»

№	Тема заняття	Мета заняття	Зміст заняття
1	Вступ до самоосвіти	Ознайомити з основами самоосвіти	Визначення самоосвіти, її значення в сучасному світі
2	Освітні цілі	Навчити формулювати освітні цілі	Методики SMART-цілей, приклади формулювання цілей
3	Самомотивація	Розвинути навички самомотивації	Стратегії самомотивації, техніки підтримки мотивації
4	Тайм-менеджмент у самоосвіті	Освоїти ефективно управління часом	Методи тайм-менеджменту, планування навчального процесу
5	Критичне мислення, його роль в самоосвіті	Розвиток критичного мислення	Вправи на критичний аналіз інформації, методики критичного мислення
6	Інформаційна грамотність	Підвищення рівня інформаційної грамотності	Використання онлайн ресурсів, критична оцінка інформації
7	Ефективні стратегії навчання	Освоєння різних методів навчання	Огляд і практика різних технік самоосвіти
8	Колаборативне навчання	Розвиток навичок співпраці	Техніки ефективної групової роботи, спільне вирішення задач
9	Самоаналіз і рефлексія	Навчити аналізувати власний навчальний процес	Методи самоаналізу, рефлексії, оцінка власних досягнень і слабких місць
10	Планування подальшої самоосвіти	Розробка довгострокового плану саморозвитку	Обговорення стратегій для продовження самоосвіти, розробка індивідуального плану навчання

Рольові ігри використовуються для розвитку емпатії, критичного мислення та аналітичних навичок; психотехнічні вправи дозволяють сформувати прийоми самоосвітньої діяльності; психодіагностичні технології

дозволяють усвідомлювати критерії і показники сформованості особистісних ресурсів самоосвітньої компетентності та визначати рівні їх розвитку; рефлексія допомагає студентам осмислити та закріпити отримані знання, визначити області для подальшого розвитку.

Зазначені форми роботи можуть бути систематизовані в програму «Розвиток самоосвітньої компетентності студентів», можуть бути інтегровані в навчально-виховний процес, використовуватись під час проведення занять з різних психологічних дисциплін та виховних заходів.

Перше заняття «Введення в самоосвіту» є вступним і визначає поняття «самоосвіти» і «самоосвітніх компетентностей», їх структуру, значення самоосвіти в сучасному світі. Воно створює фундамент для всього курсу.

Друге заняття «Встановлення освітніх цілей» розглянемо більш детально в якості прикладу проведення всіх занять, передбачених програмою. У вступній частині відбувається представлення викладачем теми – коротке введення в значення та важливість встановлення освітніх цілей; обговорення з учасниками їхнього попереднього досвіду із встановленням цілей та успіху в досягненні останніх. Основна частина включає два блоки: теоретичний (20 хвилин) і практичний (40 хвилин). В теоретичному блоці передбачено демонстрацію презентації про методику SMART для встановлення цілей, наведення прикладів ефективно сформульованих освітніх цілей. В практичному – учасників для роботи над власними освітніми цілями розподіляють на малі групи, за допомогою використання шаблонів SMART формулюються короткострокові та довгострокові освітні цілі та відбувається групова дискусія, яка передбачає обговорення сформульованих цілей, отримання зворотного зв'язку від інших учасників та викладача. В заключній частині передбачено: підведення підсумків заняття; рефлексія – обговорення того, як учасники можуть застосувати навички встановлення цілей у своєму навчанні; задавання домашнього завдання – розробка детального плану досягнення однієї з визначених освітніх цілей. В якості матеріалів використовують: презентацію про SMART-цілі, шаблони

для формулювання освітніх цілей, приклади ефективно сформульованих цілей для різних областей навчання. Методи: інтерактивна презентація, робота в малій групі, групова дискусія, самостійна робота учасників.

Третє заняття «Самомотивація» передбачає використання психодіагностичних методик з метою усвідомлення студентами власних стратегій мотивації до самостійної навчальної діяльності та рівня їх розвитку, знайомство з техніками підтримки високої мотивації, зокрема WOOP-техніка Габріеля Еттінгена, яка допомагає досягати цілей, спираючись на Бажання (Wish), Результат (Outcome), Перешкоду (Obstacle) та План (Plan) або позбавитись бажань, що обмежують розвиток за допомогою техніки «Колесо життєвого балансу».

Четверте заняття «Тайм-менеджмент у самоосвіті» в основній частині представляє можливість студентам ознайомитись з методиками «Створення часових планів» та «Канбан». Методика «Створення часових планів» включає в себе розробку детальних часових планів. Вона передбачає реалізацію завдань кожного етапу.

1. Визначення завдань. Складання списку усіх завдань, які потрібно виконати.
2. Пріоритезація. Визначення пріоритетів завдань на основі їх важливості та термінів виконання.
3. Розбивка на підзавдання. Розбиття великих завдань на менші, більш керовані підзавдання.
4. Встановлення дедлайнів. Призначення конкретних термінів виконання для кожного завдання або підзавдання.
5. Розподіл часу. Планування часу на виконання кожного завдання з урахуванням його складності та важливості.
6. Адаптація та гнучкість. Розробка стратегій перегляду та коригування плану у відповідності до змін у завданнях або доступному часі, формування готовності до варіативних змін.

Методика «Канбан» – це візуальний метод управління проектами, який допомагає візуалізувати роботу, максимізувати ефективність і мінімізувати час виконання. Як і попередня, ця методика передбачає реалізацію завдань кожного етапу.

1. Розділіть дошку на декілька колонок, які представляють різні стадії процесу (наприклад, «До виконання», «У процесі», «Виконано»).
2. Кожне завдання записується на окремій картці і розміщується у відповідній колонці.
3. Коли робота над завданням розпочинається, картка переміщується в колонку «У процесі», а потім - у «Виконано».
4. Встановіть ліміти на кількість завдань, які можуть бути одночасно в роботі, щоб запобігти перевантаженню.
5. Регулярно переглядайте дошку, щоб оцінити прогрес і вносити необхідні корективи у планування.

Обидва методи допомагають підвищити продуктивність та ефективність управління часом і завданнями.

П'яте заняття «Розвиток критичного мислення». Вправи на критичний аналіз критичний аналіз джерел інформації та самої інформації, психоедукація щодо надійних джерел інформації, періодичних наукових видань, діагностичні методики критичного мислення з метою усвідомлення та засвоєння студентами його критеріїв та показників, визначення рівня розвитку та стратегій його формування.

Шосте заняття «Інформаційна грамотність» передбачає ознайомлення студентів з інформаційні технології освітнього середовища, що передбачають різні засоби відображення інформації, а саме: текст, звук, нерухомі зображення, «живе» відео, анімацію, тривимірне стереоскопічне зображення; Також знайомство студентів з можливостями самостійного дистанційного навчання та самостійної групової роботи студентів, студентів і викладача-ментора з додатками, комп'ютерними програмами :

- Відеоконференції в форматі лекцій або семінарів. Зв'язок студентів з викладачем забезпечують різноманітні сучасні платформи, такі як: Zoom, Moodle, та інші;
- Онлайн дискусії;
- Індивідуальне і групове консультування. Викладач дає додаткові роз'яснення щодо виконання завдань через чати та email-надсилання;
- Віддалені лабораторні практикуми і тестування;
- Тренажери з віддаленим доступом. Викладач надає учням посилання на тренажер, в якому вони працюють самостійно, а потім перевіряє завдання;
- Відеозаписи лекцій і практичних занять;
- Вікторини, бліц-опитування, квізи.

Практична частина передбачає завдання по перетворенню текстової інформації в різні форми подачі візуальної інформації:

- Традиційні карти, схеми, таблиці, графіки, діаграми;
- Зображення, картини, зарисовки, фотографії;
- Ментальні та інтерактивні карти;
- Відеоролики;
- Стрічки новин чи подій;
- Гіфки, меми;
- Комікси;
- Креслення;
- Віртуальні моделі фізичних процесів;
- Віртуальні екскурсії;
- Квести, кросворди, ребуси, пазли.

Сьоме заняття «Ефективні стратегії навчання» включає міні-лекцію з огляду різних технік самоосвіти: практичні роботи, лабораторні роботи, вправи, творчі роботи, відеоогляди, сторітелінг, скрайбінг, портфоліо.

В практичній студенти знайомляться з методом проектів – однією з навчальних технологій, що забезпечує певний баланс між академічними

знаннями й прагматичними уміннями, за якої студенти набувають знань і навичок у процесі планування й виконання практичних завдань – проектів. Студенти знайомляться із загальним алгоритмом виконання проекту (послідовності етапів проектування) є таким: визначення теми й мети проекту; формулювання проблеми; постановка мети (формулювання гіпотез); визначення методів збирання й опрацювання даних для підтвердження висунутих гіпотез; збір необхідних даних (організація виконання робіт); аналіз і обговорення отриманих даних; перевірка гіпотез; формулювання понять, узагальнень, висновків; презентація результатів проектування; підведення підсумків, рефлексія, вибір нових напрямів пошукової діяльності. Пропонують власний (індивідуальний або груповий проект на тему «Стратегія мого професійного саморозвитку». Рефлексію учасників проектування забезпечує врахування самооцінки власних результатів. Крім викладача, оцінювання результатів виконання проекту студентом має здійснювати й команда. Практика показує, що це сприяє більш сумлінному та відповідальному ставленню студентів до командної роботи.

Восьме заняття «Колаборативне навчання» в основній частині включає комунікаційні ігри («Зіпсований телефон»), вправи на активне слухання та формування навичок надання та отримання зворотного зв'язку, усвідомлення його важливості для спілкування та взаємодії («учень і вчитель»), рольові ігри, для тренування усвідомлення жанру повідомлень в залежності від рольових позицій, їх емоційного навантаження, усвідомлення того, як мовленнєві техніки впливають на сприйняття і розуміння повідомлень партнерів по комунікації.

Дев'яте заняття «Самоаналіз і рефлексія» передбачає використання методу SWOT-аналізу для ідентифікації сильних і слабких сторін студента у контексті самоосвіти, а також визначення зовнішніх можливостей та загроз.

Студенти діють за наступною інструкцією: Виконайте наступні кроки для розробки SWOT-аналізу вашої самоосвітньої компетентності.

1. Визначте ваші сильні сторони (Strengths)

- Подумайте про свої найбільш ефективні навички та якості, які допомагають вам у самоосвіті. Наприклад:

- Чи маєте ви хороші навички часового менеджменту?
- Чи легко вам засвоювати нову інформацію?
- Чи маєте ви сильну внутрішню мотивацію?

2. Визначте ваші слабкі сторони (Weaknesses)

- Подумайте про аспекти, які ви могли б покращити або які заважають вашому процесу самоосвіти. Наприклад:

- Чи є ви схильні до прокрастинації?
- Чи відчуваєте ви труднощі з організацією навчального процесу?
- Чи є у вас проблеми з концентрацією уваги?

3. Виявіть можливості (Opportunities)

- Подумайте про зовнішні фактори, які можуть сприяти вашій самоосвіті. Наприклад:

- Чи є доступні ресурси чи платформи для навчання?
- Чи можуть навчальні курси або воркшопи покращити ваші знання?
- Чи є можливість для менторства або співпраці з іншими?

4. Оцініть перешкоди (Threats)

- Розгляньте зовнішні перешкоди або виклики, які можуть вплинути на вашу самоосвіту. Наприклад:

- Чи є заняття або робота, які обмежують ваш час для самоосвіти?
- Чи змінюються вимоги в вашій професійній сфері?
- Чи є технологічні зміни, які вимагають нових навичок?

Після виконання цього завдання студенти, як правило, мають чітке розуміння власних сильних і слабких сторін у сфері самоосвіти, а також ідей щодо того, які можливості вони могли б використати та які загрози їм потрібно врахувати.

Десяте заняття «Планування подальшої самоосвіти». Час останнього заняття програми відводиться для презентації розроблених студентами

проектів «Стратегія мого професійного саморозвитку» робота над якими мала стартувати на шостому занятті, а також відбувається рефлексія щодо форм, змісту, ефективності реалізації завдань всієї програми. Важливим є створення такого мотиваційного середовища, яке сприятиме активізації в учасників прагнень до постійного самовдосконалення, до саморефлексії.

На жаль, через безпекову ситуацію у нас не було можливості апробувати дану програму, та оскільки при її розробці ми спиралися на доказові методи інтервенцій, то вважаємо що дана програма має всі необхідні умови для того, щоб вважати її ефективною і використовувати в освітньому процесі закладів вищої професійної освіти. Апробація ефективності розробленої програми буде метою подальших наукових розвідок.

Висновки до розділу III

В ході теоретичного аналізу проблеми нами було виявлено, завдання сучасної освіти на етапі переходу до компетентнісної освіти обумовлює потребу побудови такої системи професійного розвитку, яка є сприятливою для переходу на рівень саморозвитку. В такому контексті, самоосвітня компетентність, розглядається багатьма науковцями як базова компетентність фахівця, умова професійного розвитку. Важливою психолого-педагогічною умовою професійного становлення студентів є розробка та впровадження в навчальний процес ЗВО програма цілеспрямованого розвитку самоосвітньої компетентності студентів.

Враховуючи результати теоретичного та експериментального дослідження було створено зміст зазначеної програми, її мета, завдання, форми і методи реалізації. Методологічне підґрунтя програми забезпечувалось відповідністю наступним підходам: системному, діяльнісному, розвивальному, компонентісному. Зміст програми відповідав задачам розвитку основних компонентів самоосвітньої компетентності (потребово–мотиваційний, когнітивний, організаційний, рефлексивний,

афективний) виявляються в параметрах результативності учіння; потреби в самоосвіті; сформованості учбових дій та операцій; розвиненості умінь організувати самостійну діяльність та загальне емоційне ставлення до неї; оцінка себе як суб'єкта самоосвітньої діяльності. Реалізація програми передбачала актуалізацію внутрішніх і зовнішніх ресурсів особистості студента як суб'єкта самоосвітньої діяльності. Апробація ефективності розробленої програми щодо розвитку самоосвітньої компетентності студентів як умови їхнього професійного становлення буде метою подальших наукових розвідок.

ВИСНОВКИ

Теоретичний аналіз проблеми і проведене емпіричне дослідження дозволяє зробити наступні висновки. В сучасній психології самоосвітня компетентність виступає як системна властивість особистості, що детермінує процеси ініціації, організації, підтримки та контролю самостійного здобуття освіти. Як складне інтегративне утворення особистості, вона вирізняється структурною специфікою, динамічними властивостями; варіативними характеристиками та рівнем сформованості.

Особливого значення самоосвітня компетентність набуває під час професійного становлення студентів, де розглядається як умова самостійного здобуття фахових знань, умінь та навичок. Вона виступає внутрішнім ресурсом процесу самоосвіти, визначає його якість за рахунок стимуляції власного потенціалу учіння. В процесі професійного становлення студентів самоосвітня компетентність є ключовою і впливає на якість та повноту фахової самореалізації в майбутньому. Вона є показником сформованості студента як суб'єкта, який володіє для цього необхідним теоретичним та практичним досвідом самостійності учіння. Як складне інтегративне утворення особистості, самоосвітня компетентність включає потребо–мотиваційний, когнітивно–рефлексивний, афективний та конативний компоненти, та виявляється в параметрах: результативності учіння; потреби в самоосвіті; сформованості учбових дій та операцій; розвинутості умінь організовувати самостійну діяльність та загальне емоційне ставлення до неї; оцінка себе як суб'єкта самоосвітньої діяльності.

В результаті проведеного емпіричного дослідження було встановлено, що переважна більшість студентів, демонструють середній рівень розвиненості самоосвітньої компетентності. Їм може знадобитися робота над підвищенням мотивації та ефективності використання навчальних ресурсів. Водночас, значна кількість респондентів має низький рівень самоосвітньої

компетентності, що вимагає цілеспрямованої підтримки для їх професійного зростання.

Майже половина студентів характеризується середнім рівнем здатності до самоосвіти та саморозвитку. Вони можуть мати певні труднощі в організації власного навчання, середній рівень самомотивації, а також обмежені навички саморегуляції та планування, що впливатиме на їх успішність в професійному зростанні. Частина студентів продемонструвала низьке прагнення до саморозвитку. Обидві ці категорії потребують особливої уваги, адже знижена мотивація може перешкоджати формуванню високого рівня самоосвітньої компетентності.

За результатами кореляційного аналізу було виявлено наявність статистично значимого зв'язку між самоосвітньою компетентністю та такими аспектами, як здатність до самоосвіти і саморозвитку, самоорганізованість, самоефективність та прагненням до саморозвитку.

Ефективність самоосвіти студентів напряму залежить від їх умінь планування, координації, самоуправління, самооцінювання результатів самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

Виявлено, що більшість респондентів належать до нижче за середній рівень самоефективності, вони можуть сумніватися у своїх можливостях впоратися з труднощами, можуть відчувати менший рівень впевненості у власних силах і бути менш схильними до ризикованої поведінки. Професійному зростанню може перешкоджати наявність сумнівів у студентів щодо власної самоефективності: вони можуть вірити у свою здатність впоратися зі звичними стандартними ситуаціями, але запиняються і не діють перед складнішими завданнями.

Встановлена необхідність розробки програми, яка б сприяла розвитку компонентів самоосвітньої компетентності, включаючи потребово-мотиваційний, когнітивний, організаційний, рефлексивний та афективний аспекти, для загального підвищення її рівня і сприянню подальшому професійному зростанню.

Виявлено, що самоосвітня компетентність є ключовою умовою для професійного розвитку студентів. Важливим аспектом у цьому контексті є розроблення та впровадження в навчальний процес програми для цілеспрямованого розвитку самоосвітньої компетентності. Для створення такої програми було використано різноманітні методологічні підходи, включаючи системний, діяльнісний, розвивальний та компонентний.

Програма створена з урахуванням основних компонентів самоосвітньої компетентності і основних психолого-педагогічних умов цілеспрямованого її розвитку: впровадження в освітній процес індивідуальних навчально-дослідних завдань; домінування в системі форм навчання занять проблемно-пошукового характеру; активізація позааудиторної інтелектуальної діяльності студентів; застосування методів об'єктивного контролю компетентісно-орієнтованої підготовки майбутніх спеціалістів; використання у педагогічній практиці евристичних методів розвитку інтелектуальних здібностей студентів. Це дозволяє забезпечити всебічний розвиток навичок та здібностей студентів до самостійної освітньої діяльності. Програма також передбачає актуалізацію внутрішніх та зовнішніх ресурсів особистості, що є важливим для розвитку студентів як суб'єктів самоосвітньої діяльності.

Загалом, ефективність розробленої програми та її вплив на професійне становлення студентів визначатиме напрям подальших наукових досліджень. Такий підхід підкреслює значення самоосвітньої компетентності в контексті сучасних освітніх вимог та професійного розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Адарюкова Л. Б. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців з кібербезпеки у технічних університетах : дис. канд. пед. наук 13.00.04. Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. Старобільськ, 2018. 254 с.
2. Бакаленко О. А. Психологічна компетентність як ключова компетентність сучасного фахівця. Вісник ХНУ ім. В.Н. Каразіна. 2018. Вип. 58. С. 132 – 138.
3. Балл Г. О. Підготовка до професійної діяльності у контексті розвитку особистості. *Підготовка учнів до професійного навчання і праці (психолого-педагогічні основи)* : навч.- метод. посіб. Київ : Наукова думка, 2000. С. 7–21.
4. Белякова С. М. Психологічні особливості професійного становлення студентів. Молодий вчений. 2016. № 5 (32). С. 539 – 542.
5. Березюк Т. П. Модель формування професійної компетентності майбутніх менеджерів в умовах ВЗО. *Психологія: реальність і перспективи*. 2018. № 11. С. 28 – 35.
6. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті, Інститут проблем виховання НАПН України, 2012. <http://www.ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/56-2012-> (дата звернення 10.08.23).
7. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід в сучасній освіті. Світовий досвід та українські перспективи* / під заг. ред. О. В. Овчарук Київ., 2004. С. 45 – 50.
8. Білоусова Л. І., Кисельова О. Б. Технологія формування у майбутніх педагогів компетентності самоосвіти з використанням потенціалу інформаційно-навчального середовища. *Інформаційні технології в освіті: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Серія педагогічна*. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. Вип. 16. С. 11 – 19. URL

: <http://journals.uran.ua/index.php/2307-4507/article/view/32611/29206> (дата звернення: 11.09.2023).

9. Бондар С. Компетентність особистості інтегрований компонент навчальних досягнень учнів. *Рідна школа*. 2003. № 2. С. 8 – 9.
10. Бондаренко І. І. Психологічні умови ефективної професійної адаптації психологів - початківців : автореф. дис. канд. псих. наук. Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. Київ, 2004. 19 с.
11. Бочелюк В. Й. Психологія вступу до спеціальності : навч. посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 288 с.
12. Буряк В. К. Умови та засоби самоосвіти студентів *Вища школа*. 2002. № 6. С. 18 – 29.
13. Бутан Ю. В Психологічна компетентність вчителя в умовах нової української школи. *Психологічна культура вчителя в контексті викликів сучасності*: зб. тез Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю. Тернопіль, 2017, С. 38 – 45.
14. Власова О. І. *Педагогічна психологія* : навч. посібник. Київ : Либідь, 2005. 400 с.
15. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. №3. С. 23 – 30.
16. Гулай О. І. Компетентнісний підхід як основа нової парадигми освіти. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2009. № 1. С. 41 – 51.
17. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю. Навчально - виховний процес у професійно -технічних закладах. Вінниця: ТОВ «Планер», 2010. 330 с.
18. *Джура О. Д.* Теоретико - методологічні проблеми дослідження процесу професійного самовизначення особистості. *Вища освіта України*. Теоретичний і науково-методичний часопис. Київ : Інститут вищої освіти АПН України, № 4. 2013. С. 5 –12.

19. Єрко А. І., Тимощук А. В. Особистісно-професійне становлення фахівців в умовах вищого навчального закладу. *Молодий вчений. Психолого-педагогічні студії*. 2017. № 12.1 (52.1). С. 64 – 67.
20. Єрмаков Т. І. Індивідуальне розуміння концепту «Я» як ключова компетентність особистості в умовах сучасного інформаційного суспільства. *Наукові студії із соціальної та політичної психології* : зб. статей. Київ: Міленіум, 2002. Вип. 6 (9). С. 200 – 207.
21. Заблоцька О. С. Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз. *Вісник Житомирського державного університету*. Серія : Педагогічні науки. 2008. Вип. 40. С. 63 – 68.
22. Ільчук В. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку викладачів фахових дисциплін у вищих аграрних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2016. 254 с.
23. Карпенко З. С. Аксіопсихологічні закономірності професійного становлення особистості в період навчання у ВНЗ. *Детермінанти професіоналізації як умова розвитку освітнього простору суспільства* : збірник тез між кафедрального круглого столу факультету психології ЛьвДУВС, 22 березня 2013 р. / упоряд. М. П. Козирєв. Львів : Ліга Прес, 2013. С. 69 – 71.
24. Ковальчук В. В. Сутнісно-змістовна характеристика категорії «професійна компетентність» як показника рівня фахової підготовки студентів. *Проблеми психолого-педагогічної освіти*. 2007. № 18–19. С. 84 – 88.
25. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: монографія. Київ : ДП «Інформ.-аналіт. Агенство», 2012. 200 с.
26. Кокун О. М., Пішко І. О., Лозінська Н. С., Копаниця О. В., Малхазов О. Р. Збірник методик для діагностики психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до діяльності у складі миротворчих підрозділів : методичний посібник. Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2011. 281 с.

27. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх психологів : монографія / під наук. ред. Лозової О. М. Вінниця : Віндрук, 2014. 184 с.
28. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі / О. О. Біла, Т. Р. Гуменникова, Я. В. Кічук та ін. Ізмаїл. держ. гуманіт. ун-т. Ізмаїл, 2007. 235 с.
29. Корніяка О. М. Комунікативна компетентність як визначальний чинник професійного самоздійснення викладача вищої школи. *Актуальні проблеми психології: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія*, 2016. №16. С. 82 – 92.
30. Кочерга О. В. Розвиток психологічної компетентності вчителя початкової школи. *Рідна школа*. 2013. № 11 С. 52 – 56.
31. Лозова В. І., Микитюк С. О. Ресурсний підхід. Наукові підходи до педагогічних досліджень: колективна монографія / за заг. ред. В. І. Лозової. Харків: Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2012. С. 166 – 188.
32. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект. Кривий Ріг : «Видавничий дім», 2009. 306 с.
33. Мельничук І. М. Умови формування професійної компетентності майбутнього фахівця. *Психологія і суспільство* : матеріали міжнародної конференції «Соціально - психологічні виміри професійної майстерності особистості в умовах глобалізованого світу», Тернопіль, 16–17 травня 2013 р. Спецвипуск. Тернопіль : НДІ МЕВО, 2013. С. 76 – 77.
34. Микитюк С. О. Ресурсний підхід як основа розвитку потенціалів особистості майбутнього вчителя. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 8. С. 235 – 243.
35. Мося І. А., Каленський А. А. Розвиток самоосвітньої компетентності студентів закладів фахової передвищої освіти : методичні рекомендації. Київ : Інститут ПТО НАПН України, 2019. 109 с.
36. Мотрук Р. В. Проблема професійного самовизначення особистості в психолого - педагогічній науці. *Філософія, соціологія, психологія*. Івано-

Франківськ : Вид-во Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 2011. Вип. 16 Ч. 1. С. 184 – 190.

37. Мушинський В. П. *Психологічний портрет учителя*. Харків : Вид. група «Основа», 2005. 160 с.

38. Науково - методичні засади формування психологічної компетентності керівників освітніх організацій у системі післядипломної педагогічної освіти : наук.-метод. посібник / за наук. ред. О. І. Бондарчук. Київ: Педагогічна думка, 2012. 144 с.

39. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ, 2004. С. 5 – 14.

40. Онопрієнко О.В. Концептуальні засади компетентнісного підходу в сучасній освіті. *Шлях освіти*. 2007. № 4. С. 32 – 37.

41. Орбан - Лембрик Л. Е. Комунікативний простір міжособистісних відносин. *Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки*. 2003. Вип. 4. С. 130 – 136.

42. Осадча К. П. Аналіз понять «компетенція» та «компетентність» у зарубіжній та вітчизняній науковій літературі. URL: [http://peddysk_2011_9_61%20\(2\).pdf](http://peddysk_2011_9_61%20(2).pdf). (дата звернення 8.11.22)

43. Осьодло В., Сердюк Л., Курбатова А. Особливості професійного становлення студентів–психологів. *Вісник Національного університету оборони України*. 2022. 69 (5). С. 126 –134.

44. Перевознюк В. В. Розвиток самоосвітньої компетентності у процесі базової підготовки майбутніх учителів англійської мови у Великій Британії : дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04. Харків. 2020. 282 с.

45. Перегончук Н. В. Формування професійної компетентності майбутніх психологів у сучасному освітньому просторі. *Наука і освіта*. 2016. №11. 49 – 55.

46. Питлюк - Смеречинська О. Д. Психологічні особливості професійного становлення майбутніх фахівців в інтегрованому освітньому середовищі. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* : зб. наук. праць. 2013. № 10 (12). С. 6 – 14.
47. Побірченко Н.С. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект. *Освіта та педагогічна наука*. 2012. № 3. С. 24 – 30.
48. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : підручник. Київ : Каравела, 2011. 360 с.
49. Пометун О. І. Дискусія українських науковців навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий досвід та українські перспективи* / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ, 2004. С. 64 – 70.
50. Психодіагностичне забезпечення профорієнтації в системі педагогічної освіти : посібник / Є. В. Єгорова, О. М. Ігнатович, В. В. Кобченко, Н. І. Литвинова, І. Б. Марченко, О. Л. Мерзлякова, В. В. Синявський, Г. П. Татаурова - Осика, А. М. Шевенко; за ред. О. М. Ігнатович. Кіровоград : ІмексЛТД, 2014. 228 с.
51. Пухно С. Самостійна науково - дослідна робота студентів вищих навчальних закладів освіти як складова їх професійної компетентності : зб. наук. праць. Суми : ДВНЗ «УАБС НБУ», 2013. Вип. 4. С. 83 – 91.
52. Радкевич В. О. Компетентнісний підхід до забезпечення якості професійної освіти і навчання : *Мат - ли наук.- практ. конф.* (м. Київ, 29 берез. 2012 р.); Ін-т професійно - технічної освіти НАПН України. 2012, Т. 1. <http://www.uk.xlibx.com/4istoriya/748811> (дата звернення 9.09.23).
53. Радчук Г. К. Аксіопсихологія вищої школи : монографія. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. 380 с.
54. Рогова Т. В. Ресурсний підхід в управлінні педагогічним колективом школи. *Педагогіка та психологія* : зб. наук. праць. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2008. Вип. 34. С. 48 – 56.

55. Рушак О. Д. Психологічна компетентність педагога як умова ефективного виконання професійної діяльності. Тернопіль, 2017. 227 с.
56. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. 2-ге вид., переробл. і допов. Київ : Академвидав, 2011. 368 с.
57. Сергеева Л. М. Сучасні орієнтири змісту управлінської компетентності керівника навчального закладу. *Теорія та методика управління освітою* 2010. № 3. С. 13 – 19
58. Сивогракова З. А. Особливості оптимізації самостійної роботи студентів вищого навчального закладу у процесі вивчення дисциплін психологічного змісту. *Вісник Харківського національного університету*. Серія : Психологія. 2011. № 959. С. 166 – 170.
59. Столярчук О. А. Динаміка професійного становлення студентів. *Психологічний часопис* : зб. наук. праць / за ред. С. Д. Максименка. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2017. № 2 (6). Вип. 6. С. 99 – 110.
60. Ткач Т. В. Освітній простір особистості : психологічний аспект : монографія. Київ – Запоріжжя. 2008. 272 с.
61. Токарева Н. М. Основи педагогічної психології : навчально - методичний посібник. Кривий Ріг, 2013. 223 с.
62. Трубачова С. Е. Умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи. Київ : К.І.С. 2004. С. 53 – 56.
63. Хоржевська І. М. Характеристика професійного становлення особистості. *Збірник наукових праць. Психологічні науки*. 2013. Том 2. Випуск 10 (91). С. 304 – 308.
64. Цільмак О. М. Складові структури компетентностей. *Наука і освіта*. 2009. № 1 – 2. С. 128 – 134.
65. Чуйко О. В. Особистісне становлення суб'єктів професійної діяльності у соціономічних професіях: монографія. Київ : АДЕФ – Україна. 2013. 280 с.

66. Шаюк О. Я. Компетентний підхід у системі ВНЗ-навчання. *Психологія і суспільство Спецвипуск*. Матеріали міжнародної конференції «Соціально-психологічні виміри професійної майстерності особистості в умовах глобалізованого світу», Тернопіль 16 –17 травня 2013 р. Тернопіль : НДІ МЕВО, 2013. С. 84 – 86.
67. Шведова Я. В. Професійне становлення особистості студента вищого навчального закладу. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2011. Вип. XXVII. С. 215 – 220.
68. Ягупов В. В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Наукові записки НУКМА*. Серія : Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота». 2007. Т. 71. С. 3–8.
69. Angela S. Effects of web-based support for the construction of competence maps. *Educational Technology Research and Development*. 2007. Vol. 55. № 4. P. 347 – 368.
70. Dinkelman T. Self-Study in Teacher Education: a Means and Ends Tool for Promoting Reflective Teaching. *Journal of Teacher Education*. 2003. Vol. 54. Issue 1. P. 6 – 18.
71. European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning. Fifteen Quality Indicators. European Commission report, Directorate-General for Education and Culture, Brussels. URL: http://www.aic.lv/bologna/Bologna/contrib/EU/report_qual%20LLL.pdf (дата звернення: 23.07.2023).
72. Greenwood J. I. Validation of a multivariate career and educational counseling intervention model using long-term follow-up. *The Career Development Quarterly*. 2008. 56 (4), P. 353 – 361. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2008.tb00100.x>
73. Hayes C. Beyond the American Dream. Lifelong Learning and the Search for Meaning in a Postmodern World. Wasilla : Autodidactic Press, 1998. 365 p.
74. Hutmacher W. Key competencies for Europe. II Report of the Symposium Berne, Switzerland. 2007. 111 p.

75. Johnson D. How to Learn to Learn for Yourself . South Carolina State University of South Carolina. 2009. 74 p.
76. Merriam S. B., Caffarella R. S. Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide. San Francisco : Jossey-Bass, 2006. 127 p.
77. Meredith E. Social compensation or rich-get-richer? The role of social competence in college students' use of the Internet to find a partner. Department of Psychology, University of North Carolina at Wilmington, Wilmington, NC 28403. 2011. №10. P. 24 – 38.
78. Park S. Y., Cha S. B., Joo M. H., Na, H.i. A. Multivariate Discriminant Analysis of University Students' Career Decisions Based on Career Adaptability, Social Support, Academic Major Relevance, and University Life Satisfaction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*. 2022. Vol 1 (22). P. 191–206.
79. Rotter J. B. The development and application of social learning theory: Selected papers. N. Y. : Praeger, 2004. 367 p.
80. Seligman. M. Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*. 2017, №. 57. P. 122 – 147.
81. Shaw S. Development of Core Skills training in the Partner Countries. Final Report for the ETF Advisory Forum Sub-Group D, European Training Foundation, June, 2008. 232 p.
82. Stewart S. Independent Learning Skills. New York. 2009. 214 p.
83. Zeichner K. Accumulating Knowledge Across Self-Studies in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. 2007. Vol. 58. Issue 1. P. 36 – 46.

ДОДАТКИ

Додаток А

Тест-Анкета «Рівень сформованості самоосвітньої компетентності»

Мета: з'ясувати рівень сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців.

Інструкція: Дайте, будь-ласка, відповіді на питання. Якщо відповідь позитивна, відповідайте «так», якщо негативна, - «ні», якщо остаточно не можете визначитись, - «частково».

Питання.

1. Чи важлива самоосвітня діяльність в вашому майбутньому професійному житті?
2. Чи замислюєтесь ви про свою професійну самоосвіту?
3. Чи часто ви здійснюєте самоосвітню діяльність?
4. Чи можете ви трансформувати вашу самоосвітню діяльність залежно від мінливих умов?
5. Чи ефективна ваша самоосвітня діяльність?
6. Чи знаєте ви (якщо так, то чи користуєтесь), яке програмно-методичне (продовження освіти у ЗВО, отримання додаткової освіти з метою розширити свій професійний кругозір, цифрові методи, способи і засоби самоосвіти, онлайн та офлайн-курси, тренінги тощо.) забезпечення ви можете використовувати для самоосвітньої діяльності? Назвіть його.
7. Чи цікавитесь ви новинами у професійній сфері?
8. Чи здатні ви дати самооцінку вашої самоосвітньої діяльності?

За результатами проходження методики, обчислюється загальна кількість балів і визначається рівень досліджуваного явища за наступною шкалою:

- високий рівень – 13-16 балів
- середній рівень – 6-12 балів
- низький рівень – 0-5 балів

Низький рівень самоосвітньої компетентності. При низькому рівні у студента спостерігається відсутність внутрішньої мотивації до навчання, він зазнає труднощів з визначенням особистісно значущих освітніх цілей. Для нього характерний низький рівень самоорганізації та відсутність ефективного планування навчальної діяльності. Студент демонструє обмежену здатність критично оцінювати інформацію, виявляє труднощі з аналізом та синтезом отриманих знань. Використання ним доступних освітніх ресурсів носить обмежений характер. Він має низький рівень інформаційної грамотності, та зазнає труднощів у спілкуванні та обміні знаннями з іншими.

Середній рівень самоосвітньої компетентності характеризується наступними ознаками. Перемінна мотивація до самоосвіти, частково залежить від зовнішніх стимулів. Здатність формулювати освітні цілі, але іноді з відхиленням від особистісно важливих потреб. Помірна самоорганізація і планування, але іноді з відхиленнями від плану. Здатність до самоконтролю, але з періодичними відхиленнями. Здатність критично оцінювати інформацію, але не завжди глибоко або систематично. Уміння аналізувати отриману інформацію, але з можливими пропусками важливих деталей. Використання різноманітних освітніх ресурсів, але не завжди ефективно. Достатній рівень інформаційної грамотності. Здатність до комунікації та обміну інформацією, але можуть бути проблеми з ефективністю спілкування.

Високий рівень самоосвітньої компетентності можна характеризувати як такий, для якого характерні наступні ознаки. Висока внутрішня мотивація до навчання. Здатність формулювати чіткі, досяжні та особистісно значущі освітні цілі. Висока рівень самоорганізації та ефективного планування. Стабільний самоконтроль та самоаналіз. Високий рівень критичного мислення та аналітичних навичок. Здатність глибоко аналізувати та синтезувати інформацію. Ефективне використання різноманітних освітніх ресурсів. Високий рівень інформаційної грамотності. Висока здатність до ефективної комунікації та обміну знаннями.

Тест на самоорганізованість до самоосвіти

Шановний студенте, цей тест допоможе Вам розібратися, чи достатньо у Вас волі до самоорганізації, щоб зайнятися самоосвітою.

Інструкція: дайте відповіді на питання.

1. Чи є у вас головні, основні цілі в житті, до досягнення яких ви прагнете?
 - А. У мене є такі цілі.
 - Б. Хіба потрібно мати якісь цілі? Адже життя таке мінливе.
 - В. У мене є головні цілі, і я підпорядковую своє життя їх досягненню.
 - Г. Цілі у мене є, але моє життя, діяльність не сприяє їх досягненню.
2. Чи складаєте ви план справ на тиждень, день, використовуючи для цього щоденник, календар в мобільному телефоні тощо?
 - А. Так.
 - Б. Ні.
 - В. Не можу сказати ані „так”, ані „ні”, оскільки тримаю головні справи в голові, а план на поточний день - в голові або на аркуші паперу.
 - Г. Намагався складати план в тижневику, але потім зрозумів, що це нічого не дає.
3. Чи вичитуєте ви себе за невиконання намічених на день, тиждень планів?
 - А. Вичитую, якщо не виконав їх з власної вини, через лінощі або неповороткість.
 - Б. Вичитую, незважаючи на суб'єктивні або об'єктивні причини.
 - В. Зараз і так всі лають один одного, навіщо ж ще і себе вичитувати.
 - Г. Дотримуюся такого принципу: що вдалося зробити сьогодні - добре, а що не вдалося - виконаю, можливо, іншим разом.
4. Як ви ведете свою телефонну записну книжку?
 - А. Я господар своєї записної книжки, як хочу, так і веду записи. Якщо знадобиться чийсь номер телефону, знайду обов'язково.

Б. Часто змінюю записні книжки з номерами телефонів, записи веду довільно.

В. Записи веду „за настроєм”. Вважаю, що був би записаний номер та ім'я, а якою мовою, прямо чи криво - це не має особливого значення.

Г. Використовую загальноприйнятту систему, відповідно до алфавітом записую прізвище, ім'я, номер телефону, якщо потрібно, то і додаткові відомості.

5. Вас оточують різні речі, якими ви часто користуєтесь. Як вони розташовані у вашій кімнаті, на вашому столі?

А. Кожна річ лежить там, де їй хочеться.

Б. Кожній речі - своє місце.

В. Періодично наводжу лад. Потім кладу речі, куди доведеться. Через якийсь час знову наводжу лад.

Г. Вважаю, що дане запитання не має ніякого відношення до самоорганізації.

6. Чи можете ви в кінці дня сказати, де, скільки і з яких причин вам довелося марно втрачати час?

А. Можу сказати про кількість втраченого часу.

Б. Можу сказати про місце, де було марно втрачено час.

В. Якби втрачений час чогось коштував, я б його рахував.

Д. Добре уявляю собі, де скільки часу втратив і чому, намагаюся скоротити втрати часу в таких же ситуаціях в майбутньому.

7. Які ваші дії, коли на діловій зустрічі починається переливання з порожнього в порожнє?

А. Пропоную звернути увагу на суть запитання.

Б. Будь-які збори - це поєднання повного та порожнього. І нічого тут не поробиш.

В. Занурююся в „небуття”.

Г. Починаю займатися своїми справами.

Д. Тихо і непомітно намагаюся піти.

8. Припустимо, вам належить виступити з доповіддю. Чи будете ви приділяти увагу не лише змісту, але і тривалості доповіді, а також варіантам доповіді в залежності від часу (на 10 хв., На 20 хв.)?

А. Буду приділяти найсерйознішу увагу змісту доповіді. Якщо доповідь буде цікавою, дадуть час закінчити.

Б. Приділю увагу змісту, тривалості та варіантам доповіді.

9. Чи намагаєтеся ви використовувати буквально кожну хвилину для виконання задуманого?

А. Намагаюся, але в мене не завжди все виходить (занепад сил, настрою, немає бажання тощо).

Б. Не прагну до цього, тому що вважаю, що не потрібно бути дріб'язковим щодо часу.

В. Навіщо старатися, якщо час все одно не обженеш?

Г. Намагаюся і намагаюся, незважаючи ні на що.

10. Як ви фіксуєте надані вам доручення, завдання, прохання?

А. Записую в тижневику або в мобільному, що потрібно виконати і до якого терміну.

Б. У тижневику записую лише найважливіші доручення, прохання. Дрібниці намагаюся запам'ятати.

В. Намагаюся запам'ятати доручення, завдання, прохання, так як це тренує пам'ять. Однак пам'ять мене часто підводить.

Г. Нехай пам'ятає про завдання той, хто їх дає. Якщо доручення потрібне, про нього не забудуть і нагадають мені.

11. Спізнюєтеся ви на зустрічі, збори?

А. Приходжу раніше на 5-7 хв.

Б. Приходжу вчасно до початку зборів.

В. Як правило, спізнююся з різних причин.

Г. Завжди спізнююся, хоча намагаюся прийти вчасно.

Д. Якби мені розповіли, як не спізнюватися, я б навчився не запізнюватися.

12. Яке значення ви надаєте своєчасності виконання завдань, доручень, прохань?

А. Своєчасність - один з найважливіших показників мого вміння працювати, хоча мені дещо завжди не вдається виконати вчасно.

Б. Завжди краще трохи затягнути виконання завдання.

В. Виконую завдання в доручений термін.

Г. Ініціатива карається. Своєчасність виконання - вірний шанс отримати нове завдання.

13. Припустимо, ви пообіцяли щось, але обставини змінилися так, що виконати обіцянку досить важко. Як ви вчините?

А. Повідомлю людині про зміну обставин і про те, що не можу виконати обіцянку.

Б. Намагатимусь сказати людині, що обставини змінилися і виконати обіцянку важко, але не треба втрачати надії на обіцяне.

В. Буду намагатися виконати обіцянку, але якщо не зроблю - не біда, я ж рідко не стримував обіцянок.

Г. Виконаю обіцяне не зважаючи ні на що.

Оцінка результатів

72-78 балів : Ви організована людина. Єдине, що вам можна порадити - прагніть до великої мети і все вийде. Ви майже досягнули межі впорядкованості у вашому житті. Головна небезпека - стати педантичним занудою. Намагайтеся цього уникнути.

61-71 бал : Ви вважаєте прагнення до порядку і організованість частиною свого «Я». Це надає вам перевагу перед тими безтурботними людьми, які діють по ситуації. Зберігайте зібраність і обов'язково досягнете будь-якої мети в житті.

Менше 61 балів : Порядок у вашому житті трапляється лише моментами. У вас немає чіткої системи самостійної організації. Тому постарайтеся проаналізувати свої дії, техніку особистої роботи, витрати часу,

і ви обов'язково побачите свої резерви. Використовуйте свою волю і завзятість, намагайтеся долати себе.

Додаток В**Тест-анкета «Самооцінка здатності до самоосвіти
і саморозвитку особистості»**

Інструкція: «Уважно ознайомтеся з питаннями тесту-анкети. Виберіть один із запропонованих варіантів відповіді: «ні», «частково, періодично», «так». Визначте кількість балів за кожну відповідь, відповідно до ціни обраного варіанта: «ні» — 1 бал; «частково, періодично» — 2 бали; «так» — 3 бали. Додайте набрану вами кількість балів за усі відповіді і співвіднесіть цю суму балів зі шкалою визначення рівнів розвитку здібностей до самоосвіти і саморозвитку».

1. Чи читали ви і чи знаєте щось про принципи, методи, правила самоосвіти, самовиховання, саморозвитку особистості?
2. Чи маєте ви серйозні і глибокі прагнення до самоосвіти, самовиховання, саморозвитку своїх особистісних якостей, здібностей?
3. Чи відмічають ваші друзі, знайомі ваші успіхи в самоосвіті, самовихованні, саморозвитку?
4. Чи відчуваєте ви прагнення глибше пізнати себе, свої творчі здібності?
5. Чи маєте ви свій ідеал і чи спонукає він вас до самоосвіти, самовиховання, саморозвитку?
6. Чи часто ви задумуєтесь про причини своїх промахів, невдач?
7. Чи здатні ви до швидкого самостійного оволодіння новими видами діяльності, наприклад, до самостійного вивчення проблем, пов'язаних з профорієнтацією?
8. Чи здатні ви і далі вирішувати складну задачу, якщо перші дві години не дали очікуваних результатів?
9. Чи ведете ви щоденник, де записуєте свої ідеї, плануєте своє життя (на рік, на найближчий місяць, тиждень, день), і чи аналізуєте, що із запланованого виконати не вийшло і чому?

10. Чи ваші друзі вважають вас людиною, здатною до переборення труднощів?
11. Чи знаєте ви свої сильні і слабкі сторони?
12. Чи хвилює вас майбутнє?
13. Чи прагнете ви до того, щоб вас поважали ваші найближчі друзі, батьки?
14. Чи здатні ви керувати собою, стримувати себе у конфліктних ситуаціях?
15. Чи здатні ви до ризику?
16. Чи прагнете ви виховувати в собі силу волі або інші якості?
17. Чи досягаєте ви того, щоб до вашої думки прислуховувались?
18. Чи вважаєте ви себе цілеспрямованою людиною?
19. Чи вважають (вважали) вас батьки людиною, яка здібна до самоосвіти, саморозвитку?
20. Чи вважають (вважали) вас людиною, яка здібна до самоосвіти, саморозвитку вчителі?
21. Чи вважають (вважали) вас людиною, яка здібна до самоосвіти, саморозвитку друзі?

Опрацювання результатів

Опрацювання результатів здійснюється за допомогою шкали, яка наводиться нижче. Шкала визначення рівнів розвитку здібностей до самоосвіти і саморозвитку:

- 21-32 – низький рівень розвитку,
- 33- 48 – середній рівень розвитку,
- 49-63 – високий рівень розвитку.

Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема

Методика застосовується для вивчення самоефективності – впевненості людини щодо її потенційної здатності організувати та здійснити власну діяльність, необхідну для досягнення певної мети.

Інструкція: «Прочитайте, будь ласка, кожне твердження та вкажіть в реєстраційному бланку одну найбільш слушну відповідь стосовно ефективності Вашої військово-професійної діяльності при виконанні завдань миротворчої місії (позначивши знаком «+» відповідну клітину)».

№ п/п	Твердження	Абсолютно невірно	Скоріше невірно	Скоріше вірно	Абсолютно вірно
1	Якщо я добре постараюсь, то завжди знайду вирішення навіть складних проблем				
2	Якщо мені щось заважає, то я все ж знаходжу шляхи досягнення своєї мети				
3	Мені достатньо легко досягати своїх цілей				
4	У несподіваних ситуаціях я завжди знаю, як поводитися.				
5	Я вірю, що можу упоратися з непередбаченими труднощами				
6	Якщо я докладу достатньо зусиль, то зможу упоратися з більшістю проблем				
7	Я готовий (а) до будь-яких труднощів, оскільки покладаюся на власні здібності				
8	Якщо переді мною постає якась проблема, то я звичайно знаходжу кілька варіантів її вирішення				
9	Я можу щось вигадати навіть у безвихідній, на перший погляд, ситуації				
10	Я звичайно здатен (а) тримати ситуацію під контролем				

Обробка результатів

Шкала самоефективності складається з 10-ти тверджень, які респонденту пропонується співвіднести з ефективністю своєї діяльності. Позначення респондентом клітини «абсолютно невірно» дає 1 бал; «скоріш невірно» дає 2 бали; «скоріш вірно» – 3 бали; «абсолютно вірно» – 4 бали.

Отримання підсумкового результату здійснюється шляхом складання балів за всіма 10-ма твердженнями.

Інтерпретація результатів

Отримані результати інтерпретуються таким чином:

36-40 балів – висока самоефективність;

30-35 балів – вища за середню;

25-29 балів – середня;

20-24 бали – нижча за середню;

19 і менше балів – низька.

Додаток Д**Діагностика рівня саморозвитку в професійно-психологічній діяльності (модифікований варіант методики Л. Н. Бережнова)**

Як відомо, саморозвиток характеризується прагненням розвиватися, наявністю якостей особистості, що сприяють саморозвитку, і можливостей реалізації себе в професійній діяльності.

Інструкція: Досліджуваному пропонується вибрати тільки один із запропонованих варіантів відповіді. Для цього після кожного питання потрібно обвести букву «а», «б» або «в» відповідно.

Однозначно вибрані відповіді дозволяють визначити рівень прагнення до саморозвитку, самооцінку своїх якостей, що сприяють саморозвитку, оцінку можливостей реалізації себе в професійній діяльності (в даному випадку оцінка проекту психологічної підтримки як можливості професійної самореалізації).

Тестовий матеріал

1. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика вам найбільше підходить:

- а) цілеспрямований;
- б) працьовитий;
- в) дисциплінований.

2. За що вас цінують колеги?

- а) за те, що я відповідальний;
- б) за те, що відстоюю свою позицію і не міняю рішень;
- в) за те, що я ерудований, цікавий співрозмовник.

3. Як ви ставитеся до ідеї розробки та реалізації проектів психологічної підтримки?

- а) думаю, що це марна трата часу;
- б) глибоко не вникав у проблему;
- в) позитивно, активно включаюся в проект.

4. Що вам найбільше заважає професійно самовдосконалюватися?

- а) недостатньо часу;
- б) немає підходящої літератури і умов;
- в) не вистачає сили волі та наполегливості.

5. Які особисто ваші типові утруднення в здійсненні психологічної підтримки?

- а) не ставив перед собою завдання аналізувати труднощі;
- б) маючи великий досвід, утруднень не відчуваю;
- в) точно не знаю.

6. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика вам найбільше підходить:

- а) вимогливий;
- б) наполегливий;
- в) поблажливий.

7. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика вам найбільше підходить.

- а) рішучий;
- б) кмітливий;
- в) допитливий.

8. Яка ваша функція в проектах психологічної підтримки?

- а) генератор ідей;
- б) критик;
- в) організатор.

9. На основі порівняльної самооцінки виберіть, які якості у вас розвинені більшою мірою:

- а) сила волі;
- б) завзятість;
- в) обов'язковість.

10. Що ви найчастіше робите, коли у вас з'являється вільний час?

- а) займаюся улюбленою справою;
- б) читаю;

в) проводжу час з друзями.

11. Яка з наведених нижче сфер для вас останнім часом представляє пізнавальний інтерес?

а) методичні знання;

б) теоретичні знання;

а) інноваційно-творча психологічна діяльність.

12. У чому ви могли б себе максимально реалізувати?

а) якби працював так, як і колись;

б) в новому проєкті психологічної підтримки;

в) не знаю.

13. Яким вас найчастіше за все вважають ваші друзі?

а) справедливим;

б) доброзичливим;

в) чуйним.

14. Який з трьох принципів вам щонайближче і якого ви дотримуетесь найчастіше?

а) жити треба так, щоб не було боляче за безцільно прожиті роки;

б) в житті завжди є місце для самовдосконалення;

в) насолода життям у творчості.

15. Хто ближче всього до вашого ідеалу?

а) людина сильна духом і міцної волі;

б) людина творча, багато знає і вміє;

в) людина незалежна і впевнена у собі.

16. Чи вдасться вам у професійному плані домогтися того, про що ви мрієте?

а) думаю, що так;

б) швидше за все, так;

в) як пощастить.

17. Що вас більше приваблює в проєктах психологічної підтримки?

а) те, що більшість людей схвалюють ідею психологічної підтримки;

- б) ще не знаю;
- в) нові можливості професійної психологічної діяльності і перспектива самореалізації.

18. Уявіть, що ви стали мільярдером. Що б ви хотіли?

- а) подорожував би по всьому світу;
- б) побудував би центр психологічної підтримки і займався улюбленою справою;
- в) поліпшив б свої побутові умови і жив у своє задоволення.

КЛЮЧ

Номер питання	Оціночні бали відповідей		Номер питання	Оціночні бали відповідей	
1	а) 3	б) 2; в) 1	10	а) 2	б) 3; в) 1
2	а) 2	б) 1; в) 3	11	а) 1	б) 2; в) 3
3	а) 1	б) 2; в) 3	12	а) 1	б) 3; в) 2
4	а) 3	б) 2; в) 1	13	а) 3	б) 2; в) 1
5	а) 2	б) 3; в) 1	14	а) 1	б) 3; в) 2
6	а) 3	б) 2; в) 1	15	а) 1	б) 3; в) 2
7	а) 2	б) 3; в) 1	16	а) 3	б) 2; в) 1
8	а) 3	б) 2; в) 1	17	а) 2	б) 1; в) 3
9	а) 2	б) 3; в) 1	18	а) 2	б) 3; в) 1

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ТЕСТУ

Таблиця 1. Розподіл сумарного числа балів

Сумарне число балів	Рівень прагнення до саморозвитку
18-24	Дуже низький
25-29	Низький
30-34	Ниже середнього
35-39	Середній
40-44	Вище середнього
45-49	Високий
50-54	Дуже високий

Таблиця 2.

Самооцінка особистістю своїх якостей

Самооцінка особистістю своїх якостей, що сприяють саморозвитку, визначається за відповідям на запитання 1, 2, 6, 7, 9, 13.

Сумарне число балів	Самооцінка особистістю своїх якостей
18-17	Дуже висока
16-15	Завищена
14-11	Нормальна
11-9	Занижена
7	Низька
6	Дуже низька

Таблиця 3.

Оцінка проекту психологічної підтримки

Оцінка проекту педагогічної підтримки як можливості професійної самореалізації визначається за відповідям на запитання 3,5,8, 12, 17.

Сумарне число балів	Оцінка проекту психологічної підтримки
15-14	Як можливість фахової самореалізації
13-11	Як необхідна і достатня умова для самореалізації
10-9	Швидше як перспектива для самореалізації
7-6	Невизначена оцінка; скоріше як неперспективне справу для самореалізації
5	Як негідну уваги справу в плані самореалізації