

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»  
БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ  
**Кафедра педагогіки, психології та менеджменту**

**«ДОПУЩЕНО ДО ЗАХИСТУ»**

Рішенням засідання кафедри педагогіки,  
психології та менеджменту

протокол № \_\_\_\_\_ від 08.05 2026 р.

завідувач кафедри

професор Юлія ГЕРАСИМЕКО



**«ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ САМОРОЗВИТКУ ЗДОБУВАЧІВ  
ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО ТА ЗМІШАНОГО  
НАВЧАННЯ»**

**Кваліфікаційна робота  
на здобуття освітнього ступеня «магістр»**

Галузь знань 01 Освіта/Педагогіка  
Спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки  
Освітньо-професійна програма «Педагогіка вищої школи»

**Здобувача вищої освіти  
групи ПВШ-24-11-зМ:**

СТОЛЯРЧУК Максим Геннадійович

М.С.  
(підпис)

**Науковий керівник:**

директор Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України

СИДОРЕНКО Вікторія Вікторівна

[Signature]  
(підпис)

Біла Церква 2026

### Протокол аналізу звіту подібності

Заявляю, що я ознайомився (-лась) з Повним звітом подібності, який був згенерований Системою виявлення і запобігання щодо роботи:

**Автор:** СТОЛЯРЧУК Максим Геннадійович, група ПВШ-24-11-ЗМ

**Назва:** ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ САМОРОЗВИТКУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО ТА ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

**Керівник:** Сидоренко Вікторія Вікторівна

**Підрозділ:** Bila Tserkva institute of continuous professional education

**Коефіцієнт подібності 1:** 11.11%

**Мікропробіли:** 0

**Заміна букв:** 1

**Інтервали:** 0

Після аналізу Звіту подібності констатую наступне:

☒ Запозичення, виявлені в роботі є законними і не є плагіатом. Рівень подібності не перевищує допустимої межі. Таким чином робота незалежна і приймається.

☐ Запозичення не є плагіатом, але перевищено граничне значення рівня подібностей. Таким чином робота повертається на доопрацювання.

☐ Виявлено запозичення і плагіат або навмисні текстові спотворення (маніпуляції), як передбачувані спроби укриття плагіату, які роблять роботу невідповідною вимогам законодавства (Ст. 26. ЗУ Про фахову передвищу освіту, пункт 3.1, Ст. 42. ЗУ Про освіту) та вимог НАЗЯВО (Критерій 5), а також кодексу етики і процедур. Таким чином робота не приймається.

**Висновок:**

*Відсоток оригінальності за системою Strike Plagiarism 11,11% відповідає встановленим вимогам. Високий рівень оригінальності. Допускається до захисту/рецензування.*

Дата 04.05.2026р.

Відповідальний за антиплагіатну технічну експертизу у Білоцерківському інституті неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України:

Підпис





НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»  
БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

**Кафедра педагогіки, психології та менеджменту**

Галузь знань: 01 Освіта/Педагогіка

Спеціальність: 011 Освітні, педагогічні науки

Освітньо-професійна програма «Педагогіка вищої школи»



**ЗАТВЕРДЖУЮ**

завідувач кафедри ПП та М:

професор Юлія ГЕРАСИМЕКО

« 19 » січня 2026 року

**ЗАВДАННЯ**

**на кваліфікаційну роботу здобувачу(ці) освіти**

Столярчуку Максиму Геннадійовичу

**1. Тема роботи:** Теоретичні і методичні засади саморозвитку здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного та змішаного навчання

**Науковий керівник:** директор Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України Сидоренко Вікторія Вікторівна. Затверджена наказом БІНПО від 12 січня 2026 р. № 01 – 06/01

**2. Строк подання здобувачем освіти роботи:** 05 травня 2026 р.

**3. Вихідні дані до роботи:** закони, положення, нормативно-правові документи, наукові праці, публікації в актуальних періодичних виданнях та web-ресурсах, монографії вітчизняних і зарубіжних вчених із досліджуваних питань, власні спостереження.

**4. Перелік питань, які потрібно розробити:** кваліфікаційна робота магістра складається з основної частини та додатків. Основна частина містить такі структурні елементи: вступ, 3 розділи (теоретичний, методичний, експериментальний), загальні висновки, список використаних джерел, додатки.

Розділ 1. Теоретичні засади саморозвитку здобувачів вищої освіти в сучасному педагогічному дискурсі – складається з 3 підрозділів: 1.1. Поняття «саморозвиток» у психолого-педагогічній літературі; 1.2. Особливості організації саморозвитку здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного і змішаного навчання; 1.3. Чинники саморозвитку здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного і змішаного навчання; Розділ 2. Організаційно-методичні і технологічні умови для саморозвитку здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного та змішаного навчання – складається з 3 підрозділів: 2.1. Аналіз стану готовності здобувачів освіти до саморозвитку в умовах дистанційного та змішаного навчання; 2.2. Інформаційно-ресурсне забезпечення саморозвитку здобувачів вищої освіти; 2.3. Мотиваційні засади саморозвитку здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного та змішаного навчання; Розділ 3. Методична система сприяння саморозвитку здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного і змішаного навчання – складається з 3 підрозділів: 3.1. Організація та етапи педагогічного експерименту; 3.2. Упровадження методичної системи сприяння саморозвитку здобувачів вищої освіти; 3.3. Методичні рекомендації щодо активізації саморозвитку здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного та змішаного навчання.

#### **5. Консультанти розділів роботи**

| Розділ | Прізвище, ініціали та посада<br>Консультанта            | Підпис, дата      |                     |
|--------|---------------------------------------------------------|-------------------|---------------------|
|        |                                                         | завдання<br>видав | завдання<br>прийняв |
| 1      | Сидоренко В.В. доктор<br>педагогічних наук,<br>професор | 12.01.26          | 24.01.26            |
| 2      | Сидоренко В.В. доктор<br>педагогічних наук,<br>професор | 29.01.26          | 25.02.26            |



|   |                                                   |          |          |
|---|---------------------------------------------------|----------|----------|
| 3 | Сидоренко В.В. доктор педагогічних наук, професор | 25.02.26 | 28.03.26 |
|---|---------------------------------------------------|----------|----------|

**6. Дата видачі завдання:** 03 січня 2026 р.

### КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

| N з/П | Назва етапів кваліфікаційної роботи              | Строк виконання етапів роботи | Примітка |
|-------|--------------------------------------------------|-------------------------------|----------|
| 1     | Узгодження теми, складання змісту                | січень                        | Виконано |
| 2     | Вивчення літературних джерел                     | січень                        | Виконано |
| 3     | Збирання матеріалу на підприємстві               | січень                        | Виконано |
| 4     | Обробка матеріалу                                | лютий                         | Виконано |
| 5     | Виконання розділу 1                              | лютий                         | Виконано |
| 6     | Виконання розділу 2                              | березень                      | Виконано |
| 7     | Виконання розділу 3                              | березень                      | Виконано |
| 8     | Формулювання висновків                           | квітень                       | Виконано |
| 9     | Оформлення роботи, одержання відгуку та рецензії | травень                       | Виконано |
| 10    | Подання роботи на кафедру                        | травень                       | Виконано |

**Здобувач освіти**

(підпис)

Максим СТОЛЯРЧУК

**Керівник роботи**

(підпис)

Вікторія СИДОРЕНКО



НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ДЗВО «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ» НАПН УКРАЇНИ  
**БІЛОЦЕРКІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**  
Кафедра педагогіки, психології та менеджменту

**В І Д Г У К**

**наукового керівника на кваліфікаційну роботу  
здобувачки вищої освіти другого (магістерського) рівня  
СТОЛЯРЧУКА Максима Геннадійовича**

**на тему: «Теоретичні і методичні засади саморозвитку здобувачів вищої  
освіти в умовах дистанційного та змішаного навчання»**

Кваліфікаційна робота **Столярчука Максима Геннадійовича** присвячена актуальній проблемі сучасної педагогіки вищої школи – організації та активізації саморозвитку здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного та змішаного навчання. Актуальність обраної теми зумовлена глибокими трансформаційними процесами в системі вищої освіти України, пов'язаними з цифровізацією освітнього середовища, необхідністю забезпечення безперервності освітнього процесу в умовах воєнного стану, а також зростанням вимог до автономності, самостійності та здатності здобувачів освіти до самокерованого професійного розвитку.

*Об'єктом дослідження* визначено процес професійної підготовки здобувачів вищої освіти в умовах цифрової трансформації освітнього середовища. *Предметом дослідження* є організаційно-методичні та технологічні умови активізації саморозвитку здобувачів освіти в умовах дистанційного та змішаного навчання. *Метою роботи* стало теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка організаційно-методичних, технологічних і мотиваційних умов, що сприяють ефективному саморозвитку здобувачів освіти в умовах дистанційного та змішаного навчання.

У роботі здійснено ґрунтовний теоретичний аналіз наукових підходів до трактування поняття «саморозвиток» у психолого-педагогічному дискурсі, висвітлено сучасні підходи до організації саморозвитку здобувачів вищої освіти в цифровому освітньому середовищі, визначено організаційно-методичні, технологічні та мотиваційні умови, що сприяють ефективному саморозвитку особистості в умовах дистанційного та змішаного навчання.

Структура кваліфікаційної роботи є логічною та відповідає поставленій меті й завданням дослідження. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. У першому розділі розкрито теоретичні засади саморозвитку здобувачів вищої освіти в сучасному педагогічному дискурсі. Другий розділ присвячено аналізу організаційно-методичних, технологічних та мотиваційних умов забезпечення саморозвитку здобувачів освіти. У третьому розділі обґрунтовано й апробовано методичну систему сприяння саморозвитку здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного та змішаного навчання, а також подано методичні рекомендації щодо її впровадження.



Позитивною рисою кваліфікаційної роботи є логічність структури, наукова аргументованість викладу матеріалу, системність аналізу проблеми та належний рівень узагальнення результатів дослідження. Автор продемонстрував уміння працювати з науковими джерелами, здійснювати їх критичний аналіз, формувати власні висновки та обґрунтовувати наукові положення.

Особливої уваги заслуговує розроблена автором методична система сприяння саморозвитку здобувачів вищої освіти, що передбачає інтеграцію цифрових інструментів, елементів рефлексивного супроводу, технологій фасилітації, гейміфікації та індивідуалізації освітнього процесу. Практичну цінність мають запропоновані методичні рекомендації щодо активізації саморозвитку здобувачів освіти в умовах дистанційного та змішаного навчання, які можуть бути використані викладачами закладів вищої освіти під час організації освітнього процесу.

У процесі виконання кваліфікаційної роботи здобувач вищої освіти проявив високий рівень наукової самостійності, відповідальності, здатність до аналітичного мислення та системного опрацювання наукової інформації. Робота виконана відповідно до вимог академічної доброчесності, характеризується належним рівнем наукового стилю та коректністю використання понятійно-категорійного апарату.

Зміст кваліфікаційної роботи відповідає обраній темі, поставленій меті та визначеним завданням дослідження. Отримані результати мають теоретичне та практичне значення для подальшого розвитку педагогіки вищої школи в умовах цифрової трансформації освіти.

**Рівень академічної доброчесності та оригінальності тексту відповідає встановленим вимогам** (відповідно до протоколу аналізу подібності коефіцієнт подібності становить **11,11%**).

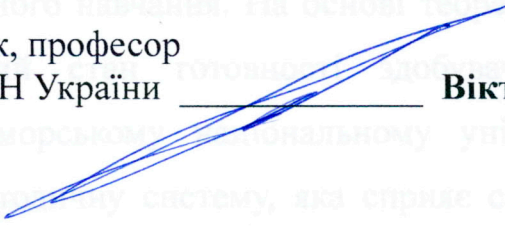
Кваліфікаційна робота Столярчука Максима Геннадійовича на тему: «Теоретичні і методичні засади саморозвитку здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного та змішаного навчання» є **завершеним самостійним науковим дослідженням, відповідає вимогам до кваліфікаційних робіт магістра за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки** та заслуговує на оцінку «відмінно» (**90 б, за шкалою ЄКТС – А**).

Вважаємо, що кваліфікаційна робота може бути рекомендована до захисту на засіданні екзаменаційної комісії.

09 травня 2026 р.

**Науковий керівник:**

доктор педагогічних наук, професор  
член-кореспондент НАПН України

 **Вікторія СИДОРЕНКО**

## АНОТАЦІЯ

Кваліфікаційна робота: 112 с., 23 рис., 3 таблиці, 4 додатків, 61 джерела.

**Об'єкт дослідження** – процес саморозвитку здобувачів вищої освіти в умовах змішаного та дистанційного навчання.

**Мета дослідження** – на основі теоретичного аналізу обґрунтувати та експериментально перевірити організаційно-методичні, технологічні та мотиваційні умови, що сприяють ефективному саморозвитку здобувачів освіти в умовах дистанційного та змішаного навчання.

Методи дослідження: **теоретичні** – системний аналіз, синтез, порівняння та узагальнення наукової психолого-педагогічної, філософської та методичної літератури з проблеми саморозвитку здобувачів вищої освіти в умовах цифрової трансформації; **емпіричні** – бесіда, спостереження, анкетування, комп'ютерне тестування, експертна оцінка для виявлення стану організації саморозвитку здобувачів вищої освіти; **експериментальні** – педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний та контрольний етапи) для перевірки ефективності розробленої методичної системи сприяння саморозвитку.

Актуальність теми кваліфікаційної роботи зумовлена стрімким переходом до дистанційного та змішаного форматів навчання, що вимагає від здобувача вищої освіти високого рівня автономності та здатності до самокерованого навчання. Потреби освітньої практики визначили вибір теми кваліфікаційної роботи: «Теоретичні і методичні засади саморозвитку здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного та змішаного навчання».

Під час виконання роботи було розглянуто теоретичні засади саморозвитку здобувачів вищої освіти, їх сутність, компоненти та чинники в умовах дистанційного та змішаного навчання. На основі теоретичного матеріалу було проаналізовано сучасний стан готовності здобувачів вищої освіти до саморозвитку в Чорноморському національному університеті імені Петра Могили. Розроблено методичну систему, яка сприяє саморозвитку здобувачів освіти в умовах дистанційного та змішаного навчання.



Отримані в кваліфікаційній роботі результати можуть бути використані керівництвом Чорноморському національному університеті імені Петра Могили в практичній діяльності, що сприятимуть підвищенню якості освіти в умовах дистанційного та змішаного навчання.

**Ключові слова:** освітній процес, саморозвиток, дистанційне навчання, змішане навчання, цифровізація освіти, методична система.

## ANNOTATION

Qualification Paper: 112 p., 23 figures, 3 tables, 4 appendices, 61 references.

**Object of the study:** the process of self-development of higher education students in conditions of blended and distance learning.

**Aim of the study:** based on theoretical analysis to substantiate and experimentally verify the organizational-methodological, technological, and motivational conditions that contribute to the effective self-development of higher education students in distance and blended learning environments.

Research methods: theoretical methods included system analysis, synthesis, comparison, and generalization of scientific psychological-pedagogical, philosophical, and methodological literature on the issue of self-development of higher education students in the context of digital transformation; empirical methods included interviews, observation, questionnaires, computer-based testing, and expert evaluation aimed at identifying the state of organization of students' self-development; experimental methods included a pedagogical experiment (ascertaining, formative, and control stages) conducted to verify the effectiveness of the developed methodological system for promoting self-development.

The relevance of the qualification paper is determined by the rapid transition to distance and blended learning formats, which requires a high level of autonomy and self-directed learning skills from higher education students. The needs of educational practice determined the choice of the topic of the qualification paper: "Theoretical and Methodical Principles of Self-Development of Higher Education Students in Conditions of Distance and Blended Learning".

During the research, the theoretical foundations of self-development of higher education students were examined, including its essence, components, and factors in the conditions of distance and blended learning. Based on the theoretical material, the current state of readiness of higher education students for self-development at Petro Mohyla Black Sea National University was analyzed. A methodical system to promote



the self-development of students in distance and blended learning environments was developed.

The results obtained in the qualification paper can be used by the administration of Petro Mohyla Black Sea National University in practical activities aimed at improving the quality of education in distance and blended learning conditions.

**Keywords:** educational process, self-development, distance learning, blended learning, digitalization of education, methodical system.

## ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

MCCC – Методична система сприяння саморозвитку

ІОП – індивідуальний освітній план

H5P (HTML5 Package) – інструмент для створення інтерактивного навчального контенту

ІКТ – Інформаційно-комунікаційні технології

LMS (Learning Management System) – система управління навчанням

ІРЗ – інформаційно-ресурсне забезпечення

Creative Commons (CC) – це система публічних ліцензій, яка дозволяє авторам легально ділитися своїми матеріалами і визначати, як саме інші люди можуть їх використовувати

PLE (Personal Learning Environment) – персональне наукове середовище



## **ЗМІСТ**

|                                                                                                                                                                                    |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>ВСТУП .....</b>                                                                                                                                                                 | <b>14</b> |
| <b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ САМОРОЗВИТКУ ЗДОБУВАЧІВ<br/>ВИЩОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ .....</b>                                                               | <b>18</b> |
| 1.1. Поняття «саморозвиток» у психолого-педагогічній літературі .....                                                                                                              | 18        |
| 1.2. Особливості організації саморозвитку здобувачів вищої освіти в<br>умовах дистанційного і змішаного навчання .....                                                             | 27        |
| 1.3. Чинники саморозвитку здобувачів вищої освіти в умовах<br>дистанційного і змішаного навчання.....                                                                              | 34        |
| Висновки до першого розділу .....                                                                                                                                                  | 40        |
| <b>РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ, ТЕХНОЛОГІЧНІ ТА<br/>МОТИВАЦІЙНІ УМОВИ ДЛЯ САМОРОЗВИТКУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ<br/>ОСВІТИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО ТА ЗМІШАНОГО<br/>НАВЧАННЯ.....</b> | <b>43</b> |
| 2.1. Організаційно-методичні умови забезпечення саморозвитку здобувачів<br>вищої освіти.....                                                                                       | 43        |
| 2.2. Інформаційно-ресурсне забезпечення саморозвитку здобувачів вищої<br>освіти .....                                                                                              | 46        |
| 2.3. Мотиваційні засади саморозвитку здобувачів вищої освіти .....                                                                                                                 | 54        |
| Висновки до другого розділу .....                                                                                                                                                  | 61        |
| <b>РОЗДІЛ 3. МЕТОДИЧНА СИСТЕМА СПРИЯННЯ САМОРОЗВИТКУ<br/>ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО І<br/>ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ .....</b>                                         | <b>65</b> |
| 3.1. Організація та етапи педагогічного експерименту .....                                                                                                                         | 65        |
| 3.2. Упровадження методичної системи сприяння саморозвитку здобувачів<br>вищої освіти .....                                                                                        | 74        |
| 3.3. Методичні рекомендації щодо активізації саморозвитку здобувачів<br>вищої освіти в умовах дистанційного та змішаного навчання .....                                            | 80        |
| Висновки до третього розділу .....                                                                                                                                                 | 85        |

|                                         |           |
|-----------------------------------------|-----------|
| <b>ВИСНОВКИ .....</b>                   | <b>90</b> |
| <b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b> | <b>93</b> |
| <b>ДОДАТКИ .....</b>                    | <b>98</b> |

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Сучасний етап розвитку вищої освіти в Україні характеризується інтенсивною цифровою трансформацією освітнього середовища, зумовленою глобальними процесами цифровізації, наслідками пандемії COVID-19 та викликами повномасштабної військової агресії Росії проти України [21,28]. Ці фактори зумовили швидкий і незворотний перехід до дистанційного та змішаного форматів навчання, що суттєво змінили традиційні ролі суб'єктів освітнього процесу та перенесли акцент з «навчання», як передачі знань, на «учіння» – активну самостійну діяльність здобувача вищої освіти [4,20].

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» [12], Закону України «Про освіту» [13], а також стратегією розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки, стратегічним завданням закладів вищої освіти є підготовка конкурентоспроможного фахівця, здатного до безперервного професійного зростання та самовдосконалення. Однак, для дистанційного та змішаного навчання притаманні зниження мотивації, труднощі самодетермінації та явища «цифрової відчуженості». Результати констатувального етапу дослідження, проведеного в Чорноморському національному університеті імені Петра Могили, підтверджують недостатній рівень готовності значної частини здобувачів вищої освіти до самостійного управління власним професійним розвитком у цифровому середовищі.

Аналіз теорії та практики вищої школи виявив низку суттєвих суперечностей між:

- вимогами суспільства та ринку праці до високого рівня автономності й конкурентоспроможності випускників та недостатньою готовністю здобувачів освіти до самостійного управління власним професійним розвитком;
- технологічними можливостями платформ дистанційного навчання (LMS Moodle, Google Workspace, Microsoft Teams) та їх переважним



використанням лише, як репозиторіїв матеріалів, а не як інструментів активізації саморозвитку [58];

- необхідністю системного методичного супроводу саморозвитку в цифровому просторі та недостатньою розробленістю теоретичних і методичних рекомендацій такого супроводу в умовах дистанційного та змішаного навчання.

Виявлені суперечності та недостатня наукова розробленість методичних механізмів сприяння саморозвитку здобувачів вищої освіти в умовах цифрової трансформації зумовили вибір теми кваліфікаційної роботи.

**Об'єкт дослідження** – процес професійної підготовки здобувачів вищої освіти в умовах цифрової трансформації освітнього середовища.

**Предмет дослідження** – організаційно-методичні та технологічні умови активізації саморозвитку здобувачів освіти в умовах дистанційного та змішаного навчання.

**Мета дослідження** – на основі теоретичного аналізу обґрунтувати та експериментально перевірити організаційно-методичні, технологічні та мотиваційні умови, що сприяють ефективному саморозвитку здобувачів освіти в умовах дистанційного та змішаного навчання.

Такий підхід дозволить ефективно реалізувати мотиваційно-ціннісний, когнітивно-процесуальний та рефлексивно-регулятивний компоненти саморозвитку і суттєво підвищити рівень готовності здобувачів вищої освіти до самостійного управління власним професійним зростанням.

Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання**:

- здійснити ретроспективний аналіз поняття «саморозвиток» у психолого-педагогічному дискурсі та уточнити його сутність в умовах цифрової трансформації вищої освіти;
- виявити організаційно-методичні, технологічні та мотиваційні умови активізації саморозвитку здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного та змішаного навчання;

- проаналізувати психолого-педагогічні бар'єри саморозвитку здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного і змішаного навчання;
- обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність методичної системи сприяння саморозвитку здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного та змішаного навчання;
- розробити методичні рекомендації для викладачів, здобувачів освіти та адміністрації закладів вищої освіти, щодо активізації саморозвитку здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного та змішаного навчання.

**Гіпотеза дослідження** полягає в припущенні, що позитивна динаміка рівнів сформованості саморозвитку здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного та змішаного навчання буде забезпечена за умови впровадження спеціально розробленої методичної системи, яка передбачає комплексне створення організаційно-методичних (індивідуальні освітні плани, системна рефлексія, фасилітативний супровід викладача), технологічних (інтеграція інструментів саморефлексії, AI-Scaffolding, інтерактивних мікромодулів на платформі Moodle, цифрові портфоліо та засоби оптимізації часового ресурсу) та мотиваційних умов (стимулювання внутрішньої мотивації через гейміфікацію, задоволення базових психологічних потреб за теорією самодетермінації, регулярне позитивне підкріплення прогресу, формування суб'єктної позиції та акмеологічної спрямованості особистості).

**Методи дослідження:**

- **теоретичні** – системний аналіз, синтез, порівняння та узагальнення наукової психолого-педагогічної, філософської та методичної літератури з проблеми саморозвитку здобувачів вищої освіти в умовах цифрової трансформації;
- **емпіричні** – бесіда, спостереження, анкетування, комп'ютерне тестування, експертна оцінка для виявлення стану організації саморозвитку здобувачів вищої освіти;

- **експериментальні** – педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний та контрольний етапи) для перевірки ефективності розробленої методичної системи сприяння саморозвитку.

**Експериментальна база дослідження** – Чорноморський національний університет імені Петра Могили.

**Наукова новизна:** *вперше* теоретично обґрунтовано та експериментально апробовано методичну систему сприяння саморозвитку здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного та змішаного навчання; *розглянуто та проаналізовано* сутність поняття «саморозвиток здобувача вищої освіти» в цифровому середовищі, як здатності до саморегуляції в умовах інформаційного перевантаження; *визначено* психолого-педагогічні особливості та бар'єри саморозвитку здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного та змішаного навчання; досліджено сучасний стан готовності здобувачів освіти Чорноморського національного університету імені Петра Могили до автономного саморозвитку; *розроблено* методичні рекомендації для суб'єктів освітнього процесу, щодо підвищення ефективності саморозвитку засобами цифрових технологій.

**Практичне значення** роботи полягає у розробці конкретних методичних рекомендацій для викладачів щодо проєктування завдань, стимулюючих рефлексію, а також інструкцій для здобувачів освіти з використання цифрових сервісів планування, для підвищення їхньої автономності. Результати можуть бути використані при підготовці спецкурсів з педагогіки вищої школи.

**Апробація результатів.** Основні ідеї кваліфікаційної роботи пройшли апробацію у формі доповідей на IV-ій Всеукраїнській студентській науково-практичній конференції «Соціально-освітні домінанти професійної підготовки сучасного компетентного фахівця» (15.05.2025, м. Біла Церква).

**Структура роботи.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного з розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (61 найменувань) та додатків. Повний обсяг роботи – 112 сторінок.



## РОЗДІЛ 1

# ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ САМОРОЗВИТКУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

### 1.1. Поняття «саморозвиток» у психолого-педагогічній літературі

Поняття «саморозвиток» є одним з ключових категорій сучасної психолого-педагогічної науки, особливо в умовах цифрової трансформації вищої освіти. Воно відображає здатність особистості до самостійного, свідомого та цілеспрямованого вдосконалення власних психічних, професійних і моральних якостей. С. О. Черепанова, у роботі «Філософія освіти і педагогічна антропологія», розглядає саморозвиток, як фундаментальний процес становлення людини, як суб'єкта освіти і культури [41]. У контексті дистанційного та змішаного навчання саморозвиток набуває особливого значення, оскільки здобувач вищої освіти стає активним суб'єктом освітнього процесу, який самостійно конструює індивідуальну траєкторію професійного зростання [4,20].

Поняття «саморозвиток» сягає глибокої давнини і пройшло складний шлях еволюції від філософських ідей, до визначення у сучасній науці. Ще в античній філософії ідея самовдосконалення займала центральне місце. Сократ проголошував принцип «пізнай самого себе» (γνῶθι σεαυτόν), вважаючи самопізнання першим кроком до саморозвитку. Платон, у діалогах «Держава» та «Федон», розглядав саморозвиток, як рух душі від чуттєвого світу до світу ідей, через діалектичне мислення. Аристотель, у «Нікомаховій етиці», стверджував, що людина стає тим, ким вона сама себе робить: «Людина є тим, що вона постійно робить». Він ввів поняття «ентузіазм самотворення», підкреслюючи, що розвиток особистості залежить від внутрішньої активності та вибору способу життя.

У середньовіччі ідея саморозвитку набула релігійно-етичного забарвлення. Аврелій Августин, у «Сповіді», розглядав саморозвиток, як внутрішній діалог

людини з Богом і самим собою, процес покаяння та духовного оновлення. У період Відродження (Т. Мор, Е. Роттердамський), саморозвиток пов'язувався з гуманістичними ідеалами всебічного розвитку особистості, через освіту та мистецтво. Ф. Петрарка та Дж. Бруно акцентували увагу на самопізнанні, як основі творчого самовдосконалення.

Новий час (XVII – XIX ст.), ознаменувався філософським осмисленням саморозвитку, як діалектичного процесу. Кант, у роботі «Критика практичного розуму» 1788 р., розглядав саморозвиток, як моральний імператив: людина зобов'язана розвивати свої здібності для досягнення автономії волі. Гегель, у роботі «Феноменології духу» 1807 р., трактував саморозвиток, як саморух абсолютного духу через суперечності, де індивідуальна свідомість проходить стадії від відчуження до самореалізації. Ніцше радикалізував ідею, ввівши концепцію «надлюдини» (Übermensch), як результат постійного самоперевершення: «Людина є те, що треба подолати».

Рубіж XIX – XX століть став переломним, філософія поступово передала естафету психології. Фрейд, у роботі «Я та Воно» 1923 р., розглядав саморозвиток, як подолання внутрішніх конфліктів між «Воно», «Я» та «Над-Я» [39], а Юнг, у роботі «Архетипи і колективне несвідоме» 1959 р., акцентував інтеграцію архетипів у процесі індивідуації, як основний механізм саморозвитку особистості [33]. Гуманістична психологія (К. Роджерс, А. Маслоу) зробила саморозвиток центральною категорією. К. Роджерс, визначав його, як природну тенденцію до актуалізації «Я-концепції», коли особистість прагне стати «повністю функціонуючою» [32]. А. Маслоу, у ієрархії потреб, поставив самореалізацію на найвищий рівень: «Саморозвиток – це стійке бажання стати всім, чим людина може стати» [23].

У радянській та пострадянській психолого-педагогічній науці, саморозвиток розглядався через призму діяльнісного підходу. Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв та П. Я. Гальперін, наголошували на важливості переходу від зовнішнього стимулювання, до внутрішньої саморегуляції. С. Л. Рубінштейн підкреслював суб'єктність особистості, як джерело саморуху. Татенко В. О., у

монографії «Психологія суб'єкта», розвиває ідею суб'єктності, як центральної категорії саморозвитку, розглядаючи особистість, як активного творця власного психічного життя та професійного становлення [36]. У сучасній українській науці, І. Д. Бех, трактує саморозвиток, як «саморух» особистості в напрямку морально-ціннісної саморегуляції та духовного зростання [3]. Л. Л. Хоружа підкреслює, що етична компетентність майбутнього вчителя є важливою складовою саморозвитку особистості, оскільки сприяє формуванню морально-ціннісних орієнтирів і саморегуляції [40]. Рибалка В. В. зазначає, що саморозвиток особистості нерозривно пов'язаний із формуванням честі та гідності, які виступають внутрішніми регуляторами морально-ціннісної саморегуляції [31]. О. Конотоп розглядає його, як динамічну єдність самопізнання, самоствавлення та саморегуляції [17].

Сучасний педагогічний дискурс 2020 – 2026 рр. пов'язує саморозвиток із цифровою трансформацією освіти. В. Ю. Биков та В. М. Кухаренко зазначають, що в умовах дистанційного та змішаного навчання, саморозвиток перетворюється на ключову компетентність, яка забезпечує здатність до самостійної побудови освітньої траєкторії в умовах інформаційного перевантаження [4,20]. О. М. Семеног підкреслює, важливість культури наукової мови, як складової саморозвитку майбутнього магістра, оскільки володіння науковим стилем мовлення сприяє глибшому самопізнанню та рефлексії власної професійної діяльності [33]. С. О. Сисоєва та О. М. Олійник, виділяють три взаємопов'язані компоненти: когнітивний (самопізнання), мотиваційно-ціннісний (самоствавлення) та діяльнісний (саморегуляція) [27].

Для глибшого розуміння сутності поняття «саморозвиток» доцільно порівняти основні підходи (див. рис. 1.1.1).

У сучасній психолого-педагогічній літературі саморозвиток визначається, як самокерований, свідомий і цілеспрямований процес внутрішніх змін особистості, спрямований на підвищення рівня її функціонування в когнітивній, мотиваційній і поведінковій сферах [1,8,19]



Рис. 1.1.1. Порівняльний аналіз підходів до визначення сутності саморозвитку (згенеровано ШІ)

Він включає три основні рівні:

- адаптивний (компенсаторний) – подолання недоліків і адаптація до вимог середовища;
- оптимізувальний – удосконалення сильних сторін і досягнення гармонії;
- творчий (акмеологічний) – вихід за межі наявних можливостей, самотрансценденція.

Критеріями сформованості саморозвитку є: рівень самопізнання, мотивація до зростання, здатність до саморегуляції, рефлексивність і автономність [34].

Таким чином, ретроспективний аналіз генезису та сутності поняття «саморозвиток» свідчить про його еволюцію від філософської ідеї самовдосконалення, до комплексної психолого-педагогічної категорії. У сучасних умовах цифрової трансформації вищої освіти (дистанційного та змішаного навчання) саморозвиток стає не лише особистісною якістю, а й



ключовим механізмом професійної підготовки здобувачів вищої освіти. Це дозволяє перейти до розгляду особливостей організації саморозвитку в умовах дистанційного і змішаного навчання.

Аналіз наукових праць останнього п'ятиріччя дозволяє стверджувати, що в сучасній педагогічній думці відбувається зміщення фокусу з процесу викладання на процес цілеспрямованого саморозвитку здобувача освіти. Це зумовлено тим, що в умовах цифрової трансформації знання застарівають швидше, ніж завершується цикл навчання, тому здатність до самостійного оновлення компетенцій стає базовою вимогою до випускника ЗВО [4,18]. Як зазначає А. Бахтіна, психологічні особливості саморозвитку в цифровому середовищі визначаються специфікою віртуальної взаємодії та новими можливостями для персоналізації навчання [2].

Сучасні дослідники, зокрема В. М. Кухаренко та С. О. Сисоєва, розглядають саморозвиток у цифровому середовищі, як складну самоорганізовану систему. На думку дослідників, цей процес не є лінійним і залежить від внутрішньої архітекτονіки особистості – її здатності до рефлексії та вольової регуляції в умовах асинхронної взаємодії [20,34].

Важливим аспектом теоретичного обґрунтування саморозвитку є концепція «самодетермінації» (Е. Десі, Р. Раян), яка в сучасних українських дослідженнях адаптується до умов змішаного навчання. Згідно з цією концепцією, саморозвиток здобувача освіти в Чорноморському національному університеті імені Петра Могили або в будь-якому іншому сучасному ЗВО, можливий лише за умови задоволення трьох базових потреб: потреби в автономії (відчуття авторства власних дій), потреби в компетентності (відчуття ефективності) та потреби у зв'язку з іншими людьми (соціальна інтеграція в цифровій спільноті) [1].

Додатково варто виділити специфічні рівні прояву саморозвитку здобувачів вищої освіти, які актуалізуються саме в умовах дистанційної освіти:

- інформаційно-технологічний рівень – здатність здобувача освіти самостійно опановувати нові цифрові інструменти для вирішення навчальних завдань;
- психо-емоційний рівень – розвиток стресостійкості та здатності до самодопомоги в умовах ізоляції чи кризових станів;
- професійно-акмеологічний рівень – прагнення до досягнення вершин майстерності у майбутній діяльності, через використання ресурсів неформальної та інформної освіти (МООС, вебінари, професійні спільноти).

Особливого значення у структурі саморозвитку набуває рефлексія. Вона виступає як «зворотний зв'язок» особистості з самою собою, дозволяючи коригувати освітню траєкторію залежно від отриманих результатів [5]. У системі дистанційного навчання (наприклад, LMS Moodle) рефлексія може бути застосована через електронні портфоліо, блоги саморозвитку та цифрові щоденники досягнень, що робить процес внутрішнього зростання видимим і керованим [27].

Сучасний етап розвитку педагогічної науки характеризується переходом від загальнотеоретичного осмислення саморозвитку до його контекстуалізації в умовах цифрової трансформації вищої освіти. Castells M. у фундаментальній праці «The Information Age: Economy, Society and Culture» показує, що в інформаційному суспільстві мережева структура та надлишок інформації радикально змінюють умови саморозвитку особистості, перетворюючи його на постійний процес адаптації до динамічного цифрового середовища [48]. Саме тому доцільно виділити цифровий саморозвиток, як самостійну категорію, що поєднує класичні психолого-педагогічні механізми з новими технологічними та інформаційними реаліями.

Цифровий саморозвиток можна визначити, як свідомий, цілеспрямований і технологічно опосередкований процес саморегуляції особистості, спрямований на підвищення рівня професійної та особистісної компетентності в умовах інформаційного перевантаження та асинхронної взаємодії. На відміну від

традиційного саморозвитку, цифровий варіант характеризується трьома додатковими ознаками:

- гіперз'єднаністю – постійним доступом до величезних масивів інформації та спільнот;
- автономністю управління – можливістю самостійно конструювати освітню траєкторію за допомогою LMS, AI-інструментів та персональних освітніх середовищ;
- рефлексивною видимістю – фіксацією власного прогресу у цифровому сліді (Learning Analytics, е-портфоліо, цифрові щоденники).

Ці ознаки вимагають переосмислення класичних компонентів саморозвитку. Когнітивний компонент трансформується в цифрову метакогніцію – вміння не лише отримувати інформацію, а й критично відбирати, структурувати та інтегрувати її в особистісний досвід. Мотиваційно-ціннісний компонент набуває форми цифрової самоактуалізації, коли здобувач вищої освіти усвідомлює себе не лише споживачем контенту, а й як творець власного цифрового «Я». Діяльнісно-регулятивний компонент проявляється у цифровій саморегуляції – здатності долати прокрастинацію, інформаційне перевантаження та цифрову втому, за допомогою спеціальних технік тайм-менеджменту та цифрової гігієни [25].

У сучасних дослідженнях (2022–2026 рр.) чітко простежується два основні підходи до цифрового саморозвитку. Перший (технологічно-орієнтований), акцентує увагу на інструментарії: LMS Moodle, Google Workspace, генеративні моделі ШІ, адаптивні алгоритми навчання. Другий (психолого-педагогічний), розглядає цифровий саморозвиток крізь призму теорії самодетермінації, акмеологічного підходу (Деркач, Кузьміна) та теорії соціально-когнітивного навчання (Бандура). Саме синтез цих двох підходів дозволяє говорити про інтегрований цифровий саморозвиток, як про нову якість вищої освіти.

Особливого значення набуває акмеологічний аспект. У цифровому середовищі саморозвиток перестає бути лише адаптивним процесом і

перетворюється на акмеологічний – спрямований на досягнення вершин професійної майстерності [16]. Здобувач вищої освіти, працюючи в умовах дистанційного та змішаного навчання, отримує унікальну можливість не лише опановувати знання, а й створювати власний «цифровий слід» – портфоліо досягнень, публікації, проекти, які стають частиною його професійної ідентичності ще під час навчання.

Важливим є й соціально-психологічний вимір. Цифрове середовище створює ефект «парадоксу самотності»: формально людина постійно «в мережі», але реальна емоційна підтримка та професійна комунікація часто відсутні. Саме тому сучасні дослідження акцентують необхідність розвитку цифрової соціальної компетентності – вміння будувати конструктивні професійні зв'язки в умовах асинхронної взаємодії, брати участь у peer-learning, створювати спільноти практики.

Аналіз зарубіжного досвіду показує, що в умовах цифрової трансформації саморозвиток стає мережевим процесом. Знання більше не є статичними, а існують у формі зв'язків між людьми, ресурсами та технологіями. Тому здатність здобувача вищої освіти до саморозвитку значною мірою залежить від уміння ефективно працювати в мережі, фільтрувати інформацію та створювати власні знання в мережі.

У вітчизняній науці останніх років (Биков, Кухаренко, Сисоєва, Аршава) спостерігається перехід від описового до конструктивного етапу вивчення саморозвитку. Якщо раніше акцент робився на визначенні сутності та компонентів, то зараз дедалі більше уваги приділяється створенню конкретних методичних моделей і технологій підтримки саморозвитку в цифровому середовищі. Це свідчить про перехід педагогічної науки від теоретичного осмислення до практичної реалізації.

Отже, сучасне розуміння саморозвитку в контексті вищої освіти виходить далеко за межі традиційного психолого-педагогічного дискурсу. Воно інтегрує філософські, психологічні, акмеологічні та цифрові аспекти, утворюючи складну, багаторівневу систему. Саме така комплексність вимагає створення спеціальної



методичної системи, яка б не лише описувала процес саморозвитку, а й активно сприяла його реалізації в умовах дистанційного та змішаного навчання.

Сучасна вища школа вимагає від майбутнього фахівця не стільки накопичення знань, скільки формування вміння постійно оновлювати власну компетентнісну базу в динамічному інформаційному середовищі. Саме тому теоретичне осмислення саморозвитку набуває прикладного характеру й стає основою для створення дієвих педагогічних механізмів. У контексті українських закладів вищої освіти таке осмислення особливо актуальне, оскільки цифровізація освітнього простору відбувається нерівномірно й потребує чітких орієнтирів для забезпечення якості підготовки. Перехід від теоретичної концептуалізації до практичної реалізації дозволить подолати розрив між потенціалом цифрових технологій і реальним рівнем автономності здобувачів освіти. Подальше дослідження має зосередитися на тому, як саме організаційні та методичні умови дистанційного й змішаного форматів навчання можуть максимально ефективно активізувати внутрішні ресурси особистості. Це, у свою чергу, відкриває перспективи для розробки цілісної методичної системи, яка забезпечить системний розвиток саморозвитку на всіх етапах професійної підготовки.

Підсумовуючи теоретичний аналіз, можна констатувати, що саморозвиток здобувача вищої освіти – це не лише суб'єктивний процес, а й об'єктивна необхідність, що реалізується через інтеграцію внутрішніх ресурсів особистості та можливостей цифрового освітнього простору. Це складне синтетичне утворення, що поєднує в собі свідоме прагнення до змін, здатність до саморегуляції та готовність до безперервного навчання впродовж життя (lifelong learning). Осмислення цих теоретичних засад створює підґрунтя для дослідження особливостей організації даного процесу в умовах дистанційного та змішаного навчання, що і буде розглянуто в наступному підрозділі.

## **1.2. Особливості організації саморозвитку здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного і змішаного навчання**

Трансформація вищої освіти в Україні, спричинена, як глобальними трендами цифровізації, так і безпековими викликами, зумовила перехід до нових форм організації освітнього процесу. Дистанційне та змішане навчання сьогодні не просто технічна альтернатива аудиторним заняттям, а складне педагогічне середовище, яке висуває принципово нові вимоги до суб'єктності здобувача вищої освіти. У цьому контексті організація саморозвитку здобувача освіти набуває специфічних рис, пов'язаних із високим ступенем автономії, технологічною опосередкованістю та необхідністю безперервної рефлексії [20].

**Парадигмальна зміна ролей суб'єктів навчання.** Однією з ключових особливостей організації саморозвитку у змішаному навчанні є зміна вектора активності. Якщо традиційна система часто орієнтована на «споживання» знань, то дистанційне середовище вимагає від здобувача вищої освіти переходу до ролі «архітектора власної освіти» [11]. Як зазначає Means B., «Student outcomes arise from the joint influence of implementation, context, and learner characteristics interacting with technology—not from technology alone» [53]. В. Ю. Биков наголошує, що в таких умовах саморозвиток стає не лише метою, а й головним засобом навчання, де викладач виступає не ретранслятором інформації, а модератором індивідуальної освітньої траєкторії [4].

Організація цього процесу базується на принципі відкритості. Здобувач освіти отримує доступ до ресурсів (LMS Moodle, бібліотечні репозиторії), які дозволяють йому самостійно визначати глибину занурення в тему [59]. Проте така свобода вимагає високого рівня самоорганізації. Дослідники виділяють проблему «дифузії контролю», коли за відсутності прямого фізичного контакту з викладачем, здобувач вищої освіти може втрачати орієнтири саморозвитку [1].

**Моделі організації змішаного навчання як чинники саморозвитку.** Ефективність саморозвитку безпосередньо залежить від обраної моделі змішаного навчання. Anderson T. у роботі «The Theory and Practice of Online

Learning» зазначає, що успішна організація дистанційного та змішаного навчання базується на поєднанні синхронної та асинхронної взаємодії, що створює оптимальні умови для розвитку автономії та саморозвитку здобувачів освіти [46].

У практиці сучасних ЗВО найбільш продуктивними є:

- модель «Перевернутий клас» (Flipped Classroom). Організаційно вона спонукає здобувача освіти до випереджального саморозвитку: ознайомлення з теоретичним базисом у цифровому середовищі до початку дискусії. Це формує навичку критичного аналізу інформації без сторонньої допомоги [26].
- модель «Ротація за станціями». В умовах змішаного навчання вона дозволяє здобувачу вищої освіти чергувати самостійну роботу в мережі, групову взаємодію та консультації з тьютором. Такий підхід стимулює гнучкість мислення та здатність швидко перемикатися між різними типами когнітивного навантаження [34].

#### **Технологічне забезпечення саморозвитку в ЧНУ ім. Петра Могили.**

Організація саморозвитку неможлива без адекватного ІКТ-інструментарію. Спірін О. В. зазначає, що сучасні тенденції розвитку інформаційно-комунікаційних технологій в освіті створюють нові можливості для організації самостійної діяльності та саморозвитку здобувачів вищої освіти [35]. Платформа Moodle, яка є базовою для ЧНУ ім. Петра Могили, надає специфічні інструменти для стимулювання самовдосконалення:

- модулі самооцінювання: дозволяють здобувачу освіти самостійно перевірити рівень засвоєння матеріалу та виявити «прогалини», що є першим кроком до свідомого саморозвитку;
- логи активності: цифрові сліди, які залишає здобувач освіти, можуть стати об'єктом його власної рефлексії (аналіз часу, витраченого на завдання);
- гейміфікація (бейджи, рівні): виступають зовнішніми стимулами, які на етапі адаптації підтримують внутрішню мотивацію до зростання [20].

### **Психолого-педагогічні особливості дистанційного саморозвитку.**

Організація процесу саморозвитку в умовах дистанційного навчання стикається з явищем «цифрової ізоляції». Саморозвиток за таких умов може набувати характеру відчуженості. Тому важливою організаційною умовою є створення «спільнот практики» (communities of practice) [60]. Т. М. Титаренко зазначає, що в умовах війни та тривалого стресу, спричиненого дистанційним навчанням, особливо важливим стає збереження психологічного здоров'я особистості, яке є необхідною передумовою ефективного саморозвитку [37]. Тому важливою організаційною умовою є створення «спільнот практики» (communities of practice). На думку І. Д. Беха, духовний і професійний саморух особистості завжди має бути скорегований соціальним контекстом, навіть якщо він віртуальний [3].

Важливою особливістю є також необхідність розвитку метакогнітивних навичок. Здобувач освіти має не просто вивчати предмет, а усвідомлювати, як він його вивчає. У дистанційному навчанні це реалізується через ведення цифрових щоденників або блогів саморозвитку, де здобувач вищої освіти описує свої труднощі та шляхи їх подолання [34,57].

**Рівні автономності здобувача освіти в цифровому просторі.** Ми можемо класифікувати особливості організації саморозвитку за рівнями автономності, що вимагаються від здобувача вищої освіти:

- реактивний рівень: здобувач освіти виконує самостійну роботу лише за чіткими інструкціями в системі Moodle. Саморозвиток тут має характер адаптації до вимог;
- проактивний рівень: здобувач освіти самостійно шукає додаткові джерела, бере участь у відкритих онлайн-курсах (Coursera, Prometheus), інтегруючи їх у свій навчальний план [17];
- трансформаційний рівень: здобувач вищої освіти здатен до повної саморегуляції, створює власний контент, допомагає іншим у мережі, що свідчить про високий рівень професійної зрілості [1,54].

**Організаційні виміри асинхронної взаємодії.** Особливістю організації саморозвитку в дистанційному навчанні є перехід від лінійного до нелінійного опанування знань. Garrison D. R. у роботі «E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice», пропонує концептуальну рамку для розуміння процесу e-learning, яка акцентує увагу на спільноті запитів (community of inquiry), що поєднує когнітивну, соціальну та викладацьку присутність і створює умови для розвитку автономії та саморозвитку в цифровому середовищі [50]. У цифровому середовищі ЗВО здобувач освіти самостійно регулює інтенсивність когнітивного навантаження. Згідно з дослідженнями В. М. Кухаренка, така організація вимагає від здобувача освіти навичок «самонавчання в мережі», що включає вміння працювати з гіпертекстом та великими масивами неструктурованих даних [20].

Важливою організаційною умовою саморозвитку в ЗВО є функціонування віртуальних навчальних кабінетів, де здобувач освіти може отримувати індивідуальні консультації в режимі офлайн-форумів. Це створює «зону найближчого розвитку» (за Л. Виготським), де саморозвиток підтримується методично грамотним супроводом викладача-тьютора. Проте, на відміну від очного навчання, тут критично важливим стає письмовий формат комунікації, який стимулює розвиток рефлексивного мислення, оскільки вимагає чіткого формулювання думок перед їх публікацією в мережі [27].

**Вплив змішаного навчання на структуру самоорганізації.** Змішане навчання створює гібридний простір, де організація саморозвитку базується на чергуванні зовнішньої стимуляції (під час очних зустрічей) та внутрішньої самодетермінації (під час роботи в LMS). Специфічною особливістю тут виступає необхідність «синхронізації» індивідуальних темпів здобувачів освіти. В. Ю. Биков зазначає, що організаційна складність змішаного формату полягає у забезпеченні безперервності процесу саморозвитку при переході з онлайн-середовища в аудиторію [4].

У контексті ЧНУ ім. Петра Могили це реалізується через наскрізні проєктні завдання. Здобувач освіти починає розробку теми самостійно, використовуючи



цифрові ресурси бібліотеки, а в аудиторії презентує проміжні результати свого самовдосконалення. Таким чином, організація навчання стимулює перехід від академічного накопичення знань до їхнього практичного застосування, що є вершиною професійного саморозвитку [17].

**Перешкоди саморозвитку в цифровому просторі та шляхи їх подолання.** Попри широкі можливості, організація дистанційного навчання виявляє низку перешкод для саморозвитку, які потребують методичного вирішення:

- явище «когнітивного перевантаження» – надлишок цифрового контенту може призводити до втоми та відмови від саморозвитку. Організаційним рішенням тут є мікронавчання (micro-learning), коли матеріал подається невеликими порціями, що легше інтегруються в індивідуальну траєкторію [1];
- дефіцит вольової регуляції – відсутність зовнішнього розкладу вимагає від здобувача вищої освіти високого рівня самодисципліни. О. Г. Шістко розглядає самоменеджмент, як один із основних засобів саморозвитку здобувача освіти, зазначаючи, що саме ефективне управління часом і власними ресурсами забезпечує стійку мотивацію та автономію в умовах змішаного навчання [43]. Специфіка організації саморозвитку має передбачати впровадження технік цифрового тайм-менеджменту безпосередньо в навчальні курси [34];
- ерозія соціальної ідентичності – тривале перебування в дистанційному форматі може знижувати мотивацію до професійного зростання через відсутність конкурентного середовища. Організація «горизонтального навчання» (peer-to-peer), де здобувачі освіти оцінюють роботи один одного, дозволяє відновити цей соціальний стимул [20].

**Економіка уваги та саморозвиток.** В умовах дистанційного навчання організація саморозвитку здобувача освіти відбувається в умовах жорсткої конкуренції за його увагу між навчальним контентом та розважальними

цифровими сервісами. Специфічною рисою сучасного освітнього процесу в ЗВО є перетворення «уваги» на ключовий ресурс саморозвитку. З огляду на це, організація навчання має включати елементи дизайну навчального досвіду (Learning Experience Design – LXD), які роблять процес самовдосконалення не лише корисним, а й захопливим [26].

**Методичне значення корпоративного середовища.** Важливим чинником є те, що університет як організація транслює певну цифрову культуру. Використання ліцензійних інструментів (Google Workspace, Microsoft Teams) створює професійне поле, де здобувач освіти звикає до стандартів сучасної корпоративної взаємодії. Це сприяє його саморозвитку, як майбутнього фахівця, готового до роботи в умовах цифрової економіки. С. О. Сисоєва підкреслює, що технологічне середовище ЗВО виступає «прихованим навчальним планом», який розвиває цифрову зрілість особистості незалежно від конкретної дисципліни [34].

Особливості організації саморозвитку в умовах дистанційного та змішаного навчання вимагають також перегляду традиційної ролі викладача. У цифровому середовищі викладач трансформується з транслятора знань у фасилітатора та тьютора, який створює умови для самостійного конструювання знань. Така зміна ролі передбачає освоєння нових компетентностей: вміння проектувати індивідуальні освітні траєкторії, проводити онлайн-тьюторінг і аналізувати дані навчальної аналітики для своєчасної корекції процесу. У ЧНУ ім. Петра Могили ця трансформація вже відбувається через впровадження системи регулярних онлайн-консультацій і використання інструментів Learning Analytics, що дозволяє викладачеві бачити не лише кінцевий результат, а й динаміку розвитку кожного здобувача освіти.

Ще однією важливою особливістю є необхідність забезпечення безперервності освітнього процесу при переході між синхронним і асинхронним режимами. У змішаному форматі здобувач вищої освіти повинен вміти швидко адаптуватися до зміни умов: від самостійної роботи в LMS до активної участі в очних дискусіях. Така гнучкість розвиває адаптивність – якість, яка стає

визначальною для професійної діяльності в умовах нестабільності. Для забезпечення цієї безперервності в університеті доцільно використовувати наскрізні проєктні завдання, які починаються в онлайн-середовищі і продовжуються в аудиторії, створюючи єдиний освітній ланцюжок.

Окремий акцент слід зробити на особливостях організації саморозвитку на різних курсах. На молодших курсах (1 – 2 курси) домінує реактивний рівень автономності, тому організаційні заходи повинні включати чіткі інструкції, шаблони ІОП і регулярний контроль виконання. На старших курсах (3 – 4 курси) здобувачі освіти вже здатні переходити до проактивного і навіть трансформаційного рівня, тому організація процесу має передбачати більшу свободу вибору тем, форматів і ресурсів. Така диференціація дозволяє поступово формувати вміння самостійного управління власним розвитком, що є ключовим результатом вищої освіти.

Важливим організаційним аспектом також є забезпечення психологічної безпеки в цифровому просторі. Відсутність візуального контакту часто призводить до підвищення тривожності та страхів публічного виступу. Для подолання цих бар'єрів у ЧНУ ім. Петра Могили ефективно застосовуються анонімні форуми, можливість відеозапису відповідей у зручний час і поступовий перехід від індивідуальних завдань до групових. Такі заходи сприяють формуванню довіри і зменшують психологічне навантаження, що є обов'язковою умовою для справжнього саморозвитку.

Нарешті, організація саморозвитку в умовах дистанційного та змішаного навчання вимагає створення єдиної цифрової екосистеми університету. Це означає не лише технічну інтеграцію платформ, а й методичну узгодженість усіх навчальних курсів. Коли кожен викладач використовує єдині принципи (індивідуальний план, портфоліо, рефлексія), здобувач освіти отримує цілісне середовище, в якому саморозвиток стає природним і постійним процесом, а не окремим завданням. Така екосистема перетворює ЗВО на справжній центр формування компетентностей майбутнього, здатного до навчання протягом усього життя.

Отже, особливості організації саморозвитку в умовах дистанційного та змішаного навчання полягають у переході від лінійної, контрольованої моделі до гнучкої, суб'єктно-орієнтованої системи, де технології, методична підтримка і психологічна безпека працюють у єдиному комплексі. Розуміння цих особливостей створює необхідні передумови для аналізу чинників, що безпосередньо впливають на ефективність саморозвитку в цифровому просторі вищої школи, що й буде розглянуто в наступному підрозділі.

### **1.3. Чинники саморозвитку здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного і змішаного навчання**

Дослідження процесу саморозвитку в умовах цифрової трансформації вищої школи потребує глибокого аналізу чинників, що спонукають здобувача освіти до активного самовдосконалення або, навпаки, гальмують цей процес. Чинники саморозвитку – це сукупність внутрішніх і зовнішніх умов, що визначають спрямованість, інтенсивність та результативність роботи особистості над собою в межах освітнього простору [3].

**Внутрішні (суб'єктивні) чинники саморозвитку.** Фундаментом будь-якого саморозвитку є внутрішня активність особистості. У дистанційному та змішаному навчанні, де зовнішній контроль з боку викладача є опосередкованим, суб'єктивні чинники стають вирішальними. А. Bandura, у рамках соціально-когнітивної теорії саморегуляції підкреслює, що саморозвиток і саморегуляція особистості залежать від взаємодії когнітивних, мотиваційних і поведінкових чинників, зокрема само-ефективності та самоконтролю [47].

- **Мотиваційно-ціннісний чинник.** Визначає сенс професійного та особистісного зростання [6]. В умовах дистанційного навчання домінувати повинна внутрішня мотивація (інтерес до знань, прагнення стати майстром), оскільки зовнішня мотивація (оцінки, страх перед викладачем) швидко вичерпується в асинхронному режимі. Згідно з А. Маслоу, прагнення до самоактуалізації є вищим

чинником, що активує всі інтелектуальні ресурси здобувача освіти [23].

- Вольова регуляція та самодисципліна. Саморозвиток у мережі потребує здатності протистояти «диференційованим спокусам» цифрового простору (соціальні мережі, розваги). Чинник волі забезпечує стійкість навчальних дій здобувача освіти, незважаючи на відсутність жорсткого розкладу [1,55].
- Рівень рефлексивності. Здатність аналізувати власні успіхи та помилки у віртуальному класі. Рефлексія дозволяє здобувачам освіти перетворювати досвід на знання, коригуючи свій шлях саморозвитку залежно від зворотного зв'язку [34].

**Зовнішні (об'єктивні) чинники саморозвитку.** Зовнішнє середовище виступає потужним каталізатором або обмежувачем саморозвитку здобувача вищої освіти.

- Цифрове освітнє середовище та його ергономічність. Структура навчальних курсів у Moodle, зручність навігації, наявність інтерактивних елементів (H5P, квізи, відеолекції), безпосередньо впливають на бажання здобувача освіти розвиватися. Складна та незручна архітектура системи може стати чинником деструкції саморозвитку [20].
- Педагогічна майстерність та роль викладача-фасилітатора. У змішаному навчанні викладач перестає бути «джерелом істини» і стає чинником підтримки. На думку В. Ю. Бикова, стиль взаємодії викладача (демократичність, готовність до діалогу, конструктивність критики) створює психологічну безпеку, необхідну для творчого саморозвитку [4].
- Соціальне оточення та «навчання з рівними» (Peer-learning). Наявність активної академічної спільноти в месенджерах та на форумах стимулює конкурентний та кооперативний саморозвиток.

Соціальна присутність (social presence) у мережі долає відчуття відчуженості [27].

- Технологічний чинник та цифрова компетентність. Особливим чинником у сучасних умовах є рівень володіння інструментами ІКТ. Якщо здобувач освіти витрачає забагато зусиль на технічне опанування платформи, його когнітивний ресурс для саморозвитку вичерпується. Таким чином, цифрова грамотність є «вхідним квитком» до ефективного самовдосконалення у дистанційному форматі [17].
- Чинник часу в організації змішаного навчання. Тайм-менеджмент у змішаному навчанні виступає як зовнішній організаційний чинник. Наявність чітких дедлайнів у поєднанні з гнучким графіком доступу до матеріалів створює оптимальний ритм для саморозвитку. Проте дослідники застерігають від «хронофагії» – поглинання часу безцільним перебуванням у мережі, що нівелює зусилля до зростання [1].

Для систематизації чинників доцільно навести порівняльну інфографіку (див. рис. 1.3.1).



Рис. 1.3.1. Домінуючі чинники саморозвитку за типами навчальної взаємодії (згенеровано ШІ)



У здобувачів вищої освіти старших курсів, особливого значення набуває акмеологічний чинник – усвідомлене прагнення досягти вершин у майбутній професії. Ю. П. Шапран зазначає, що формування професійної компетентності майбутніх викладачів, є ключовим результатом саморозвитку і відбувається через інтеграцію теоретичних знань, практичних умінь та особистісного зростання [42]. Дистанційне навчання дозволяє реалізувати цей чинник через доступ до світових освітніх ресурсів, вебінарів та професійних спільнот, що значно розширює рамки стандартної програми університету [34].

Водночас дистанційне та змішане навчання створює нові можливості для індивідуалізації освітнього процесу, що також виступає важливим чинником саморозвитку здобувачів вищої освіти [22,29]. Індивідуалізація передбачає врахування особистісних особливостей здобувачів вищої освіти, їхніх освітніх потреб, темпу навчання та рівня підготовки. Завдяки використанню цифрових освітніх платформ здобувачі освіти можуть самостійно обирати час і темп опрацювання навчального матеріалу, повторювати складні теми та поглиблювати знання за допомогою додаткових ресурсів. Такий підхід сприяє формуванню відповідальності за власне навчання та стимулює розвиток здатності до самостійного планування освітньої діяльності [4].

Одним із важливих чинників саморозвитку в умовах цифрового освітнього середовища є розвиток інформаційної культури здобувачів вищої освіти. У сучасному інформаційному суспільстві здобувачі освіти мають доступ до великої кількості джерел інформації, проте ефективність їх використання залежить від здатності критично оцінювати достовірність, актуальність та наукову цінність отриманих даних. Формування навичок роботи з інформаційними ресурсами, уміння аналізувати та синтезувати інформацію сприяє розвитку аналітичного мислення і підвищує рівень самостійності здобувачів вищої освіти у процесі навчання [20].

Важливу роль у процесі саморозвитку здобувачів освіти відіграє також організація зворотного зв'язку між викладачем та здобувачами освіти. У дистанційному та змішаному навчанні ефективний фідбек виступає не лише

засобом контролю, а й важливим педагогічним інструментом підтримки та стимулювання пізнавальної активності. Регулярні коментарі викладача, щодо виконаних завдань, рекомендації, щодо покращення результатів навчання та конструктивна оцінка досягнень здобувачів освіти створюють умови для усвідомлення власних навчальних результатів і сприяють подальшому самовдосконаленню [34].

Не менш важливим чинником саморозвитку є використання інтерактивних технологій навчання. Інтерактивність забезпечує активне залучення здобувачів освіти до освітнього процесу, сприяє формуванню навичок співпраці, комунікації та колективного розв'язання проблем. У дистанційному навчанні інтерактивність може реалізовуватися через онлайн-дискусії, спільні проекти, вебінари, відеоконференції та інші форми цифрової взаємодії. Такий формат навчання дозволяє здобувачам вищої освіти не лише отримувати знання, а й активно брати участь в їх обговоренні, що сприяє глибшому розумінню навчального матеріалу [26].

Суттєвим чинником саморозвитку також виступає доступність різноманітних освітніх ресурсів. Сучасні цифрові технології забезпечують здобувачам освіти доступ до електронних бібліотек, відкритих онлайн-курсів, наукових баз даних та інших джерел знань. Використання таких ресурсів розширює освітні можливості здобувачів освіти та дозволяє їм поглиблювати знання за межами традиційної навчальної програми. Крім того, відкриті освітні ресурси сприяють формуванню навичок самоосвіти, що є важливою складовою професійного розвитку сучасного фахівця [17].

Особливого значення в умовах дистанційного навчання набуває психологічний комфорт здобувачів освіти. Відсутність безпосереднього контакту з викладачем і одногрупниками може призводити до відчуття ізольованості та зниження мотивації до навчання. Тому створення сприятливого психологічного клімату в онлайн-середовищі є важливим чинником підтримки саморозвитку здобувачів освіти. Позитивна атмосфера спілкування, взаємна підтримка та

відкритість до діалогу сприяють формуванню довіри між учасниками освітнього процесу та стимулюють активність здобувачів вищої освіти [3].

Ще одним важливим чинником є розвиток навичок саморегуляції навчальної діяльності. Саморегуляція передбачає здатність здобувача освіти самостійно планувати свою діяльність, визначати цілі навчання, контролювати процес їх досягнення та оцінювати отримані результати. У дистанційному та змішаному навчанні саме ці навички дозволяють здобувачам вищої освіти ефективно організовувати власний освітній процес та підтримувати високий рівень навчальної активності. Розвиток саморегуляції пов'язаний із формуванням відповідальності за результати навчання та здатності до самоконтролю [1].

Важливим аспектом саморозвитку є також формування навичок критичного мислення. У сучасному освітньому середовищі здобувачі освіти стикаються з великою кількістю інформації, тому здатність аналізувати, оцінювати та інтерпретувати отримані дані є необхідною умовою ефективного навчання. Критичне мислення дозволяє здобувачам освіти не лише засвоювати нові знання, а й формувати власну позицію щодо різних наукових і соціальних питань. У дистанційному навчанні розвиток критичного мислення може здійснюватися через виконання аналітичних завдань, участь у дискусіях та роботу з науковими джерелами [34].

Окрему роль у процесі саморозвитку відіграє професійна орієнтація здобувачів вищої освіти. Усвідомлення значущості майбутньої професійної діяльності стимулює здобувачів освіти до більш активного опанування навчального матеріалу та підвищує рівень їхньої мотивації. У цьому контексті дистанційне навчання відкриває нові можливості для знайомства з професійною практикою через онлайн-конференції, вебінари, віртуальні стажування та участь у професійних спільнотах. Така діяльність сприяє формуванню професійної ідентичності та стимулює прагнення до постійного самовдосконалення [4].

Таким чином, саморозвиток здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного та змішаного навчання визначається комплексом

взаємопов'язаних внутрішніх і зовнішніх чинників. Внутрішні чинники пов'язані з особистісними характеристиками здобувачів вищої освіти, їхньою мотивацією, здатністю до саморегуляції та рефлексії. Зовнішні чинники визначаються особливостями освітнього середовища, рівнем розвитку цифрових технологій, педагогічною майстерністю викладачів та організацією навчального процесу. Взаємодія цих чинників створює умови для ефективного саморозвитку здобувачів освіти та формування їхньої готовності до безперервного професійного вдосконалення.

Отже, ефективність саморозвитку здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного та змішаного навчання визначається складною взаємодією внутрішніх інтенцій особистості та зовнішніх можливостей цифрового середовища. Провідними чинниками є розвинена внутрішня мотивація, високий рівень саморегуляції, якісне методичне наповнення цифрових платформ та активна соціальна взаємодія. Врахування цих чинників при проектуванні освітнього процесу в ЗВО дозволить створити сприятливі умови для безперервного професійного зростання майбутніх фахівців.

### **Висновки до першого розділу**

У першому розділі на основі системного аналізу психолого-педагогічної, філософської та методичної літератури, було здійснено теоретичне обґрунтування засад саморозвитку здобувачів вищої освіти в умовах сучасної цифрової трансформації. Проведене дослідження дозволяє сформулювати такі висновки:

Доведено, що категорія «саморозвиток» пройшла тривалий шлях еволюції – від античних філософських ідей про самопізнання (Сократ, Аристотель) та етичного самовдосконалення (І. Кант, Г. Гегель) до сучасного розуміння, як складного психолого-педагогічного феномену. Встановлено, що в сучасній науці саморозвиток розглядається як фундаментальна здатність особистості до свідомого, цілеспрямованого управління процесом власного становлення.

З'ясовано, що у контексті вищої школи саморозвиток в умовах дистанційного та змішаного навчання – це не лише індивідуальна потреба, а й професійна вимога. Ми визначили його як динамічну систему, що інтегрує когнітивну (самопізнання), мотиваційно-ціннісну (самодетермінація) та діяльнісно-регулятивну (саморегуляція) складові. Особливого значення набуває той факт, що в умовах інформаційного суспільства саморозвиток трансформується у «саморух» у цифровому просторі, де здобувач освіти має самотійно конструювати змісти та вибудовувати власну ієрархію професійних цінностей.

Узагальнено особливості організації саморозвитку в умовах дистанційного та змішаного навчання. Аналіз специфіки організації освітнього процесу показав, що дистанційне та змішане навчання докорінно змінюють архітектуру саморозвитку. Ключовою організаційною особливістю є перехід від синхронної до асинхронної взаємодії, що потребує від здобувача освіти високого рівня «освітньої автономії».

Доведено, що змішане навчання (blended learning) створює оптимальний гібридний простір для саморозвитку, оскільки дозволяє поєднувати гнучкість цифрових платформ, з емоційним та соціальним ресурсом очних зустрічей. Організаційні моделі, такі як «перевернутий клас», виступають каталізаторами самотійної діяльності, де здобувач вищої освіти змушений брати на себе відповідальність за попередній етап підготовки. Встановлено, що ефективність організації саморозвитку залежить від того, наскільки повно цифрові інструменти (електронні портфоліо, системи самоконтролю, форуми) використовуються не лише для перевірки знань, а й для візуалізації прогресу особистісного зростання здобувача освіти.

На основі проведеного аналізу було деталізовано та розмежовано внутрішні (суб'єктивні) та зовнішні (об'єктивні) чинники, що впливають на готовність здобувача освіти до саморозвитку в умовах цифровізації. Визначено, що провідну роль відіграє внутрішня мотивація та самодетермінація (здатність діяти з власної волі). Важливим є рівень вольової регуляції, який дозволяє

здобувачу освіти утримувати навчальні цілі в умовах відсутності прямого контролю. Також виділено цифрову впевненість (self-efficacy) – віру здобувача освіти у власну здатність ефективно використовувати технології для самовдосконалення.

З'ясовано, що організація середовища в ЗВО (дизайнерська продуманість курсів у Moodle, якість фідбеку від викладача-фасилітатора) є базовою умовою підтримки внутрішніх інтенцій здобувача вищої освіти. Соціальна присутність (social presence) у мережі та відчуття приналежності до академічної спільноти ЗВО виступають об'єктивними стимулами, що запобігають «цифровій ізоляції» та стимулюють професійний обмін досвідом.

Доведено, що саморозвиток здобувача вищої освіти в умовах дистанційного та змішаного навчання є результатом інтеграції його внутрішніх прагнень та можливостей цифрової екосистеми ЗВО. Це не статичний результат, а безперервний процес самоорганізації. Для ефективного саморозвитку недостатньо лише наявності технологічної платформи; необхідна розробка специфічної методичної системи, яка б активізувала рефлексивні процеси та надавала здобувачу вищої освіти інструменти для самоменеджменту.

Викладений у першому розділі матеріал є теоретичним фундаментом для розробки діагностичного інструментарію та розроблення методичних рекомендацій, спрямованих на стимулювання автономності та професійної зрілості майбутніх фахівців у цифровому освітньому середовищі.



## РОЗДІЛ 2

# ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ, ТЕХНОЛОГІЧНІ ТА МОТИВАЦІЙНІ УМОВИ ДЛЯ САМОРОЗВИТКУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО ТА ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

## 2.1. Організаційно-методичні умови забезпечення саморозвитку здобувачів вищої освіти

Одним із ключових завдань дослідження є комплексний аналіз рівня готовності здобувачів вищої освіти до саморозвитку в умовах дистанційного та змішаного навчання. Такий аналіз дозволяє не лише констатувати наявний стан, а й виявити основні прогалини, які необхідно враховувати при створенні ефективної методичної системи.

Для забезпечення наукової обґрунтованості дослідження була розроблена система критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності до саморозвитку, що базується на теоретичних положеннях, викладених у першому розділі. На основі проведеного констатувального етапу та аналізу отриманих емпіричних даних можна сформулювати основні **організаційно-методичні умови**, необхідні для активізації саморозвитку здобувачів вищої освіти:

- реалізація студентоцентрованого підходу, що передбачає перехід від традиційної викладацько-центрованої моделі до моделі, де здобувач вищої освіти є активним суб'єктом власного розвитку;
- проєктування та впровадження індивідуальних освітніх планів (ІОП), як основного організаційного механізму персоналізації освітньої траєкторії кожного здобувача;
- чітке розмежування та закріплення ролей учасників освітнього процесу, зокрема визначення викладача, як фасилітатора та координатора процесу саморозвитку;

- організаційна інтеграція регулярної рефлексивної діяльності у структуру навчального процесу (рефлексивні звіти, портфоліо, самооцінка);
- створення організаційних механізмів гнучкого управління навчальним часом і навчальним навантаженням з урахуванням індивідуальних особливостей здобувачів освіти.

Для більшої наочності звернемось до інфографіки (див. рис. 2.1.1)



Рис. 2.1.1. Організаційно-методичні умови для активізації саморозвитку здобувачів вищої освіти (згенеровано ШІ)

Запропоновані організаційно-методичні умови створюють необхідну управлінську та структурну основу для переходу здобувачів вищої освіти від позиції виконавця завдань до позиції суб'єкта саморозвитку. Їх практична реалізація тісно пов'язана з технологічними умовами, обґрунтування яких буде представлено в наступному підрозділі.

Отримані дані констатувального етапу дозволяють перейти від констатації проблеми до розуміння глибинних механізмів, що гальмують розвиток автономії в цифровому освітньому середовищі. Насамперед, варто звернути увагу на

структурні особливості сучасного освітнього процесу в ЗВО, які часто зберігають традиційну логіку «викладання – засвоєння», навіть у дистанційному форматі. Така логіка, хоч і доповнена цифровими інструментами, не сприяє формуванню навичок самостійного управління навчанням, оскільки залишає здобувача вищої освіти в ролі виконавця готових завдань. У результаті формується стійка залежність від зовнішніх стимулів, що суттєво обмежують потенціал саморозвитку.

Не менш важливим є вплив психологічних механізмів адаптації до цифрового середовища. Багато здобувачів вищої освіти, особливо молодших курсів, сприймають дистанційне навчання, як тимчасовий формат, що знижує їхню відповідальність за результати. Це призводить до поверхневого підходу, коли основною метою стає не розвиток компетентностей, а формальне виконання вимог. Така установка блокує внутрішні ресурси особистості й робить процес саморозвитку епізодичним, а не системним. Крім того, відсутність безпосереднього соціального контролю в онлайн-середовищі, посилює ефект «анонімності», коли здобувач освіти менш мотивований до якісної роботи, адже результат часто залишається «невидимим» для інших.

Окрему увагу слід приділити організаційним чинникам, які створюють перешкоди для саморозвитку. У багатьох закладах вищої освіти, у тому числі в ЧНУ ім. Петра Могили, навчальні курси все ще побудовані за лінійним принципом, де послідовність тем жорстко фіксована, а вибір завдань обмежений. Така жорсткість не сприяє формуванню індивідуальної освітньої траєкторії, яка є ключовою умовою переходу до автономного саморозвитку. Крім того, недостатня інтеграція інструментів самоконтролю та самооцінювання в структуру курсів, не дозволяє здобувачам освіти регулярно відстежувати власний прогрес і коригувати його в реальному часі.

Важливим аспектом є також відсутність системної підготовки викладачів до роботи в умовах змішаного навчання. Багато викладачів продовжують використовувати традиційні методи оцінювання та контролю, які не стимулюють розвиток рефлексії та саморегуляції. У результаті, здобувачі освіти отримують

зворотний зв'язок, орієнтований, переважно, на кінцевий результат, а не на процес розвитку, що зменшує мотивацію до самостійного вдосконалення.

Аналіз отриманих даних дозволяє стверджувати, що низький рівень готовності до саморозвитку є не випадковим явищем, а системною проблемою сучасної вищої школи. Вона зумовлена поєднанням психологічних, організаційних та методичних чинників, які разом створюють середовище, де саморозвиток залишається бажаним, але не обов'язковим елементом навчання. Подолання цієї проблеми потребує не лише окремих заходів, а й комплексної перебудови освітнього процесу, який включатиме створення спеціальних організаційно-методичних умов.

Саме тому результати констатувального етапу стають основою для подальшого проектування методичної системи сприяння саморозвитку. Вони чітко вказують на ті напрями, де необхідні найсуттєвіші зміни: посилення мотиваційного компонента, розвиток метакогнітивних навичок, інтеграція інструментів саморегуляції та формування культури рефлексії. Лише за умови системної роботи в цих напрямках можливо перейти від констатації проблеми до її практичного вирішення.

Таким чином, констатувальний етап педагогічного експерименту не лише підтвердив актуальність обраної теми, а й надав конкретні емпіричні підстави для розробки моделі методичної системи, яка зможе ефективно сприяти саморозвитку здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного та змішаного навчання.

## **2.2. Інформаційно-ресурсне забезпечення саморозвитку здобувачів вищої освіти**

Сучасний етап розвитку вищої школи характеризується переходом від традиційного забезпечення навчальними посібниками до створення складних інформаційно-ресурсних систем. В умовах дистанційного та змішаного навчання інформаційно-ресурсне забезпечення (ІРЗ) виступає не просто як сукупність

джерел, а як динамічне середовище, що моделює простір для саморозвитку особистості. Для здобувачів вищої освіти Чорноморського національного університету імені Петра Могили таке забезпечення є фундаментом, на якому будується індивідуальна освітня траєкторія.

**Методична архітектура LMS Moodle як інструменту автономії.** Базовим складником ІРЗ у ЧНУ ім. Петра Могили є система управління навчанням Moodle [9,14]. Однак для того, щоб вона стала ресурсом саме для саморозвитку, її наповнення має відповідати принципам педагогічного дизайну. Ми виділяємо наступні рівні ресурсного наповнення дистанційного курсу:

- інваріантний блок: обов'язкові навчальні ресурси (лекції, плани семінарів, методичні рекомендації до практичних робіт). Організаційно вони забезпечують базовий стандарт підготовки;
- варіативний блок (ресурс саморозвитку): посилання на додаткові наукові джерела, відеолекції провідних світових вчених, кейс-стаді. Цей блок створює ситуацію вибору, що є першим кроком до самодетермінації здобувача освіти;
- діагностико-рефлексивний блок: онлайн-тренажери, логічні квести, тести з миттєвим розгорнутим коментарем до помилок. Такі ресурси дозволяють здобувачам освіти здійснювати «самонавчання через помилку», що критично важливо для професійного становлення [27];

**Цифрова бібліотека та наукометричні ресурси.** Саморозвиток здобувача вищої освіти неможливий без доступу до актуальної світової науки. Інформаційне забезпечення в університеті включає інтеграцію з передплаченими базами даних (Scopus, Web of Science, ScienceDirect). Для здобувача освіти це не просто доступ до текстів, а чинник формування наукового світогляду. Вміння здійснювати самостійний бібліографічний пошук, аналізувати метадані та виокремлювати головні тренди у своїй галузі є показником високого рівня когнітивного саморозвитку [17];

**Персональні навчальні середовища (PLE) та хмарні ресурси.** Специфічною рисою сучасного ІРЗ є вихід за межі сервера ЗВО. Організація

саморозвитку передбачає використання хмарних сервісів Google Workspace for Education, які в ЧНУ ім. Петра Могили є корпоративним стандартом.

- Google Drive та Microsoft Onedrive: дозволяють здобувачам освіти створювати персональні бази знань, які зберігаються протягом усього періоду навчання і можуть бути використані у майбутній професійній діяльності.
- Електронні портфоліо: створення здобувачем освіти власного сайту-портфоліо (наприклад, засобами Google Sites) є вищим рівнем ресурсного забезпечення, де здобувачі вищої освіти самі стають «авторами» власної освітньої історії. Це стимулює рефлексію та прагнення до презентабельності власних результатів [34].

**Інструменти штучного інтелекту (ШІ)**, як новітній ресурс саморозвитку. В період 2024–2026 рр. невід’ємним складником ІРЗ стають генеративні моделі (ChatGPT, Gemini, Claude, Grog, тощо). В контексті саморозвитку вони виконують роль «персонального ментора», який доступний 24/7. Методичне забезпечення використання ШІ в ЧНУ ім. Петра Могили має на меті навчити здобувача освіти:

- формулювати складні запити (промпт-інжиніринг) для глибшого розуміння тем;
- використовувати ШІ для структурування власних думок (створення планів, резюмування великих текстів);
- критично оцінювати згенерований контент, що розвиває навички фактчекінгу та медіаграмотності [1,4].

Для більш наглядної класифікації інформаційних ресурсів, що впливають на саморозвиток здобувачів освіти, представимо інфографіку (див. рис. 2.2.1).

**Методичні умови віртуалізації ресурсів.** Організація ресурсного забезпечення потребує дотримання умови «цифрової інклюзивності».



*Рис. 2.2.1. Класифікація інформаційних ресурсів за функціональним впливом на саморозвиток (згенеровано III)*

В. В. Ткачук підкреслює, що використання мобільних технологій значно розширює можливості саморозвитку здобувачів вищої освіти, дозволяючи здійснювати навчання у зручний час і в будь-якому місці [38]. Всі ресурси повинні бути адаптовані для мобільного використання, оскільки сучасний здобувач освіти часто здійснює саморозвиток у «розподіленому часі» – під час переїздів, у паузах між роботою. Забезпечення стабільного доступу до серверів та наявність офлайн-копій матеріалів у форматі PDF або ePub стає важливою умовою життєстійкості освітнього процесу [20].

#### **Методика використання відеоконтенту та потокових сервісів.**

Важливим ресурсом саморозвитку в сучасних умовах стає навчальний відеоконтент. Організація ІРЗ у ЧНУ ім. Петра Могили передбачає не лише використання записів лекцій викладачів, а й інтеграцію відкритих відеоресурсів. Методична цінність відеоресурсів полягає в можливості багаторазового перегляду складних фрагментів, що сприяє індивідуалізації темпу навчання. Згідно з дослідженнями, використання інтерактивного відео (із вбудованими



запитаннями в системі Moodle) підвищує рівень залученості здобувачів освіти до самостійної роботи на 30% [20].

Для здобувачів вищої освіти ЧНУ ім. Петра Могили відеоконтент стає засобом розвитку критичного мислення: аналіз виступів експертів світового рівня дозволяє порівнювати різні наукові підходи та формувати власну професійну позицію. Це стимулює когнітивний компонент саморозвитку, виводячи його за межі локального освітнього контексту [27].

**Ресурси неформальної освіти та механізми їх легітимізації.** Особливістю інформаційного забезпечення саморозвитку є використання ресурсів масових відкритих онлайн-курсів. Платформи Coursera та Prometheus пропонують здобувачам курси від провідних ЗВО світу. У контексті нашого дослідження важливо, що екосистема ЗВО забезпечує методичну підтримку вибору таких курсів. Саморозвиток через неформальну освіту стає чинником формування «soft skills», які часто не охоплені стандартними робочими програмами. Процес визнання результатів навчання, отриманих через ці ресурси, є потужним стимулом для автономності здобувачів освіти, оскільки він сам стає відповідальним за якість та обсяг обраних знань [34].

**Техніко-технологічна архітектура екосистеми ЧНУ ім. Петра Могили.** Безпосередній вплив на саморозвиток здійснює матеріально-технічний складник ІРЗ. В університеті розгорнуто розгалужену мережу Wi-Fi, яка забезпечує безперебійний доступ до внутрішніх ресурсів з будь-якої точки кампусу. Це дозволяє реалізувати концепцію «навчання будь-де і будь-коли» (anywhere, anytime learning). Серверні потужності університету підтримують хмарне сховище, що гарантує збереженість цифрових слідів здобувача освіти.

Крім того, використання спеціалізованого програмного забезпечення (наприклад, пакетів для статистичного аналізу даних або мов програмування) виступає ресурсом для наукового саморозвитку здобувачів вищої освіти. Наявність ліцензійного доступу до таких інструментів дозволяє здобувачу освіти виконувати кваліфікаційне дослідження на високому методичному рівні, що відповідає міжнародним стандартам [4].

**Ергономічні вимоги до електронних ресурсів, як чинник ефективності.** Важливою умовою є якість самого цифрового контенту. Організація ІРЗ має враховувати принципи зниження когнітивного навантаження. Ресурси, розроблені для здобувачів вищої освіти ЧНУ ім. Петра Могили, проходять методичну перевірку на відповідність критеріям доступності: чітка структура, адаптивна верстка для смартфонів, використання інфографіки замість громіздких текстів. Це дозволяє здобувачу освіти фокусуватися на змісті саморозвитку, а не на подоланні технологічних труднощів. С. О. Сисоєва зазначає, що «прозорість» технології є обов'язковою умовою для того, щоб вона стала інструментом, а не перешкодою для особистісного зростання [34].

**Штучний інтелект у структурі самостійного пошуку.** Завершуючи аналіз ресурсного забезпечення, варто відзначити роль адаптивних алгоритмів ШІ, які все частіше інтегруються в освітній простір. Використання інтелектуальних агентів для персоналізації рекомендацій навчального контенту дозволяє кожному здобувачу вищої освіти отримувати «індивідуальний пакет» ресурсів відповідно до його темпу та рівня готовності, виявленого на констатувальному етапі нашого дослідження. Це перетворює інформаційне забезпечення на «розумне середовище», яке активно підтримує саморозвиток здобувача освіти [1].

Подальший розвиток інформаційно-ресурсного забезпечення (ІРЗ) в закладах вищої освіти України вимагає переходу від простого накопичення цифрових матеріалів до створення інтелектуальних екосистем, здатних адаптуватися до індивідуальних потреб кожного здобувача. Такий перехід передбачає не лише технічне оновлення платформ, а й переосмислення їхньої ролі в освітньому процесі. У найближчій перспективі ІРЗ повинно стати динамічним, самоорганізуючим середовищем, де ресурси не просто зберігаються, а постійно оновлюються, персоналізуються та інтегруються з іншими компонентами навчального процесу. Це дозволить здобувачам вищої освіти не лише споживати готові знання, а й активно брати участь у їхньому створенні та вдосконаленні.

Одним із перспективних напрямків є впровадження принципів відкритої науки та відкритих освітніх ресурсів (OER). Відкриті навчальні матеріали, ліцензовані за Creative Commons, дають можливість здобувачам освіти не тільки користуватися світовими розробками, а й самостійно створювати та публікувати власний контент. Такий підхід сприяє формуванню культури академічної щедрості та колективного знання, що є важливою складовою сучасного саморозвитку. У контексті українських ЗВО це особливо актуально, оскільки дозволяє компенсувати обмеженість бюджетного фінансування та розширити доступ до якісних матеріалів для всіх категорій здобувачів освіти, незалежно від їхнього матеріального становища.

Не менш важливим є аспект цифрової інклюзивності. Інформаційно-ресурсне забезпечення повинно враховувати різний рівень технічної підготовки, фізичні можливості та соціально-економічні умови здобувачів вищої освіти. Це означає створення версій ресурсів з різним рівнем складності, забезпечення доступності для осіб з особливими освітніми потребами (наприклад, аудіо- та текстовими альтернативами для відеоматеріалів) та розробку спеціальних модулів для подолання цифрового розриву. Тільки за таких умов ІРЗ стане справді універсальним інструментом саморозвитку, а не привілеєм для найбільш підготовлених здобувачів освіти.

Окремий напрямок розвитку, пов'язаний із інтеграцією ІРЗ у ширший екосистемний підхід до освіти. Сучасні заклади вищої освіти поступово переходять від ізольованих платформ, до єдиних цифрових екосистем, де навчальні ресурси, наукові бази даних, кар'єрні сервіси та соціальні мережі університету, функціонують як єдине ціле. Така інтеграція дозволяє здобувачу освіти бачити свій розвиток не як набір окремих дисциплін, а як цілісний процес професійного становлення, що значно підвищує мотивацію до самостійної роботи.

Важливим аспектом є також забезпечення сталості та оновлення ресурсної бази. У швидкозмінному світі інформація застаріває дуже швидко, тому ІРЗ повинно мати вбудовані механізми постійного оновлення. Це може бути

досягнуто через автоматизовані системи моніторингу наукових публікацій, інтеграцію з відкритими репозиторіями та регулярне методичне перегляду матеріалів викладачами. Такий підхід забезпечує актуальність знань і формує в здобувачів вищої освіти навичку постійного оновлення власної компетентнісної бази – одну з ключових вимог сучасного ринку праці.

Нарешті, інформаційно-ресурсне забезпечення повинно бути орієнтоване не лише на поточне навчання, а й на перспективу професійного розвитку після закінчення університету. Створення архівів особистих цифрових слідів, можливість експорту портфоліо та інтеграція з національними та міжнародними платформами визнання компетентностей, перетворює університетське ІРЗ на довгостроковий інструмент кар'єрного зростання. Це дозволяє здобувачам освіти вже під час навчання формувати конкурентоспроможний цифровий профіль, що стане основою для подальшого професійного саморозвитку протягом усього життя.

На основі проведеного аналізу інформаційно-ресурсного забезпечення можна зробити висновок, що просте накопичення цифрових ресурсів і платформ недостатнє для ефективної активізації саморозвитку. Щоб ресурси виконували свою розвивальну функцію, необхідне створення спеціальних технологічних умов.

Аналіз інформаційно-ресурсного забезпечення дозволяє виділити такі **ключові технологічні умови:**

- ефективного використання системи Moodle, як інтегрованої платформи для організації навчального процесу та самоконтролю;
- застосування технологій штучного інтелекту (AI-Scaffolding) для персоналізованої підтримки рефлексії та саморегуляції;
- впровадження інтерактивних мікромодулів (H5P) для розвитку практичних навичок саморозвитку;
- створення цифрових навчальних портфоліо, як інструменту фіксації та презентації індивідуального прогресу;

- використання засобів Learning Analytics для моніторингу активності та надання своєчасного зворотного зв'язку.

Ці технологічні умови набувають максимальної ефективності лише в органічній взаємодії з організаційно-методичними умовами, що в сукупності утворює необхідну основу методичної системи сприяння саморозвитку.

Таким чином, інформаційно-ресурсне забезпечення саморозвитку здобувачів вищої освіти виходить далеко за межі технічної інфраструктури. Воно стає стратегічним елементом освітньої політики ЗВО, що визначає якість підготовки фахівців у цифрову епоху. Розуміння цих перспективних напрямків розвитку ІРЗ створює необхідні передумови для аналізу мотиваційних засад саморозвитку, які будуть розглянуті в наступному підрозділі.

### **2.3. Мотиваційні засади саморозвитку здобувачів вищої освіти**

Мотивація є рушійною силою будь-якої діяльності, проте в умовах змішаного навчання вона набуває статусу ключового фактора, що визначає траєкторію саморозвитку здобувача вищої освіти. Якщо в традиційній моделі навчання значну роль відіграє зовнішній контроль та соціальний тиск академічної групи, то у змішаному форматі центр тяжіння переноситься на внутрішні інтенції особистості. Для здобувачів освіти ЗВО, формування стійкої мотиваційної бази є необхідною умовою подолання розриву між технічними можливостями платформ та реальною активністю у самовдосконаленні [1].

**Теоретичне обґрунтування структури мотивації у цифровому освітньому середовищі.** Deci E. L. та Ryan R. M. у рамках теорії самодетермінації (Self-Determination Theory) розглядають її, як макротеорію людської мотивації, розвитку та здоров'я, згідно з якою, мотивація до саморозвитку базується на задоволенні трьох базових психологічних потреб: автономії, компетентності та спорідненості [49]:

- потреба в автономії: відчуття здобувачем освіти того, що він є ініціатором власних дій. У змішаному навчанні це реалізується через право вибору індивідуального темпу роботи в LMS Moodle;
- потреба в компетентності: прагнення відчувати успіх у вирішенні складних навчальних завдань. Цифрові ресурси ЗВО (тренажери, квізи, тощо) мають бути спроектовані так, щоб створювати «ситуацію успіху»;
- потреба у спорідненості: відчуття зв'язку з іншими учасниками освітнього процесу, що в умовах дистанції вимагає особливих зусиль для підтримки соціальної присутності.

**Трансформація мотиваційних типів в умовах дистанційного та змішаного навчання.** У ході нашого дослідження в ЧНУ ім. Петра Могили було виявлено зміщення мотиваційних акцентів. Ми виділяємо наступні типи мотивації, що домінують у здобувачів вищої освіти:

- професійно-орієнтована мотивація: прагнення до саморозвитку, як засобу стати конкурентоспроможним фахівцем. Це найбільш стійкий тип, що забезпечує довгострокову активність у системі дистанційного навчання;
- комунікативна мотивація: саморозвиток через взаємодію з колегами та викладачами у професійних спільнотах;
- прагматично-технологічна мотивація: інтерес до самої форми навчання (використання інноваційних гаджетів, ШІ, тощо), який, проте, може швидко згасати, якщо зміст навчання не є значущим [20].

**Чинники дестабілізації мотивації та «цифрова апатія».** Організація саморозвитку потребує глибокого аналізу деструктивних чинників. Основними бар'єрами мотивації в ЧНУ ім. Петра Могили є:

- когнітивне пересичення: надлишок інформаційних ресурсів призводить до того, що здобувач освіти втрачає здатність до вибору пріоритетів;

- відсутність безпосереднього емоційного контакту: «екранна ізоляція» знижує рівень відповідальності та залученості;
- ефект «технологічної тривожності»: складність інтерфейсів або технічні перебої можуть демотивувати здобувача освіти на початкових етапах самостійної роботи [26].

**Гейміфікація як інструмент підтримки мотиваційного тону.** Для стимулювання саморозвитку в методичну систему ЗВО доцільно впроваджувати елементи гейміфікації. Використання бейджів за досягнення (Badges), шкал прогресу (Progress bars) та лідерських таблиць у Moodle перетворює рутинний процес самоосвіти на захопливий квест. Це активує дофамінову систему винагороди, що особливо важливо для підтримки активності на асинхронних етапах змішаного навчання. Важливо, щоб ці елементи не замінювали змістовну мотивацію, а виступали «бустерами» для подолання складних етапів курсу [4].

**Роль фасилітативного стилю викладання у формуванні мотиваційних засад.** Викладач у змішаному навчанні виступає як «менеджер мотивації». Його завдання – трансформувати зовнішній контроль у внутрішню потребу здобувача освіти. Використання методики «мотиваційного інтерв'ю» та надання конструктивного, персоналізованого зворотного зв'язку в системі дистанційного навчання дозволяє здобувачу вищої освіти відчутти значущість своїх зусиль. В. Ю. Биков підкреслює, що саме емпатія викладача, проявлена через цифрові канали, є потужним антидотом проти відчуження здобувачів освіти [4].

**Співвідношення саморозвитку та кар'єрних амбіцій.** Для здобувачів освіти ЧНУ ім. Петра Могили вагомим мотиваційним чинником є зв'язок між академічними успіхами в цифровому середовищі та майбутнім працевлаштуванням. Методична система саморозвитку має включати модулі «кар'єрного проектування», де здобувач освіти аналізує, як опановані самостійно компетенції (наприклад, сертифікати Coursera, Microsoft, Cisco, тощо), підвищують його вартість на ринку праці. Це створює раціональну основу для тривалого самовдосконалення [1].



Для більшого розуміння мотиваційних стратегій підтримки саморозвитку здобувачів освіти, представимо інфографіку (див. рис. 2.3.1)



Рис. 2.3.1. Мотиваційні стратегії підтримки саморозвитку в різних формах навчання (згенеровано ШІ)

**Психологія успіху та «цифровий слід».** Мотивація до саморозвитку підкріплюється видимістю результату. В умовах ЗВО використання навчальної аналітики (Learning Analytics) дозволяє здобувачу вищої освіти бачити свій прогрес порівняно з іншими учасниками або власними попередніми результатами. Усвідомлення зростання власної ефективності («я вчора» vs «я сьогодні») стає потужним внутрішнім стимулом.

Отже, мотиваційні засади саморозвитку у змішаному навчанні є багаторівневою структурою, де внутрішні потреби в автономії та компетентності мають бути підтримані зовнішніми методичними стимулами – від гейміфікації до

фасилітативного супроводу викладача [30]. Успіх саморозвитку здобувачів освіти будь-якого залежить від здатності освітньої системи перетворити цифрове середовище з місця «перевірки знань» на простір «досягнення акме».

**Психолого-дидактичні детермінанти стійкості мотивації в асинхронному режимі.** Особливої уваги в межах нашого дослідження потребує аналіз динаміки мотивації під час тривалої самотійної роботи. В умовах дистанційного компонента змішаного навчання в ЗВО спостерігається феномен «мотиваційного плато», коли після початкового піднесення (ефект новизни курсу або інтерфейсу), настає стадія стагнації. Для подолання цього ефекту методична система має базуватися на принципі «спіралеподібної мотивації». Це означає, що кожен новий модуль дистанційного курсу повинен містити «тригер інтересу» – проблемне питання, відеокейс або провокативну тезу, що актуалізує потребу в саморозвитку через когнітивний дисонанс [1].

Важливим внутрішнім чинником, що підтримує мотиваційну стійкість, є самоефективність (self-efficacy). Якщо здобувач вищої освіти впевнений у своїх силах щодо роботи з цифровими інструментами ЗВО, його енергія спрямовується на зміст навчання. У разі виникнення технічних бар'єрів, мотивація швидко трансформується в «навчену безпорадність». Тому в системі ресурсного забезпечення ЗВО критично важливою є роль служби технічної та методичної підтримки, яка діє як зовнішній стабілізатор внутрішньої впевненості здобувачів освіти.

**Вплив «цифрового сліду» на саморегуляцію та прагнення до досягнень.** Унікальною особливістю змішаного навчання є можливість об'єктивізації успіху через навчальну аналітику. Для здобувачів освіти ЗВО, доступ до власної статистики стає інструментом самопізнання. Усвідомлення того, що кожен крок у системі фіксується та оцінюється, створює ефект «позитивного спостереження». Здобувач освіти починає сприймати свій саморозвиток не як абстрактний процес, а як конкретний набір досягнень, візуалізованих у графіках та балах.

Це активує ачіверську мотивацію (мотивацію досягнення). Ми встановили, що можливість порівняти свій «цифровий профіль» із середнім профілем успішного здобувача освіти групи, стимулює здорову конкуренцію. Однак, згідно з етичними нормами, такі дані в ЗВО мають бути персоналізованими та конфіденційними, щоб не створювати ситуації психологічного тиску на здобувачів освіти із повільним темпом засвоєння матеріалу [4,34].

#### **Мотиваційний потенціал зворотного зв'язку в режимі реального часу.**

Трансформація мотивації у змішаному навчанні також пов'язана зі зміною природи фідбеку. У традиційній системі, очікування оцінки може тривати тижнями, що розриває зв'язок між дією та результатом. В електронному середовищі ЗВО, автоматизовані тести та інтерактивні завдання, дають миттєву відповідь. Це підтримує стан «поток» (за М. Чиксентмігаї), коли здобувач вищої освіти настільки занурений у вирішення завдань, що саморозвиток відбувається природно, без примусу.

Для підтримки цього стану методична система повинна забезпечувати «баланс складності»: завдання не мають бути занадто легкими (що викликає нудьгу) або надмірно складними (що викликає тривогу). Саме цей баланс є організаційною запорукою збереження мотиваційних засад протягом усього семестру [26].

**Соціально-групова фасилітація, як чинник запобігання труднощам адаптації.** Хоча саморозвиток є індивідуальним процесом, його паливом є соціальна взаємодія. В умовах змішаного навчання, в ЗВО, ми виділяємо роль кооперативної мотивації. Виконання спільних проєктів у Google Workspace, Microsoft Teams та Moodle, стимулює здобувача освіти до саморозвитку через почуття відповідальності перед групою. «Ефект свідка» у цифровій мережі змушує здобувача освіти тримати вищу планку якості власних робіт.

Методична стратегія «взаємного навчання» (peer-learning), інтегрована в Moodle через семінари та форуми, дозволяє здобувачам освіти виступати в ролі експертів. Можливість навчити іншого або оцінити роботу колеги, є потужним стимулом для самовдосконалення, оскільки вимагає глибшого рефлексивного

аналізу власного знання. Таким чином, соціальне середовище ЗВО виступає як «м'яка сила», що коригує та підтримує мотиваційну структуру особистості [3,20].

**Перспективи розвитку мотиваційної компетентності здобувачів вищої освіти.** Мотивація у змішаному навчанні – це не статична якість, а динамічна компетенція, яку можна розвивати. Для здобувачів освіти важливо перейти від зовнішнього стимулювання, до самостимулювання. Це передбачає опанування технік психологічної самодопомоги, вміння розставляти пріоритети в умовах багатозадачності та здатність знаходити сенси у рутинних навчальних діях.

На основі аналізу мотиваційних засад можна зробити висновок, що стійка мотивація до саморозвитку формується лише тоді, коли організаційно-методичні та технологічні умови, безпосередньо, спрямовані на задоволення базових психологічних потреб здобувача вищої освіти (автономії, компетентності та спорідненості).

Серед умов, що мають найбільший **мотиваційний вплив**, слід виділити:

- фасилітативний стиль викладання та індивідуальний супровід, що посилюють відчуття автономії та особистої відповідальності;
- використання гейміфікації, системи бейджів та Learning Analytics для створення видимого прогресу і позитивного підкріплення зусиль;
- інтеграцію інструментів штучного інтелекту, як персонального мотиваційного асистента, що допомагає у постановці цілей і самооцінці;
- регулярну структуровану рефлексію через цифрові портфоліо, яка сприяє усвідомленню власного зростання та підтриманню внутрішньої мотивації;
- створення психологічно безпечного освітнього середовища, в якому помилка сприймається, як важливий етап навчання, а не як загроза самооцінці.

Саме така цілеспрямована взаємодія організаційно-методичних і технологічних умов дозволяє перетворити зовнішню мотивацію на внутрішню і забезпечити стійке прагнення здобувачів вищої освіти до саморозвитку.

Сформованість таких мотиваційних засад забезпечує не лише успішне завершення навчання в ЗВО, а й готовність до подальшого професійного зростання в умовах нестабільного та високотехнологічного ринку праці. Це створює міцне підґрунтя для переходу до третього розділу, де ми опишемо практичну модель реалізації методичної системи сприяння саморозвитку та проаналізуємо результати її впровадження.

### **Висновки до другого розділу**

У другому розділі здійснено комплексне теоретичне та емпіричне дослідження організаційно-методичних, технологічних та мотиваційних умов активізації саморозвитку здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного та змішаного навчання. Аналіз проводився на базі Чорноморського національного університету імені Петра Могили. Отримані результати дозволяють сформулювати ряд важливих висновків.

Констатувальний етап дослідження виявив недостатній рівень готовності значної частини здобувачів вищої освіти до автономного саморозвитку. Діагностика, проведена за трьома критеріями (мотиваційно-ціннісним, когнітивно-процесуальним та рефлексивно-регулятивним), показала, що переважна більшість респондентів перебуває на середньому або низькому рівні. Особливо критичною є ситуація за рефлексивно-регулятивним критерієм, де понад 45 % здобувачів освіти демонструють слабку сформованість навичок самоконтролю, планування власної діяльності та подолання цифрової прокрастинації.

Хоча сучасні здобувачі освіти є «цифровими аборигенами» і впевнено володіють базовими технологіями, вони переважно використовують їх у споживацькому режимі – для виконання завдань і отримання оцінок, а не для глибокого особистісного та професійного саморозвитку. Це свідчить про те, що перехід на дистанційне та змішане навчання відбувся переважно в технічному

вимірі, без відповідної методичної та психолого-педагогічної трансформації освітнього процесу.

Аналіз інформаційно-ресурсного забезпечення ЧНУ ім. Петра Могили показав, що університет володіє досить потужною цифровою екосистемою, яка включає сучасну платформу Moodle, доступ до наукометричних баз даних, хмарні сервіси Google Workspace та інші інструменти. Однак ресурсна база використовується недостатньо ефективно, з точки зору розвитку саморозвитку. Більшість курсів залишаються перевантаженими статичним контентом, що призводить до когнітивного перевантаження і знижує мотивацію до самостійної роботи.

Для підвищення розвивального потенціалу інформаційно-ресурсного забезпечення, необхідна його переорієнтація на принципи мікронавчання, інтерактивності, адаптивності та рефлексивності. Особливого значення набуває інтеграція зовнішніх освітніх платформ (Coursera, Prometheus та ін.), легітимізація результатів неформальної освіти, а також активне використання інструментів штучного інтелекту, як персональних цифрових наставників.

Дослідження мотиваційних засад саморозвитку в умовах дистанційного та змішаного навчання виявило переважання зовнішньої та ситуативної мотивації. Стійка внутрішня мотивація, орієнтована на саморозвиток і навчання впродовж життя, характерна лише для незначної частини здобувачів освіти. Головними демотивуючими чинниками виступають відчуття ізоляції («екранна самотність»), відсутність оперативного зворотного зв'язку, слабе відчуття автономії та труднощі з самоорганізацією в асинхронному режимі.

Разом з тим, аналіз показав, що мотивацію можна ефективно підтримувати та розвивати за допомогою спеціально організованих умов. Зокрема, високий мотиваційний потенціал мають елементи гейміфікації, системи візуалізації прогресу, peer-learning, а також фасилітативний стиль викладання, що створює атмосферу довіри та психологічної безпеки.

У розділі обґрунтовано сутність і зміст організаційно-методичних умов активізації саморозвитку, до яких належать:

- реалізація студентоцентрованого підходу;
- проєктування та супровід індивідуальних освітніх планів (ІОП);
- фасилітативний супровід викладача-тьютора;
- організаційна інтеграція системної рефлексивної діяльності;
- створення гнучких механізмів управління навчальним часом і навантаженням.

Визначено ключові технологічні умови, серед яких:

- ефективне використання LMS Moodle як інтегрованої платформи;
- застосування технологій штучного інтелекту (AI-Scaffolding);
- впровадження інтерактивних мікромодулів на базі H5P;
- створення цифрових навчальних портфоліо;
- використання засобів Learning Analytics та інструментів гейміфікації.

Важливим концептуальним висновком розділу є те, що організаційно-методичні, технологічні та мотиваційні умови не можуть розглядатися ізольовано. Лише їх системна взаємодія забезпечує перехід від формального використання цифрових технологій до справжньої активізації саморозвитку здобувачів вищої освіти. Саме така взаємодія стає основою для побудови цілісної методичної системи сприяння саморозвитку.

Отримані в другому розділі результати підтверджують, що низький рівень готовності до саморозвитку є не випадковим явищем, а системною проблемою сучасної вищої школи, зумовленою недостатньою методичною та психолого-педагогічною підготовкою переходу до дистанційного та змішаного форматів навчання.

Разом з тим, проведений аналіз створює надійне теоретичне, методичне та емпіричне підґрунтя для подальшої розробки та експериментальної апробації методичної системи сприяння саморозвитку здобувачів вищої освіти, яка буде представлена в третьому розділі кваліфікаційної роботи.

Таким чином, висновки другого розділу не лише констатують існуючий стан проблеми, а й чітко окреслюють напрями її практичного вирішення, визначаючи організаційно-методичні, технологічні та мотиваційні умови, як



ключові чинники підвищення якості підготовки конкурентоспроможних фахівців у сучасних цифрових умовах.

### РОЗДІЛ 3.

## МЕТОДИЧНА СИСТЕМА СПРИЯННЯ САМОРОЗВИТКУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО ТА ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

### 3.1. Організація та етапи педагогічного експерименту

Педагогічний експеримент був спрямований на емпіричну перевірку ефективності розробленої методичної системи сприяння саморозвитку здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного та змішаного навчання. Основна мета полягала у встановленні характеру та сили впливу спеціально організованих методичних заходів на формування ключових компетентностей саморозвитку, зокрема: саморегуляції, критичного мислення, цифрової компетентності та внутрішньої мотивації до постійного професійного зростання.

Під методичною системою сприяння саморозвитку (МССС) розуміємо цілісну, взаємопов'язану сукупність цілей, змістових компонентів, методичних і технологічних умов, а також етапів реалізації, спрямованих на перехід здобувачів освіти від репродуктивної навчальної діяльності до суб'єктної, самостійно регульованої.

**Структура** методичної системи включає:

- мету – формування готовності до саморозвитку;
- компоненти – мотиваційно-ціннісний, когнітивно-процесуальний, рефлексивно-регулятивний;
- методичні умови;
- технологічні умови;
- етапи реалізації (констатувальний, формувальний, контрольний);
- результат – підвищення рівня готовності до саморозвитку.

Для досягнення поставленої мети були визначені такі **завдання**:

- здійснити констатувальний аналіз вихідного рівня саморозвитку та пов'язаних з ним компетентностей здобувачів освіти;

- забезпечити впровадження елементів методичної системи з активним використанням цифрових платформ, інтерактивних мікромодулів, штучного інтелекту як інструменту scaffolding та фасилітаційних технологій;
- провести контрольний етап з метою кількісної та якісної оцінки ефективності запропонованих заходів;
- виявити та проаналізувати фактори, що сприяють або ускладнюють процес саморозвитку в умовах гібридного освітнього середовища.

### **Організаційна база експерименту.**

Експеримент проводився на базі Чорноморського національного університету імені Петра Могили серед здобувачів вищої освіти 2 – 3 курсів педагогічних і філологічних спеціальностей. Загальна вибірка становила 92 особи, які методом випадкового відбору були розподілені на експериментальну (Е) та контрольну (К) групи по 46 осіб у кожній. Еквівалентність груп забезпечувалася за такими параметрами, як стать, вік, рівень попередньої академічної успішності та досвід роботи в дистанційному форматі. Це дозволило мінімізувати вплив сторонніх чинників і підвищити внутрішню валідність дослідження.

Формування груп здійснювалося з дотриманням принципів репрезентативності, випадковості та етичних норм. Усі учасники були заздалегідь поінформовані про цілі, процедури та добровільний характер участі в експерименті. Конфіденційність даних гарантувалася, а участь не впливала на поточну академічну успішність. Особлива увага приділялася принципу «не нашкодити», зокрема створенню умов, за яких експериментальні впливи не створювали додаткового психологічного навантаження.

### **Етапи педагогічного експерименту**

Дослідження було організовано відповідно до триетапної структури педагогічного експерименту, який включає констатувальний, формувальний та контрольний етапи. Така структура забезпечує послідовність: фіксацію

початкового стану, цілеспрямований педагогічний вплив та об'єктивну оцінку змін.

### **Констатувальний етап**

Метою констатувального етапу дослідження став комплексний аналіз рівня сформованості здобувачів вищої освіти до саморозвитку в умовах дистанційного та змішаного навчання.

Основні методи дослідження включали:

- анкетування щодо навчальної мотивації та використання цифрових технологій;
- тести на рівень саморегуляції та критичного мислення;
- аналіз електронних журналів успішності та поточного прогресу здобувачів освіти.

Результати констатувального етапу дозволили виявити слабкі та сильні сторони у рівні саморозвитку, а також потребу у додатковій підтримці та індивідуалізації навчального процесу.

Констатувальний етап виконував не лише діагностичну, а й прогностичну функцію. Він дав змогу не тільки зафіксувати початковий рівень, а й спрогнозувати потенційні труднощі впровадження МССС. Результати цього етапу стали підставою для уточнення змісту ІОП і вибору пріоритетних інструментів підтримки.

**Формувальний етап** передбачав активне впровадження розробленої методичної системи в реальний навчальний процес експериментальної групи. Цей етап характеризувався керованим педагогічним впливом, спрямованим на актуалізацію всіх компонентів саморозвитку через інтеграцію цифрових інструментів у щоденну навчальну діяльність.

**Контрольний етап** педагогічного експерименту проводився у період з 26 грудня 2025 року по 09 січня 2026 року та був спрямований на об'єктивну оцінку ефективності впровадженої Методичної системи сприяння саморозвитку (МССС).

На цьому етапі було здійснено повторну діагностику рівня готовності до саморозвитку за тією ж системою критеріїв і методик, що й на констатувальному етапі. Для забезпечення валідності результатів використовувався комплекс методів:

- повторне анкетування та тестування;
- аналіз динаміки даних Learning Analytics у Moodle;
- якісний аналіз електронних портфоліо та рефлексивних записів;
- peer-to-peer оцінювання;
- порівняльний аналіз результатів експериментальної та контрольної груп.

Порівняння результатів констатувального та контрольного етапів дозволило зафіксувати статистично значущі позитивні зміни в експериментальній групі та виділити внесок саме запропонованої методичної системи у розвиток саморозвитку здобувачів вищої освіти.

Для забезпечення наукової обґрунтованості дослідження було розроблено систему критеріїв, показників та рівнів сформованості здобувачів освіти до саморозвитку, що базується на теоретичних положеннях, обґрунтованих у першому розділі.

**Критерії готовності здобувачів освіти до саморозвитку.** У ході дослідження було виокремлено три основні критерії:

- мотиваційно-ціннісний критерій;
- когнітивно-процесуальний критерій;
- рефлексивно-регулятивний критерій.

Кожен критерій конкретизується через відповідні **показники**, які дозволяють здійснити якісну та кількісну оцінку рівня готовності здобувачів освіти до саморозвитку в умовах змішаного та дистанційного навчання.

Мотиваційно-ціннісний критерій характеризується такими показниками:

- наявність внутрішньої мотивації до саморозвитку;
- усвідомлення значущості саморозвитку для професійного становлення;

- орієнтація на безперервне навчання (lifelong learning);
- пізнавальний інтерес до навчальної діяльності.

Когнітивно-процесуальний критерій включає такі показники:

- рівень знань щодо сутності саморозвитку;
- володіння цифровими інструментами навчання (LMS, онлайн-ресурси);
- здатність до планування власної освітньої діяльності;
- уміння організовувати процес самоосвіти.

Рефлексивно-регулятивний критерій визначається через такі показники:

- здатність до самоаналізу результатів навчальної діяльності;
- сформованість навичок самоконтролю;
- уміння коригувати власну освітню траєкторію;
- рівень розвитку вольової регуляції та самодисципліни.

**Рівні готовності здобувачів освіти до саморозвитку.** Відповідно до визначених критеріїв було виділено три рівні готовності здобувачів освіти до саморозвитку в умовах змішаного та дистанційного навчання:

- високий рівень – характеризується стійкою внутрішньою мотивацією до саморозвитку, усвідомленим прагненням до професійного зростання, здатністю самостійно планувати навчальну діяльність, активно використовувати цифрові інструменти та здійснювати систематичну рефлексію власних досягнень;
- середній рівень – проявляється у наявності ситуативної або нестійкої мотивації, частковому володінні навичками самоорганізації, епізодичному використанні цифрових ресурсів та недостатній системності у саморозвитку;
- низький рівень – характеризується відсутністю внутрішньої мотивації, залежністю від зовнішнього контролю, низьким рівнем самоорганізації, відсутністю рефлексії та невмінням планувати власну освітню діяльність.

Запропонована система критеріїв і рівнів стала основою для проведення діагностики.

**Методика та організація дослідження.** Дослідження проводилося на базі Чорноморського національного університету імені Петра Могили. У ньому взяли участь здобувачі вищої освіти різних курсів.

Для визначення рівня готовності здобувачів освіти до саморозвитку був використан комплекс взаємодоповнюючих методів:

- модифіковану методику оцінки здатності до саморозвитку та самоосвіти В. Маралова (Додаток А);
- тест «Готовність до самоосвітньої діяльності у цифровому середовищі» (Додаток Б);
- авторську анкету, спрямовану на виявлення особливостей самоорганізації, мотивації та використання цифрових інструментів навчання (Додаток В);
- аналіз навчальної активності здобувачів у системі LMS Moodle.

Отримані результати інтерпретувалися відповідно до визначених критеріїв та рівнів сформованості.

**Аналіз результатів за мотиваційно-ціннісним критерієм.** Первинний аналіз показав, що більшість респондентів (близько 65%) усвідомлюють значущість саморозвитку для майбутньої кар'єри. Проте в умовах змішаного та дистанційного формату навчання, спостерігається цікава тенденція: внутрішня мотивація часто поступається місцем «ситуативному виживанню». Здобувачі освіти відзначають, що в умовах змішаного та дистанційного навчання в ЧНУ ім. Петра Могили, їх більше стимулює необхідність вчасно завантажити завдання в систему, ніж прагнення поглибити знання за межі програми.

Згідно з нашими даними, високий рівень мотиваційної готовності мають лише 18% опитаних. Ці здобувачі освіти активно використовують ресурси неформальної освіти, відвідують вебінари та використовують цифрову екосистему університету як платформу для зростання, а не лише для отримання оцінок.



**Оцінка когнітивно-процесуальної готовності.** Хоча, сучасні здобувачі освіти є «цифровими аборигенами» [56], їхня готовність застосовувати технології саме для саморозвитку є недостатньою. Аналіз діяльності в LMS Moodle ЧНУ ім. Петра Могили продемонстрував, що здобувачі вищої освіти, переважно, використовують платформу пасивно: завантаження файлів, проходження тестів. Навички використання просунутих інструментів, таких як Wiki для спільної розробки проектів або створення цифрових портфоліо, зафіксовані лише у 12% респондентів. До таких інструментів також належать платформи для спільної роботи та організації знань, зокрема Notion, Trello, Miro, Google Docs, а також системи управління контентом на зразок Google Sites, які дозволяють здобувачам освіти створювати, структурувати та презентувати результати власної діяльності у цифровому середовищі.

Більшість здобувачів вищої освіти (54%) мають середній рівень когнітивної готовності. Вони технічно грамотні, але не мають системного розуміння того, як цифрові інструменти (наприклад, сервіси побудови інтелект-карт чи task-менеджери) можуть прискорити їхній інтелектуальний розвиток.

**Аналіз рефлексивно-регулятивного складника.** Найбільш критична ситуація спостерігається за критерієм саморегуляції. В умовах змішаного та дистанційного навчання 48% здобувачів вищої освіти ЧНУ ім. Петра Могили вказали на проблеми з тайм-менеджментом. Явище «цифрової прокрастинації» виявилось провідним бар'єром саморозвитку. Респонденти часто не можуть самостійно вибудувати графік роботи, коли навчання відбувається асинхронно.

Низький рівень рефлексії (32% опитаних) проявляється у нездатності здобувачів освіти критично оцінити причини своїх невдач. Вони схильні звинувачувати зовнішні чинники (відсутність світла, технічні збої платформи, тощо), не аналізуючи власні стратегії опрацювання інформації. Це підтверджує думку С. Сисоевої, що цифрова трансформація освіти вимагає насамперед «рефлексивного повороту» в методиці підготовки [34].

**Узагальнення рівнів готовності.** На основі отриманих даних ми класифікували здобувачів вищої освіти за трьома рівнями готовності до саморозвитку:

- стихійно-адаптивний (низький): 35% опитаних;
- функціонально-прагматичний (середній): 47% опитаних;
- творчо-автономний (високий): 18% опитаних.

Для наочності представимо ці дані за допомогою інфографіки (див. рис. 3.1.1)



Рис. 3.1.1. Рівні готовності здобувачів вищої освіти ЧНУ ім. Петра Могили до саморозвитку (згенеровано ШІ)

На основі проведеного аналізу стану готовності здобувачів вищої освіти можна зробити висновок, що наявність технологічної інфраструктури, сама по собі, не забезпечує ефективного саморозвитку. Для подолання виявлених проблем необхідне цілеспрямоване створення організаційно-методичних умов, які формують організаційно-педагогічний фундамент активізації саморозвитку в умовах дистанційного та змішаного навчання.

### Методи та інструменти оцінювання.

Для забезпечення комплексності та об'єктивності використовувався методичний трикутник: кількісні методи (тести, статистична обробка), якісні методи (аналіз портфоліо та рефлексій) та змішані (Learning Analytics у поєднанні з само- та взаємною оцінкою).

### **Педагогічні умови успішного проведення експерименту.**

Успішність експерименту забезпечувалася дотриманням низки умов:

- стабільної технологічної інфраструктури (доступ до Moodle та мобільних ресурсів);
- створення підтримуючого психологічного клімату та атмосфери «безпечної помилки», де невдача розглядається, як необхідний етап навчання [3,4,10];
- безперервний зворотний зв'язок. Оперативна реакція викладача на запити здобувачів освіти у чатах та форумах (принцип «присутності викладача»).

Порівняльний аналіз результатів констатувального та контрольного етапів показав:

- збільшення частки здобувачів освіти з високим рівнем саморозвитку;
- зменшення частки здобувачів з низьким рівнем;
- підвищення показників саморегуляції, критичного мислення та цифрової компетентності.

Отримані результати підтверджують ефективність впровадженої методичної системи.

Організація педагогічного експерименту в умовах дистанційного та змішаного навчання вимагає особливої уваги до методологічної чистоти та дотримання принципів наукової об'єктивності. Триетапна модель (констатувальний – формувальний – контрольний) обрана не випадково. Вона є класичною для педагогічних досліджень і дозволяє послідовно фіксувати стан проблеми, здійснювати цілеспрямований вплив та об'єктивно оцінювати його результати. У сучасних умовах цифрової трансформації така модель набуває додаткової цінності, оскільки дає можливість відстежувати динаміку змін не

лише за допомогою традиційних тестів, а й через об'єктивні цифрові сліди навчальної активності.

Організація педагогічного експерименту відповідала вимогам наукової об'єктивності, методологічної чистоти та етичних стандартів сучасних педагогічних досліджень. Триетапна модель дозволила не лише зафіксувати динаміку змін, але й відстежити її через об'єктивні «цифрові сліди» навчальної активності. Вибір університету, як бази, обумовлений розвиненою інфраструктурою дистанційного навчання, репрезентативністю контингенту та актуальністю теми для регіону, де змішане навчання стало нормою через зовнішні виклики.

Особлива увага приділялася принципу «не нашкодити»: жодне завдання не створювало додаткового психологічного навантаження, а участь у експерименті не впливала на поточну академічну успішність. Це дозволило зберегти природність навчального процесу і отримати достовірні результати.

Таким чином, підрозділ 3.1 закладає надійний методологічний фундамент експериментальної частини роботи, обґрунтовуючи логіку організації дослідження та створюючи передумови для детального опису процесу впровадження в наступному підрозділі.

### **3.2 Упровадження методичної системи сприяння саморозвитку здобувачів вищої освіти**

Впровадження розробленої методичної системи сприяння саморозвитку здобувачів вищої освіти здійснювалося в межах формувального етапу педагогічного експерименту, під час науково-педагогічної практики здобувача вищої освіти, в Чорноморському національному університеті імені Петра Могили. Практика проходила з 17 листопада 2025 р. по 09 січня 2026 р. (8 тижнів). Мета формувального етапу полягала в практичній апробації теоретичної моделі, описаної в підрозділі 3.1, та емпіричній перевірці її ефективності в реальних умовах дистанційного та змішаного навчання.

Для досягнення цієї мети були поставлені такі завдання:

- організувати впровадження МССС у навчальний процес експериментальної групи;
- забезпечити системне використання цифрових інструментів, AI-навігаторів, гейміфікації та рефлексивних технологій;
- здійснити оперативний моніторинг та корекцію індивідуальних освітніх планів;
- зафіксувати динаміку змін рівня саморозвитку здобувачів вищої освіти.

### **Етапи впровадження МССС**

Впровадження методичної системи здійснювалося за триетапною структурою:

- Підготовча стадія (17 – 23 листопада 2025 р.)

На першому тижні практики було проведено організаційно-методичну підготовку. Здобувач вищої освіти разом із викладачем-куратором опрацював модель МССС, технології Moodle та методику AI-Scaffolding. Для здобувачів освіти групи (Е) проведено установчі онлайн-заняття «Мій шлях саморозвитку». Кожному учаснику групи (Е) створено індивідуальний освітній план (ІОП) у форматі Google Sites, який містив особисті цілі, графік рефлексії та критерії самооцінювання (Додаток Г). Особлива увага приділялася формуванню мотиваційно-ціннісного компонента через обговорення зв'язку саморозвитку з майбутньою професійною діяльністю.

- Основна (впроваджувальна) стадія (24 листопада 2025 – 25 грудня 2025 р.)

Протягом 4 тижнів усі навчальні дисципліни групи (Е), були переведені в гібридний формат за моделлю «Перевернутий клас + адаптивне мікронавчання». Кожен модуль у Moodle складався з чотирьох обов'язкових компонентів МССС (див. Рис.3.2)

Магістрант-практикант, щотижня проводив індивідуальні онлайн-консультації та надавав персоналізований фідбек. Активність фіксувалася системою Learning

Analytics Moodle та надавав персоналізований фідбек, спрямований на розвиток метакогнітивних навичок. Здобувачі освіти активно використовували AI-інструменти не лише для виконання завдань, а й для генерації власних навчальних стратегій, що сприяло переходу від зовнішньої регуляції до внутрішньої. Для розуміння структури навчального модуля за МССС звернемось до інфографіки (див. рис. 3.2.1)



Рис. 3.2.1. Структура навчального модуля за МССС (згенеровано ШІ)

Здобувачі освіти активно використовували AI-інструменти не лише для виконання завдань, а й для генерації власних навчальних стратегій, що сприяло переходу від зовнішньої регуляції до внутрішньої.

- Коригувально-аналітична стадія (06 – 09 січня 2026 р.)

На останньому тижні практики проведено фінальний контрольний зріз, підсумкову рефлексію та захист е-портфоліо на відкритому онлайн-форумі «Мій шлях саморозвитку». Учасники презентували власні напрацювання, аналізували досягнутий прогрес і планували подальші кроки саморозвитку.

### Методи та інструменти оцінювання впровадження

Для оцінки ефективності МССС використовувалися комплексні методи:



- тести та анкети на рівень саморегуляції та мотивації;
- аналіз електронних портфоліо;
- peer-to-peer оцінювання;
- дані Learning Analytics.

### Педагогічні умови успішного впровадження:

- технологічна готовність (стабільний доступ до Moodle та мобільних ресурсів);
- психологічний супровід (атмосфера «безпечної помилки»);
- безперервний зворотний зв'язок (оперативний фідбек від практиканта).

### Результати впровадження МССС

Результати формувального етапу свідчать про статистично значущі позитивні зрушення в групі (Е) порівняно з групою (К). Динаміка рівнів готовності здобувачів освіти до саморозвитку представлена нижче (див. рис. 3.2.2)

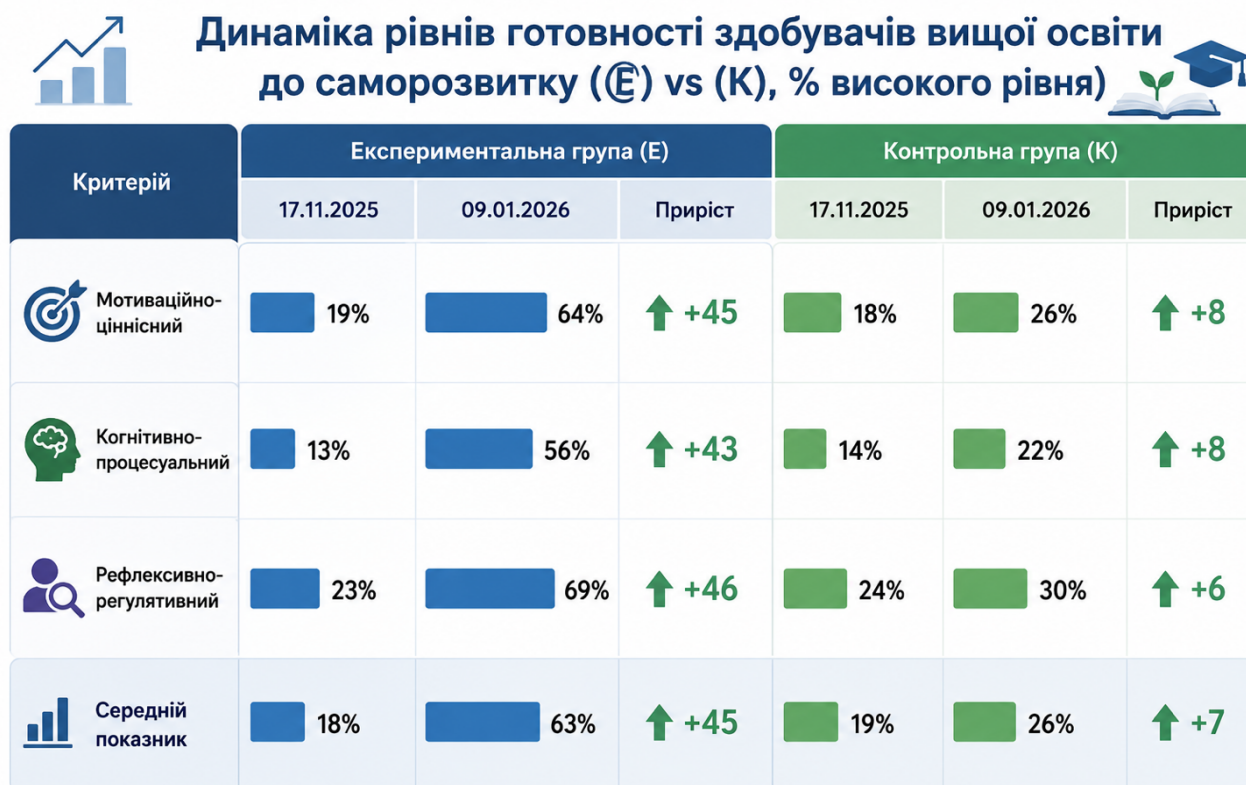


Рис. 3.2.2. Динаміка рівнів готовності здобувачів вищої освіти до саморозвитку (згенеровано ІІІ)

Якісний аналіз портфоліо та рефлексій показав, що 79 % учасників групи (Е) почали свідомо планувати власний розвиток. Серед здобувачів вищої освіти почав ширитись наступний вислів:

«Раніше я просто виконував/ла завдання. Тепер я сам/а ставлю цілі і бачу свій прогрес».

### **Формування інтегрованих компетентностей**

У процесі впровадження МССС формувалися такі ключові компетентності:

- саморегуляція та планування навчальної діяльності;
- критичне мислення та аналітичні уміння;
- цифрові компетентності;
- комунікативні навички та співпраця;
- мотиваційна автономія.

### **Роль цифрових платформ**

Цифрові платформи забезпечували інтерактивність, моніторинг прогресу та адаптацію освітнього середовища.

Таким чином, впровадження Методичної системи сприяння саморозвитку здобувачів вищої освіти під час науково-педагогічної практики (17.11.2025 – 09.01.2026) у Чорноморському національному університеті імені Петра Могили, підтвердило свою практичну ефективність навіть за умови короткострокового (8-тижневого) застосування. У експериментальній групі (Е) зафіксовано статистично значуще зростання рівня готовності до саморозвитку (середній приріст +45 %), підвищення мотиваційної автономії, саморегуляції та цифрової компетентності порівняно з контрольною групою (К).

Отримані результати дозволяють зробити важливий висновок про те, що навіть відносно короткий термін впровадження, дав значний ефект. Це свідчить про високу чутливість здобувачів вищої освіти до цілеспрямованого методичного впливу в цифровому середовищі. Водночас, динаміка змін була нерівномірною: найшвидше зростали показники мотиваційної автономії та рефлексивно-регулятивного компонента, тоді як когнітивно-процесуальний компонент вимагав більш тривалого періоду для стабільного закріплення. Така



нерівномірність є очікуваною і вказує на те, що мотивація та рефлексія виступають «вхідними воротами» саморозвитку, після яких поступово активізуються глибші когнітивні процеси.

Якісний аналіз рефлексивних записів показав чітку еволюцію мислення здобувачів освіти. На початку експерименту переважали поверхневі, описові рефлексії («виконав завдання», «зрозумів матеріал»). Наприкінці практики 79 % учасників перейшли до аналітичного рівня («які стратегії були ефективними», «що я можу змінити в своєму підході», «як це вплине на мою майбутню професійну діяльність»). Така зміна свідчить про формування метакогнітивних навичок – ключової передумови стійкого саморозвитку в умовах цифрової трансформації.

Особливо цінними були відгуки здобувачів освіти, які безпосередньо відображали вплив МССС. Багато респондентів відзначали, що індивідуальний освітній план, допоміг їм вперше усвідомити власні навчальні цілі, а регулярна рефлексія, через портфоліо, перетворила процес навчання з рутинного на осмислений. Де-які учасники експериментальної групи (Е), почали самостійно використовувати AI-інструменти, не лише для виконання завдань, а й для планування власного професійного розвитку, що виходить за межі навчальної програми.

Водночас, результати експерименту виявили певні **обмеження**. Короткостроковий термін практики (8 тижнів), не дозволив повністю оцінити довгострокову стійкість сформованих компетентностей. Крім того, через технічні особливості дистанційного формату, частина здобувачів освіти з низьким рівнем цифрової компетентності на початку експерименту потребувала додаткової підтримки. Це підкреслює необхідність диференційованого підходу при масштабуванні системи.

Порівняння з контрольною групою (К) показало, що традиційна організація змішаного навчання, навіть за наявності сучасних платформ, не забезпечує значного приросту рівня саморозвитку. Це підтверджує, що ефективність залежить не стільки від наявності технологій, скільки від

системного методичного супроводу, який перетворює технології на інструменти особистісного зростання.

Отримані дані мають важливе практичне значення для закладів вищої освіти України. Вони демонструють, що впровадження методичної системи, подібної до МССС, може стати ефективним інструментом підвищення якості підготовки фахівців в умовах цифрової трансформації. Особливо актуальним це є для педагогічних і філологічних спеціальностей, де формування автономності та рефлексивності, є пріоритетним завданням професійної підготовки.

Таким чином, формувальний етап педагогічного експерименту не лише підтвердив працездатність теоретичної моделі, а й надав конкретні емпіричні докази її ефективності. Виявлені позитивні зміни в експериментальній групі (Е) створюють надійне підґрунтя для розробки детальних методичних рекомендацій, які дозволять впроваджувати елементи МССС у практику інших закладів вищої освіти. Саме цим питанням присвячений наступний підрозділ.

### **3.3. Методичні рекомендації щодо активізації саморозвитку здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного та змішаного навчання**

Результати педагогічного експерименту підтвердили ефективність Методичної системи сприяння саморозвитку (МССС) і стали основою для розробки практичних рекомендацій, які можуть бути впроваджені в освітній процес будь-якого закладу вищої освіти. Ці рекомендації призначені для викладачів, здобувачів вищої освіти та керівництва закладів вищої освіти (ЗВО). Вони базуються на принципах суб'єктності, індивідуалізації, безперервної рефлексії та гармонійного поєднання цифрових і фасилітативних технологій, з урахуванням реалій цифрової трансформації української вищої школи.

#### **Загальні методичні принципи активізації саморозвитку**

Рекомендації ґрунтуються на таких ключових принципах:

- Суб'єкт-центрований підхід. Здобувач вищої освіти є головним автором власного розвитку, а викладач виконує роль фасилітатора.

- Індивідуалізація та адаптивність. Кожному здобувачеві створюється персональний освітній маршрут.
- Поєднання цифрових і гуманітарних технологій. Обов'язкове використання AI-Scaffolding, гейміфікації, рефлексії та peer-to-peer взаємодії.
- Безперервна рефлексія. Регулярне документування власного прогресу.
- Принцип «безпечної помилки». Невдача розглядається, як важливий етап навчання.

### **Методичні рекомендації для викладачів-фасилітаторів**

Викладач у дистанційному та змішаному форматі повинен виконувати роль фасилітатора, тьютора та модератора [7]. Рекомендується:

- перейти від трансляції знань до створення проблемних ситуацій і кейсів;
- використовувати модель «Перевернутий клас». Теоретичний матеріал вивчається самостійно, а синхронний час присвячується обговоренню та проектній діяльності;
- проводити щотижневі короткі індивідуальні онлайн-консультації (15–20 хвилин);
- надавати персоналізований фідбек протягом 48 годин після подання завдання;
- розробляти готові промпти для AI, які допомагають здобувачам освіти аналізувати тексти, планувати роботу та проводити самооцінювання;
- впроваджувати елементи гейміфікації (бали, бейджі, лідерські таблиці) для підтримки мотивації.

### **Рекомендації щодо організації навчального процесу**

Для системної активізації саморозвитку доцільно впроваджувати модульну структуру дисциплін, де кожен модуль включає:

- Модульна структура курсу. Кожен модуль повинен містити мікромодуль (5–7 хв), завдання на вибір різної складності, завдання на рефлексію та портфоліо [15];
- Індивідуальний освітній план (ІОП). Створюється на початку семестру і містить стратегічні цілі, графік рефлексії, перелік ресурсів та критерії самооцінювання.
- Цифрове портфоліо. Обов'язковий елемент, де здобувач освіти щотижня розміщує артефакти та рефлексивний коментар.
- Peer-to-peer оцінювання. Не менше 30% завдань оцінюються колегами.

### **Рекомендації щодо використання цифрових інструментів**

- Moodle – основна платформа (H5P для мікромодулів, Quiz з автоматичним фідбеком, Learning Analytics для моніторингу).
- Google Workspace – для створення ІОП, спільних документів і портфоліо.
- AI-навігатори – з готовими промптами викладача.
- Гейміфікація – плагіни типу Level Up! або аналоги.
- Дашборди – для візуалізації прогресу.

### **Рекомендації для здобувачів вищої освіти**

- Вести щотижневий цифровий щоденник рефлексії.
- Самостійно формувати та коригувати індивідуальний освітній план.
- Активно використовувати AI, як «персонального ментора», а не як інструмент для виконання завдань.
- Брати участь у peer-to-peer оцінюванні.
- Регулярно аналізувати власні дані Learning Analytics.

### **Рекомендації для адміністрації ЗВО**

- Забезпечити технічну готовність платформ і стабільний інтернет.
- Організувати системне навчання викладачів фасилітаторським технологіям (не менше 16 годин на рік).

- Ввести електронне портфоліо, як обов'язковий елемент підсумкової атестації.
- Розробити Положення про зарахування результатів неформальної освіти (MOOC, Coursera, Prometheus).
- Створити службу психолого-педагогічного супроводу саморозвитку.

Для наочності алгоритму впровадження рекомендацій у навчальний процес ЗВО, представимо їх у вигляді інфографіки (див. рис. 3.3.1)



Рис. 3.3.1. Алгоритм впровадження рекомендацій у навчальний процес ЗВО (згенеровано ШІ)

### Очікувані результати та перспективи масштабування

За умови системного застосування рекомендацій очікується:

- значне підвищення до 45% за результатами 8-тижневого впровадження;
- зростання мотиваційної автономії та саморегуляції;
- формування стійкої цифрової компетентності;
- перехід здобувачів вищої освіти від «виконання завдань» до «проектування власного професійного розвитку».

Для успішного масштабування процес варто розділити на три фази: підготовчу (розробка нормативної бази, анкетування викладачів, створення

шаблонів), впроваджувальну (навчання персоналу, пілотне впровадження в окремих дисциплінах) та моніторингову (регулярна діагностика, коригування на основі даних). На підготовчій фазі адміністрація ЗВО спільно з методичним відділом розробляє локальне Положення про методичну систему сприяння саморозвитку, визначає пілотні дисципліни та проводить анкетування викладачів, на готовність до зміни їх ролі. На впроваджувальній фазі відбувається навчання викладацького складу, створення шаблонів ІОП та портфоліо, а також технічне налаштування платформ. Моніторингова фаза передбачає щосеместрове відстеження динаміки показників саморозвитку за допомогою уніфікованих діагностичних інструментів і коригування рекомендацій на основі отриманих даних.

Для здобувачів вищої освіти важливим є поступовий перехід до суб'єктної позиції. На першому курсі рекомендується вводити спрощені ІОП під контролем куратора, на другому-третьому – поступово збільшувати рівень автономії, а на четвертому-п'ятому – повністю передавати відповідальність за планування та рефлексію самому здобувачу освіти. Такий поетапний підхід запобігає перевантаженню і формує стійку звичку до саморозвитку.

На національному рівні рекомендації можуть стати основою для типової моделі МССС, рекомендованої Міністерством освіти і науки України. Перспективним є створення єдиного цифрового стандарту індивідуальних освітніх планів і портфоліо, сумісного з державними освітніми платформами, а також інтеграція принципів навчання впродовж життя (lifelong learning) в освітньо-професійні програми.

Особливу увагу слід приділити підготовці викладачів. Перехід від традиційної ролі ретранслятора знань до фасилітатора, вимагає не лише технічних навичок, а й зміни педагогічної філософії. Рекомендується проводити щорічні 16-годинні курси підвищення кваліфікації за програмою «Фасилітація саморозвитку в цифровому середовищі», які включають модулі з розробки AI-промтів, організації рефлексивних практик і роботи з даними Learning Analytics.

Викладачі, які успішно пройдуть таке навчання, можуть отримати статус «фасилітатора саморозвитку» з відповідними бонусами в системі оплати праці.

Не менш важливим є створення системи психолого-педагогічного супроводу. У кожному ЗВО рекомендується сформувати міждисциплінарну команду (педагог, психолог, ІТ-спеціаліст), яка надаватиме консультації, як здобувачам вищої освіти, так і викладачам у разі виникнення бар'єрів саморозвитку. Така служба може працювати, як у дистанційному форматі (через чат-бот і онлайн-прийом), так і в очному режимі під час змішаного навчання.

Запропоновані рекомендації враховують реалії сучасної української вищої школи – обмежені ресурси, вимоги цифрової трансформації та необхідність підготовки конкурентоспроможних фахівців. Їх системне впровадження дозволить не лише підвищити якість підготовки, а й сформувати у здобувачів вищої освіти стійку компетентність до навчання впродовж життя (lifelong learning), яка є ключовою вимогою ринку праці ХХІ століття.

Таким чином, методичні рекомендації, викладені в підрозділі 3.3, завершують експериментально-методичний блок дослідження і створюють цілісну практичну модель активізації саморозвитку. Вони є логічним продовженням теоретичних засад першого розділу, результатів діагностики другого розділу та емпіричного підтвердження третього розділу. Запропонована система відкриває широкі можливості для подальшого вдосконалення освітнього процесу в умовах цифрової трансформації вищої освіти України.

### **Висновки до третього розділу**

У третьому розділі кваліфікаційної роботи здійснено експериментальну перевірку ефективності розробленої Методичної системи сприяння саморозвитку здобувачів вищої освіти (МССС) в умовах дистанційного та змішаного навчання. Проведене дослідження повністю підтвердило гіпотезу, висунуту у вступі: рівень саморозвитку здобувачів вищої освіти значно зростає, якщо в освітній процес впроваджується комплексна методична система, що

поєднує індивідуальні освітні плани, адаптивні цифрові технології, AI-Scaffolding, гейміфікацію та систематичну рефлексію.

На підставі теоретичної моделі, викладеної в підрозділі 3.1, було організовано та проведено формувальний етап педагогічного експерименту під час науково-педагогічної практики магістранта в Чорноморському національному університеті імені Петра Могили (17.11.2025 – 09.01.2026). У дослідженні взяло участь 92 здобувачі вищої освіти 2–3 курсів педагогічних та філологічних спеціальностей, які були розподілені на експериментальну (Е) та контрольну (К) групи по 46 осіб у кожній. Експериментальна група навчалася за впровадженою МССС, контрольна – за традиційною методикою змішаного навчання. Рівнозначність груп на констатувальному етапі була підтверджена за допомогою статистичних методів, що забезпечило наукову коректність подальших порівнянь.

Результати формувального етапу, детально проаналізовані в підрозділі 3.2, засвідчили статистично значущі позитивні зміни в експериментальній групі, порівняно з контрольною. Було зафіксовано суттєвий приріст рівня готовності до саморозвитку за всіма трьома критеріями (мотиваційно-ціннісним, когнітивно-процесуальним та рефлексивно-регулятивним). Середній приріст у експериментальній групі склав близько 45 %, тоді як у контрольній групі зміни були мінімальними і статистично незначущими.

Якісний аналіз електронних портфоліо та рефлексивних записів показав, що більшість учасників експериментальної групи перейшла від пасивного виконання завдань до свідомого проектування власної освітньої та професійної траєкторії. Здобувачі почали активніше використовувати AI-інструменти для постановки цілей, аналізу власних сильних і слабких сторін, а також для створення персональних навчальних матеріалів. Значно зросла частота і глибина рефлексивних записів, що свідчить про формування стійкої звички до самоаналізу. Учасники експериментальної групи частіше зазначали підвищення внутрішньої мотивації, покращення здатності до саморегуляції часу та зниження рівня прокрастинації в дистанційному форматі.



Особливо показовими стали зміни в мотиваційно-ціннісному компоненті. Якщо на початку експерименту переважала зовнішня мотивація (виконання завдань для отримання оцінки), то наприкінці більшість здобувачів Е-групи демонструвала перехід до внутрішньої мотивації, пов'язаної з усвідомленням особистісної та професійної значущості саморозвитку. Когнітивно-процесуальний критерій покращився завдяки системному використанню інтерактивних мікромодулів H5P та AI-Scaffolding, які дозволили здобувачам ефективніше опановувати складний матеріал і розвивати критичне мислення. Рефлексивно-регулятивний компонент отримав найсуттєвіший приріст завдяки регулярній роботі з цифровими портфоліо та структурованим рефлексивним зошитам.

Розроблені в підрозділі 3.3 методичні рекомендації становлять практичний інструмент реалізації МССС. Вони охоплюють чотири взаємопов'язані рівні: загальні принципи, рекомендації для викладачів-фасилітаторів, рекомендації щодо організації навчального процесу та рекомендації для адміністрації закладів вищої освіти. Центральними елементами рекомендацій є індивідуальний освітній план (ІОП), цифрове портфоліо, AI-Scaffolding, гейміфікація та системна рефлексія. Запропонований алгоритм впровадження (таблиця 3.4) дозволяє інтегрувати систему в будь-який навчальний курс дистанційного або змішаного формату навчання.

Методичні рекомендації враховують реалії сучасних українських закладів вищої освіти: обмежені фінансові ресурси, різний рівень цифрової компетентності викладачів і здобувачів, а також необхідність поєднання технологічних інструментів з гуманітарним фасилітативним супроводом. Особлива увага приділена принципам суб'єкт-центрованості, індивідуалізації, безперервної рефлексії та створення психологічно безпечного освітнього середовища («безпечної помилки»).

Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що розроблена МССС може бути масштабовано не лише в Чорноморському національному університеті імені Петра Могили, але й в інших закладах вищої освіти України,

особливо педагогічного та філологічного профілю. Система не вимагає значних додаткових матеріальних витрат, оскільки базується на уже наявних платформах (Moodle, Google Workspace, доступні AI-інструменти). Її впровадження сприяє формуванню у здобувачів компетентності навчання впродовж життя (lifelong learning), що є одним із пріоритетів Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки.

Отримані емпіричні дані також мають важливе теоретичне значення. Вони підтверджують ефективність синтезу класичних психолого-педагогічних теорій (теорія самодетермінації Е. Десі та Р. Раяна, гуманістичний підхід К. Роджерса, акмеологічний підхід) з сучасними цифровими технологіями. Дослідження продемонструвало, що технології самі по собі не гарантують розвитку саморозвитку — ключовим є системний методичний супровід, який перетворює цифрові інструменти на засоби особистісного зростання.

Перспективи подальшого дослідження пов'язані з розширенням вибірки, подовженням терміну експерименту (до одного-двох семестрів), а також апробацією МССС на інших спеціальностях (технічних, природничих, соціальних). Доцільно також розробити цифровий стандарт індивідуального освітнього плану та єдину платформу для накопичення цифрових портфоліо на рівні закладу або регіону.

Таким чином, третій розділ кваліфікаційної роботи не лише підтвердив працездатність теоретичної моделі МССС, але й надав конкретні емпіричні докази її ефективності в реальних умовах дистанційного та змішаного навчання. Виявлені позитивні зміни в експериментальній групі створюють надійне підґрунтя для широкого впровадження елементів системи в практику вітчизняної вищої школи. Запропоновані методичні рекомендації можуть стати практичним орієнтиром для викладачів, методистів і керівництва закладів вищої освіти в умовах цифрової трансформації освіти.

Результати дослідження свідчать, що формування готовності до саморозвитку — це не стихійний, а керований процес, який потребує системної методичної підтримки. Саме така підтримка, реалізована через МССС, дозволяє

здобувачам вищої освіти перейти від адаптивного рівня функціонування до творчого, акмеологічного рівня самореалізації, що є запорукою їхньої конкурентоспроможності на сучасному ринку праці.

## ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі комплексно досліджено теоретичні та методичні засади саморозвитку здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного та змішаного навчання. Виконання всіх поставлених завдань, емпірична перевірка гіпотези та розробка практичних рекомендацій, дозволили отримати цілісну науково-обґрунтовану відповідь на одну з актуальних тем.

У першому розділі здійснено теоретичне обґрунтування поняття «саморозвиток». Проведено ретроспективний аналіз його генезису від античної філософії до сучасних психолого-педагогічних концепцій. Встановлено, що в умовах цифрової трансформації саморозвиток трансформується у ключову компетентність, яка забезпечує автономне управління власною освітньою та професійною траєкторією. Виявлено три основні компоненти саморозвитку (когнітивний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісно-регулятивний) та визначено чинники, що впливають на нього в дистанційному та змішаному навчанні. Теоретичний аналіз став надійним підґрунтям для подальшого емпіричного дослідження.

У другому розділі проаналізовано організаційно-методичні та технологічні умови саморозвитку здобувачів вищої освіти. На констатувальному етапі експерименту виявлено недостатній рівень готовності здобувачів освіти до автономного саморозвитку (лише 18 % мали високий рівень). З'ясовано, що інформаційно-ресурсне забезпечення (LMS Moodle, Google Workspace, AI-інструменти) створює потужну платформу, проте без спеціальної методичної системи, залишається недостатньо ефективним. Досліджено мотиваційні засади саморозвитку та доведено, що в умовах змішаного навчання, домінують внутрішні чинники (автономія, компетентність, соціальна присутність). Результати розділу підтвердили необхідність створення спеціалізованої методичної системи.

У третьому розділі експериментально перевірено ефективність розробленої Методичної системи сприяння саморозвитку (МССС). Під час

науково-педагогічної практики (17.11.2025 – 09.01.2026) у Чорноморському національному університеті імені Петра Могили в експериментальній групі (Е) зафіксовано статистично значущий приріст рівня готовності до саморозвитку. Якісний аналіз портфоліо та рефлексивних записів показав, що більшість учасників експериментальної групи перейшла від пасивного виконання завдань, до свідомого проектування власного розвитку. На основі результатів експерименту, розроблено конкретні методичні рекомендації для викладачів, здобувачів вищої освіти та адміністрації закладів вищої освіти.

Гіпотеза дослідження повністю підтверджена. Рівень саморозвитку здобувачів вищої освіти значно зростає, якщо в освітній процес впроваджується методична система, що поєднує індивідуальні освітні плани, адаптивні цифрові технології, AI-Scaffolding, гейміфікацію та систематичну рефлексію.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

- вперше науково обґрунтовано та експериментально апробовано Методичну систему сприяння саморозвитку здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного та змішаного навчання;
- удосконалено зміст поняття «саморозвиток у цифровому середовищі», як здатності до саморегуляції в умовах інформаційного перевантаження та постійної зміни технологій;
- набули подальшого розвитку методики використання LMS Moodle, як інструменту формування індивідуального освітнього портфоліо та рефлексивних практик;
- розроблено алгоритм впровадження МССС, який може бути адаптований до будь-якого закладу вищої освіти.

Практичне значення результатів дослідження полягає в розробці готових до впровадження методичних рекомендацій, алгоритмів та інструментів (індивідуальний освітній план у форматі Google Sites, цифрове портфоліо, набір AI-промптів, система гейміфікації), які можуть бути безпосередньо використані викладачами, методистами та адміністрацією закладів вищої освіти. Результати роботи можуть бути інтегровані в освітній процес, при викладанні педагогічних

дисциплін, підготовці спецкурсів, підвищенні кваліфікації викладачів та розробці освітньо-професійних програм.

Апробація основних положень роботи здійснювалася через доповіді на IV Всеукраїнській студентській науково-практичній конференції «Соціально-освітні доміанти професійної підготовки сучасного компетентного фахівця», а також безпосередньо під час педагогічної практики в Чорноморському національному університеті імені Петра Могили.

Таким чином, виконана кваліфікаційна робота вирішила поставлену наукову проблему. Доведено, що саморозвиток здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного та змішаного навчання не є стихійним процесом, а вимагає спеціально організованої методичної системи. Запропонована МССС та методичні рекомендації створюють дієвий механізм формування автономної, саморегульованої та конкурентоспроможної особистості сучасного фахівця, здатної до безперервного професійного зростання в умовах цифрової трансформації освіти.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з масштабуванням МССС на рівні цілих освітніх програм, вивченням її ефективності в умовах воєнного стану та подальшою інтеграцією штучного інтелекту в процес саморозвитку здобувачів вищої освіти. Доцільним є також, порівняльне дослідження ефективності системи в різних регіонах України та в різних спеціальностях.

Результати роботи вносять суттєвий внесок у теорію і практику педагогіки вищої школи та можуть бути використані для підвищення якості підготовки конкурентоспроможних фахівців у сучасних умовах цифровізації освіти.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аршава І. Ф. Психологія саморозвитку особистості. Київ : Академвидав, 2024. 312 с.
2. Бахтіна А. О. Психологічні особливості саморозвитку майбутніх фахівців у цифровому середовищі. Габітус. 2022. № 35. С. 112–117.
3. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку. Київ : Академвидав, 2018. 256 с.
4. Биков В. Ю. Цифрова трансформація освіти. Київ : НАПН України, 2022. 304 с.
5. Білоус О. В. Формування рефлексивної компетентності студентів в умовах змішаного навчання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2021. Вип. 81. С. 14–20.
6. Бочелюк В. Й. Психологія вищої школи. Київ : Центр учбової літератури, 2020. 256 с.
7. Варецька О. В. Розвиток цифрової компетентності викладача як фасилітатора саморозвитку студента. Педагогічні науки. 2023. № 101. С. 45–51.
8. Вишнівський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки. Львів : Каменяр, 2018. 608 с.
9. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю. Цифрові технології в освітньому процесі закладів вищої освіти. Сучасні інформаційні технології в освіті. 2022. № 2. С. 5–12.
10. Жаворонкова В. В. Психологічне благополуччя студентів в умовах дистанційного навчання. Психологічний журнал. 2024. Т. 10, № 1. С. 88–96.
11. Заболотна О. А. Автономія студента у вищій школі: від теорії до практики. Освітній простір. 2020. № 25. С. 34–41.
12. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. Відомості Верховної Ради України. 2014. № 37–38. Ст. 2004.
13. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради України*. 2017. № 38–39. Ст. 380.

14. Кадемія М. Ю. Використання хмарних технологій у професійній підготовці студентів. Сучасні інформаційні технології в освіті. 2022. № 3. С. 22–30.
15. Ковальчук В. І. Інноваційні методи активізації самостійної роботи студентів. Вища школа. 2021. № 4. С. 67–75.
16. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця. Київ : ІСПП НАПН України, 2022. 248 с.
17. Конотоп О. А. Саморозвиток особистості у вищій школі. Харків : ХНПУ, 2021. 198 с.
18. Кремень В. Г. Філософія освіти ХХІ століття. Київ : Грамота, 2015. 400 с.
19. Кузікова С. Б. Психологія саморозвитку особистості. Суми : СумДУ, 2020. 230 с.
20. Кухаренко В. М. Теорія та практика змішаного навчання. Харків : НТУ «ХПІ», 2023. 284 с.
21. Лук'янова Л. Б. Освіта дорослих у глобалізованому світі. Київ : ТОВ «ДКС-центр», 2020. 416 с.
22. Марусинець Н. М. Педагогічна рефлексія як чинник саморозвитку магістрантів. Освітологія. 2022. № 11. С. 120–127.
23. Маслоу А. Мотивація і особистість / пер. з англ. Київ : Основи, 2008. 352 с.
24. Морзе Н. В., Глазунова О. Г. Моделі електронного навчання в університеті. Інформаційні технології в освіті. 2020. № 42. С. 7–21.
25. Мороз В. М. Саморегуляція навчальної діяльності студентів у цифровому просторі. Психологічний часопис. 2023. № 9. С. 54–62.
26. Олійник В. В. Цифрові технології у вищій освіті. Київ : Педагогічна думка, 2022. 240 с.
27. Олійник О. М. Сучасні тенденції саморозвитку в цифровій освіті. Педагогіка і психологія. 2022. № 4. С. 12–19.



28. Отич О. М. Розвиток професійної майстерності викладача вищої школи. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2023. № 4. С. 34–42.
29. Панок В. Г. Психологічний супровід освітніх інновацій. Практична психологія та соціальна робота. 2021. № 2. С. 5–12.
30. Пінчук О. П. Проектування середовища змішаного навчання у вищій школі. Вісник НАПН України. 2024. № 1. С. 12–19.
31. Рибалка В. В. Психологія честі та гідності особистості. Київ : ІПППО, 2021. 428 с.
32. Роджерс К. Становлення особистості / пер. з англ. Київ : Основи, 2002. 416 с.
33. Семеног О. М. Культура наукової мови майбутнього магістра. Дидактика вищої школи. 2021. № 2. С. 102–110.
34. Сисоєва С. О. Педагогіка вищої школи. Київ : Університетська книга, 2020. 368 с.
35. Спірін О. В. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті: тенденції розвитку. Комп'ютер у школі та сім'ї. 2023. № 5. С. 3–11.
36. Татенко В. О. Психологія суб'єкта : монографія. Київ : Либідь, 2023. 432 с.
37. Титаренко Т. М. Психологічне здоров'я особистості в умовах війни. Київ : Логос, 2024. 312 с.
38. Ткачук В. В. Використання мобільних технологій у навчанні майбутніх бакалаврів. Нові технології в освіті. 2022. № 3. С. 55–62.
39. Фрейд З. Я та Воно / пер. з нім. Харків : Фоліо, 2010. 224 с.
40. Хоружа Л. Л. Етична компетентність майбутнього вчителя. Київ : Академвидав, 2018. 212 с.
41. Черепанова С. О. Філософія освіти і педагогічна антропологія. Львів : Світ, 2021. 360 с.
42. Шапран Ю. П. Формування професійної компетентності майбутніх учителів. Переяслав-Хмельницький : Домбровська Я. М., 2020. 450 с.

43. Шістко О. Г. Самоменеджмент як засіб саморозвитку студента. Молодий вчений. 2023. № 5. С. 202–206.
44. Юнг К. Г. Архетипи і колективне несвідоме / пер. з нім. Київ : Основи, 2009. 400 с.
45. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Либідь, 2022. 560 с.
46. Anderson T. The Theory and Practice of Online Learning. Athabasca University Press, 2023. 490 p.
47. Bandura A. Social Cognitive Theory of Self-Regulation. Organizational Behavior and Human Decision Processes. 2021. Vol. 50. P. 248–287.
48. Castells M. The Information Age: Economy, Society and Culture. Oxford : Blackwell, 2023. 650 p.
49. Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. Canadian Psychology. 2020. Vol. 49. P. 182–185.
50. Garrison D. R. E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice. Routledge, 2022. 208 p.
51. Hattie J. Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. Routledge, 2023. 392 p.
52. Knowles M. S. Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers. Association Press, 2021. 135 p.
53. Means B. Learning Online: What Research Tells Us About Whether, When and How. Routledge, 2024. 240 p.
54. Moore M. G. Handbook of Distance Education. Routledge, 2022. 560 p.
55. Pintrich P. R. A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. Educational Psychology Review. 2020. Vol. 16. P. 385–407.
56. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon. 2021. Vol. 9, No. 5. P. 1–6.
57. Salmon G. E-tivities: The Key to Active Online Learning. Routledge, 2021. 256 p.

58. Selwyn N. Education and Technology: Key Issues and Debates. Bloomsbury Academic, 2024. 280 p.
59. Siemens G. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. International Journal of Instructional Technology. 2020. Vol. 2, No. 1. P. 3–10.
60. Wenger E. Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge University Press, 2022. 330 p.
61. Zimmerman B. J. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. Theory Into Practice. 2022. Vol. 41. P. 64–70.

## ДОДАТКИ

## Додаток А

Приклад діагностичного інструментарію оцінювання здатності здобувачів освіти до саморозвитку, на основі опитувальника В. Марлова.

**Тема**

**Модифікована методика оцінки здатності до саморозвитку та самоосвіти здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного та змішаного навчання**

**ІНСТРУКЦІЯ ДЛЯ РЕСПОНДЕНТА**

**✓ Шановний здобувачу вищої освіти!**

Перед Вами опитувальник, який допомагає визначити Вашу **здатність до саморозвитку та самоосвіти** в умовах дистанційного та змішаного навчання.

Уважно прочитайте кожне твердження та оцініть, наскільки Ви з ним згодні.

Відповіді давайте **чесно** – правильних чи неправильних відповідей немає.

**Мета** – зрозуміти Ваш рівень **саморозвитку та самоосвіти**.

**Шкала відповідей (5-бальна):**

**1** зовсім не згоден(-на)

**2** скоріше не згоден(-на)

**3** частково згоден(-на)

**4** згоден(-на)

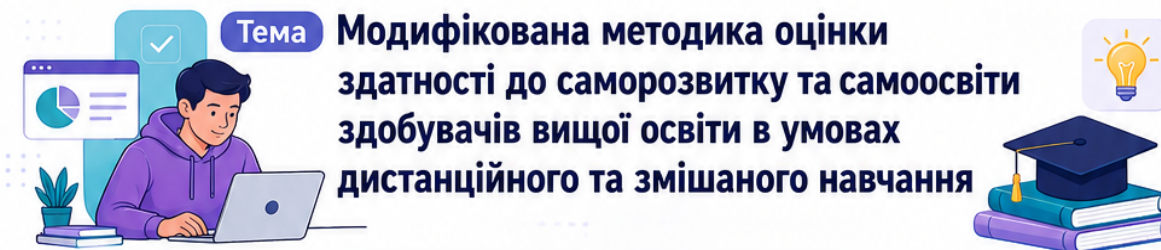
**5** повністю згоден(-на)

**Час заповнення: 10–12 хвилин**

*Дякуємо за участь!*

Рис. А.1





## Тема Модифікована методика оцінки здатності до саморозвитку та самоосвіти здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного та змішаного навчання



### ІНСТРУКЦІЯ ДЛЯ РЕСПОНДЕНТА

Шановний здобувачу вищої освіти!

Перед Вами опитувальник, який допомагає визначити Вашу здатність до саморозвитку та самоосвіти в умовах дистанційного та змішаного навчання.

Уважно прочитайте кожне твердження та оцініть, наскільки Ви з ним згодні.

Відповіді давайте чесно – правильних чи неправильних відповідей немає.

### ШКАЛА ВІДПОВІДЕЙ (5-БАЛЬНА):

1

зовсім не  
згоден(-на)

2

скоріше не  
згоден(-на)

3

частково  
згоден(-на)

4

згоден(-на)

5

повністю  
згоден(-на)

|                                                     | ТВЕРДЖЕННЯ                                                                                                | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <br><b>1. Мотиваційно-ціннісний компонент</b>       | 1 Мені цікаво постійно розвивати себе як особистість і майбутнього фахівця                                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|                                                     | 2 Я відчуваю внутрішнє бажання покращувати свої професійні компетентності навіть без зовнішнього контролю | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|                                                     | 3 Саморозвиток для мене – це важлива частина мого майбутнього кар'єрного успіху                           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|                                                     | 4 Я готовий(-а) витратити додатковий час на самоосвіту понад навчальну програму                           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|                                                     | 5 Навіть у складних умовах дистанційного навчання я намагаюся знайти можливості для власного зростання    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|                                                     | 6 Я вважаю, що постійне самовдосконалення – це обов'язок сучасного фахівця                                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <br><b>2. Вольовий (саморегуляційний) компонент</b> | 7 Я можу самостійно змусити себе виконати навчальне завдання, навіть якщо воно нецікаве                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|                                                     | 8 У дистанційному форматі я зазвичай дотримуюся власного графіка навчання                                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|                                                     | 9 Я вмію долати відволікання (соціальні мережі, розваги) під час самостійної роботи                       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|                                                     | 10 Коли виникають труднощі, я не опускаю руки, а шукаю способи їх подолання                               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|                                                     | 11 Я здатен(-на) довести почату справу до кінця, навіть без нагадувань викладача                          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|                                                     | 12 Тайм-менеджмент (планування часу) – моя сильна сторона в дистанційному навчанні                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <br><b>3. Рефлексивний компонент</b>                | 13 Після виконання завдання я аналізую, що зробив(-ла) добре, а що можна покращити                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|                                                     | 14 Я веду цифровий щоденник або нотатки про свій навчальний прогрес                                       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|                                                     | 15 Я вмію об'єктивно оцінювати власні сильні та слабкі сторони                                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|                                                     | 16 Після отримання фідбеку від викладача чи колега я обов'язково аналізую його                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|                                                     | 17 Я регулярно переглядаю свій електронний портфоліо та роблю висновки про свій розвиток                  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|                                                     | 18 Рефлексія допомагає мені краще планувати наступні кроки саморозвитку                                   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <br><b>4. Когнітивно-цифровий компонент</b>         | 19 Я активно використовую цифрові інструменти (Moodle, Google Workspace, AI) для самоосвіти               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|                                                     | 20 Я вмію самостійно знаходити та оцінювати якість навчальної інформації в інтернеті                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|                                                     | 21 Використання штучного інтелекту (ChatGPT, Claude тощо) допомагає мені глибше розуміти матеріал         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|                                                     | 22 Я вмію створювати та вести власне цифрове портфоліо досягнень                                          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|                                                     | 23 У дистанційному навчанні я регулярно використовую додаткові онлайн-курси (Coursera, Prometheus, EdEra) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|                                                     | 24 Я здатен(-на) швидко опановувати нові цифрові інструменти для навчання                                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <br><b>5. Самоорганізаційний компонент</b>          | 25 Я самостійно складаю план роботи на тиждень/місяць                                                     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|                                                     | 26 Я вмію розподіляти навчальне навантаження між онлайн- і офлайн-частинами курсу                         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|                                                     | 27 Я використовую нагадування та таск-менеджери для контролю виконання завдань                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|                                                     | 28 Я можу самостійно організувати своє робоче місце та час для ефективного дистанційного навчання         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |



Час заповнення – 10–12 хвилин.



Дякуємо за участь!



- Обробка результатів

Максимальна кількість балів – 140.

Результати обробляються за п'ятьма шкалами (сума балів за відповідними питаннями).

Інтерпретація рівнів (за кожною шкалою та загальним показником):

Низький рівень – до 60 % від максимуму (до 84 балів загалом)

Середній рівень – 61–79 % (85–111 балів загалом)

Високий рівень – 80 % і вище (112 і більше балів загалом)

Приклад тесту «Готовність до самоосвітньої діяльності у цифровому середовищі» (авторська модифікація для кваліфікаційної роботи Столярчук М. Г.)

- Мета тесту

Тест призначений для діагностики рівня готовності здобувачів вищої освіти до самоосвітньої діяльності в умовах дистанційного та змішаного навчання. Він оцінює п'ять ключових компонентів: мотиваційний, когнітивно-цифровий, рефлексивний, вольовий (саморегуляційний) та самоорганізаційний.

The image shows a digital instruction card for a test. It has a blue and white color scheme with decorative elements like dots and lines. At the top, there's a header with a clipboard icon and the text 'ІНСТРУКЦІЯ ДЛЯ РЕСПОНДЕНТА'. Below that, a section titled 'ТЕСТ' contains the test name: «ГОТОВНІСТЬ ДО САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЦИФРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ». A greeting 'Шановний здобувачу вищої освіти!' is followed by an icon of a person. A paragraph explains the test's purpose, mentioning Moodle, Google Workspace, AI tools, and e-portfolios. A lightbulb icon introduces a scale for rating statements from 1 to 5, with corresponding icons (thumbs up/down, neutral, sad face). At the bottom, a clock icon and text specify a 8-10 minute completion time, accompanied by a calendar icon.

**ІНСТРУКЦІЯ ДЛЯ РЕСПОНДЕНТА**

**ТЕСТ**

**«ГОТОВНІСТЬ ДО САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЦИФРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ»**

Шановний здобувачу вищої освіти!

Перед Вами тест, який допомагає визначити Вашу готовність до самоосвітньої діяльності в цифровому середовищі (**Moodle, Google Workspace, AI-інструменти, електронні портфоліо** тощо).

Уважно прочитайте кожне твердження та оцініть, наскільки Ви з ним згодні, використовуючи таку шкалу:

|          |                          |  |
|----------|--------------------------|--|
| <b>5</b> | – повністю згоден(-на)   |  |
| <b>4</b> | – згоден(-на)            |  |
| <b>3</b> | – частково згоден(-на)   |  |
| <b>2</b> | – скоріше не згоден(-на) |  |
| <b>1</b> | – зовсім не згоден(-на)  |  |

**Відповідайте чесно.**  
Час заповнення – **8–10 хвилин.**

Рис. Б.1





### ІНСТРУКЦІЯ ДЛЯ РЕСПОНДЕНТА

Шановний здобувачу вищої освіти!  
Перед Вами тест, який допомагає визначити Вашу готовність до самоосвітньої діяльності в цифровому середовищі (Moodle, Google Workspace, AI-інструменти, електронні портфоліо тощо). Уважно прочитайте кожне твердження та оцініть, наскільки Ви з ним згодні, використовуючи таку шкалу:

- 5 повністю згоден(-на)    4 згоден(-на)    3 частково згоден(-на)    2 скоріше не згоден(-на)    1 зовсім не згоден(-на)



Відповідайте чесно. Час заповнення – 8–10 хвилин.

|                                                 |    | 5                                                                                                     | 4                     | 3                     | 2                     | 1                     |                       |
|-------------------------------------------------|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <b>1. Мотиваційний компонент</b>                | 1  | Мені цікаво самостійно шукати нові знання навіть поза обов'язковою навчальною програмою               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|                                                 | 2  | Я відчуваю внутрішнє бажання постійно розвивати свої професійні компетентності                        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|                                                 | 3  | Самоосвіта в цифровому середовищі для мене є важливою частиною особистісного зростання                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|                                                 | 4  | Я готовий(-а) витратити додатковий час на самоосвіту понад вимоги викладача                           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|                                                 | 5  | Навіть без зовнішнього контролю я намагаюся постійно підвищувати свій професійний рівень              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>2. Когнітивно-цифровий компонент</b>         | 6  | Я впевнено працюю з цифровими платформами (Moodle, Google Workspace тощо)                             | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|                                                 | 7  | Я вмію швидко знаходити та оцінювати якість навчальної інформації в інтернеті                         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|                                                 | 8  | Я ефективно використовую штучний інтелект (ChatGPT, Claude тощо) для самоосвіти                       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|                                                 | 9  | Я вмію створювати та вести власне цифрове портфоліо досягнень                                         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|                                                 | 10 | Я регулярно використовую додаткові онлайн-курси (Coursera, Prometheus, EdEra)                         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>3. Рефлексивний компонент</b>                | 11 | Після виконання завдання я аналізую, що зробив(-ла) добре, а що можна покращити                       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|                                                 | 12 | Я веду цифровий щоденник або нотатки про свій навчальний прогрес                                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|                                                 | 13 | Я вмію об'єктивно оцінювати свої сильні та слабкі сторони в навчанні                                  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|                                                 | 14 | Після отримання фідбеку від викладача чи колег я обов'язково роблю висновки                           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|                                                 | 15 | Рефлексія допомагає мені краще планувати наступні кроки самоосвіти                                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>4. Вольовий (саморегуляційний) компонент</b> | 16 | Я можу змусити себе виконати навчальне завдання, навіть якщо воно нецікаве                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|                                                 | 17 | У дистанційному форматі я зазвичай дотримуюся власного графіка навчання                               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|                                                 | 18 | Я вмію долати відволікання (соцмережі, розваги) під час самостійної роботи                            | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|                                                 | 19 | Коли виникають труднощі, я не опускаю руки, а шукаю способи їх подолання                              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|                                                 | 20 | Я здатен(-на) довести почату навчальну справу до кінця без нагадувань                                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <b>5. Самоорганізаційний компонент</b>          | 21 | Я самостійно складаю план роботи на тиждень/місяць                                                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|                                                 | 22 | Я вмію розподіляти навчальне навантаження між онлайн-і офлайн-частинами курсу                         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|                                                 | 23 | Я використовую таск-менеджери та календарі для контролю виконання завдань                             | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|                                                 | 24 | Я можу ефективно організувати своє робоче місце та час для дистанційного навчання                     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|                                                 | 25 | Я вмію самостійно коригувати свій графік, якщо виникають непередбачені обставини                      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|                                                 | 26 | Я регулярно аналізую свій прогрес за даними Learning Analytics у Moodle                               | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|                                                 | 27 | Я вмію ставити конкретні, вимірювані цілі самоосвіти на найближчий період                             | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|                                                 | 28 | Я відчуваю впевненість у своїй здатності самостійно керувати власним навчанням у цифровому середовищі | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Дякуємо за участь!

Рис. Б.2



### Обробка результатів

Максимальна кількість балів – 140.

Підсумковий бал = сума всіх відповідей.

Інтерпретація загального рівня готовності:

1. Низький рівень – 28–69 балів (до 49 %)
  2. Середній рівень – 70–104 бали (50–74 %)
  3. Високий рівень – 105–140 балів (75 % і вище)
- Інтерпретація за компонентами (для детального аналізу)

Таблиця Б.1

#### Інтерпретація рівнів сформованості компонентів готовності

| Компонент                   | Кількість питань | Низький   | Середній | Високий   |
|-----------------------------|------------------|-----------|----------|-----------|
| Мотиваційний                | 5                | $\leq 12$ | 13–17    | $\geq 18$ |
| Когнітивно-цифровий         | 5                | $\leq 12$ | 13–17    | $\geq 18$ |
| Рефлексивний                | 5                | $\leq 12$ | 13–17    | $\geq 18$ |
| Вольовий (саморегуляційний) | 5                | $\leq 12$ | 13–17    | $\geq 18$ |
| Самоорганізаційний          | 8                | $\leq 19$ | 20–27    | $\geq 28$ |

### Приклад авторської анкети

Тема: «Суб'єктивне сприйняття бар'єрів дистанційного та змішаного навчання»

Автор: Столярчук Максим Геннадійович

Мета: Виявлення суб'єктивного сприйняття бар'єрів, які заважають саморозвитку та самоосвітній діяльності здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного та змішаного навчання.

## ІНСТРУКЦІЯ ДЛЯ РЕСПОНДЕНТА

### Шановний здобувачу вищої освіти!






Перед Вами авторська анкета, розроблена для дослідження бар'єрів дистанційного та змішаного навчання в Чорноморському національному університеті імені Петра Могили.

---

Анкета анонімна. Результати будуть використані виключно в наукових цілях.

---

Просимо Вас щиро відповісти на всі питання.

---

Час заповнення – **7–10 хвилин**.

ШКАЛА ВІДПОВІДЕЙ (5-БАЛЬНА):

|                            |                  |                  |                |                                |
|----------------------------|------------------|------------------|----------------|--------------------------------|
| <b>1</b>                   | <b>2</b>         | <b>3</b>         | <b>4</b>       | <b>5</b>                       |
| зовсім не заважає / ніколи | майже не заважає | частково заважає | значно заважає | дуже сильно заважає / постійно |

Рис. В.1

# АНКЕТА ДЛЯ СТУДЕНТІВ

ЩОДО ДОСВІДУ НАВЧАННЯ  
У ДИСТАНЦІЙНОМУ / ЗМІШАНОМУ ФОРМАТІ



## ЧАСТИНА 1.

## ЗАГАЛЬНІ ВІДОМОСТІ (ДЕМОГРАФІЧНИЙ БЛОК)



**1** Ваш курс:

☐ 2 курс   ☐ 3 курс   ☐ 4 курс   ☐ 5 курс   ☐ 6 курс



**2** Спеціальність / напрям підготовки:

\_\_\_\_\_



**3** Форма навчання:

☐ Денна   ☐ Заочна   ☐ Змішана



**4** Скільки часу Ви навчаєтесь у дистанційному / змішаному форматі?

☐ Менше 1 року   ☐ 1–2 роки   ☐ Більше 2 років



Дякуємо за Ваші відповіді!



Рис. В.2

## ЧАСТИНА 2. ОСНОВНІ БАР'ЄРИ (28 ПИТАНЬ)



Оцініть, наскільки кожен із наведених чинників заважає Вам у дистанційну / змішаному навчанні.

Використовуйте 5-бальну шкалу, де 1 – зовсім не заважає, 5 – дуже сильно заважає / постійно.

### ШКАЛА ВІДПОВІДЕЙ (5-БАЛЬНА):

| 1                          | 2                | 3                | 4              | 5                              |
|----------------------------|------------------|------------------|----------------|--------------------------------|
| зовсім не заважає / ніколи | майже не заважає | частково заважає | значно заважає | дуже сильно заважає / постійно |



### БЛОК 1. ТЕХНІЧНІ БАР'ЄРИ

|                                                                                               | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. Нестабільне інтернет-з'єднання заважає мені ефективно навчатися.                           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. Відсутність або недостатня якість техніки (ноутбук, планшет, веб-камера) створює труднощі. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Проблеми з доступом до платформи Moodle (збої, повільна робота).                           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |



### БЛОК 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ЧАСОВІ БАР'ЄРИ

|                                                                                | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. Складно самостійно планувати свій навчальний час.                           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. Відсутність чіткого розкладу (як в аудиторному навчанні) знижує дисципліну. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Постійне відкладання завдань («цифрова прокрастинація»).                    | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Перевантаження іншими обов'язками (робота, сім'я).                          | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |



### БЛОК 3. МОТИВАЦІЙНІ БАР'ЄРИ

|                                                              | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
|--------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. Зниження мотивації до навчання в дистанційному форматі.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. Відчуття, що навчання «не для себе», а лише «для заліку». | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Відсутність зовнішнього контролю з боку викладача.        | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Важко підтримувати інтерес до предмета без живих занять.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |



### БЛОК 4. ПСИХОЛОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНІ БАР'ЄРИ

|                                                                    | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
|--------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. Відчуття самотності та ізоляції («цифрова самотність»).         | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. Відсутність живого спілкування з викладачами та одногрупниками. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Постійний стрес і втома від роботи за комп'ютером.              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Страх помилитися при публічній участі в онлайн-дискусіях.       | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. Зниження емоційного зв'язку з університетською спільнотою.      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |



### БЛОК 5. КОГНІТИВНІ ТА РЕФЛЕКСИВНІ БАР'ЄРИ

|                                                                  | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
|------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. Інформаційне перевантаження (занадто багато матеріалів).      | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. Складно зосередитися під час самостійної роботи.              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Відсутність звички до регулярної рефлексії своїх результатів. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Важко самостійно оцінювати якість власних знань.              | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |



### БЛОК 6. ЦИФРОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ

|                                                                                          | 1                     | 2                     | 3                     | 4                     | 5                     |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. Недостатній рівень володіння цифровими інструментами (Moodle, Google Workspace тощо). | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. Складно працювати з AI-інструментами (ChatGPT, Claude) для самоосвіти.                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Важко вести та аналізувати власне цифрове портфоліо.                                  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

ДЯКУЄМО ЗА ВАШІ ВІДПОВІДІ!

Рис. В.3



## ВІДКРИТІ ПИТАННЯ



**1** Які найголовніші бар'єри дистанційного / змішаного навчання саме для Вас?

(напишіть 2–3 основні)

---

---

---

---

---

---



**2** Що, на Вашу думку, найбільше допомагає долати ці бар'єри?

(відкрита відповідь)

---

---

---

---

---

---



**ДЯКУЄМО ЗА УЧАСТЬ!**

Анкета завершена.



Рис. В.4

### Кількісна обробка результатів

Анкета містить 6 блоків з загальною кількістю запитань – 23, кожне оцінюється за 5-бальною шкалою (від 1 до 5).

Максимальна кількість балів = 115.

- Підрахунок балів

Загальний індекс бар'єрів = сума балів за всіма 23 питаннями.

Середній бал по анкеті = загальна сума / 23.

Обробка за блоками (рекомендується для детального аналізу)

Таблиця В.1

#### Рівні прояву бар'єрів за блоками анкети

| Блок бар'єрів                                | Кількість питань | Максимум балів | Низький рівень | Середній рівень | Високий рівень |
|----------------------------------------------|------------------|----------------|----------------|-----------------|----------------|
| Блок 1.<br>Технічні бар'єри                  | 3                | 15             | 3–7            | 8–11            | 12–15          |
| Блок 2.<br>Організаційно-часові бар'єри      | 4                | 20             | 4–9            | 10–14           | 15–20          |
| Блок 3.<br>Мотиваційні бар'єри               | 4                | 20             | 4–9            | 10–14           | 15–20          |
| Блок 4.<br>Психологічні та соціальні бар'єри | 5                | 25             | 5–11           | 12–18           | 19–25          |
| Блок 5.<br>Когнітивні та рефлексивні бар'єри | 4                | 20             | 4–9            | 10–14           | 15–20          |
| Блок 6.<br>Цифрові компетентності (бар'єри)  | 3                | 15             | 3–7            | 8–11            | 12–15          |

Загальна інтерпретація рівня бар'єрів:

Таблиця В.2

#### Загальна інтерпретація рівня бар'єрів професійного саморозвитку

| Рівень бар'єрів | Загальна сума балів | Середній бал | Характеристика                  |
|-----------------|---------------------|--------------|---------------------------------|
| Низький         | 23–57               | 1,0–2,5      | Бар'єри майже не відчуються     |
| Середній        | 58–86               | 2,6–3,7      | Бар'єри присутні, але долаються |

|         |        |         |                                                   |
|---------|--------|---------|---------------------------------------------------|
| Високий | 87–115 | 3,8–5,0 | Бар'єри сильно виражені та заважають саморозвитку |
|---------|--------|---------|---------------------------------------------------|

## Додаток Г

Приклад створеного індивідуального освітнього плану (ІОП) у форматі Google Sites, який містить особисті цілі, графік рефлексії та критерії самооцінювання.

Покликання на сайт <https://sites.google.com/view/iops/головна-сторінка?authuser=0>

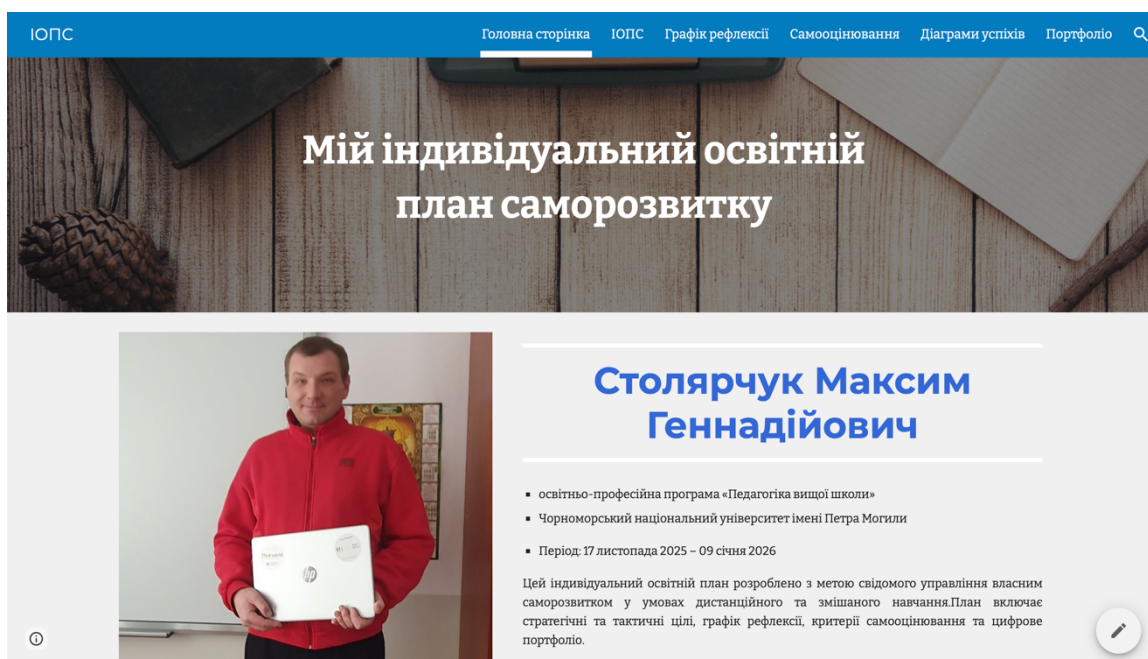


Рис. Г.1

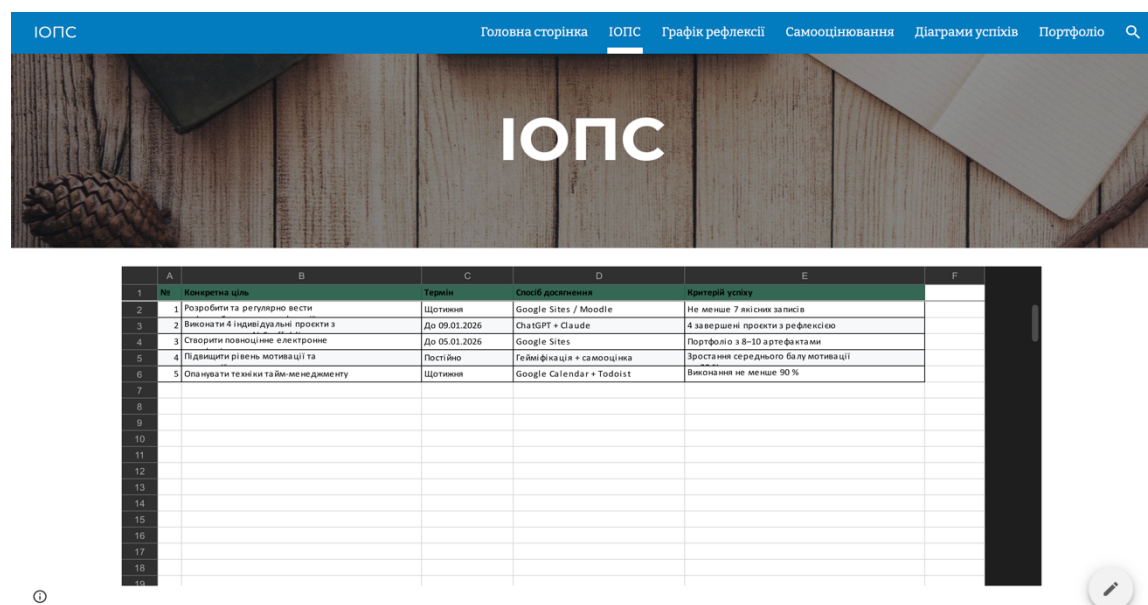


Рис. Г.2



ІОПС Головна сторінка ІОПС **Графік рефлексії** Самооцінювання Діаграми успіхів Портфоліо

# Графік рефлексії

Тижень 1 (17–23.11.2025)

Графік рефлексії

staxim271@gmail.com [Змінити обліковий запис](#)

Зірочка (\*) указує, що запитання обов'язкове

Електронна адреса \*

Ваша електронна адреса

Що я зробив(-ла) цього тижня? \*

Рис. Г.3

ІОПС Головна сторінка ІОПС **Графік рефлексії** Самооцінювання Діаграми успіхів Портфоліо

## Початкове самооцінювання

Початкове самооцінювання : Аркуш1

| # | № | Критерій самооцінювання          | Опис критерію (що саме оцінюється)                                                             | Оцінка (1–10) |
|---|---|----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| 1 |   | Мотивація та автономія           | Внутрішнє бажання розвиватися, готовність діяти самостійно без зовнішнього контролю            | 10            |
| 2 |   | Саморегуляція та тайм-менеджмент | Здатність самостійно планувати час, ставити цілі та виконувати їх у встановлені терміни        | 10            |
| 3 |   | Рефлексія                        | Якість аналізу власних результатів, вміння робити висновки та коригувати подальші дії          | 10            |
| 4 |   | Цифрова компетентність           | Вміння ефективно працювати з цифровими інструментами (Moodle, Google Workspace, AI тощо)       | 4             |
| 5 |   | Якість цифрового портфоліо       | Повнота, системність, рефлексивність і презентабельність зібраних матеріалів                   | 5             |
| 6 |   | Критичне мислення                | Здатність аналізувати інформацію, ставити питання та робити обґрунтовані висновки              | 6             |
| 7 |   | Самоорганізація                  | Вміння самостійно організувати навчальний процес і робоче місце                                | 7             |
| 8 |   | Загальний рівень саморозвитку    | Інтегральна самооцінка власного прогресу за весь період (середнє значення за всіма критеріями) | 8             |

Аркуш1

Редагувати

Рис. Г.4

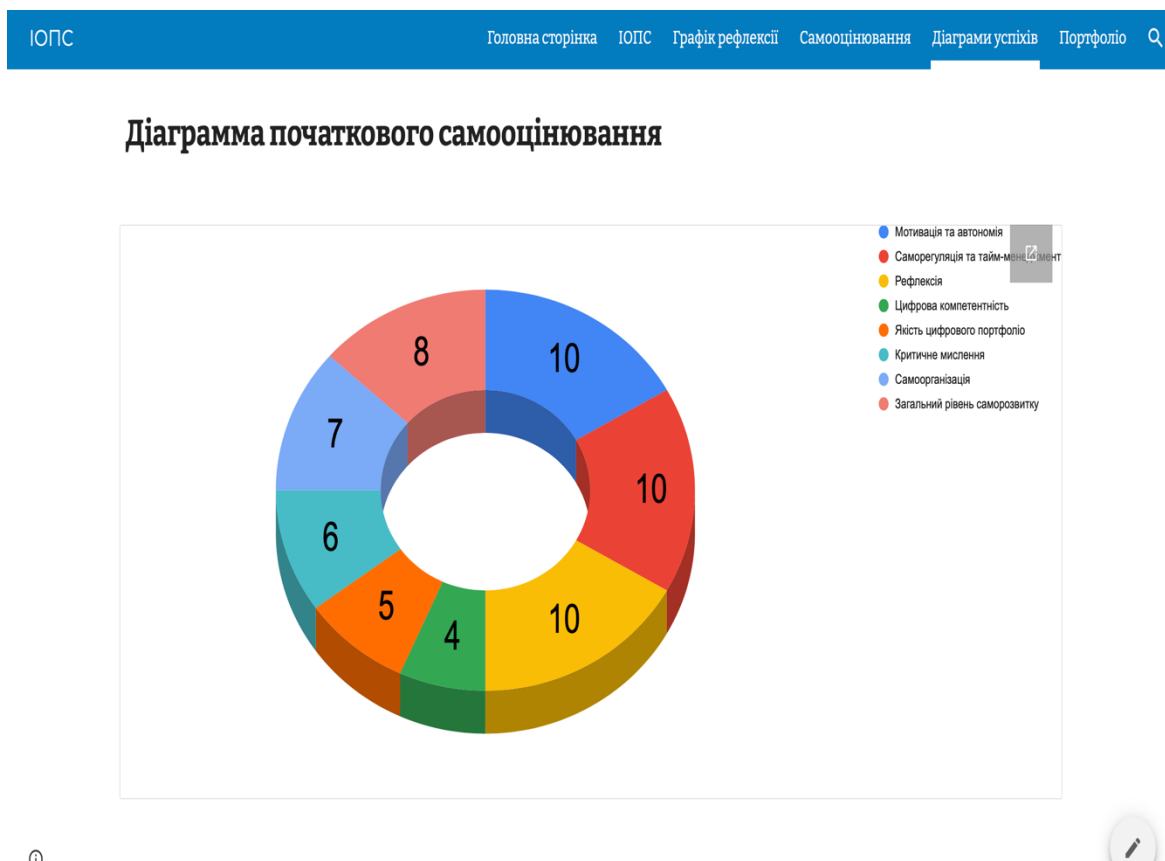


Рис Г.5

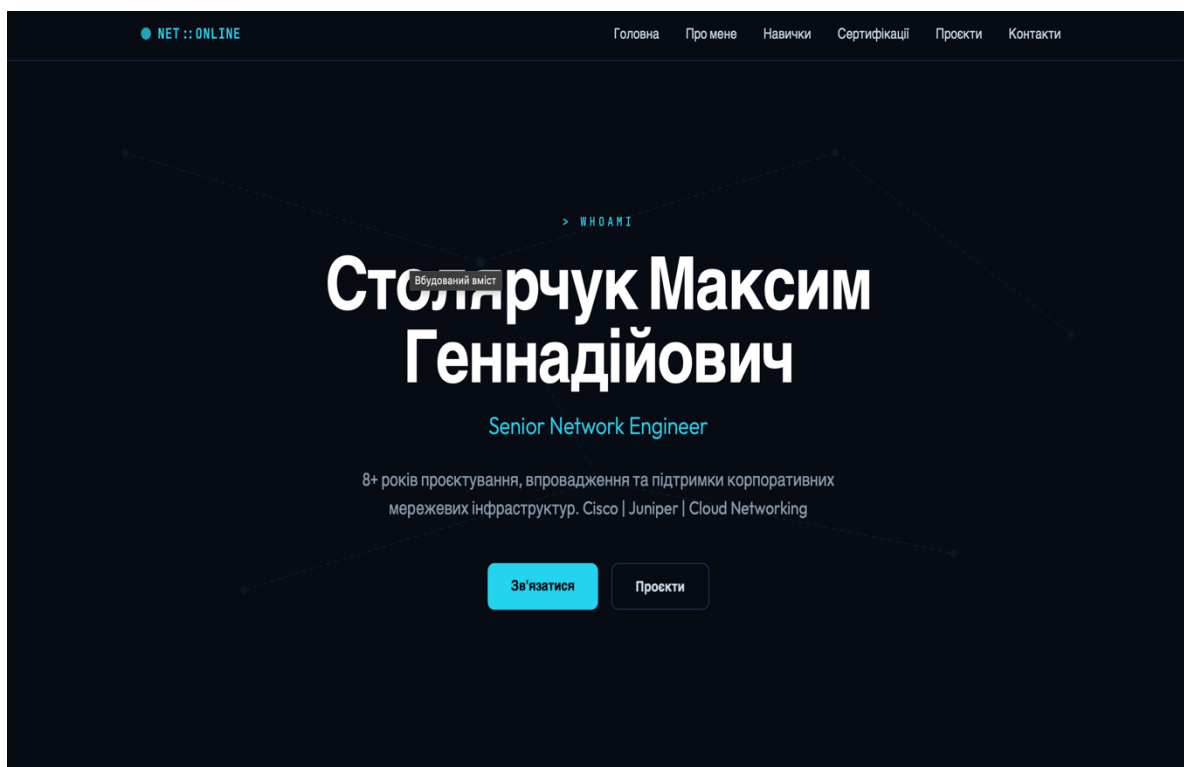


Рис. Г.6