

СУПРОВІД САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ: СУТНІСТЬ, ФУНКЦІЇ, МОДЕЛІ

УДК 373.5.041:001.8

DOI: 10.12958/2227-2747-2025-3(190)-48-59

Фастов Іван Володимирович,

здобувач третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти,
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»,
fastoff7770@ukr.net

<https://orcid.org/0009-0002-8787-7261>

Для цитування: Фастов І. В. Супровід самоосвітньої діяльності учнівської молоді: сутність, функції, моделі. *Освіта та педагогічна наука*. 2025. № 3(190). С. 48–59. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2025-3\(190\)-48-59](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2025-3(190)-48-59).

References (стандарт APA): Fastov, I. V. (2025). Suprovid samoosvitnoi diialnosti uchnivskoi molodi: sutnist, funksi, modeli [Support for Students' Self-Educational Activities: Essence, Functions, and Models]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 3(190), 48–59. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2025-3\(190\)-48-59](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2025-3(190)-48-59) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. В умовах інформаційного суспільства та реалізації концепції «Навчання протягом життя» (*Life-Long Learning*) самоосвітня діяльність учнів загальноосвітньої школи набуває статусу ключової компетентності. Сучасне освітнє середовище, що характеризується гіпершвидким потоком інформації та динамічними змінами на ринку праці, вимагає від випускника не лише наявності знань, але й здатності до їх неперервного оновлення. Відповідно до концепції Нової української школи (НУШ) та європейських освітніх стандартів освітній процес зміщується від передачі фактів до формування ключових компетентностей. Самоосвіта є фундаментальною основою для розвитку метакомпетентності, таких навичок, як: уміння вчитися протягом життя (*life-long learning*), самоорганізація та відповідальність, здатність до самостійного планування, моніторингу й корекції власного навчального шляху; володіння стратегіями самостійного пошуку та обробки інформації.

Перехід від зовнішнього контролю до внутрішньої регуляції, перетворення школяра на суб'єкта власної освіти набувають більшої ефективності за умов супроводу самоосвітньої діяльності учнівської молоді, допомоги учневі в діагностиці власних освітніх потреб та інтересів, освітніх втрат, а також у конструюванні індивідуальної освітньої траєкторії. Педагог постає в ролі тьютора (наставника), який допомагає узгодити потенціал учня з вимогами майбутнього. Супровід розглядається як динамічна система взаємодії суб'єктів освітнього процесу, спрямована на створення оптимальних умов для становлення учня як суб'єкта власної освітньої діяльності.

Отже, супровід самоосвітньої діяльності школярів у сучасних умовах є не просто бажаним, а стратегічно важливим елементом педагогічного процесу. Він забезпечує формування самостійної, відповідальної та конкурентоспроможної особистості, готової до постійної адаптації та навчання в умовах суспільства, що постійно змінюється.

Аналіз актуальних досліджень. Філософський ракурс проблеми самоосвітньої діяльності репрезентовано науковими розвідками, у яких самоосвіту розглядають як соціокультурне явище, що пов'язане не тільки з освітою, а й з розвитком суспільства загалом (Бурлука, 2021), як інформаційно-забезпечувальну діяльність, спрямовану на задоволення потреб у соціалізації, самореалізації, підвищенні культурного рівня (Коляда, 2019).

У контексті психолого-педагогічних наукових досліджень розглядаються проблеми сутності самоосвіти, самоосвітньої компетентності учнівської молоді (Гайда, 2019; Шумський, Шумська, 2022), особливості самоосвіти учнів в умовах цифрового світу (Майстрюк, Пономарьова, 2023; Майстрюк, 2024).

Фундаментальні дослідження саморегульованого та самоспрямованого навчання (*Self-Regulated Learning, Self-Directed Learning*) пов'язані з іменами М. Ноулза (Knowles, 1975), Б. Зіммермана (Zimmerman, 2002), у працях яких наголошено на значенні автономії та ініціативи учнів та ролі педагога-фасилітатора в забезпеченні актуальності й ресурсності навчання, циклічності процесу, синтезі метакогніції, мотивації й поведінки та на можливості цілеспрямованого навчання цих навичок.

Сучасні зарубіжні науковці обґрунтовують необхідність переходу від традиційної моделі навчання, орієнтованої на інструкції та примус, до нової освітньої парадигми, у центрі якої стоїть самокероване навчання (Cunningham, 2020),

нерозривного зв'язку між самоспрямованим навчанням та формуванням метакогнітивних навичок (Du Toit-Brits, Blignaut, Vos, 2024). Критичну важливість самоспрямованого навчання (*Self-Directed Learning*) як основної відповіді на виклики сучасного, швидкозмінного та непередбачуваного суспільства обґрунтовано в монографії «*Self-Directed Learning: An Imperative for Education in a Complex Society*» (2021), автори якої розкривають роль цифрових технологій у самоосвіті учнівської та студентської молоді, фокусують увагу на соціально-культурних чинниках, що впливають на самоспрямоване навчання та методи його вимірювання (Mentz, Laubscher, Olivier, 2021). У контексті проблематики дослідження значущими є наукові праці, у яких представлено сутнісні характеристики понять «супровід» та «підтримка» (Крутій, Деснова, 2022), психологічні аспекти супроводу в освітній практиці (Мушкевич, 2011), феномен педагогічного супроводу (Семененко 2015).

Попри наявність ґрунтовних наукових розвідок з питань самоосвіти, самоосвітньої діяльності учнівської молоді, супроводу як складника педагогічної діяльності, недостатньо дослідженими залишаються проблеми варіативних моделей супроводу самоосвітньої діяльності учнів закладів загальної середньої освіти.

Мета статті – розкрити сутнісні ознаки супроводу самоосвітньої діяльності учнів закладів загальної середньої освіти, його поліфункційність та моделі.

Методологія та методи дослідження. Методологія дослідження ґрунтується на наукових положеннях діяльнісного, особистісно зорієнтованого, суб'єкт-суб'єктного, компетентнісного, когнітивно-конструктивістського підходів. Використано методи аналізу наукової літератури, систематизації та узагальнення.

Виклад основного матеріалу.

Філософський вимір поняття «самоосвіта» пов'язано з онтологічними, епістемологічними, аксіологічними та етичними аспектами становлення особистості людини. Самоосвітня діяльність спрямована на усвідомлення способу життєвого самовизначення, формування навичок контролю власних пізнавальних процесів, критеріїв установлення істини та відповідальності за переконання. Саме самоосвіта «дозволяє особистості виробляти життєву стратегію незалежно від обставин і ситуацій, що складаються в її професійній і соціальній біографії», «не лише надає широкі можливості особистості, але і пред'являє певні вимоги до неї. Оскільки тільки в ситуації вибору і готовності до неї різноманітні джерела інформації стають засобами освітньої діяльності, а сам процес залучення людини до різних джерел знань стає самоосвітою» (Бурлука, 2021, с. 72, 76).

І. Коляда наголошує на розгляді самоосвіти як засобу саморегуляції особистості щодо задоволення своїх освітніх потреб у самореалізації (Коляда, 2019, с. 15). Авторка відзначає, що «самоосвіта виходить за межі міжособистісної комунікації та енциклопедичного знання, набуваючи рис творчої діяльності та побудови стратегії життєвих планів... Особистість отримує можливість вільного вибору життєвої стратегії і зміни професії, відповідно до індивідуальних схильностей, не обмежуючись ні віком, ні місцем проживання, керуючись духовними потребами з урахуванням суспільних потреб» (Коляда, 2019, с. 16, 17).

У науково-педагогічному дискурсі самоосвіта розглядається як «самостійна пізнавальна діяльність людини, спрямована на досягнення певних особистісно значущих освітніх цілей: задоволення загальнокультурних запитів, пізнавальних

інтересів у будь-якій сфері діяльності, підвищення професійної кваліфікації тощо» (Енциклопедія освіти, 2008, с. 798). Важливим є зауваження О. Шумського та О. Шумської про те, що «повноцінна самоосвіта є можливою лише за умови поєднання самонавчання, що передбачає оволодіння людиною знаннями на основі власних прагнень і за допомогою самостійно обраних засобів, та самовиховання, яке пов'язане з проявленням значних волевих зусиль, високим ступенем самосвідомості, наполегливості, зосередженості, цілеспрямованості й організованості, результатом чого стає розвиток саме тих якостей індивіда, що детермінують сталий характер здійснення ним будь-якого виду самостійної діяльності, незалежно від рівня її складності» (Шумський, Шумська, 2022, с. 78).

Дотичними до понять «самоосвіта», «самоосвітня діяльність» у зарубіжних наукових розвідках використовують поняття «самонавчання» (*Self - Teaching*), «самоспрямоване навчання» (*Self-Directed Learning, SDL*), «саморегульоване навчання» (*Self-Regulated Learning, SRL*), «самокероване навчання» (*Self-Managed Learning, SML*). В означеному контексті фундаментальними вважають концепцію самоспрямованого навчання М. Ноулза (Knowles, 1975), циклічну модель саморегульованого навчання Б. Зіммермана, що передбачає три фази (планування, виконання, рефлексія) та акцентує увагу на ролі цілепокладання та самооцінки (Zimmerman, 2002).

Я. Кеннінгем розглядає самокероване навчання, по-перше, як концепцію, у межах якої учень або студент бере на себе ініціативу та основну відповідальність за планування, реалізацію та оцінювання власного освітнього процесу, по-друге, як процес, у якому індивіди беруть ініціативу в діагностуванні своїх потреб, формулюванні цілей, пошуку ресурсів та оцінюванні результатів. Ключо-

вими принципами такого навчання дослідник визначає такі: автономія та відповідальність, «процесний» навчальний план, який, на противагу «контентному» (предметному), орієнтований на розвиток навичок, необхідних для управління навчанням та життям, як-от: самосвідомість, критичне мислення, креативність та співпраця, фасилітативна функція дорослих, завдання яких – допомогти учням розвинути внутрішній локус контролю та стратегічне бачення свого навчання (Cunningham, 2020). Важливим є зауваження про те, що самоспрямоване, самокероване навчання не є розкішшю в освіті; це імператив для світу, що швидко змінюється, де знання постійно розвиваються, а застарівання інформації є реальністю (Du Toit-Brits, Blignaut, Vos, 2024, р. 21). Справжня самопрямованість досягається, коли учень переходить від стадії залежного навчання до автономної саморегуляції, перехід, який значною мірою залежить від розвинених метакогнітивних навичок (Mentz, Laubscher, Olivier, 2021, с. 42).

Для сфери освіти актуальність самоосвітньої діяльності пов'язана із метакогнітивною здатністю учнів планувати, моніторити та оцінювати власний освітній процес, досягаючи таким чином справжньої автономії (Du Toit-Brits, Blignaut, Vos, 2024, р. 68).

Д. Шунк описує саморегульоване навчання як «процес, за допомогою якого учні активують і підтримують пізнання та поведінку, систематично орієнтовані на досягнення своїх навчальних цілей» (Schunk, 2008, с. 465). Концептуальними засадами самоспрямованого навчання дослідники розглядають гуманістичну філософію, прагматичну філософію та конструктивістську епістемологію, які слугують підґрунтям індивідуального, цілеспрямованого, розвивального процесу навчання (Morris, 2019).

І вітчизняні, і зарубіжні дослідники особливу увагу приділяють теоретико-мето-

дичним засадам самоосвітньої діяльності учнів закладів середньої освіти, що зумовлено трансформацією вимог до особистості та суспільства (темпи оновлення інформації, цифрове середовище, ринок праці), орієнтацією середньої освіти на формування вмінь та навичок «навчання впродовж життя». Ключова компетентність «уміння вчитися» «програмує індивідуальний досвід успішної праці учня, запобігає перевантаженню, сприяє пізнавальній активності, ініціативі, раціональному використанню часу й навчальних засобів. Це дає змогу людині, яка звикла самостійно вчитися, не губитися в новій пізнавальній і життєвій ситуації, не зупинятися, якщо не має готових рішень, не чекати підказки, а самій шукати джерело інформації, шляхи розв'язання, бо вміння вчитися змінює стиль мислення і життя особистості» (Гайда, 2019, с. 80). Важливо доводити учням, по-перше, значущість самоосвіти в сучасному інформаційному суспільстві, коли кожного року оновлюється і теоретичний, і практико-орієнтований складники професійної діяльності, по-друге, необхідність творчого використання набутих компетентностей, оскільки «сьогодні світ винагороджує нас не лише за те, що ми знаємо – Google знає все – а за те, що ми можемо зробити з тим, що знаємо» (Schleicher, 2018).

У наукових розвідках з проблем особливостей самоосвітньої діяльності школярів у різні періоди їхнього розвитку (В. Гайда, Н. Коваленко, Л. Коростіль, І. Майстрюк, В. Тесленко та ін.) наголошено на необхідності врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, етапів формування вмінь та навичок самоосвіти. На думку І. Майстрюк, базовим етапом є основна школа як «період, у якому в школярів закладаються і формуються знання, уміння та навички, мотивація та інтерес до навчання, самооцінка й рефлексія власної діяльності» (Майстрюк, 2024, с. 29).

У сучасному освітньому просторі України значну увагу приділено дистанційному навчанню «як такому, що сприяє вирішенню актуальних проблем доступності для особистісно зорієнтованої та мобільної освіти поза географічними чи часовими бар'єрами» (Майстрюк, Пономарьова, 2023, с. 47). Ефективність такого навчання суттєво залежить від умінь та навичок самоосвіти, здатності школярів конструктивно та відповідально використовувати інтернет-ресурси. Проте дослідники наголошують, що віртуальні лабораторії, онлайн-музеї, бібліотеки, онлайн-курси в процесі дистанційного навчання використовуються обмежено, що зумовлює потребу додаткового цілеспрямованого формування в школярів умінь та навичок роботи з ними як важливими інструментами самоосвітньої діяльності (Майстрюк, Пономарьова, 2023, с. 52).

У процесі самоосвітньої діяльності сучасні школярі можуть зіткнутися з різними утрудненнями та проблемами (планування та розподіл часу, прокрастинація, інформаційне перевантаження, недостатні навички критичної оцінки джерел інформації, відсутність навичок ефективного читання, несвоєчасний зворотний зв'язок тощо). Відтак, як стверджують науковці, «дитина, опиняючись під впливом факторів, що стримують та деформують її розвиток, потребує супроводу для їх подолання» (Крутій, Деснова, 2022, с. 112).

М. Мушкевич розглядає супровід як особливу практику пролонгованої допомоги людині в подоланні труднощів, що передбачає створення довірливих відносин між супроводжувачим і супроводжуваним, а також умов переходу супроводжуваного від допомоги ззовні до самодопомоги (Мушкевич, 2011, с. 291). У площині педагогічної взаємодії особливу роль відіграють «значущі інші», які перебувають поруч з особистістю та роблять свій внесок у розвиток дитини: у став-

лення дитини до себе, інших і до світу загалом (Семененко, 2015, с. 360).

К. Крутій та І. Деснова відзначають такі ключові характеристики супроводу як педагогічного поняття: «супровід є пролонгованою діяльністю; супровід надається комплексно, командою підготовлених фахівців, які вивчають особливості та потреби конкретної сім'ї і діють на різних рівнях; особливості конкретної дитини визначають зміст і форми здійснення супроводу; в залежності від етапу супроводу рівень самостійності супроводжуваного поступово змінюється від несамоствійного до повністю самостійного та відповідального» (Крутій, Деснова, 2022, с. 116).

Предметом уваги науковців та педагогів-практиків досить часто постає питання щодо розрізнення понять «супровід» та «підтримка» в контексті педагогічної діяльності. Переконаливою є позиція К. Крутій та І. Деснової стосовно того, що «підтримка у педагогічній діяльності відрізняється від супроводу не так зменшенням ступеня втручання дорослої людини в процес індивідуальної освіти дитини, як зростанням уміння суб'єкта самостійно справлятися з труднощами» (Крутій, Деснова, 2022, с. 118). Дослідниці підкреслюють, що «якщо педагогічна підтримка реалізується в більшості випадків ситуативно, то супровід передбачає заздалегідь сплановану діяльність, спрямовану на запобігання труднощам конкретного суб'єкта. Однак як підтримка, так і супровід можливо зреалізувати лише за наявності віри в сили та можливості супроводжуваного (підтримуваного)» (Там само).

Отже, діяльність педагога як суб'єкта супроводу передбачає вивчення індивідуальних особливостей дитини, створення умов для розкриття її потенціалу, а також координацію зусиль різних фахівців, батьків та педагогів для досягнення її цілей. Найважливішими характеристика-

ми супроводу в освітньому просторі необхідно визнати такі: системність, індивідуалізація, орієнтація на розкриття та розвиток потенціалу особистості учня, співучасть усіх учасників освітнього процесу, спільна діяльність з опорою на командну роботу. Метою супроводу в освітньому просторі закладу загальної середньої освіти є сприяння вирішенню широкого кола навчальних, соціальних проблем учнівської молоді, подолання труднощів та підвищення психологічної стійкості, створення умов для прояву та розвитку особистісних інтересів, прагнень дитини, формування здатності до самостійного цілепокладання, вибору форм та методів досягнення власної мети.

Супровід самоосвітньої діяльності учнів – це цілеспрямована системна діяльність педагогів щодо створення умов для конструктивної взаємодії з учнями з метою формування мотивації до самоосвіти, інформаційної, організаційно-методичної підтримки учнів на всіх етапах їх самостійного навчання (постановка цілей, планування, реалізація, рефлексія та оцінка) з метою формування в них навичок мотивації до навчання. Основні завдання супроводу самоосвітньої діяльності учнів: створення сприятливих організаційних та ресурсних умов; методична та інформаційна підтримка (інструкції, навчальні матеріали, електронні ресурси); консультування та тьюторська допомога (навігація, коригування планів); мотиваційне стимулювання та формування навчальної мотивації; моніторинг, діагностика та корекція освітнього маршруту; розвиток рефлексії та метапізнавальних умінь; оцінка та документування результатів (портфоліо, звіти).

Процес супроводу самоосвітньої діяльності учнів загальноосвітньої школи має враховувати *принципи*: урахування інтересів дитини та підтримки її індивідуальності, гнучкості та варіативності в

роботі з кожним учнем, системності та неперервності, взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу.

В освітньому просторі сучасної школи супровід самоосвітньої діяльності учнівської молоді виконує такі функції – діагностичну, мотиваційно-стимулювальну, організаційно-методичну, контрольню-коректувальну, розвивальну.

Діагностична функція передбачає виявлення індивідуальних особливостей, потреб та наявного рівня готовності учнів до самостійної навчальної діяльності. Педагогу важливо визначити, по-перше, наскільки учень здатний самостійно ставити цілі, планувати дії та контролювати результати; по-друге, як саме учні найкраще сприймають інформацію (візуально, аудіально, кінестетично); по-третє, що саме спонукає учня до навчання та які сфери знань для нього є найбільш привабливими. Також для успішної реалізації самоосвітньої діяльності важливо ідентифікувати «зони росту», а саме: виявити вміння та навички, що потребують розвитку (наприклад, критичне мислення, навички роботи із джерелами тощо).

Мотиваційно-стимулювальна функція супроводу самоосвітньої діяльності учнів пов'язана із формуванням та підтримкою внутрішньої мотивації учнів до самостійного набуття знань і розвитку. Відповідно, актуальними є створення ситуацій успіху, використання різних форм заохочення та стимулювання навчальної активності, розвиток пізнавального інтересу на основі використання проблемних, дослідницьких, творчих завдань.

Організаційно-методична функція зумовлює цілеспрямовану роботу з формування в учнів навичок планування самостійної роботи, навчання методів роботи з інформацією (прийоми конспектування, пошуку, верифікації та структурування інформації з різних джерел), на-

дання доступу та інструкцій щодо використання освітніх платформ, електронних бібліотек, залучення для консультацій фахівців (учителі, бібліотекарі).

Контрольно-коректувальна функція пов'язана із своєчасним виявленням труднощів, проблем у самоосвітній діяльності, регулярним відстеженням проміжних результатів та рівня засвоєння матеріалу (наприклад, через самотестування, щоденники самостереження), наданням зворотного зв'язку, конструктивним обговоренням результатів самоосвітньої діяльності, вибором напрямів та форм корекції процесу самоосвіти, формуванням навичок самостійної оцінки своєї діяльності та критичного аналізу помилок.

Відповідно до *розвивальної функції* супровід самоосвітньої діяльності фокусується на розвитку особистісних якостей і метапредметних навичок, необхідних для успішної самоосвіти протягом усього життя. Відповідно, значущими є навчання учнів самоаналізу, виховання свідомого ставлення до процесу навчання та розуміння особистої відповідальності за результат, розвиток критичного та системного мислення, комунікативних навичок, заохочення до обміну знаннями та досвідом самоосвіти з однолітками та дорослими (наприклад, у формі навчальних дискусій).

Визначення сутності та функцій супроводу самоосвітньої діяльності учнів основної школи дозволяє репрезентувати характеристики варіативних моделей такого супроводу. За принципом організації (структурування та регламентації) процесу супроводу доцільно виокремити моделі: циклічна (діагностика, пошук рішень, реалізація, аналіз), компонентна (прикладний, організаційний компоненти), технологічна (конкретні технології супроводу, активізації самоосвітньої діяльності). За ступенем автономії учня та ролі педагога / рівнем директивності в супроводі –

директивна (інструктивна), консультативно-тьюторська, проектно-дослідницька.

Циклічна модель супроводу самоосвітньої діяльності повторюється на різних етапах розвитку учня, передбачає послідовність певних етапів (діагностичний, пошуково-варіативний, практико-діяльнісний, аналітичний).

Компонентна модель включає прикладний (психологічна практика, взаємодія педагога з учнем) та організаційний (створення єдиного інформаційного простору, робота консиліумів) компоненти. Ця модель розподіляє процес супроводу самоосвітньої діяльності школярів на самостійні компоненти / модулі, забезпечує системну взаємодію всіх учасників освітнього процесу для підтримки індивідуальної траєкторії розвитку.

Технологічна модель заснована на застосуванні конкретних технологій підтримки, наприклад, у роботі з дітьми, які потребують особливої допомоги. Фокусується на методах консультування, діагностики, корекції та розвитку, завдає алгоритмічну, регламентовану послідовність дій, процедур та інструментів (технології супроводу).

Інша класифікаційна ознака (ступінь автономії учня та роль педагога / рівень директивності в супроводі) віддзеркалює рівень саморегуляції та відповідальності школярів, а також характер взаємодії учнів та педагогів у процесі самоосвітньої діяльності (директивний – консультативний – колаборативний). Відповідно, доцільно розглядати такі моделі супроводу – директивну (інструктивну), консультативно-тьюторську, проектно-дослідницьку.

Модель директивного (інструктивного) супроводу ефективна на початкових етапах формування вмінь та навичок самоосвітньої діяльності школярів (початкова школа та частково основна школа), коли в учнів ще не сформовані базові навички планування

та самоконтролю. Педагог постає як головний організатор і контролер самостійної навчальної діяльності здобувачів освіти, надає чіткі інструкції, алгоритми дій, готові плани та графіки.

У межах директивного (інструктивного) супроводу доцільними є механізми алгоритмізації, надання детальних керівництв, пам'яток («Як працювати з підручником», «Схема конспектування»), фронтального контролю, регулярної перевірки виконання самостійних завдань відповідно до критеріїв, що завдані вчителем. Перевагами такої моделі є спрямованість на формування виконавчих навичок, достатньо висока ефективність при засвоєнні універсальних навчальних дій, обмеженнями – недостатній рівень внутрішньої мотивації та рефлексії, творчості та автономності.

Модель консультативно-тьюторського супроводу є найбільш адекватною для учнів основної та старшої школи, коли зростає потреба в персоналізації навчання та виборі профілю. Базується на гуманістичній педагогіці та концепції зони найближчого розвитку (Л. Виготський). Тьюторство забезпечує допомогу учневі саме в тій точці, де його самостійності недостатньо. Відповідно, педагог (тьютор) виконує роль наставника, фасилітатора та консультанта, допомагає учневі самостійно визначити цілі, обрати засоби та оцінити результати.

Консультативно-тьюторський супровід передбачає регулярне діагностування інтересів, освітніх потреб, навчальних стилів учнів, проведення індивідуальних або групових консультацій для обговорення проблем самоосвітньої діяльності. Перевагами такої моделі є формування високого рівня саморегуляції, внутрішньої мотивації, критичного мислення та відповідальності. Разом з тим відзначимо й певні обмеження – необхідність високої кваліфікації педаго-

га-тьютора, значних часових ресурсів для індивідуальної роботи.

Модель проектно-дослідницького супроводу визначається ефективною для розвитку креативності, системного мислення та інтеграції знань учнівської молоді (старша школа). Важливими характеристиками моделі є те, що супровід вбудовано в освітній процес, має ситуативний характер, здійснюється через занурення учня в реальну або квазіреальну проблему, вирішення якої вимагає самостійного пошуку знань та застосування міжпредметних зв'язків. Педагог координує роботу групи або індивідуального дослідника, використовує кейс-метод, залучає до проектно-дослідницької діяльності, у межах якої створюються умови для формування навичок взаємодопомоги в самоосвіті, розподілу ролей та взаємоконтролю. Модель проектно-дослідницького супроводу має певні переваги (інтеграція теоретичних знань із практикою, висока мотивація, розвиток навичок командної роботи та публічного виступу), проте вимагає значної матеріально-технічної бази та можливості виділення навчального часу на довгострокові проекти.

Головна мета всіх моделей – трансформація керованої самостійності у повну освітню автономію учня. Усі моделі супроводу повинні бути цілісними, динамічними, адекватними віковим та психологічним особливостям учнів, а також відповідати аксіологічному принципу – формуванню цінності самостійного пізнання. В освітньому процесі школи має бути динамічний перехід від директивного супроводу на початкових етапах до консультативно-тьюторського та проектно-дослідницького на вищих щаблях навчання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Супровід самоосвітньої діяльності учнівської молоді розглядається як комплексна система підтримки та допомоги, що спрямована на забезпечення роз-

витку та самостійного вибору дитини в освітньому процесі. Ключові аспекти супроводу самоосвіти: психолого-педагогічна підтримка (надання психологічної допомоги, корекційно-розвивальні послуги та створення позитивного настрою), наставництво та консультування (допомога в постановці цілей, плануванні самостійної роботи та виборі індивідуальних освітніх траєкторій), розвиток ключових навичок (допомога в розвитку розумових здібностей, навичок спілкування, самоконтролю та самоорганізації), організація освітнього простору (створення умов, які стимулюють самостійну діяльність, наприклад, доступ до різноманітних джерел інформації та ресурсів), мотивація та саморегуляція (заохочення учнів до пізнавальної діяльності, формування стійкого інтересу та здатності до самостійного навчання).

Супровід самоосвітньої діяльності учнів виконує такі функції: діагностичну, мотиваційно-стимулювальну, організаційно-методичну, контрольну-коректувальну, розвивальну. З урахуванням індивідуальних потреб та освітніх запитів учнів, специфіки та ресурсних можливостей освітнього простору конкретного закладу освіти можливе використання різних моделей супроводу самоосвітньої діяльності учнів закладів загальної середньої освіти, як-от: циклічна, компонентна, технологічна; директивна (інструктивна), консультативно-тьюторська, проєктно-дослідницька.

Перспективи подальших досліджень пов'язані із обґрунтуванням теоретичних та методичних засад підготовки майбутніх учителів до супроводу самоосвітньої діяльності учнівської молоді.

Література

Бурлука О. Самоосвіта особистості в парадигмі сучасної освіти. *Вісник Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого. Серія: Філософія, філософія пра-*

ва, політологія, соціологія. 2021. № 4(51). С. 72–82. DOI: <https://doi.org/10.21564/2663-5704.51.242003>

Гайда В. Я. Суть самоосвітньої компетентності учнів закладів середньої освіти в умовах інформаційного суспільства. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Педагогічна.* 2019. Вип. 25. С. 80–82.

Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

Коляда І. Самоосвіта як соціокультурне явище в інформаційному суспільстві. *Вісник Львівського університету. Серія філософські науки.* 2019. Вип. 24. С. 13–21. DOI: <https://doi.org/10.30970/2078-6999.2019.24-2>

Крутий К., Деснова І. Термінологічне поле освітнього процесу: супровід та підтримка. *Věda a perspektivy.* 2022. № 4(11). С. 111–121. DOI: [https://doi.org/10.52058/2695-1592-2022-4\(11\)-111-120](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2022-4(11)-111-120)

Майстрик І., Пономарьова Н. Використання інтернет-ресурсів у самоосвіті школярів в умовах дистанційного навчання. *Новий Колегіум.* 2023. № 4. С. 47–53.

Майстрик І. Особливості самоосвіти школярів в умовах цифрового світу. *Освітологічний дискурс.* 2024. Вип. 46 (3). С. 23–32. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829/2024.3.2>

Мушкевич М. І. Поняття супроводу у сучасній психологічній науці. *Проблеми загальної та педагогічної психології.* 2011. Т. XIII, ч. 1. С. 287–294.

Семененко І. Є. Аналіз теоретичних підходів до визначення поняття педагогічний супровід. *Педагогіка та психологія.* 2015. № 49. С. 34–43.

Шумський О. Л., Шумська О. О. Самоосвіта як педагогічна проблема. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і психологія.* 2022. № 1 (23). С. 75–81. DOI: <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2022-1-23-9>

Cunningham I. Self Managed Learning and the New Educational Paradigm. Routledge,

2020. 186 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429269066>

Du Toit-Brits C., Blignaut J. H., Vos E. (Eds.). *Self-Directed Learning: Curriculum implementation, praxis and scholarship in context*. AOSIS Books, Cape Town. 2024. 344 p. DOI: <https://doi.org/10.4102/aosis.2024.BK492>

Knowles M. S. *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. New York: Association Press, 1975. 135 p.

Mentz E., Laubscher D., Olivier J. (Eds.). *Self-Directed Learning: An imperative for education in a complex society*. AOSIS, Cape Town, 2021. 312 p.

Morris T. H. Self-directed learning: A fundamental competence in a rapidly changing world. *International Review of Education*. 2019. Vol. 65. P. 633–653. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09793-2>

Schleicher A. (2018). Educating students for their future, not our past. URL: https://www.teachermagazine.com/au_en/articles/educating-students-for-their-future-not-our-past

Schunk D. H. Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations. *Educational Psychology Review*. 2008. Vol. 20(4). P. 463–467. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9086-3>

Zimmerman B. Becoming a Self-Regulated Learner. An Overview. *Theory Into Practice*. 2002. Vol. 41 (2). P. 64–70. DOI: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

References

Burluka, O. (2021). Samoosvita osobystosti v paradyhmi suchasnoi osvity [A Self-Education of Personality is in Paradigm of Modern Education]. *Visnyk Natsionalnoho yurydychnoho universytetu imeni Yaroslava Mudroho. Serii: Filosofiia, filosofiia prava, politolohiia, sotsiolohiia – Bulletin of the Yaroslav Mudryi National Law University. Series: Philosophy, Philosophy of Law, Political Science, Sociology, 4(51), 72–82*. DOI: <https://doi.org/10.21564/2663-5704.51.242003>

<https://doi.org/10.21564/2663-5704.51.242003> [in Ukrainian].

Hayda, V. Ya. (2019). Sut samoosvitnoi kompetentnosti uchniv zakladiv serednoi osvity v umovakh informatsiinoho suspilstva [The Same-Educational Competence of Students in Middle Education in the Conditions of Informational Society]. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohienka. Serii: Pedahohichna – Collection of scientific works of the Ivan Ohienko Kamianets-Podilskiy National University. Series: Pedagogical, 25, 80–82* [in Ukrainian].

Kremen, V. H. (Ed.). (2008). *Entsyklopediia osvity [Encyclopedia of Education]*. Kyiv: Yurinkom Inter [in Ukrainian].

Koliada, I. (2019). Samoosvita yak sotsiokulturne yavyshe v informatsiinomu suspilstvi [Self-Education as a Socio-Cultural Phenomenon in the Information Society]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Serii filosofski nauky – Visnyk of the Lviv University. Series philosophical sciences, 24, 13–21*. DOI: <https://doi.org/10.30970/2078-6999.2019.24-2> [in Ukrainian].

Kruty, K., & Desnova, I. (2022). Terminolohichne pole osvitnoho protsesu: suprovid ta pidtrymka [Terminological Field of the Educational Process: Support and Follow Up]. *Věda a perspektivy, 4(11), 111–121*. DOI: [https://doi.org/10.52058/2695-1592-2022-4\(11\)-111-120](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2022-4(11)-111-120) [in Ukrainian].

Maistriuk, I., & Ponomarova, N. (2023). Vykorystannia internet-resursiv u samoosviti shkoliariv v umovakh dystantsiinoho navchannia [The Use of Internet Resources in Self-Education of Schoolchildren in Distance Learning Conditions]. *Novyi Kolehium – New Collegium, 4, 47–53* [in Ukrainian].

Maistriuk, I. (2024). Osoblyvosti samoosvity shkoliariv v umovakh tsyfrovoho svitu [Peculiarities of Self-Education of Students in the Conditions of the Digital World]. *Osvitlohichnyi dyskurs – Educational discourse, 46(3),*

23–32. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829/2024.3.2> [in Ukrainian].

Mushkevych, M. I. (2011). Poniattia suprodu u suchasni psykholohichni nauzi [The Concept of Support in Modern Psychological Science]. *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii – Problems of general and pedagogical psychology, XIII*(1), 287–294 [in Ukrainian].

Semenenko, I. Ye. (2015). Analiz teoretychnykh pidkhodiv do vyznachennia poniattia «pedahohichniy suprovod» [Analysis of Theoretical Approaches to the Definition of the Concept of «Pedagogical Support»]. *Pedahohika ta psykholohiia – Pedagogy and Psychology, 49*, 34–43 [in Ukrainian].

Shumskiy, O. L., & Shumska, O. O. (2022). Samoosvita yak pedahohichna problema [Self-Education as a Pedagogical Problem]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriya: Pedahohika i psykholohiia – Bulletin of Alfred Nobel University: Series: Pedagogy and Psychology, 1*(23), 75–81. DOI: <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2022-1-23-9> [in Ukrainian].

Cunningham, I. Self Managed Learning and the New Educational Paradigm. Routledge, 2020. 186 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429269066> [in English].

Du Toit-Brits, C., Blignaut, J. H., & Vos, E. (Eds.). Self-Directed Learning: Curriculum implementation, praxis and scholarship in context. AOSIS Books, Cape Town. 2024. 344 p. DOI: <https://doi.org/10.4102/aosis.2024.BK492> [in English].

Knowles, M. S. Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers. New York: Association Press, 1975. 135 p. [in English].

Mentz, E., Laubscher, D., & Olivier, J. (Eds.). (2021). Self-Directed Learning: An imperative for education in a complex society. AOSIS, Cape Town [in English].

Morris, T. H. (2019). Self-directed learning: A fundamental competence in a rapidly changing world. *International Review of Education, 65*, 633–653. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09793-2> [in English].

Schleicher, A. (2018). Educating students for their future, not our past. Retrieved from https://www.teachermagazine.com/au_en/articles/educating-students-for-their-future-not-our-past [in English].

Shunk, D. H. (2008). Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations. *Educational Psychology Review, 20*(4), 463–467. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9086-3> [in English].

Zimmerman, B. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner. An Overview. *Theory Into Practice, 41*(2), 64–70. DOI: https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Фастов І. В. Супровід самоосвітньої діяльності учнівської молоді: сутність, функції, моделі

У статті розкрито актуальність дослідження самоосвітньої діяльності учнівської молоді в сучасних умовах розвитку інформаційного суспільства, у контексті концепції навчання впродовж життя. Акцентовано увагу на зарубіжних концепціях «самоспрямованого навчання» (*Self-Directed Learning, SDL*), «саморегульованого навчання» (*Self-Regulated Learning, SRL*), «самокерованого навчання» (*Self-Managed Learning, SML*).

Представлено сутнісні характеристики супроводу самоосвітньої діяльності учнівської молоді як цілеспрямованої системної діяльності педагогів щодо створення умов для конструктивної взаємодії з учнями з метою формування мотивації до самоосвіти, інформаційної, організаційно-методичної підтримки учнів на всіх етапах їхнього самостійного навчання.

Доведено, що супровід самоосвітньої діяльності учнівської молоді виконує такі функції – діагностичну, мотиваційно-стимульовальну, організаційно-методичну, контрольну-коректувальну, розвивальну.

Репрезентовано такі моделі супроводу самоосвітньої діяльності школярів: за принципом організації (структурування та регламентації) процесу супроводу – циклічна, компонентна, технологічна; за ступенем автономії учня та ролі педагога / рівнем директивності в супроводі – директивна (інструктивна), консультативно-тьюторська, проектно-дослідницька.

Ключові слова: концепція навчання протягом життя, самоосвіта, самоосвітня діяльність учнів, супровід, супровід самоосвітньої діяльності учнів, моделі супроводу самоосвітньої діяльності.

Fastov I. V. Support for Students' Self-Educational Activities: Essence, Functions, and Models

The article highlights the relevance of researching students' self-educational activities in the modern information society and within the framework of lifelong learning. Particular attention is paid to foreign concepts such as *Self-Directed Learning (SDL)*, *Self-Regulated Learning (SRL)*, and *Self-Managed Learning (SML)*.

The essence of support for self-educational activity is defined as a purposeful, systematic effort by educators to foster constructive interaction with students, aiming to develop their motivation for self-education and to provide informational, organizational, and methodological support throughout all stages of independent learning.

It is demonstrated that such support performs a range of functions: diagnostic, motivational and stimulating, organizational and methodological, control and correction, and developmental.

The article presents several models of supporting students' self-educational activity:

- by the principle of organization of the support process: *cyclical*, *component-based*, and *technological*;
- by the degree of learner autonomy and the teacher's role/directiveness: *directive (instructive)*, *consultative-tutor*, and *project-research* models.

Keywords: lifelong learning concept, self-education, students' self-educational activity, support, support of students' self-educational activity, models of support for students' self-educational activity.

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

