

ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ»

ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ»

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

ПІВЕНЬ ЯРОСЛАВ ВЯЧЕСЛАВОВИЧ

УДК: 378.147:004.738.5:005.963](075.8)

ДИСЕРТАЦІЯ
ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
БАКАЛАВРІВ ЕКОНОМІКИ ЗАСОБАМИ ВІДКРИТОГО
ІНФОРМАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

01 Освіта / Педагогіка

015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії. Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело



Я.В. Півень
(ініціали та прізвище здобувача)

Науковий керівник: **Лаврентьєва Олена**
Олександрівна, доктор педагогічних наук,
професор

ДНІПРО – 2025

АНОТАЦІЯ

Півень Я. В. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки засобами відкритого інформаційного освітнього середовища. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). – Вищий навчальний заклад «Університет імені Альфреда Нобеля», Дніпро, 2025.

У дисертації подано результати теоретико-експериментального дослідження з визначення, обґрунтування та експериментальної перевірки педагогічних умов і методики формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки засобами відкритого інформаційного освітнього середовища.

Об'єкт дослідження: процес формування самоосвітньої компетентності студентів економічних спеціальностей.

Предмет дослідження: педагогічні умови і методика формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки засобами відкритого інформаційного освітнього середовища.

Дисертація складається з трьох розділів.

У **вступі** висвітлено актуальність досліджуваної проблеми, показано її зв'язок із науковими програмами, планами й темами, визначено об'єкт, предмет, мету та завдання, охарактеризовано застосовані методи, розкрито теоретико-методологічні засади, наукову новизну й практичне значення здобутих результатів, зазначено особистий внесок здобувача у колективних публікаціях, подано відомості про апробацію, публікації, структуру та обсяг дисертаційної роботи.

У першому розділі – **Теоретичні аспекти формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки** – здійснено аналіз особливостей організації самоосвіти студентів економічних спеціальностей, вивчено сутність, зміст самоосвітньої компетентності, виокремлено критерії та показники її сформованості, а також окреслено потенціал відкритого інформаційного освітнього середовища у формуванні цього складного

особистісного утворення в майбутніх бакалаврів економіки.

З'ясовано особливості організації самоосвіти і самоосвітньої діяльності майбутніх бакалаврів економіки, розкрито її види (професійна та особистісно-розвивальна), схарактеризовано актуальні напрями (фінансово-економічна, цифрова, соціальна і екзистенційна самоосвіта).

За результатами системного аналізу, ґрунтуючись на положеннях компетентнісного, діяльнісного й акмеологічного підходів самоосвітню компетентність майбутнього бакалавра економіки розглянуто у кількох вимірах. У широкому значенні – це інтегрована властивість особистості майбутнього фахівця, що виявляється у здатності й потребі самостійно організовувати, здійснювати та вдосконалювати власну освітню діяльність, поєднуючи знання, уміння, навички, цінності й мотивацію, що забезпечує безперервний особистісний і професійний розвиток упродовж життя та сприяє розв'язанню освітніх і практичних завдань у сфері економіки. У вузькому розумінні – це здатність і готовність майбутнього бакалавра економіки здійснювати продуктивну самоосвітню діяльність з метою якісного опанування професійними знаннями, уміннями й навичками та досягнення необхідної кваліфікації.

З'ясовано, що зміст самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки складає інтегрована сукупність мотиваційно-ціннісного, знаннєвого, діяльнісного, рефлексивного компонентів, а також комплекс таких компетентностей, як морально-етична, загальнонавчальна, предметна, методологічна, інформаційна, цифрова, загальнокультурна, компетентність у саморозвитку. Критеріями сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки визначено мотиваційно-аксіологічний, інформаційно-технологічний, особистісно-рефлексивний, системно-інструментальний, а якісними рівнями – низький, середній, достатній і високий.

Схарактеризовано актуальну структуру і потенціал відкритого інформаційного освітнього середовища у формуванні самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки з огляду на його матеріально-технологічний, організаційно-комунікаційний, ціннісно-культурний педагогіко-

методичний виміри.

У другому розділі – **Методичне забезпечення формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки засобами відкритого інформаційного освітнього середовища** – розкрито результати вивчення стану та аналізу проблеми в практиці вищої економічної школи, визначено та обґрунтовано педагогічні умови, змодельовано методику формування цього складного особистісного утворення в студентів економічних спеціальностей засобами відкритого інформаційного освітнього середовища.

За результатами діагностики рівня сформованості самоосвітньої компетентності в майбутніх бакалаврів економіки, стану й рівня функціонування інформаційного освітнього середовища ЗВО, SWOT-аналізу й факторного аналізу чинників, що сприяють ефективному формуванню самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки засобами відкритого інформаційного освітнього середовища, обґрунтовано педагогічні умови, які охоплюють організаційні, змістові, технологічні та психологічні аспекти навчального процесу та відкритого інформаційного освітнього середовища і водночас є засобами цілеспрямованого педагогічного впливу на розвиток самоосвітньої діяльності студентів. До них належать: функціонування адаптивного освітнього середовища, що підтримує мотивацію, самоменеджмент і цифрову співпрацю, методична інтеграція технологій самоосвіти у зміст професійної підготовки майбутніх бакалаврів економіки, цифрове й платформене забезпечення доступу студентів до якісного освітнього контенту, педагогічна підтримка самоосвітньої діяльності студентів через цифрове тьюторство й фасилітацію.

Змодельовано методику як науково обґрунтований комплекс цілей, завдань, принципів, етапів та інструментів, які у своєму взаємозв'язку забезпечують поетапне формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки засобами відкритого інформаційного освітнього середовища. Методика ґрунтується на принципах ціннісно-сміслової спрямованості, системності, персоніфікації, інтеграції, мобільності, адаптивності, рефлексивності, партнерської взаємодії, гейміфікації, інноваційності, розвитку самоосвітньої діяльності, зважає

на положення компетентнісного, акмеологічного, особистісно-діяльнісного, інклюзивного, задачного, інформаційно-цифрового, міждисциплінарного, системного й синергетичного підходів, та диференціює формувальні впливи на концептуальний, змістово-процесуальний і контрольньо-оцінювальний блоки.

У третьому розділі – **Організація та методика проведення дослідно-експериментальної роботи** – викладено зміст, етапи та хід формувального етапу експерименту, спрямованого на перевірку ефективності розробленої методики та педагогічних умов.

Апробування методики здійснювалося в межах спеціально розробленої дослідно-експериментальної програми, яка забезпечувала цілісність, системність і поступовість педагогічного впливу. Програма будувалася з урахуванням положень інтегративної динамічної моделі та передбачала змістове наповнення, конкретизацію й корекцію відповідно до цілей підготовки майбутніх бакалаврів економіки структурно-функціональних компонентів моделі – концептуального, змістово-процесуального і контрольньо-оцінювального блоків; модульне структурування навчального матеріалу на діагностично-аналітичний, мотиваційно-цільовий, змістово-діяльнісний, рефлексивно-оцінювальний модулі з огляду на етапи формування самоосвітньої компетентності студентів; включала моніторинг рівня сформованості досліджуваної компетентності за мотиваційно-аксіологічним, інформаційно-технологічним, особистісно-рефлексивним, системно-інструментальним критеріями, реалізовувалася у плинні підготовчого, формувального і підсумкового етапів, кожен із яких мав власну мету, завдання, зміст, орієнтовані на визначені результати.

Проведений після завершення дослідно-експериментальної роботи кількісний, якісний і статистичний аналіз виявив тенденцію до позитивних змін у складі, змісті й структурі самоосвітньої компетентності майбутні бакалаврів економіки експериментальної групи за всіма критеріями. Загалом, за результатами експерименту в експериментальній групі було зафіксовано зменшення частки студентів із низьким і середнім рівнем сформованості самоосвітньої компетентності відповідно на 13,05% і 10,87%. Водночас частка студентів із

достатнім рівнем зростає на 13,05%, а з високим – на 10,87%. У контрольній групі суттєвих змін не сталося.

Наукова новизна дослідження:

– *уперше* обґрунтовано педагогічні умови формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки засобами відкритого інформаційного освітнього середовища (функціонування адаптивного освітнього середовища, що підтримує мотивацію, самоменеджмент і цифрову співпрацю, методична інтеграція технологій самоосвіти у зміст професійної підготовки майбутніх бакалаврів економіки, цифрове й платформене забезпечення доступу студентів до якісного освітнього контенту, педагогічна підтримка самоосвітньої діяльності студентів через цифрове тьюторство й фасилітацію); розроблено відповідну до них методику, що ґрунтується на принципах ціннісно-сміслової спрямованості, системності, персоніфікації, інтеграції, мобільності, адаптивності, рефлексивності, партнерської взаємодії, гейміфікації, інноваційності, розвитку самоосвітньої діяльності, зважає на положення компетентнісного, акмеологічного, особистісно-діяльнісного, інклюзивного, задачного, інформаційно-цифрового, міждисциплінарного, системного й синергетичного підходів і реалізується в ході діагностично-аналітичного, мотиваційно-цільового, змістово-діяльнісного й рефлексивно- оцінювального етапів;

– *уточнено* сутність самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки у широкому та вузькому значеннях, розкрито її зміст і структуру (мотиваційно-ціннісний, знаннєвий, діяльнісний і рефлексивний компоненти та вхідні компетентності – морально-етична, загальнонавчальна, предметна, методологічна, інформаційна, цифрова, загальнокультурна, компетентність у саморозвитку), розроблено критеріальну базу формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки (мотиваційно-аксіологічний, інформаційно-технологічний, особистісно-рефлексивний, системно-інструментальний критерії); схарактеризовано сутність і зміст ключових понять дослідження – «самоосвіта майбутніх бакалаврів економіки», «самоосвітня діяльність», «відкрите інформаційне освітнє середовище», «адаптивне освітнє

середовище»; уточнено методи і розроблено основи для класифікації технологій формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки засобами відкритого інформаційного освітнього середовища.

Набули подальшого розвитку зміст, форми і різновиди самоосвіти майбутнього бакалавра економіки; технологічні моделі та інструменти, а також мотиваційна, організаційно-цільова, змістова й технологічна різновиди адаптації студентів у відкритому інформаційному освітньому середовищі; методи, прийоми й технології самоосвіти, підтримки мотивації, самоменеджменту й цифрової співпраці здобувачів освіти в умовах відкритого інформаційного освітнього середовища, технології педагогічної підтримки самоосвітньої діяльності студентів.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробленні й упровадженні в систему професійної підготовки майбутніх бакалаврів економіки методики формування самоосвітньої компетентності засобами відкритого інформаційного освітнього середовища, що охоплює дослідно-експериментальну програму та її методичне забезпечення, а саме: методи і прийоми методичної адаптації технологій професійної та особистісно-розвивальної самоосвіти до змісту дисциплін професійної підготовки майбутніх бакалаврів економіки («Університетська освіта та соціальні комунікації (Вступ до фаху, Нобелівські студії)», «Економічна теорія», «Мікро- та макроекономіка», «Інформаційні та комунікаційні технології», «Основи наукових досліджень», «Проектування професійної траєкторії розвитку», «Маркетингові дослідження», «Міжнародна економіка та торгівля»); зміст і методику проведення семінару для науково-педагогічних працівників «Організація та підтримка самоосвітньої діяльності студентів у відкритому освітньому середовищі: інструменти, кейси, практики» (12 годин), тренінг-курс для студентів і викладачів «Інформаційна гігієна та тайм-менеджмент економіста у відкритому цифровому середовищі» (6 годин); дисципліну за вибором «Економічна освіта в цифровому вимірі» (3 кредити); пакет методичних матеріалів для педагогічної підтримки організації самоосвітньої діяльності студентів із використанням технологій відкритого освітнього середовища, що охоплює методичні рекомендації і вказівки, зразки завдань,

інструктивні карти, алгоритми виконання самоосвітніх дій, інфографіки для візуалізації ключових процесів, сценарії занять і практичні кейси й методичні конструкти для їх розробки, а також добірку актуальних МООС і цифрових ресурсів із посиланнями на них задля їх інтеграції у зміст навчальних дисциплін; інфографіку відкритих освітніх ресурсів для організації самоосвіти студентів; засоби моніторингу рівня сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки за мотиваційно-аксіологічним, інформаційно-технологічним, особистісно-рефлексивним і системно-інструментальним критеріями.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів. Перспективними напрямками подальших наукових пошуків є поглиблене вивчення особливостей формування самоосвітньої компетентності в умовах цифрової трансформації економічної освіти; розроблення й апробація нових цифрових сервісів, адаптивних платформ і інтелектуальних систем підтримки самоосвітньої діяльності; розширення можливостей тьюторського та фасилітаційного супроводу студентів у відкритому інформаційному освітньому середовищі; удосконалення методичних засад інтеграції технологій самоосвіти у міждисциплінарний простір підготовки майбутніх економістів; порівняльний аналіз ефективності методики в закладах вищої освіти різного профілю й у міжнародному контексті. Подальшої уваги потребує також розроблення механізмів оцінювання результативності формування самоосвітньої компетентності на основі інструментів освітньої аналітики та штучного інтелекту.

Ключові слова: самоосвіта, самоосвітня діяльність, самоосвітня компетентність, майбутні бакалаври економіки, студенти економічних спеціальностей, інформаційне освітнє середовище, адаптивне освітнє середовище, відкрите інформаційне освітнє середовище, технології відкритого інформаційного освітнього середовища, педагогічні умови, методика.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті, опубліковані в наукових виданнях, унесених на дату опублікування до переліку наукових фахових видань України

1. Півень Я. В. Зміст і структура самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів з економіки: категоріально-дефініційний аналіз. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2023. Вип. 1 (25). С. 80–89. DOI: <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2023-1-25-9>

2. Півень Я. В. Педагогічні умови формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки з використанням технологій відкритого інформаційного освітнього середовища. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія Педагогіка*. 2024. Т. 19, № 37. DOI: [https://doi.org/10.33296/2707-0255-19\(37\)-21](https://doi.org/10.33296/2707-0255-19(37)-21)

3. Півень Я. В. Технології відкритого інформаційного освітнього середовища у формуванні самоосвітньої компетентності майбутніх економістів. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Т. Шевченка*. 2025. Т. 189, № 33. С. 61–67. DOI: <https://doi.org/10.58407/visnik.253309>

Статті у наукових виданнях інших держав, які входять до міжнародних наукометричних баз даних

4. Kovalchuk V., Androsenko A., Volkova N., **Piven Y.** Development of pedagogical skills of students of technology and pedagogical specialties using STEM technologies. *Edelweiss Applied Science and Technology*. 2024. Vol. 8, No. 4. P. 498–506. DOI: <https://doi.org/10.55214/25768484.v8i4.1125> (Scopus).

Публікації, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

5. Півень Я. В. Професійна самоосвіта майбутніх бакалаврів економіки в умовах інформаційного суспільства. *Наука і вища освіта : тези доповідей XXXI Міжнар. наук. конф. студентів і молодих учених*, м. Запоріжжя, 9 листопада 2022 р. Запоріжжя: КПУ, 2022. С. 184.

6. Півень Я.В. Шляхи і вектори трансформації інформаційного освітнього середовища закладу вищої освіти. *Digital transformation and technologies for*

sustainable development all branches of modern education, science and practice [Electronic resource]: International Scientific and Practical Conference Proceeding, January 26, 2023. Lomza, Poland: MANS w Łomży Publ., 2023. Part 3. С. 130–134. DOI: <https://doi.org/10.58246/JVXL4879>

7. Півень Я. Проблеми формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки в умовах змішаного навчання. *Теорія і практика професійного становлення фахівця в інноваційному соціокультурному просторі: Матеріали 1-ї Міжнародної науково-практичної конференції науково-педагогічних, педагогічних працівників і молодих учених*, Дніпро, 5-6 квітня 2023 р. [Електронне видання]. Дніпро: Університет ім. Альфреда Нобеля, 2023. С. 148–150.

8. Півень Я. В. Новітні підходи до формування самоосвітньої компетентності студентів економічних спеціальностей. *Теорія і практика професійного становлення фахівця в інноваційному соціокультурному просторі: Матеріали 2-ї Міжнародної науково-практичної конференції науково-педагогічних, педагогічних працівників і молодих учених*, Дніпро, 17-18 квітня 2024 р. [Електронне видання]. Дніпро: Університет ім. Альфреда Нобеля, 2024. С. 305–308.

9. Півень Я. В. Адаптивне освітнє середовище як фактор розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки. *Адаптивні процеси в освіті : збірник матеріалів (тез доповідей) 4-го Міжнародного наукового форуму*. Київ: Юстон, 2025. С. 102–103.

10. Півень Я. В. Педагогічна підтримка самоосвіти студентів у відкритому освітньому середовищі. *Теорія і практика професійного становлення фахівця в інноваційному соціокультурному просторі: Матеріали 3-ї Міжнародної науково-практичної конференції науково-педагогічних, педагогічних працівників і молодих учених*, Дніпро, 17-18 квітня 2025 р. Дніпро: Університет ім. Альфреда Нобеля, 2025. С. 132–135.

11. Півень Я. В. Адаптація самоосвітньої діяльності майбутніх бакалаврів економіки до вимог цифрового середовища. *Адаптивні процеси в освіті: збірник матеріалів (тез доповідей) 6-ої Міжнародної наукової літньої онлайн-школи*. Київ-Полтава-Харків, Спокан, Тампа; 2025. С. 125–126.

ABSTRACT

Piven Y. V. Formation of self-education competence in prospective bachelors of economics through open information and educational environments. – Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

The dissertation on completion of a scientific degree of Doctor of Philosophy on a speciality 015 Professional Education (by Specialisations). – Alfred Nobel University, Dnipro, 2025.

The dissertation presents the results of a theoretical and experimental study aimed at identifying, substantiating, and empirically verifying the pedagogical terms and procedure for developing self-education competence in future Bachelors of Economics through the means of an open information and educational environment.

The **object of the study** is the process of developing self-education competence among students of economic specialities.

The **subject of the study** is the pedagogical terms and procedure for developing self-education competence in future Bachelors of Economics by means of an open information and educational environment.

The dissertation consists of three chapters.

The **Introduction** highlights the relevance of the researched problem, demonstrates its connection with scientific programmes, plans, and topics, defines the object, subject, aim, and tasks, characterises the applied methods, and discloses the theoretical and methodological foundations, scientific novelty, and practical significance of the obtained results. It also specifies the author's personal contribution to collective publications and provides information on the approbation, publications, structure, and volume of the dissertation.

The first chapter – **Theoretical Aspects of Developing Self-Education Competence in Future Bachelors of Economics** – analyses the specific features of organising self-education among students of economic specialities, examines the essence and content of self-education competence, identifies the criteria and indicators of its formation, and outlines the potential of the open information and educational environment

in fostering this complex personal formation in future economists.

The study clarifies the particular features of organising self-education and self-educational activity among future Bachelors of Economics, defines its types (professional and personal-developmental), and characterises current directions (financial-economic, digital, social, and existential self-education).

Based on the results of a systemic analysis and grounded in the competence-based, activity-based, and acmeological approaches, the self-education competence of a future Bachelor of Economics is considered in several dimensions. In a broad sense, it is defined as an integrated quality of the future specialist's personality manifested in the ability and need to independently organise, carry out, and improve one's own educational activity by combining knowledge, skills, abilities, values, and motivation that ensure continuous personal and professional development throughout life and facilitate the resolution of educational and practical tasks in the field of economics. In a narrow sense, it refers to the ability and readiness of a future Bachelor of Economics to engage in productive self-educational activity aimed at mastering professional knowledge, skills, and abilities to achieve the required qualification.

It has been established that the content of self-education competence in future Bachelors of Economics comprises an integrated set of motivational-value, cognitive, activity-based, and reflective components, as well as a complex of such competences as moral-ethical, general learning, subject-specific, methodological, informational, digital, general cultural, and self-development competences. The criteria for assessing the formation of self-education competence in future economists include motivational-axiological, informational-technological, personal-reflective, and systemic-instrumental criteria, while the qualitative levels are defined as low, medium, sufficient, and high.

The structure and potential of the open information and educational environment in developing self-education competence in future Bachelors of Economics are characterised with regard to its material-technological, organisational-communicative, value-cultural, and pedagogical-methodical dimensions.

The second chapter – **Methodological Support for Developing Self-Education Competence in Future Bachelors of Economics by Means of an Open Information**

and Educational Environment – presents the results of examining and analysing the current state of the problem in the practice of higher economic education. It defines and substantiates the pedagogical terms, and models the procedure for developing this complex personal formation among students of economic specialities through the use of an open information and educational environment.

Based on the diagnostics of the level of self-education competence formation among future Bachelors of Economics, the assessment of the condition and functioning of higher education institutions' information and educational environments, as well as the SWOT and factor analysis of factors contributing to the effective development of self-education competence through the open information and educational environment, the pedagogical terms have been substantiated. These encompass the organisational, content-related, technological, and psychological aspects of the educational process and the open information and educational environment, and simultaneously serve as means of targeted pedagogical influence on students' self-educational development. These terms include: the functioning of an adaptive educational environment that supports motivation, self-management, and digital collaboration; methodical integration of self-education technologies into the content of professional training for future Bachelors of Economics; digital and platform-based provision ensuring students' access to high-quality educational content; pedagogical support of students' self-educational activity through digital tutoring and facilitation.

The procedure was modelled as a scientifically grounded complex of goals, objectives, principles, stages, and tools which, in their interrelation, ensure the step-by-step development of self-education competence in future Bachelors of Economics through the open information and educational environment. The procedure is based on the principles of value and meaning orientation, systemicity, personalisation, integration, mobility, adaptability, reflexivity, partnership-based interaction, gamification, innovativeness, and the development of self-educational activity. It draws upon the competence-based, acmeological, personality-activity, inclusive, problem-based, informational-digital, interdisciplinary, systemic, and synergetic approaches, and differentiates formative influences across the conceptual, content-processual, and control-

evaluative blocks.

The third chapter – **Organisation and Methodology of the Experimental Study** – presents the content, stages, and process of the formative stage of the experiment aimed at testing the effectiveness of the developed procedure and pedagogical terms.

The procedure was tested within a specially designed experimental programme that ensured the integrity, consistency, and gradual nature of the pedagogical influence. The programme was built taking into account the provisions of the integrative dynamic model and envisaged the content design, specification, and adjustment of the structural-functional components of the model – conceptual, content-processual, and control-evaluative blocks – in accordance with the goals of training future Bachelors of Economics. The educational material was modularly structured into diagnostic-analytical, motivational-target, content-activity, and reflective-evaluative modules, corresponding to the stages of forming students' self-education competence. The programme also included monitoring the level of formation of the studied competence according to motivational-axiological, informational-technological, personal-reflective, and systemic-instrumental criteria. The experiment was implemented in three stages – preparatory, formative, and final – each with its own aim, objectives, and content oriented towards specific outcomes.

Quantitative, qualitative, and statistical analyses conducted after the completion of the experimental study revealed a positive trend in the composition, content, and structure of self-education competence among the experimental group of future Bachelors of Economics across all criteria. Overall, the results showed a decrease in the proportion of students with low and medium levels of self-education competence by 13.05% and 10.87% respectively, while the proportion of students with sufficient and high levels increased by 13.05% and 10.87%. No significant changes were observed in the control group.

Scientific novelty of the research:

– *for the first time*, the pedagogical terms for the formation of self-education competence of future Bachelors of Economics by means of an open information and educational environment have been substantiated (the functioning of an adaptive

educational environment that supports motivation, self-management and digital collaboration; methodological integration of self-education technologies into the content of professional training of future Bachelors of Economics; digital and platform-based provision of students' access to high-quality educational content; pedagogical support of students' self-educational activity through digital tutoring and facilitation); a corresponding procedure has been developed, which is based on the principles of value and meaning orientation, systemicity, personalisation, integration, mobility, adaptability, reflexivity, partnership interaction, gamification, innovativeness, development of self-educational activity, takes into account the provisions of the competence-based, acmeological, personality-activity, inclusive, problem-based, information-digital, interdisciplinary, systemic and synergetic approaches, and is implemented through diagnostic-analytical, motivational-target, content-activity and reflective-evaluative stages.

– the essence of self-education competence of future Bachelors of Economics *has been clarified* in broad and narrow meanings, its content and structure *have been revealed* (motivational-value, cognitive, activity-based and reflective components and the component competences – moral and ethical, general learning, subject, methodological, informational, digital, general cultural, and competence in self-development); a criterion framework for the formation of self-education competence of future Bachelors of Economics (motivational–axiological, informational–technological, personal–reflective, systemic–instrumental criteria) *has been developed*; the essence and content of the key concepts of the research – “self-education of future Bachelors of Economics”, “self-educational activity”, “open information and educational environment”, “adaptive educational environment” – have been characterised; the methods have been refined and the foundations for the classification of technologies for the formation of self-education competence of future Bachelors of Economics by means of an open information and educational environment have been developed.

It has been further developed the content, forms and types of self-education of the future Bachelor of Economics; technological models and tools, as well as motivational, organisational-target, content and technological types of students' adaptation in the open

information and educational environment; methods, techniques and technologies of self-education, motivation support, self-management and digital collaboration of students in the conditions of an open information and educational environment, and technologies of pedagogical support of students' self-educational activity.

The practical significance of the obtained results lies in the development and implementation into the system of professional training of future Bachelors of Economics of a procedure for the formation of self-education competence by means of an open information and educational environment, which includes an experimental programme and its methodological support, namely: methods and techniques of methodological adaptation of technologies of professional and personal–developmental self-education to the content of the disciplines of professional training of future Bachelors of Economics (University Education and Social Communications (Introduction to the Profession, Nobel Studies), Economic Theory, Micro- and Macroeconomics, Information and Communication Technologies, Fundamentals of Scientific Research, Designing a Professional Development Trajectory, Marketing Research, International Economics and Trade); the content and methodology for conducting a seminar for academic and teaching staff “Organisation and Support of Students' Self-Educational Activity in an Open Educational Environment: Tools, Cases, Practices” (12 hours); a training course for students and teachers “Information Hygiene and Time Management of the Economist in the Open Digital Environment” (6 hours); an elective discipline “Economic Education in the Digital Dimension” (3 credits); a package of methodological materials for pedagogical support of the organisation of students' self-educational activity using the technologies of the open educational environment, which includes methodological recommendations and instructions, samples of tasks, instructional maps, algorithms for performing self-educational actions, infographics for visualisation of key processes, lesson scenarios and practical cases and methodological constructs for their development, as well as a selection of relevant MOOCs and digital resources with references to them for integration into the content of academic disciplines; infographics of open educational resources for the organisation of students' self-education; means of monitoring the level of formation of self-education competence of future Bachelors of Economics according

to motivational-axiological, informational-technological, personal-reflective and systemic-instrumental criteria.

The conducted research does not exhaust all aspects of the problem of the formation of self-education competence of future Bachelors of Economics. Promising areas for further scientific research include an in-depth study of the peculiarities of the formation of self-education competence under the conditions of digital transformation of economic education; the development and testing of new digital services, adaptive platforms and intelligent systems for supporting self-educational activity; the expansion of opportunities for tutoring and facilitative support of students in the open information and educational environment; improvement of methodological foundations for the integration of self-education technologies into the interdisciplinary space of training future economists; a comparative analysis of the effectiveness of the methodology in higher education institutions of different profiles and in the international context. Further attention is also required for the development of mechanisms for assessing the effectiveness of the formation of self-education competence based on the tools of educational analytics and artificial intelligence.

Keywords: self-education, self-educational activity, self-education competence, future Bachelors of Economics, students of economic specialities, information and educational environment, adaptive educational environment, open information and educational environment, technologies of the open information and educational environment, pedagogical conditions, methodology.

REFERENCES

Articles in scientific professional editions of Ukraine

1. Piven, Y. (2023). Content and structure of self-educational competence of future bachelors in economics: categorical and definitional analysis. *Bulletin of Alfred Nobel University. Series: Pedagogy and Psychology*, 1 (25), 80–89.

doi: 10.32342/2522-4115-2023-1-25-9 [In Ukrainian].

2. Piven, Y. (2024). Pedagogical terms for the formation of self-directed learning competence in prospective bachelors of economics through technologies of the open

information educational environment. *Adaptive Management: Theory and Practice. Series Pedagogics*, 19 (37). doi: 10.33296/2707-0255-19(37)-21 [In Ukrainian].

3. Piven, Y. (2025). Technologies of the open informational educational environment in the development of future economists' self-education competence. *Bulletin of the T.H. Shevchenko National University "Chernihiv Colehium"*, 188 (32), 61–67. DOI: 10.58407/visnik.253309 [In Ukrainian].

Articles in scientific publications of other countries

4. Kovalchuk, V., Androsenko, A., Volkova, N., **Piven, Y.** (2024). Development of pedagogical skills of students of technology and pedagogical specialties using STEM technologies. *Edelweiss Applied Science and Technology*, 8 (4), 498–506. doi: 10.55214/25768484.v8i4.1125 (**Scopus**).

The works of approbation character are published

5. Piven, Ya. V. (2022). Profesiina samoosvita maibutnikh bakalavriv ekonomiky v umovakh informatsiinoho suspilstva [Professional self-education of future bachelors of economics in term of information society]. In *"Nauka i vyshcha osvita": tezy dopovidei* [Science and higher education: abstracts of the reports] (pp. 184). Zaporizhzhia: KPU. [In Ukrainian].

6. Piven, Ya. V. (2023). Shliakhy i vektory transformatsii informatsiinoho osvitnoho seredovyscha zakladu vyshchoi osvity [Paths and vectors of transformation of the information educational environment of a higher education institution]. In *Digital transformation and technologies for sustainable development all branches of modern education, science and practice: International Scientific and Practical Conference Proceeding* (pp. 130–134). Lomza, Poland: MANS w Łomży Publ. doi: 10.58246/JVXL4879 [In Ukrainian].

7. Piven, Ya. (2023). Problemy formuvannia samoosvitnoi kompetentnosti maibutnikh bakalavriv ekonomiky v umovakh zmishanoho navchannia [Problems of forming self-education competence of future bachelors in economics under blended learning conditions]. In *Theory and Practice of Professional Development of a Specialist*

in an Innovative Sociocultural Space: 1th International Scientific and Practical Conference Proceeding (pp. 148–150). Dnipro: Alfred Nobel University. [In Ukrainian].

8. Piven, Ya. V. (2024). Novitni pidkhody do formuvannia samoosvitnoi kompetentnosti studentiv ekonomichnykh spetsialnostei [New approaches to the formation of self-educational competence of students of economic specialties]. In *Theory and Practice of Professional Development of a Specialist in an Innovative Sociocultural Space: 2nd International Scientific and Practical Conference Proceeding* (pp. 305–308). Dnipro: Alfred Nobel University. [In Ukrainian].

9. Piven, Ya. V. (2025). Adaptive educational environment as a factor in the development of self-education competence of future bachelors of economics. In *Adaptive Processes in Education: collection of materials of the 3rd International Scientific Forum* (pp. 102–103). Kyiv: Yuston. [In Ukrainian].

10. Piven, Ya. V. (2025). Pedahohichna pidtrymka samoosvity studentiv u vidkrytomu osvitnomu seredovyshchi [Pedagogical support for students' self-education in an open educational environment]. In *Theory and Practice of Professional Development of a Specialist in an Innovative Sociocultural Space: 3rd International Scientific and Practical Conference Proceeding* (pp. 132–135). Dnipro: Alfred Nobel University. [In Ukrainian].

11. Piven, Ya. V. (2025). Adaptation of future bachelors of economics' self-directed learning to the requirements of the digital environment. In *Adaptive Processes in Education: collection of materials (abstracts) of the 6th International Scientific Summer Online School* (pp. 125–126). Kyiv-Poltava-Kharkiv, Spokane, Tampa. [In Ukrainian].

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	21
ВСТУП	22
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ЕКОНОМІКИ	34
1.1 Особливості організації самоосвіти майбутніх бакалаврів економіки	34
1.2. Сутність і зміст самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки, критерії та показники її сформованості	53
1.3 Потенціал відкритого інформаційного освітнього середовища у формуванні самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки....	72
Висновки до розділу 1	88
РОЗДІЛ 2 МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ЕКОНОМІКИ ЗАСОБАМИ ВІДКРИТОГО ІНФОРМАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА	93
2.1 Вивчення стану та аналіз проблеми у практиці вищої економічної школи.....	93
2.2 Обґрунтування педагогічних умов формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки засобами відкритого інформаційного освітнього середовища	118
2.3 Моделювання методики формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки із використанням засобів відкритого інформаційного освітнього середовища	139
Методи формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки	149
Висновки до розділу 2	158
РОЗДІЛ 3 ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ	161
3.1. Дослідно-експериментальна перевірка методики формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки засобами відкритого інформаційного освітнього середовища	161
3.2 Результати експериментального дослідження та їх аналіз.....	180
Висновки до розділу 3	195
ВИСНОВКИ	198
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	206
ДОДАТКИ	232

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

AI-асистенти – цифрові асистенти на базі штучного інтелекту

AI – штучний інтелект

DigComp – Digital Competence Framework for Citizens (Європейська рамка цифрових компетентностей для громадян)

LMS – Learning Management System (система управління навчанням)

OER – Open Educational Resources (відкриті освітні ресурси)

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (Організація економічного співробітництва та розвитку)

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури)

ВІОС – відкрите інформаційне освітнє середовище

Е-портфоліо – електронне портфоліо

ЗВО – заклад вищої освіти

ІКТ – інформаційно-комунікативні технології

КМУ – кабінет міністрів України

МООС – масові відкриті онлайн курси

ШІ – штучний інтелект

ВСТУП

Актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку вищої освіти України, у контексті трансформацій європейського освітнього простору й цифровізації суспільства, особливої актуальності набуває проблема організації самоосвітньої діяльності й формування в майбутніх фахівців здатності та готовності до її здійснення впродовж життя. Професійні знання й уміння залишаються визначальними чинниками успіху, однак саме самоосвіта посідає провідне місце у підготовці майбутніх економістів, оскільки сприяє становленню їхньої професійної культури й забезпечує постійне оновлення знань і навичок. Це зумовлює необхідність не лише засвоєння студентами теоретичного матеріалу, а й активної самостійної діяльності, спрямованої на опанування нової інформації, розвиток умінь і формування компетентностей, потрібних для успішного функціонування в сучасному економічному середовищі.

У глобальному вимірі актуалізація цієї проблеми пов'язана з поширенням концепції освіти впродовж життя, інтеграцією України у світовий освітній простір, розвитком відкритої освіти та зростанням ролі цифрових технологій. Динаміка економічної сфери, швидкі зміни ринку праці та потреба в безперервному оновленні професійних знань висувають до фахівців вимогу самостійно здобувати, опрацьовувати й застосовувати нову інформацію. У цьому контексті самоосвітня компетентність постає як інтегральна характеристика професійної підготовки майбутнього економіста, що визначає його конкурентоспроможність і готовність до неперервного професійного саморозвитку.

Нормативно-правове підґрунтя формування такої компетентності в майбутніх бакалаврів економіки становлять Закони України «Про освіту» (2017) і «Про вищу освіту» (2014), Національна рамка кваліфікацій (редакція 2020), державні Стандарти вищої економічної освіти, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки (2013), а також галузеві концептуальні документи, зокрема Концепція розвитку економічної освіти (2003). У міжнародному вимірі це положення підкріплюють Болонська декларація (1999),

Рекомендації Європейського парламенту і Ради ЄС щодо ключових компетентностей для навчання впродовж життя (2006; оновлення 2018) та стратегія «Європа 2020» (2010), які акцентують на розвитку здатності до самоосвіти як складової професійної підготовки і навчання впродовж життя. Міжнародне концептуальне підґрунтя формування самоосвітньої компетентності також становить програма DeSeCo (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations, OECD, 2016), у межах якої було визначено коло ключових компетентностей, серед яких особливе місце відведено здатності до самостійного навчання й освіти впродовж життя.

Узгоджуючи національні й міжнародні орієнтири, варто підкреслити, що сучасна освітня політика України розвивається у рідніщі глобальних тенденцій до інформатизації та цифровізації. Ці процеси відображені у ключових державних документах, як: Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (2002), Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» (2007), Стратегія розвитку інформаційного суспільства в Україні» (2013), Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки (2018), Закон України «Про Національну програму інформатизації» (1998, 2022), а також у сучасних вітчизняних стратегіях цифрової трансформації освіти й науки – Розпорядженні КМУ «Про затвердження плану заходів з реалізації Стратегії людського розвитку на 2021–2023 роки» (2021), Комюніке «Цифрової компас-2030» (2021). У фокусі цих програм перебуває завдання створення відкритого, доступного й гнучкого освітнього середовища, що інтегрує інформаційні ресурси, цифрові технології та комунікаційні платформи. У міжнародному науково-освітньому просторі цей напрям розглядається крізь призму ширшого руху відкритої освіти (Open Education) і розвитку ідеї відкритих освітніх ресурсів (Open Educational Resources, OER), започаткованої ЮНЕСКО у 2002 році. Особливе значення для трансформації сучасного інформаційного освітнього простору мала Паризька декларація щодо функціонування відкритих освітніх ресурсів (2012), у якій підкреслено важливість забезпечення вільного доступу до знань, розбудови інфраструктури для поширення освітніх ресурсів,

підтримки багатомовності та культурного різноманіття (Юнеско).

Як висновок, поступова цифровізація освіти на національному та міжнародному рівнях, поширення відкритих освітніх ресурсів і розвиток руху відкритої освіти створили підґрунтя для появи та наукового осмислення феномену відкритого інформаційного освітнього середовища. Воно розглядається як інноваційна форма організації освітнього простору, здатна забезпечити інклюзивність, інтерактивність і персоналізацію навчання, а відтак – стати дієвим засобом формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки.

Відкрите інформаційне освітнє середовище постає потужним інструментом розвитку цієї компетентності, оскільки надає спектр можливостей для індивідуалізації освітнього процесу, інтерактивної взаємодії, доступу до актуальних знань і ресурсів у глобальному просторі. Його інтеграція у підготовку майбутніх економістів не лише розширює доступ до навчальних матеріалів, а й сприяє формуванню навичок критичного мислення, самоорганізації, рефлексії та самоменеджменту, що є фундаментальними складниками самоосвітньої компетентності.

Водночас, незважаючи на розширення можливостей відкритих інформаційних освітніх середовищ та активне впровадження цифрових ресурсів у професійну підготовку, питання цілеспрямованого формування самоосвітньої компетентності майбутніх економістів залишається недостатньо вирішеним. Дотепер не вироблено цілісної моделі інтеграції відкритих освітніх ресурсів та сервісів у єдину екосистему, орієнтовану на розвиток саме цієї компетентності в умовах динамічного ринку праці й цифрової трансформації освіти. Мають місце *суперечності* між:

– зростаючою потребою ринку праці в економістах, здатних до самостійного навчання й професійного саморозвитку, та недостатньою орієнтацією освітнього процесу на розвиток відповідної компетентності;

– наявністю розгалужених цифрових ресурсів і сервісів у відкритому освітньому просторі та недостатнім рівнем їх цілісної інтеграції у зміст і методіку

професійної підготовки студентів економічних спеціальностей;

– задекларованими принципами індивідуалізації, мобільності та інклюзивності навчання у відкритому інформаційному освітньому середовищі та переважанням традиційних підходів до організації самоосвітньої діяльності майбутніх бакалаврів економіки;

– потребою у формуванні в студентів економічних спеціальностей навичок самоменеджменту, рефлексії та цифрової співпраці та обмеженістю методичного інструментарію, спрямованого на їх розвиток.

Актуальність проблеми й недостатній рівень її розробленості зумовили вибір теми дослідження **«Формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки засобами відкритого інформаційного освітнього середовища»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційну роботу виконано відповідно до плану наукових досліджень кафедри психології та педагогіки ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» у частині наукових тем «Теоретичні та методичні засади моделювання компетентнісної професійної освіти у контексті євроінтеграції» (державний реєстраційний номер 0117U000784) та «Теоретико-методологічні засади професійного становлення фахівця в інноваційному соціокультурному просторі» (державний реєстраційний номер 0122U200059). Тему дисертації затверджено вченою радою ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (протокол № 11 від 20 грудня 2022 р.).

Об'єкт дослідження: процес формування самоосвітньої компетентності студентів економічних спеціальностей.

Предмет дослідження: педагогічні умови і методика формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки засобами відкритого інформаційного освітнього середовища.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати, розробити й експериментально перевірити ефективність педагогічних умов і методики формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки засобами відкритого інформаційного освітнього середовища.

В основу дослідження покладено наукове *припущення* про те, що процес формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки засобами відкритого інформаційного освітнього середовища студентів буде ефективним та продуктивним, якщо функціонує адаптивне освітнє середовище, яке підтримує мотивацію, самоменеджмент і цифрову співпрацю, здійснюється методична інтеграція технологій самоосвіти у зміст професійної підготовки майбутніх бакалаврів економіки, має місце цифрове й платформене забезпечення доступу студентів до якісного освітнього контенту, запроваджується педагогічна підтримка самоосвітньої діяльності студентів через цифрове тьюторство й фасилітацію.

Для досягнення поставленої мети та перевірки гіпотези сформульовано такі **завдання дослідження**:

1. На підставі ретроспективного й змістового аналізу першоджерел висвітлити концептуальні основи, специфіку й характер самоосвіти і самоосвітньої діяльності майбутніх бакалаврів економіки.

2. Виявити сутність і зміст, визначити критерії та показники сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки.

3. Розкрити матеріально-технічний, організаційно-комунікаційний, ціннісно-культурний, педагогіко-методичний потенціал відкритого інформаційного освітнього середовища у формуванні самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки.

4. За результатами аналізу стану проблеми у практиці вищої економічної школи виявити й обґрунтувати педагогічні умови, що забезпечують ефективність формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки засобами відкритого інформаційного освітнього середовища.

5. Розробити та експериментально перевірити методику формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки засобами відкритого інформаційного освітнього середовища.

Задля досягнення мети та розв'язання визначених завдань, було використано комплекс наступних **методів дослідження**: *теоретичних* – ретроспективний,

історико-педагогічний, понятійно-категорійний, порівняльний, змістовий, SWOT-аналіз, синтез, узагальнення, класифікація, систематизація теоретичних і дослідних даних для визначення сутності ключових понять дослідження; факторний аналіз для обґрунтування педагогічних умов, метод проектування й моделювання для визначення сутності і змісту самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки, структури відкритого інформаційного освітнього середовища й адаптивного освітнього середовища та проектування методики формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки; *емпіричних* – бесіди, інтерв'ювання, тестування, анкетування студентів, спостереження, діагностичні контрольні роботи, шкалування, експертне оцінювання, педагогічний експеримент з метою перевірки ефективності методики формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки засобами відкритого інформаційного освітнього середовища; *методів інтерпретації теоретичних та емпіричних даних* – якісний, кількісний та статистичний аналіз (χ^2 -критерій Пірсона) задля перевірки статистичних гіпотез, визначення ступеня вірогідності отриманих даних.

Теоретико-методологічну основу дослідження складають філософські ідеї щодо єдності теорії і практики, взаємозв'язку соціального й індивідуального у становленні особистості, самодіяльності, активності та саморозвитку як провідних чинників особистісного й професійного становлення; принципи науковості, системності, інтегративності, діяльнісного підходу, особистісної орієнтації, неперервності й індивідуалізації, положення компетентісного (В. Луговий [90], О. Овчарук [106]), акмеологічного (І. Бех [5], А. Маслоу (A. Maslow) [207]), особистісно-діяльнісного (О. Лаврентьева [82], Г. Гіббс (G. Gibbs) [189]), середовищного (О. Гаркович [27], В. Желанова [49], Л. Лук'янова [92]), системного й синергетичного (Н. Волкова [20], С. Сисоєва [143]) підходів у розгляді педагогічних явищ і процесів; філософські та наукові концепції розвитку самостійності, рефлексії та професійного самовдосконалення особистості (С. Кримський [76], М. Пирогов [100], А. Бандура (A. Bandura) [175], Е.Л. Десі (E.L. Deci) і Р.М. Раян (R.M. Ryan) [181], Дж. Дьюї (J. Dewey) [184], П.С. Канді

(P.C. Candy) [177], Я.О. Коменський [70,]); парадигми освіти впродовж життя і освіти як стилю життя (І. Грабовець [30], Г. Сковорода [146], К. Ушинський [163], М. Чистякова [168], М.С. Ноулз (M.S. Knowles) [194], Е.Л. Торндайк (E.L. Thorndike) [230], А. Тофф (A. Tough) [232]); організації самоосвіти й самоосвітньої діяльності (О. Дербак [38], І. Лов'янова [88], М. Рогозіна [138], М. Солдатенко [149], О. Цись [166], Б.Дж. Ціммерман (B.J. Zimmerman) [242]); наукові праці, в яких розкривається зміст, методи, форми і види самоосвіти (Н. Волкова і І. Лов'янова [19], Н. Волкова і І. Олійник [20], К. Кучерява [80], О. Лебідь [85], І. Мося [103], І. Сидоренко [142]); готовність до самоосвіти та шляхи її формування (О. Бурлука [13], Н. Бухлова [15], О. Малихін [94], Е. Остапенко [114], Н. Самарук [140], В. Тинний [156]); положення щодо педагогічної підтримки, тьюторства й фасилітації самоосвітньої діяльності (І. Зязюн [53], Г. Гаррісон (G. Harrison) [191], Й. Нуссбаумер (J. Nussbaumer) [212], Д. Робінсон (J.D. Robinson), А.М. Перські (A.M. Persky) [220], К. Роджерс (C. Rogers) [222]); зміст, сутність, критерії та показники сформованості самоосвітньої компетентності здобувачів освіти (Л. Білоусова і О. Кисельова [10], С. Боднар [11], Б. Вовк [18], Н. Воропай [24], О. Герасимова [28], Н. Довматович [44], С. Касіянц [59], Б. Коломієць [68], Т. Малярчук [205], О. Письменна [116], О. Підгірний [128], Ю. Прищупа [133], Є. Співаковська-Ванденберг [152], О. Федоренко [164]); концепції педагогічних систем і відкритої освіти (А. Боссю (A. Bossu), М. Браун (M. Brown), Д. Булл (D. Bull) [176], Г. Конол (G. Conole) [180]); неперервної професійної освіти (В. Биков [6], Н. Брюханова і О. Коваленко [66], Р. Гуревич, А. Гуржій, М. Кадемія [34], В. Кремень [75], Л. Лук'янова [93], В. Оконь [212]); теорії та практики професійної підготовки фахівців економічного профілю (О. Данильчук [37], О. Кірдан [63], Т. Поясок і О. Безпарточна [132], В. Різник [137], М. Луціус (M. Luzius) [205], К. Майомбе (C. Mayombe) [208], М. Сімініка (M. Siminica) і А. Думітру (A. Dumitru) [227]); використання інформаційних технологій у навчальній та самоосвітній діяльності (С. Абасова [170], Т. Волошина [23], В. Гайда [26], Я. Топольник [158]), концептуальні засади інформаційного освітнього середовища (В. Биков [7], Н. Бахмат і Л. Сидорук [2],

В. Гаврилюк [25], А. Гуралюк [32], І. Коляда [69], В. Кухаренко [200], Л. Литвинова [87], Н. Морзе [102], С. Семеріков [224], Л. Скрипник [147], М. Топузов [160]) і функціонування відкритого інформаційного освітнього середовища (Н. Кобець, Т. Ковалюк [198], В. Пермінова, А. Сікалюк [217], Н. Тверезовська [155], Д. Вайлі (D. Wiley) [239], С.А. Даунс (S.A. Downes) [186] та ін.), а також нормативно-правові документи з інформатизації та цифровізації освітніх систем на національному й міжнародному рівнях, що визначають стратегічні орієнтири розвитку відкритого інформаційного освітнього середовища.

Наукова новизна дослідження:

– *уперше* обґрунтовано педагогічні умови формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки засобами відкритого інформаційного освітнього середовища (адаптивне освітнє середовище, що підтримує мотивацію, самоменеджмент і цифрову співпрацю, методична інтеграція технологій самоосвіти у зміст професійної підготовки майбутніх бакалаврів економіки, цифрове й платформене забезпечення доступу студентів до якісного освітнього контенту, педагогічна підтримка самоосвітньої діяльності студентів через цифрове тьюторство й фасилітацію); розроблено відповідну до них методику, що ґрунтується на принципах ціннісно-сислової спрямованості, системності, персоніфікації, інтеграції, мобільності, адаптивності, рефлексивності, партнерської взаємодії, гейміфікації, інноваційності, розвитку самоосвітньої діяльності, зважає на положення компетентнісного, акмеологічного, особистісно-діяльнісного, інклюзивного, задачного, інформаційно-цифрового, міждисциплінарного, системного й синергетичного підходів та реалізується в ході діагностично-аналітичного, мотиваційно-цільового, змістово-діяльнісного й рефлексивно-оцінювального етапів;

– *уточнено* сутність самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки у широкому та вузькому значеннях, розкрито її зміст і структуру (мотиваційно-ціннісний, знаннєвий, діяльнісний і рефлексивний компоненти та вхідні компетентності – морально-етична, загальнонавчальна, предметна, методологічна, інформаційна, цифрова, загальнокультурна, компетентність у

саморозвитку), розроблено критеріальну базу формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки (мотиваційно-аксіологічний, інформаційно-технологічний, особистісно-рефлексивний, системно-інструментальний критерії); схарактеризовано сутність і зміст ключових понять дослідження – «самоосвіта майбутніх бакалаврів економіки», «самоосвітня діяльність», «відкрите інформаційне освітнє середовище», «адаптивне освітнє середовище»; уточнено методи і розроблено основи для класифікації технологій формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки засобами відкритого інформаційного освітнього середовища;

– *набули подальшого розвитку* зміст, форми і різновиди самоосвіти майбутнього бакалавра економіки; технологічні моделі та інструменти, а також мотиваційна, організаційно-цільова, змістова та технологічна різновиди адаптації студентів у відкритому інформаційному освітньому середовищі; методи, прийоми й технології самоосвіти, підтримки мотивації, самоменеджменту й цифрової співпраці здобувачів освіти в умовах відкритого інформаційного освітнього середовища, технології педагогічної підтримки самоосвітньої діяльності студентів.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробленні й упровадженні в систему професійної підготовки майбутніх бакалаврів економіки методики формування самоосвітньої компетентності засобами відкритого інформаційного освітнього середовища, що охоплює дослідно-експериментальну програму та її методичне забезпечення, а саме: методи і прийоми методичної адаптації технологій професійної та особистісно-розвивальної самоосвіти до змісту дисциплін професійної підготовки майбутніх бакалаврів економіки («Університетська освіта та соціальні комунікації (Вступ до фаху, Нобелівські студії)», «Економічна теорія», «Мікро- та макроекономіка», «Інформаційні та комунікаційні технології», «Основи наукових досліджень», «Проектування професійної траєкторії розвитку», «Маркетингові дослідження», «Міжнародна економіка та торгівля»); зміст і методику проведення семінару для науково-педагогічних працівників «Організація та підтримка самоосвітньої діяльності студентів у відкритому освітньому середовищі: інструменти, кейси, практики» (12

годин), тренінг-курс для студентів і викладачів «Інформаційна гігієна та тайм-менеджмент економіста у відкритому цифровому середовищі» (6 годин); дисципліну за вибором «Економічна освіта в цифровому вимірі» (3 кредити); пакет методичних матеріалів для педагогічної підтримки організації самоосвітньої діяльності студентів із використанням технологій відкритого освітнього середовища, що охоплює методичні рекомендації і вказівки, зразки завдань, інструктивні карти, алгоритми виконання самоосвітніх дій, інфографіки для візуалізації ключових процесів, сценарії занять і практичні кейси та методичні конструкти для їх розробки, а також добірку актуальних MOOC і цифрових ресурсів із посиланнями на них задля їх інтеграції у зміст навчальних дисциплін; інфографіку відкритих освітніх ресурсів для організації самоосвіти студентів; засоби моніторингу рівня сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки за мотиваційно-аксіологічним, інформаційно-технологічним, особистісно-рефлексивним і системно-інструментальним критеріями.

Результати дослідження *впроваджено* в освітній процес ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (довідка № 504 від 28.08.2025 р.), Криворізького національного університету (довідка № 01.1-410/3 від 01.09.2025 р.), Національного університету «Чернігівський колегіум» ім. Т.Г. Шевченка (довідка № 14 від 29.08.2025 р.), Мукачівського державного університету (довідка № 494 від 29.08.2025 р.).

Особистий внесок здобувача. Дисертація є результатом самостійних досліджень здобувача. Наукові положення, висновки і пропозиції, які виносяться на захист, отримано особисто та викладено в наукових публікаціях. Із наукових праць, опублікованих у співавторстві з В. Ковальчуком, А. Андросенко, Н. Волковою [5], у дисертації використано лише ті положення та ідеї, які належать здобувачеві. Зокрема, визначення змісту й переліку технологій відкритого інформаційного освітнього середовища, формування в студентів умінь самоосвітньої діяльності як складових самоосвітньої компетентності.

Апробація результатів дисертації оприлюднено в доповідях на науково-практичних конференціях, зокрема *міжнародних*: «Професійна освіта в умовах

сталого розвитку суспільства» (Київ, 2022), «Інформаційне суспільство і Природа: вектори взаємовпливу» (Кривий Ріг, 2022), «Наука і вища освіта» (Запоріжжя, 2022), «Digital transformation and technologies for all areas sustainable development of modern education, science and practice» (Lomza, 2023), «Наука і освіта в глобальному та національному вимірах: виклики, загрози, перспективи розвитку» (Полтава – Лубни – Миргород, 2023), «Теорія і практика професійного становлення фахівця в інноваційному соціокультурному просторі» (Дніпро, 2023, 2024, 2025), Літня наукова онлайн-школа «Адаптивні процеси в освіті» (Бердянськ, Запоріжжя, Харків, Спокен, Тампа, 2023, 2025), «Адаптивні процеси в освіті» (Київ, Харків, Полтава, Спокен, Тампа, 2025), «Освіта в сучасних викликах» (Полтава–Луганськ, 2025), «Проблеми та інновації професійної і технологічної освіти: реалії, досвід, перспективи» (Чернігів, 2025); *усеукраїнських*: «Підготовка майстра виробничого навчання, викладача професійного навчання до впровадження в освітній процес інноваційних технологій» (Глухів, 2023), «Розвиток педагогічної майстерності майбутнього педагога в умовах освітніх трансформацій» (Глухів, 2023), «Компетентнісні засади освітнього процесу в умовах впровадження інновацій: вітчизняний та міжнародний досвід» (Житомир, Полтава, Київ, 2023); *регіональних*: V Крайовий форум «Освіта – енергія майбутнього» (Тернопіль, 2023).

Основні теоретичні положення обговорено на інтерактивному методологічному он-лайн семінарі молодих дослідників «Компетентнісні засади освітнього процесу в умовах впровадження інновацій: вітчизняний та міжнародний досвід (Житомир – Полтава – Київ, 2023), концептуальні положення, висновки, рекомендації й попередні результати дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри психології та педагогіки ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (упродовж 2023–2025 рр.).

Публікації. Результати дисертації висвітлено в 11 публікаціях, з яких 10 – одноосібних; серед них 3 – у наукових фахових виданнях України, 1 – в іноземному науковому періодичному виданні, занесеному до наукометричної бази Scopus, 7 – тез доповідей у збірниках матеріалів конференцій.

Структура дисертації. Робота складається з анотації українською та англійською мовами, переліку умовних скорочень, вступу, трьох розділів, списку використаних джерел (242 найменування, із них – 74 іноземними мовами), висновків до розділів та загальних висновків, 14 додатків на 86 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 317 сторінок. Обсяг основного тексту становить 185 сторінок. Робота містить 24 таблиці, 20 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ЕКОНОМІКИ

1.1 Особливості організації самоосвіти майбутніх бакалаврів економіки

На кожному етапі розвитку суспільства й подальшого вдосконалення освітніх систем організація самоосвіти була і залишається актуальною проблемою, оскільки безпосередньо стосується питань засвоєння культурно-історичного досвіду, накопичених людством. Сьогодні цей напрям набуває ще більшої актуальності у зв'язку з уведенням ступеневої освіти, переходом до кредитно-модульної системи навчання, розширенням меж академічної та професійної мобільності, а також утвердженням концепції освіти впродовж життя, що має компенсувати втрати професійної компетентності випускників закладів освіти. У таких умовах набути майбутніми фахівцями здатність і готовність до самоосвіти є визначальним чинником їхньої професійної й особистісної успішності.

Оскільки досліджувана нами самоосвітня компетентність є провідною умовою ефективності самоосвіти і саме в самоосвітній діяльності вона формується й удосконалюється, потребують більш детального розгляду категорія «самоосвіта» та дотичні до неї поняття, такі як самоосвітня діяльність, самостійна навчальна діяльність, самостійна діяльність і самостійна робота.

Принагідно слід акцентувати на тому, що проблема самостійного навчання й самоосвіти учнів та студентів упродовж багатьох століть привертала до себе увагу науковців, була предметом обговорення прогресивних мислителів та педагогів минулого, серед яких П. Блонський, Г. Ващенко, С. Гессен, Я. А. Коменський, А. Макаренко, С. Русова, С. Шацький та ін. [56]. Зокрема, Я. А. Коменський самодіяльність учня вважав «єдино міцною основою всякого плідного учіння» [70, с. 226]. К. Ушинський звернув увагу на необхідність розвитку самостійності особистості та безперервності навчання протягом усього життя [163]. С. Гессен визначав самоосвіту як «невичерпне завдання» стосовно індивіда і вважав, що

«освіта, за суттю своєю, не може бути ніколи завершена. Ми створюємося все життя» (цит. за [56, с. 35]).

Між тим, витоки ідеї самоосвіти сягають античності, коли набули актуальності питання формування потреб у самостійному пізнанні та розширенні світогляду як важливих чинників становлення особистості (Демокрит, Сократ, Платон, Арістотель, Епікур, Сенека, Квінтіліан) [142]. У вітчизняній науковій думці витоки проблеми самоосвіти простежено від часів України-Русі й до другої половини ХІХ століття. Її основу становили традиції братських шкіл та Києво-Могилянської академії, де у «спудеїв» формувалися навички самоосвітньої діяльності й уявлення про шляхи її організації, що відбилося у творчості таких визначних діячів, як Ф. Прокопович, Г. Сковорода, С. Тодорський та ін. (цит. за [142]).

Розвиток ідей самоосвіти в епоху Відродження пов'язаний із працями П. Беринди, І. Вишенського, Ю. Дрогобича, М. Монтеня, Е. Роттердамського, П. Русина, Є. Славинецького, які у своїх творах по-різному акцентували значення знань, книги та самостійної пізнавальної діяльності, а також із рекомендаціями Ю. Дрогобича щодо ролі науки, порадами І. Вишенського стосовно організації самостійного читання, ідеями С. Яворського і настановами І. Посошкова, які торкаються питань вдумливого читання й роботи з текстом [56].

Важливим унеском у розвиток проблематики в епоху Просвітництва стала концепція самопізнання Г. Сковороди, яку мислитель розглядав як найдієвіший шлях особистісного вдосконалення. Водночас, просвітитель ґрунтовно осмислив психологію вчинку та заклав засади розуміння мотивації самоосвіти й саморефлексії як чинників саморозвитку [146, с. 8-18].

У ХІХ столітті педагогіка поступово утверджується як самостійна наукова галузь. Саме цей період позначений появою педагогічних учень, що відзначалися системністю й методологічною упорядкованістю, зокрема М. Пирогова, К. Ушинського, К. Яновського та ін. Видатний лікар М. Пирогов, будучи очільником Київського навчального округу, послідовно відстоював принцип самостійності навчання як умову ґрунтовного засвоєння знань та формування

мислення. Учений висловив критичну позицію стосовно формалізму у школах, наполягав на необхідності організації самостійної роботи учнів, пропонуючи практичні методи її реалізації – від самостійних звітів і роботи з джерелами до аналізу власних письмових праць. У такий спосіб він утверджував право учня на інтелектуальну самодіяльність і визначав самостійність провідним чинником розвитку особистості. До того ж М. Пирогов наголошував на тісному взаємозв'язку середньої та вищої школи, обґрунтовував потребу у наступності навчання й раціональній організації наукової праці. На його думку, реформування народної освіти мало здійснюватися одночасно «знизу» – через удосконалення шкільної та гімназійної підготовки, і «згори» – шляхом підвищення рівня університетського навчання, яке вимагало від студентів готовності до вільних і самостійних занять наукою. Саме в цьому він убачав запоруку якісної підготовки майбутніх фахівців і педагогічних кадрів [100].

У другій половині XIX століття вагомий внесок у розроблення проблеми самостійного навчання у вищій школі зробив К. Яновський. У праці «До питання про наші вищі навчальні заклади, і про університети зокрема» він серед головних причин кризового стану університетів називав слабкий розвиток або й відсутність у студентів самодіяльності. Науковець підкреслював, що саме свідомо й педагогічно скерована самодіяльність є важливим засобом ефективного навчання, оскільки вона зосереджує увагу на предметі інтенсивніше, ніж пасивна діяльність. У статті «Самодіяльність тих, хто навчається» К. Яновський доводив, що ґрунтовне засвоєння знань можливе лише завдяки самодіяльності, яка водночас формує розумові сили, любов до науки, волю й переконання. Розвиток свідомої самодіяльності він уважав головним показником якості освітнього процесу, наголошуючи на вирішальній ролі вчителя-педагога у правильному спрямуванні цієї діяльності [56, с. 46].

Ідеї самостійності, самостійного навчання й самоосвіти знайшли подальший розвиток у працях українських педагогів, філософів і просвітителів. Серед яких особливо значущі надбання належать Х. Алчевській, Б. Гринченку, О. Духновичу, М. Корфу, П. Кулішу, Т. Лубенцю, Ю. Федьковичу. Зокрема, Б. Гринченко у статті

«Якої нам треба школи» (1899) наголошував, що головним завданням школи є не лише передання учням певної суми знань, а й виховання здатності до їх самостійного здобуття. На думку науковця, освіта має закладати основу для подальшого самонавчання протягом життя, а найважливішим засобом самоосвіти є систематичне читання, яке розширює світогляд і формує внутрішню культуру особистості [31].

Достатньо вагомі напрацювання були здійснені зарубіжними дослідниками. Передусім, відзначимо роботи Дж. Дьюї, який у своїх фундаментальних дослідженнях *Democracy and Education* (1916) та *Experience and Education* (1938) обґрунтував необхідність активності та самостійності учня, розглядаючи освіту як безперервний процес досвіду, що ґрунтується на інтересах та потребах особистості [183; 184]. Значний унесок у наукове осмислення проблеми самостійного навчання зробив американський психолог і педагог Е. Л. Торндайк. У працях *Educational Psychology* (1903) та *The Psychology of Learning* (1913) він розробив теорію зв'язків (connectionism), у якій навчання розглядалося як результат утворення асоціацій між стимулом і реакцією. Запропоновані ним «закон вправи» та «закон ефекту» підкреслювали значення повторення й позитивного підкріплення у засвоєнні знань і навичок. Ці положення стали важливим підґрунтям для подальшого розуміння механізмів самостійної роботи й самоосвіти, оскільки акцентували на ролі активної діяльності самого суб'єкта у процесі набуття досвіду та розвитку пізнавальних здібностей [230].

Перегляд наукових розвідок, які стосуються утвердження ідеї самостійності, концепцій самостійної роботи, самостійної навчальної діяльності, самоосвіти (О. Малихін [94], І. Сидоренко [142], М. Солдатенко [149] та ін.), дав змогу з'ясувати, що системний підхід до поняття «самоосвіта» сформувався у 70-х роках ХХ століття. Саме тоді з'явилася низка праць, у яких було розкрито сутність самоосвіти, визначено її провідні чинники й рушійні сили розвитку (Б. Алякринський, А. Громцева, С. Єлканов, Б. Єсіпов, В. Оконь, Б. Райський, Л. Рувинський, О. Соловйова, В. Сухомлинський та ін.) [213]. Суттєвий унесок у розвиток теорії самоосвіти було зроблено М. Ноулзом (М. Knowles) – фундатором

освіти дорослих, який у монографії *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers* (1975) систематизував уявлення про самостійне навчання дорослих як процес, у якому суб'єкт сам визначає цілі, обирає ресурси та здійснює оцінку результатів [194]. Емпіричне підтвердження масштабності аналізованого феномену знаходимо у працях А Тауга (A. Tough), який довів, що більшість дорослих реалізують щорічно кілька «проектів навчання», переважно в самоосвітньому форматі [232].

Загалом, вітчизняні й зарубіжні дослідники, аналізуючи організацію самостійної навчально-пізнавальної діяльності, акцентували увагу на потребах, прагненнях та настановах особистості, що надало змогу виявити умови, необхідні для формування стійкої потреби в самоосвіті (В. Бендера [3], В. Буряк [14], В. Євдокимов [46], С. Заскалета, В. Казаков, В. Лозова і Г. Троцко [89], О. Малихін [95], Н. Сидорчук, В. Шпак). Дослідницький інтерес учених кінця ХХ ст. був зосереджений насамперед на вивченні компонентів самоосвітньої діяльності – пізнавальної активності й самостійності, самостійної навчальної діяльності, саморегуляції, самокорекції, а власне самоосвіту переважно розглядали у зв'язку з потребою підвищення професійної майстерності як часткової мети цієї діяльності.

У подальші десятиліття наукові пошуки в цьому напрямі набули більшої глибини й різноманітності. У 80–90-х роках ХХ століття зусилля науковців були сконцентровані на методах формування вмінь і навичок самостійної навчальної діяльності, розвитку рефлексії та самоконтролю як важливих складових самоосвітнього процесу. Зокрема, Ф. Кенді у праці *Self-Direction for Lifelong Learning* (1991) розглядає самоосвіту як ключовий чинник упровадження стратегії навчання упродовж життя [177].

Наприкінці ХХ – на початку ХХІ століття з'явилися інтегровані моделі самоспрямованого й саморегульованого навчання, зокрема роботи Г. Харрісона [191] та Б. Циммермана [242], у яких самоосвіта постає як складний процес, що охоплює мотивацію, планування, самоменеджмент і рефлексію. На початку ХХІ століття інтерес до проблеми самоосвіти посилюється у зв'язку з поширенням концепції навчання упродовж життя (*lifelong learning*), що зумовило появу нових

підходів до організації індивідуальної освітньої траєкторії та використання інформаційно-комунікаційних технологій (І. Бендера, О. Гура, В. Кремень, Н. Ничкало, Л. Сігаєва, В. Луговий та ін. [3]). У сучасних умовах ідеї самоосвіти інституціоналізуються у вигляді міжнародних рамок і стратегій. ЮНЕСКО у глобальних доповідях про освіту дорослих (GRALE 5, 2022) підкреслює значення самоосвітніх практик як невід’ємної складової lifelong learning [234]. Європейська комісія пропонує спеціалізовані рамки компетентностей, зокрема DigComp 2.2 (2022) задля формування цифрової грамотності як основи цифрової самоосвіти [237], а також EntreComp (2016), що визначає підприємницьку самоосвіту як компонент професійної мобільності та конкурентоспроможності [174].

Проблема самоосвіти набула актуальності й вимагала нагального розгляду під час пандемії COVID-19 [171; 211], поглибилась в умовах військового стану та відповідно до вимушеної дистанційної взаємодії. Тож, сучасний фокус досліджень спрямований на питаннях інтеграції самоосвіти у цифрове освітнє середовище, її зв’язки з інноваційними педагогічними практиками та роллю в умовах трансформаційних змін у системах освіти.

До наукового обігу уведено чимало визначень категорії «самоосвіта». Більшість із них виходить із розуміння етимології цього слова, що у своїй морфемній структурі поєднує два смислові компоненти: «само» та «освіта». Префікс «само» акцентує на внутрішній активності індивіда, його здатності до самостійного визначення освітніх цілей, вибору змісту, форм і засобів пізнавальної діяльності. Компонент «освіта» репрезентує процес і результат цілеспрямованого здобуття знань, формування умінь і навичок, розвитку особистісних і професійних якостей. У такому поєднанні поняття «самоосвіта» відображає специфічний вид освітньої діяльності, що здійснюється за ініціативою суб’єкта, організовується та регулюється ним самим і спрямована на всебічний розвиток та самореалізацію в умовах суспільних і професійних запитів [153, с. 272].

У контексті філософської проблематики самоосвіта є чинником становлення важливих особистісних процесів САМО: самовиховання, самооцінки, самообліку, самоконтролю, самовизначення, самореалізації, самоорганізації,

самовдосконалення й саморозвитку (Н. Бухлова [16]). Як зазначає О. Бурлука, «само» постає як «демонстрація самоактуалізації, реалізації внутрішнього потенціалу, розвитку сутнісних сил» індивіда [13, с. 28]. Самоосвіта в такому розумінні є шляхом до себе, процесом і водночас результатом надбання власного образу. Дослідник підкреслює два її напрями: особистісний, що реалізується у свободі вибору змісту, часу і способу роботи, спирається на досвід самооцінки та самоконтролю; і соціально-економічний, зумовлений вимогами професійно-трудової діяльності й конкретним соціальним контекстом, який нерідко стимулює самоосвіту «всупереч», а не «завдяки» обставинам [13, с. 28–29]. Взаємодія цих напрямів зумовлює філософське тлумачення самоосвіти як «внутрішньої духовно-практичної діяльності, спрямованої на зміну самого суб'єкта», у результаті якої відбувається становлення нового цілісного образу особистості, що відбивається у зміні її внутрішньої структури та стосунків із соціальним світом [13, с. 29].

У психологічних дослідженнях самоосвіту розглядають як складну пізнавальну й особистісну активність, що ґрунтується на внутрішніх мотивах і механізмах саморегуляції. Вона є засобом розвитку когнітивних процесів (уваги, пам'яті, мислення), а також формування метакогнітивних стратегій – уміння планувати, контролювати й оцінювати власну навчальну діяльність. Як зазначає А. Бандура (A. Bandura) у своїй теорії соціального наочіння, ключову роль відіграє самоефективність – віра особистості у власні можливості досягати результатів через навчання, що безпосередньо впливає на якість самоосвіти [175].

Важливим аспектом є й мотиваційний складник самоосвіти. У своїй теорії самодетермінації Е. Декі (E.L. Deci) і Р. Раян (R.M. Ryan) наголосили, що самоосвітня активність найбільш результативною є тоді, коли вона ґрунтується на внутрішній мотивації – інтересі, бажанні саморозвитку, прагненні до самореалізації [181]. Зовнішні стимули (оцінки, винагороди, тиск) можуть підтримувати активність, однак не забезпечують стійкості процесу.

Окрім того, у психологічному контексті самоосвіту трактують як форму особистісного зростання, що охоплює самопізнання, самовизначення й побудову власної «Я-концепції». Самоосвітня діяльність активізує процеси саморефлексії й

самокорекції, завдяки чому людина не лише здобуває нові знання, а й трансформує власні уявлення, ставлення та поведінкові стратегії.

У соціологічних дослідженнях самоосвіта розглядають як важливий елемент соціалізації й життєвих практик особистості. Вона безпосередньо пов'язана з категорією вільного часу, будучи його структурним компонентом і способом культурного та професійного збагачення. Як правомірно підкреслює І. Грабовець, самоосвітня діяльність у соціологічному вимірі залежить від того, наскільки особистість має змогу вільно розпоряджатися своїм часом і спрямовувати його на розвиток [30]. Подібної думки дотримується і Ф.А. Сапоєва (F.A. Sapoyeva), наголошуючи, що самоосвіта є «елементом структури дозвілля», який визначає рівень культурної та професійної мобільності особистості [224].

Соціологічний підхід акцентує увагу на взаємозв'язку між самоосвітою та соціальним середовищем: наявність відповідних соціально-економічних умов, доступність освітніх ресурсів, рівень розвитку інформаційної інфраструктури безпосередньо впливають на інтенсивність і якість самоосвітньої активності. З іншого боку, систематична самоосвіта сама стає чинником соціальної динаміки, оскільки сприяє зростанню людського капіталу, формуванню нових соціальних ролей та адаптації особистості до змін у суспільстві.

У педагогічних дослідженнях самоосвіта є самостійним і динамічним явищем, що нетотожне самостійній роботі студентів, самонавчанню, здійснюється за бажанням у вільний від обов'язкової роботи час на засадах самоврядування. У довідкових джерелах самоосвіту потрактовують як пізнавальну діяльність людини, спрямовану на досягнення певних персональних значущих освітніх та культурних цілей: задоволення загальнокультурних запитів, пізнавальних інтересів у будь-якій сфері діяльності, підвищенні професійної кваліфікації тощо [148, с. 162].

У контексті професійного становлення особистості самоосвіта є організована «самим суб'єктом систематична пізнавальна діяльність, метою якої є оновлення й удосконалення професійних знань, умінь і навичок, що сприяє розвитку професійних та особистісних якостей і здібностей та забезпечує досягнення високих результатів у професійній діяльності й суспільну активність індивіда

(М. Кирилюк [61, с. 6]. Як цілком слушно наголошує О. Осипенко, ефективність процесу самоосвіти визначається формуванням інтелектуальної сфери особистості, її готовності до самонавчання, професіоналізації, здатності до саморегуляції, суб'єктивності й соціалізації [113]. Самоосвіта постає як особистісно орієнтований і багатоаспектний освітній процес, що забезпечує неперервне набуття соціального досвіду, розвиток умінь самоорганізації, самоконтролю й самооцінки. Вона спрямована на досягнення конкретної мети – самостійне оволодіння системою знань, умінь, навичок і переконань у певній сфері діяльності відповідно до особистих і суспільних потреб. При цьому визначальною рисою самоосвіти є ініціатива самої особистості у виборі предмета й джерел пізнання, форм і тривалості занять. У такому контексті Н. Самарук розглядає самоосвіту як складний вид освітньої діяльності, основною функцією якої є самореалізація особистості через самооцінювання, саморефлексію та здатність здобувати й практично застосовувати актуальні знання [140].

У межах концепції безперервної освіти самоосвіту розглядають як складову та сполучну ланку між рівнями освіти, що забезпечує її безперервність і наступність і можливість вдосконалювати знання протягом усього життя (В. Кремень [75], Д.Г. Шунк (D.H. Schunk) [226]. В окресленому ракурсі самоосвіта, з одного боку, постає як «цілеспрямована систематична пізнавальна діяльність, керована самою особистістю, що слугує задля вдосконалення її освіти» (О. Герасимова [28]), з іншого, – як безперервне продовження загальної та професійної підготовки, у процесі якої актуалізуються й розширюються знання та компенсуються прогалини в духовному розвитку людини.

У сфері підвищення кваліфікації та підготовки кадрів самоосвіта є одним із найбільш динамічних методів та організаційних форм підвищення рівня професійних знань спеціаліста [216]. Як відзначає Т. Малярчук, самоосвіта – це «систематична, організована, самостійна пізнавальна діяльність для задоволення особистих інтересів, суспільних потреб, професійних і загальнокультурних запитів та, як результат, підвищення професійної кваліфікації» [96, с. 46]. Автор також акцентує, що самоосвітній процес має систематичний характер і здійснюється під

керівництвом самого суб'єкта навчання.

Здійснивши аналіз розроблених підходів, О. Герасимова визначає самоосвіту як «цілеспрямовану систематичну пізнавальну діяльність, керовану самим суб'єктом, що слугує задля вдосконалення його базової освіти; вона є безперервним продовженням загальної та професійної освіти, завдяки чому актуалізуються й розширюються знання, заповнюються прогалини в духовному розвитку людини» [28]. Отже, самоосвіта є психолого-педагогічною та соціальною категорією, різновидом пізнавальної діяльності, що вирізняється добровільністю, активністю й самостійністю та спрямована на розвиток інтелектуальних можливостей і вдосконалення здібностей особистості (І. Сидоренко [142]).

Науковці (С. Касіянець [59], О. Пінська [130], Я. Топольник [158], О. Федоренко [164] та ін.), виокремлюють низку функцій самоосвіти, які визначають її значення для становлення суб'єкта в професійному й особистісному розрізах. По-перше, самоосвіта розширює й конкретизує базову загальну та професійну підготовку, надаючи їй динамічного характеру. По-друге, вона компенсує недоліки та прогалини у змісті базової освіти, що особливо важливо в умовах швидких змін у науково-економічному знанні. По-третє, самоосвіта допомагає осмислювати як власний практичний досвід, так і результати діяльності інших, створюючи основу для критичного мислення та рефлексії. По-четверте, вона сприяє формуванню індивідуального стилю професійної діяльності, що забезпечує неповторність і конкурентоспроможність майбутнього фахівця. Нарешті, самоосвіта є важливим засобом самопізнання й самовдосконалення, формує внутрішню готовність до неперервного розвитку та стає джерелом актуалізації всіх процесів САМО.

У контексті підготовки майбутнього бакалавра економіки ці функції набувають особливої ваги. Самоосвіта дозволяє гнучко реагувати на зміни економічного середовища, компенсувати відставання навчальних програм від вимог ринку, інтегрувати новітні практики та технології у власну професійну траєкторію. Вона забезпечує здатність критично аналізувати фінансово-економічні процеси, вибудовувати індивідуальний стиль економічного мислення та діяльності,

що робить майбутнього економіста більш адаптивним і конкурентоспроможним у глобалізованому суспільстві (Т. Поясок, О. Безпарточна [131]).

Дослідники цієї проблеми фіксують низку відмітних ознак самоосвіти, з-поміж яких найважливішою вважають самоврядування. З огляду на це самоосвіта потрактовується як самоврядна й самоорганізована навчально-пізнавальна діяльність суб'єкта, спрямована на вдосконалення своєї базової освіти [153, с. 367]. Як зазначає В. Оконь, «самоосвіта – це такий вид навчання, коли визначення цілей, змісту, умов та засобів залежать від самого суб'єкта. Це процес абсолютно самостійного учіння людини» [213, с. 165].

Тож, самоосвіта є навчально-пізнавальною діяльністю, що здійснюється на рівні самоврядування й передбачає самоорганізацію й саморегулювання [141]. Окрім цього самоосвіта, як спосіб набуття знань шляхом самостійних занять, є складним процесом, що характеризується наявністю самоорганізації та самоконтролю, охоплює усвідомлення переваг і недоліків своєї власної особистості, рівня своєї освіченості й вихованості. У сміловому полі розгляданого питання слід додати те, що оскільки під час самоосвітньої діяльності планування, відбір методів, засобів і прийомів визначаються самими студентами, тож важливо підкреслити внутрішню свободу особистості й добровільність самоосвіти як важливі її характеристики.

Самоосвіта є основою професійної підготовки майбутніх фахівців, що безпосередньо перебуває у взаємозв'язку з процесом їх професійного становлення (І. Мося [103]). Його основу становить пізнавальний інтерес в органічному поєднанні з прагненням до засвоєння нових особистісно значущих знань. У цьому контексті дослідники акцентують на такій важливій характеристиці самоосвітньої діяльності майбутніх фахівців як самоефективність – узагальнення суб'єктом соціальних уявлень про власні можливості й потенції та впевненості в конкретній ситуації самоосвітньої діяльності щодо власної компетентності й можливості досягти в ній успіху [153, с. 365].

У розумінні багатьох дослідників самоосвіта є складовою самовиховання, самовдосконалення й саморозвитку особистості. У процесі самоосвіти, зауважує

О. Герасимова [28], людина створює не тільки матеріальні цінності як продукти її діяльності, що мають об'єктивно суспільну та суб'єктивну значущість, а й цінності духовні, до яких, зокрема належать самоактуалізація й самореалізація в навчально-професійній діяльності, цінності інтелектуальної праці. Як зазначає І. Грабовець, під впливом самоосвітньої діяльності окремих суб'єктів та соціальних груп зазнає змін аксіологічна система суспільства, оскільки самоосвіта – це самостійна, системотвірна, особистісно визначена й водночас соціально й аксіологічно зумовлена діяльність щодо засвоєння, відтворення, інтерпретації й транслявання знань особистістю [30, с. 8-9].

Тісний зв'язок самоосвіти й самовиховання підкреслюють багато дослідників [190]. Очевидно, що без виховання в собі спеціальних особистісних якостей, таких як воля, довільна увага, наполегливість, пізнавальна самостійність і пізнавальна активність, потреби й мотиви в самоосвітній діяльності й саморозвитку тощо, суб'єкт не зможе добровільно займатися самоосвітою, систематично й цілеспрямовано розвиватися.

Тож, проаналізувавши задекларовані погляди на сутність *самоосвіти*, визначаємо цей феномен як *різновид базової та професійної освіти, що має на меті систематичне, цілеспрямоване, безперервне вдосконалення знань, умінь та навичок, необхідних для успішного виконання своєї діяльності та досягнення певних особистісно та суспільно значущих цілей.*

Розвиток самоосвіти студента відбувається шляхом розв'язання суперечностей між особистісним і груповим знанням, провідною тенденцією при цьому є потяг до їх самореалізації й самовдосконалення [30, с. 11]. Отже, ключовими характеристиками самоосвіти є *самоврядування, самоорганізація, самоефективність, самодіяльність, внутрішня свобода, добровільність, саморегулювання, спрямованість на самовдосконалення й самореалізацію.*

Тож, сутність самоосвіти може бути осмислена крізь призму окремих складників «само», що відображають різні аспекти активності особистості (Н. Бухлова [15], Н. Самарук [140], І. Сидоренко [142], М. Солдатенко [149], Н. Ткаченко [157] та ін.). Вона охоплює: самоконтроль як здатність відслідковувати

й регулювати власну діяльність; самовизначення як уміння обирати життєву та професійну позицію, усвідомлювати власні інтереси й орієнтири; самооцінку як критичне співвіднесення своїх можливостей із поставленими цілями; самоорганізацію, що передбачає пошук джерел знань, вибір адекватних форм і методів самоосвіти, планування й організацію робочого процесу; самооблік як урахування наявних здібностей та особистісних якостей; самокритичність як уміння виявляти сильні й слабкі сторони власної роботи; саморозвиток як поступове розширення потенціалу особистості в результаті самоосвіти; і, зрештою, самореалізацію, що постає як практичне втілення набутих знань, умінь і здібностей. У такому контексті самоосвіта виступає не лише як процес накопичення знань, а й як багатовимірний шлях становлення особистості, спрямований на гармонізацію внутрішнього «Я» з вимогами професійного й соціального середовища [16].

У науковому дискурсі поняття «самоосвіта» часто використовується поряд чи синонімічно із суміжними категоріями – «самоосвітня діяльність», «самостійна робота», «самостійна навчальна діяльність». Попри певну спільність, ці поняття не є тотожними.

Самоосвітня діяльність у науковій літературі трактується як практичне втілення самоосвіти. І. Підласий [129], М. Солдатенко [149], Н. Ткаченко і Б. Матюха [157] та ін. визначають її як цілісну систему, що інтегрує різні елементи пізнавально-практичної роботи у свідомо організований і систематичний комплекс інтелектуальної праці, який здійснюється у процесі навчання та позааудиторної роботи. На думку Н. Бухлової [15] та Н. Коваленко [65], самоосвітня діяльність має педагогічний, організований характер, зумовлений певними мотивами, й охоплює такі складові, як самооцінка, самоконтроль, самоорганізація, самокритичність і саморозвиток. Л. Малярчук підкреслює, що ця діяльність є саме практичною реалізацією самоосвіти, оскільки включає самостійне визначення мотивів, завдань, способів дії та форм контролю [96, с. 49]. В. Тинний, конкретизуючи поняття у професійній площині, наголошує, що для майбутніх фахівців економічних спеціальностей самоосвітня діяльність постає як усвідомлена, цілеспрямована й систематична робота у вільний від аудиторних занять час, спрямована на

опанування новими знаннями, розвиток організаторських, комунікативних, рефлексивних і креативних здібностей та задоволення професійних інтересів і потреб [156, с. 8]. Як відзначає М. Рогозіна, у самоосвітній діяльності «майбутні фахівці оволодівають професійними знаннями у ролі особистісних цінностей на основі усвідомлення власних освітньо-розвивальних цілей і потреб суспільства у кваліфікованих фахівцях» [138, с. 8].

У цьому контексті самоосвіта має ширший, інтегральний характер, оскільки охоплює як внутрішні мотиви та особистісні смисли пізнання, так і конкретні форми організації освітнього процесу. Зі свого боку, самоосвітня діяльність є її конкретною формою реалізації, що виявляється у щоденній навчальній і професійно зорієнтованій практиці здобувачів освіти.

Як зауважують Л. Сіра, О. Волкова та С. Бойко, у науковій літературі досить часто ототожнюються поняття «самоосвіта» і «самостійна робота студентів». Проте принципова відмінність між ними полягає в тому, що самостійна робота організовується та контролюється викладачем, тоді як самоосвіта визначається внутрішніми мотивами й ініціативою особистості. Водночас систематичне виконання самостійних завдань може стати основою для переходу самостійної навчальної діяльності і самостійної роботи до самоосвіти. Дослідниці підкреслюють, що лише тоді, коли студент оволодіває технологією самостійної роботи й формує психологічну настанову на постійне оновлення та розширення знань, відбувається перехід від організованих викладачем форм навчальної активності до свідомо спланованої самоосвітньої діяльності. У такий спосіб забезпечується інтеграція та поступова асиміляція навчання і самоосвіти [145, с. 145].

Як висновок, самоосвіта, попри близькість до понять «самоосвітня діяльність», «самостійна робота» чи «самостійна навчальна діяльність», має значно ширший і багатовимірний зміст. Вона поєднує в собі як внутрішні мотиви, потреби й цінності особистості, так і конкретні організаційні форми навчальної роботи, перетворюючись на стрижень саморозвитку й професійного становлення. Якщо самостійна робота або самостійна навчальна діяльність здебільшого залишаються

частиною освітнього процесу, керованого викладачем, то самоосвіта є результатом внутрішнього вибору й ініціативи здобувача, що формує його здатність до безперервного особистісного та професійного зростання. Саме в цьому ракурсі постає потреба у визначенні змістових характеристик самоосвіти майбутнього бакалавра економіки, які зумовлюють не лише ефективність його професійної підготовки, а й готовність до життя в умовах швидкоплинного соціально-економічного середовища.

Відзначимо, що трансформація економічної сфери в умовах глобалізованого та цифровізованого суспільства зумовлює глибокі зміни в системі підготовки майбутніх бакалаврів економіки і це безпосередньо впливає і на характер їхньої самоосвітньої діяльності. Узагальнення практики свідчить про те, що така діяльність охоплює аналітичну, управлінську, професійно-розвивальну, соціально-розвивальну й соціально-перетворювальну її види (В. Ковальчук [67], А. Колот і О. Герасименко [196], Т. Поясок і О. Безпарточна [131], В. Різник [137] та ін.). Визначальними чинниками, які окреслюють специфіку самоосвіти у цій галузі, є: глобалізація економічних процесів, що потребує здатності до самостійного опанування знань для роботи в інтегрованому світовому просторі; цифрова трансформація економіки, яка висуває вимогу високого рівня інформаційної культури та самостійного оволодіння сучасними цифровими інструментами; інноваційна динаміка Індустрії 4.0, що ставить перед майбутнім економістом завдання постійного оновлення знань, розвитку творчого потенціалу й уміння самостійно генерувати та впроваджувати нові рішення.

З огляду на ці тенденції, формування готовності до самоосвіти стає необхідною умовою професійного зростання й конкурентоспроможності майбутнього бакалавра економіки. Вона виявляється у здатності до систематичного розширення фахових знань, пошуку інноваційного матеріалу та його критичного опрацювання, застосування результатів у практичній діяльності. Між тим, самоосвіту майбутніх економістів не може розглядати як однорідний процес. Вона має багатовимірну структуру, що охоплює як суто професійні, так і особистісні, соціальні та громадянські аспекти. Тож виникає необхідність наукового

розмежування різновидів самоосвіти, адже кожен із них виконує специфічну функцію в підготовці фахівця. Без такого розмежування неможливо забезпечити цілісність самоосвітнього процесу, у якому навчальні досягнення майбутніх бакалаврів економіки поєднуються з формуванням широких життєвих і світоглядних орієнтирів.

Професійна самоосвіта є видом діяльності, що характеризується цілеспрямованістю в напрямі пошуку й засвоєння фахівцем професійно значущих знань (Ю. Бабанський). Самоосвіта, зазвичай, здійснюється на основі самодіяльності згідно з особистісними й професійними потребами фахівця, відбувається на основі глибоких перспективних внутрішніх мотивів (М. Кузьміна [79]).

Власне процес професійної самоосвіти передбачає інтеграцію в особистості економіста комплексу громадянських, соціально-психологічних та вузькопрофесійних якостей. Ефективність цього процесу багато в чому визначається ступенем оволодіння фахівцем способами професійної самоосвіти, спрямованістю особистості на постійне підвищення своєї кваліфікації, сформованістю мотивів професійного самовдосконалення.

Професійна самоосвіта спрямована на систематичне вдосконалення фахових знань, умінь і навичок, безпосередньо пов'язаних з економічною діяльністю. У її межах інтегруються кілька ключових напрямів: фінансова грамотність, здатність до використання сучасних цифрових технологій, опанування інноваційних аналітичних методів і прикладних програм (цифрова самоосвіта). Саме такий підхід відповідає вимогам сучасних міжнародних рамок – DigComp 2.2 [237], де підкреслюється потреба у здатності до самостійного засвоєння цифрових навичок, а також EU/OECD-INF E Financial Competence Framework for Adults (2022) [187], що визначає необхідність постійного оновлення фінансових знань для успішної професійної діяльності дорослих (фінансово-економічна самоосвіта). Узагальнимо, що професійна самоосвіта постає як умова збереження конкурентоспроможності економіста у мінливих умовах ринку.

Водночас обмеження лише професійним виміром не дозволяє повною мірою

розкрити потенціал самоосвіти. Важливу роль відіграє *особистісно-розвивальна самоосвіта*, яка забезпечує формування критичного мислення, комунікативних навичок, рефлексивності та соціально-емоційної компетентності. У глобальних документах ЮНЕСКО (Global Citizenship Education: Topics and learning objectives, 2015 [235]) підкреслюється, що саме розвиток особистісних якостей через самоосвітню діяльність забезпечує готовність майбутніх фахівців не лише до виконання професійних функцій, а й до усвідомленої участі в суспільному житті. Для економіста це означає здатність поєднувати професійні знання із соціальною відповідальністю, що є особливо актуальним в умовах сучасних викликів і виокремлює як самостійний напрям соціальну самоосвіту.

У межах особистісно-розвивальної віддзеркалюється й *екзистенційна самоосвіта*, спрямована на пізнання майбутнім фахівцем себе, усвідомлення власних цінностей, мотивів і смислів діяльності. Вона продовжує традицію, започатковану ще в античності й розвинуту в українській філософії Г. Сковороди, де самопізнання розглядалося як найважливіший шлях особистісного вдосконалення [146]. У сучасному науковому дискурсі ця лінія перегукується з концепцією самоактуалізації А. Маслоу [207], який уважав самореалізацію вищою потребою особистості та рушійною силою її розвитку (*Motivation and Personality*, 1954). Для майбутнього бакалавра економіки екзистенційна самоосвіта означає не лише рефлексію щодо власних професійних намірів, а й пошук відповідей на питання життєвого сенсу, моральної відповідальності та цілей самореалізації. Саме вона створює глибинний мотиваційний фундамент, що підсилює як професійний, так і особистісно-розвивальний виміри самоосвітньої діяльності.

Між професійною й особистісно-розвивальною самоосвітою існує природний взаємозв'язок: обидві вони базуються на самодіяльності, внутрішній мотивації й орієнтації на безперервний розвиток. Проте їх функціональне призначення відрізняється: перша зосереджується на засвоєнні спеціалізованих знань та умінь, тоді як друга створює соціально-психологічний і ціннісний фундамент для їх застосування. У результаті формується цілісний освітній простір, де професійна та особистісно-розвивальна самоосвіта взаємодоповнюють одна

одну, забезпечуючи гармонійний розвиток майбутнього фахівця. Як відзначає С. Сисоєва, самоосвіта поєднує прагнення до соціалізації й самореалізації з постійним підвищенням культурного, освітнього, професійного та наукового рівнів, а також передбачає отримання внутрішнього задоволення від процесу пізнання й самовдосконалення [144].

Необхідність виокремлення різновидів самоосвіти обґрунтовується не лише теоретичними міркуваннями, а й практичними викликами сучасної економічної освіти. Професійний ринок вимагає від економіста гнучкості, здатності швидко оновлювати знання, освоювати нові цифрові інструменти й адаптуватися до глобальних економічних трансформацій. Водночас особистісно-розвивальний вимір самоосвіти формує готовність до конструктивної взаємодії, лідерства, відповідальності й активної громадянської позиції. Тільки поєднання цих різновидів здатне забезпечити повноцінну професійну підготовку бакалавра економіки у контексті сучасних викликів (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Зміст самоосвіти майбутнього бакалавра економіки

ПРОФЕСІЙНА САМООСВІТА	ОСОБИСТІСНО-РОЗВИВАЛЬНА САМООСВІТА
1	2
Мета: систематичне вдосконалення та оновлення фахових знань, умінь і навичок, зокрема у сфері фінансової грамотності, цифрової культури та аналітичної діяльності, що забезпечує готовність до ефективного виконання професійних функцій та підвищує конкурентоспроможність у мінливому економічному середовищі.	Мета: формування критичного мислення, рефлексії, соціально-комунікативних і громадянських якостей, які створюють психологічне та світоглядне підґрунтя для професійної діяльності, сприяють гармонійному розвитку особистості та забезпечують здатність до відповідальної участі в суспільному й професійному житті.
Фінансово-економічна самоосвіта	
самостійне опанування та оновлення знань у сфері фінансів і економіки (податки, інвестиції, ринки, фінансові інструменти) з метою ефективного виконання професійних функцій (вивчення нових методик фінансового аналізу, самостійна робота з економічною статистикою, освоєння міжнародних стандартів бухгалтерського обліку).	формування культури раціонального використання ресурсів і здатності приймати зважені фінансові рішення у власному житті (самостійне опанування основ інвестування, особистого бюджетування чи цифрових фінансових сервісів).
Цифрова самоосвіта	
цілеспрямоване освоєння цифрових інструментів для збору, аналізу й візуалізації	розвиток цифрової культури, критичного мислення в роботі з інформацією, дотримання

1	2
економічної інформації, опанування програмних продуктів і онлайн-платформ (самостійне навчання роботі з Excel, Power BI, Python для аналізу даних, освоєння CRM-систем тощо).	принципів цифрової етики й безпеки (онлайн-курси з кібергігієни, медіаграмотності чи управління особистими даними).
Соціальна самоосвіта	
самостійне вдосконалення комунікативних, управлінських і командних навичок, необхідних для ефективної взаємодії у професійному середовищі (вивчення практик ділового етикету, методів ведення переговорів, лідерських стратегій).	розвиток соціальної відповідальності, здатності до конструктивної взаємодії в суспільстві, участі в громадському житті (самоосвітня діяльність у сфері волонтерства, участь у студентських чи молодіжних ініціативах).
Екзистенційна самоосвіта	
рефлексія щодо власної професійної місії, усвідомлення смислу й цінності економічної діяльності, формування відповідального ставлення до своєї ролі в соціально-економічному середовищі (робота з автобіографічними есе, практики професійної рефлексії, формування «кар'єрного плану»).	пізнання себе, визначення життєвих цілей і цінностей, прагнення до самореалізації, формування стресостійкості, психологічної культури (ведення щоденника саморефлексії, читання філософської літератури, участь у практиках особистісного розвитку).

Отже, самоосвіта майбутнього бакалавра економіки виконує як адаптивні, так і продуктивні функції. На початковому етапі вона має переважно характер пристосування: допомагає здобувачу освіти увійти в нове професійне середовище, засвоїти його норми й вимоги, успішно вирішувати завдання у заданих умовах. Надалі ж самоосвіта набуває продуктивного виміру, що виявляється у формуванні нових мотивів, розвитку здібностей, здатності до творчого пошуку й ініціювання інноваційних рішень у сфері майбутньої професійної діяльності. Таким чином, саме через поєднання адаптивної та продуктивної функцій самоосвіта стає важливим чинником професійного становлення та самореалізації майбутнього економіста.

Підсумовуючи вищезазначене, визначаємо **самоосвіту майбутнього бакалавра економіки** як *цілеспрямований і внутрішньо мотивований процес самостійного здобуття та оновлення знань, умінь і навичок, що забезпечує професійний і особистісно-розвивальний поступ здобувача вищої освіти*. Вона поєднує професійний вимір (фінансова грамотність, цифрова культура, сучасні аналітичні інструменти) та особистісно-розвивальний вимір (критичне мислення,

саморефлексія, соціально-комунікативні й громадянські якості), формуючи готовність до неперервного саморозвитку й успішної діяльності в умовах глобалізації та цифрової трансформації економіки, виконуючи адаптаційні та продуктивні функції.

1.2. Сутність і зміст самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки, критерії та показники її сформованості

У контексті цифрової трансформації сучасної освіти та зрослої значущості ролі самостійної навчальної діяльності особливої важливості набуває формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців, зокрема сфери економіки й бізнесу. Динаміка розвитку економічної сфери, необхідність швидкої адаптації до змін ринку праці й безперервне оновлення професійних знань вимагають від фахівців уміння самостійно здобувати, опрацьовувати та застосовувати нову інформацію. Саме самоосвітня компетентність розглядається нині як системна інтегральна характеристика професійної підготовки економіста, що забезпечує його конкурентоспроможність і готовність до професійного саморозвитку. Розкриємо більш детально це поняття.

Принагідно слід зауважити, що питанням ключових і професійних компетентностей, як показників відповідності фахівця вимогам суспільства й професійної сфери, приділено велику увагу (Н. Бібік, В. Луговий, Н. Ничкало, О. Овчарук, Ю. Татур, Ю. Швалб та ін. [90; 106; 169]). Інтерес до цієї проблеми викликаний потребами у створенні моделі фахівця тієї чи тієї професії та відповідних освітньо-професійних програм підготовки конкурентоздатних спеціалістів.

Спираючись на довідникові джерела, підтримуємо думку тих дослідників, які визначають *компетентність* як «інтегративну якість високомотивованої особистості, що виявляється в її готовності до реалізації особистісного потенціалу під час продуктивної діяльності» [153, с. 188). *Структуру компетентності*, вслід за експертами програми «DeSeCo», вбачаємо в «поєднанні взаємовідповідних

пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, усього того, що можна мобілізувати для активних дій» [182].

Підтримуємо думку П. Лузана, І. Мосі й Н. Колісник, які розглядають самоосвітню компетентність «як фактор соціальної конкурентоспроможності випускника, що дозволяє одержати якісну освіту, опанувати професією, досягти необхідної кваліфікації, при необхідності змінити спеціальність» [91, с. 3]. Таку компетентність вважаємо інтегративною властивістю особистості, багатовимірним професійно і особистісно значущим утворенням, що зумовлює готовність і здатність майбутнього спеціаліста ефективно здійснювати самоосвітню діяльність у професійній сфері [91, с. 8].

Існує значна кількість визначень самоосвітньої компетентності. Аналіз наукових джерел засвідчив, що хоча більшість із них формально й містять вказівки на окремі види діяльності майбутніх фахівців, однак у своїй основі розглядають цей багатоаспектний особистісний феномен здебільшого в єдиному вимірі. З урахуванням спільних і відмінних рис запропоновані трактування, у яких не зазначено конкретний предмет дослідження, були систематизовані за кількома підходами – компетентнісним, діяльнісним і аксіологічним, що акцентують на різних аспектах змісту самоосвітньої компетентності (див. табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Дефініції самоосвітньої компетентності майбутнього фахівця

Джерело	Визначення
1	2
Компетентнісний підхід	
Л. Білоусова, О. Кисельова [8]	багатокомпонентне професійно-значуще утворення, що поєднує здатність і готовність до здійснення процесу саморозвитку шляхом використання новітніх освітніх ресурсів з метою реалізації професійних функцій
Н. Борозинець [12, с. 79]	інтегрована соціально значуща якість особистості, що є поєднанням теоретичних та професійних знань, умінь та навичок в професійній галузі, готовність та здатність до самоосвіти, професійного саморозвитку з метою неперервного вдосконалення теоретичних знань і практичних навичок для гнучкого реагування на зміни в професійній сфері, економіки в цілому, суспільстві, та підвищення конкурентоспроможності

1	2
Т. Волошина [23]	підтверджена здатність особистості здійснювати самоосвітню діяльність задля вдосконалення теоретичних знань і практичних навичок, що дозволяє гнучко реагувати на швидкі зміни в сучасному інформаційному суспільстві
Н. Довмантович [44]	інтегроване багатокомпонентне особистісне утворення, що відображає здатність фахівця до ефективного застосування теоретичних й практичних знань, здатність на етапі формальної освіти до навчання упродовж життя, планування, здійснення самоосвітньої діяльності, самоаналізу та самоконтролю з використанням сучасних навчально-інформаційних ресурсів з метою безперервного особистісного, соціального та професійного самовдосконалення
С. Касіянець [59, с. 208]	якісна характеристика особистості студентів-економістів, що є сукупністю професійних умінь і навичок, здатності до самостійної організації пізнавально-пошукової діяльності, усвідомлення необхідності професійно-особистісного саморозвитку, спрямованого на вдосконалення теоретичної бази знань та практичних навичок в економічній галузі з метою гнучкого реагування до соціально-економічних перетворень у суспільстві та підвищення власного рівня конкурентоспроможності на українському і зарубіжному ринках праці
Б. Коломієць [68, с. 67]	інтегративна якість особистості здобувача вищої освіти, яка характеризується здатністю і готовністю до неперервної освіти та самоосвіти у процесі навчання і майбутній професійній діяльності
М. Маріна, О. Тадеуш [98]	необхідний складник професійної компетентності, інтегрована якість особистості, яка характеризується наявністю певним способом структурованих та організованих знань, умінь і навичок, самоосвітніх мотивів, прагнень та інтересу до самовдосконалення, наявність досвіду самостійної діяльності, направленістю на здобуття освіти упродовж життя, ціннісних орієнтацій, що сприяють успішному розв'язанню питань власної самореалізації, саморозвитку та самовиховання
С. Осипенко [113, с. 21]	інтегрована характеристика особистості, яка містить у собі знання, уміння, навички й досвід самоосвіти, особистісні якості, які виявляються в потребі, здатності та готовності до реалізації певного виду діяльності, спрямованої на досягнення особистісної, професійної та соціальної самореалізації людини, характеризується особистісними та професійними цінностями, які зумовлюють готовність і здатність особистості успішно здійснювати самоосвітню діяльність
О. Письменна [117, с. 66]	інтегроване особистісно-професійне утворення, яке охоплює здатність до самостійного, систематичного й цілеспрямованого пізнання, застосування знань у професійній діяльності та прагнення до безперервного саморозвитку
О. Федоренко [164, с. 7]	свідома педагогічна діяльність майбутніх фахівців, що сприяє формуванню розуміння необхідності в постійному оновленні власних професійних компетенцій, що відповідають пріоритетним напрямкам професійної галузі та є основою здатності до професійного самовдосконалення
Діяльнісний підхід	
Н. Бухлова [16]	сукупність самоосвітніх знань, вмінь й навичок, а також інтересу до пізнавально-пошукової діяльності, що сприятимуть успішній самореалізації особистості у суспільстві

1	2
В. Гайда [26, с. 86]	інтегрована якість, що визначається логічно організованими і систематизованими знаннями, самоосвітніми вміннями та навичками, чіткими мотивами діяльності, зацікавленості у якісній самостійній діяльності, прагненням до самовдосконалення, формуванням ціннісних орієнтацій, що дозволяє успішно розв'язувати питання самореалізації й саморозвитку, спрямованістю на здобуття освіти впродовж життя
Н. Коваленко [65, с. 67]	готовність і здатність особистості до самостійного, систематичного, цілеспрямованого пізнання дійсності, освоєння соціального досвіду людства, самореалізації, саморозвитку
Т. Мальярчук [96, с. 55]	складова неперервної освіти, сукупність знань, вмінь та навичок, направлених на самоорганізацію, самоконтроль, самоуправління та здійснення рефлексії в самостійній діяльності відповідно до особистих інтересів і суспільних потреб пізнання з метою професійного розвитку, саморозвитку, самовдосконалення
І. Мося [103, с. 11]	інтегрована якість особистості, що є сукупністю пізнавальних мотивів та намірів, ефективних самоосвітніх знань та умінь, досвіду самоосвітньої роботи, цінностей, що формують готовність і здатність особистості до ефективної самоосвітньої діяльності
О. Овчарук [106]	готовність і здатність особистості до самостійного, систематичного та цілеспрямованого пізнання дійсності, освоєння соціального досвіду людства, а також до самореалізації та саморозвитку
Ю. Пришупа [133, с. 162]	полягає в здатності і готовності особи як суб'єкта діяльності здійснювати ефективну самостійно-пізнавальну творчу діяльність у межах певної професійно-ділової сфери, що досягається завдяки сформованості знань самонавчання та вмінь самоосвітньої діяльності
Акмеологічний підхід	
Н. Воропай [24]	інтегративна властивість особистості, що характеризується емоційно-ціннісним ставленням до саморозвитку й самоосвіти, комплексом знань щодо планування та реалізації самоосвітньої діяльності, знаннями про способи самовиховання; наявністю досвіду ефективного вирішення проблем саморозвитку, розробки й реалізації моделей підготовки студентів до самоосвітньої діяльності; спрямованістю на безперервний саморозвиток, розвиток якостей професіонала, самовдосконалення та самоосвіту в майбутній професії
Н. Кравцова [74, с. 72]	інтегративна властивість особистості, яка базується на прагненні до саморозвитку й самовдосконалення у професійній сфері, особистісної самореалізації, що забезпечується стійкою мотивацією, розвиненими вміннями й навичками самоосвітньої діяльності, здатністю до саморегуляції й самоорганізації, готовністю вчитися упродовж життя
М. Кирилюк [61, с. 6]	інтегрована якість особистості, яка характеризується: мотиваційно-ціннісним ставленням до самоосвітньої діяльності; самоосвітніми вміннями та навичками, що спрямовані на неперервний процес засвоєння знань; готовністю до неперервного професійного самовдосконалення та саморозвитку впродовж усього життя
Р. Перкатий [115]	інтегративна професійно важливо властивість майбутнього фахівця, яка охоплює емоційно-ціннісне ставлення до самоосвіти та самоосвітньої діяльності, систему знань про її планування, способи та засоби, особистісний досвід продуктивного вирішення проблем особистісного та професійного розвитку, готовність до безперервного саморозвитку та

1	2
	самовдосконалення у сфері своєї професії; динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок з планування, координування, самоорганізації, здійснення та рефлексії самоосвітньої діяльності, мотивів особистості, що визначає її здатність успішно здійснювати самоосвіту з метою особистої, професійної, соціальної самореалізації
О. Підгірний [128, с. 7]	інтегративний особистісно-професійний конструкт, що репрезентує внутрішню спрямованість особистості на самоідентифікацію, самореалізацію і самовдосконалення як суб'єкта професійної (діяльності та концентрує прагнення особистості реалізовувати освітній, професійний і творчий потенціал на аксіологічно-світоглядному рівні за наявності сформованої професійної позиції
М. Солдатенко [150, с. 70]	інтегративна особистісна властивість, яке забезпечується емоційно-ціннісним ставленням до саморозвитку і самоосвітньої діяльності, системою знань про планування і реалізацію самоосвітньої діяльності, про способи самовиховання, суб'єкто-особистісним досвідом продуктивного розв'язання проблем розвитку, розробки і реалізації моделей підготовки студентів до самоосвітньої діяльності, готовністю до безперервного саморозвитку якостей професіонала, самовдосконалення, самоосвіти в області майбутньої професії
Є. Співаковська-Вайденберг [152, с. 10]	інтегрального новоутворення, що є характеристикою результату професійної освіти та виявляється в ефективній самоосвітній діяльності особистості, містить її ціннісне ставлення до предмета та продукту цієї діяльності, репрезентує знання, практичні вміння, набутий досвід і професійно важливі особистісні якості, що зумовлюють прагнення та здатність фахівця розв'язувати професійні проблеми, якісно виконувати фахові завдання

Як бачимо з табл. 1.2, найбільш представленим є *компетентнісний підхід*, у межах якого самоосвітня компетентність визначається як інтегрована характеристика професійної підготовки здобувача освіти, невід'ємний складник професійної компетентності, що динамічно поєднує знання, уміння, навички та досвід і забезпечує готовність особистості до неперервного навчання та професійної мобільності (Л. Білоусова і О. Кисельова [8], Н. Борозинець [12], Т. Волошина [23], Н. Довмантович [44], С. Касіянець [59], Б. Коломієць [68], М. Маріна і О. Тадеуш [98], Н. Осипенко [113], О. Письменна [117], О. Федоренко [164]).

Дослідниками (Н. Бухлова [16], В. Гайда [26], Н. Коваленко [65], Т. Малярчук [96], І. Мося [103], О. Овчарук [106], Ю. Пришупа [133] та ін.) доведено зв'язок компетентності з діяльністю, де вона виявляється й вдосконалюється. Тож, наголошуючи на важливій ролі самоосвітньої діяльності

майбутнього фахівця, цілком слушно виокремити з переліку професійних компетентностей і *самоосвітню компетентність*, яка забезпечує самодіяльну систематичну освіту, спрямовану на досягнення певних особистісно значущих освітніх цілей, задоволення пізнавальних інтересів, загальнокультурних і професійних запитів, якісну зміну особистості в процесі самостійного отримання суб'єктивно та об'єктивно нових знань. Тож, *діяльнісний підхід* у визначенні сутності самоосвітньої компетентності акцентує увагу на процесуальному вимірі самоосвітньої діяльності: здатності студента до організації та здійснення пізнавально-пошукового процесу, вияву в ньому активності, демонстрації здатності до самоконтролю, самоорганізації й рефлексії, що створює підґрунтя для особистісної та професійної самореалізації.

Натомість *акмеологічний підхід* (Н. Воропай [24], Н. Кравцова [74], М. Кирилюк [61], Р. Перкатий [115], О. Підгірний [128], М. Солдатенко [150], Є. Співаковська-Вайденберг [152] та ін.) зосереджується на ціннісно-мотиваційних засадах, внутрішній спрямованості на самовдосконалення та досягненні високого рівня професійної майстерності, що постає як результат реалізації потреби в саморозвитку.

У більшості з проаналізованих нами досліджень самоосвітня компетентність визначається як важливий складник професійної компетентності майбутніх фахівців, яка дозволяє їм досягти продуктивності й успішності в самоосвітній діяльності [16; 113; 164]. Сутність цього складного особистісного утворення визначаємо з огляду на структуру компетентності, що охоплює ставлення та цільові настанови на самоосвітню діяльність, спеціальні знання щодо її здійснення, вміння та навички й здібності й інші особистісні якості, які підсилюють її ефективність. Це дозволяє розглядати самоосвітню компетентність як багатовимірне утворення, у якому інтегруються професійні, діяльнісні та особистісно-ціннісні аспекти.

Узагальнення наведених підходів надає нам підстави для формулювання власного бачення сутності самоосвітньої компетентності. У нашій позиції вбачаємо не лише її інтегративну природу, але також її визначальне значення у підготовці майбутніх бакалаврів економіки, діяльність яких безпосередньо пов'язана з

опануванням новітніх економічних знань, умінням критично аналізувати інформацію, приймати ефективні рішення в умовах невизначеності, застосовувати цифрові ресурси та інструменти. Самоосвітня компетентність постає не тільки як умова якісної професійної підготовки, а й як запорука здатності до самостійного пізнання, професійної мобільності й конкурентоспроможності в динамічному соціально-економічному середовищі.

У широкому значенні самоосвітня компетентність – це інтегрована властивість особистості майбутнього бакалавра економіки, що виявляється у здатності й потребі самостійно організовувати, здійснювати та вдосконалювати власну освітню діяльність, поєднуючи знання, уміння, навички, цінності й мотивацію, що забезпечує безперервний особистісний і професійний розвиток упродовж життя та сприяє розв'язанню освітніх і практичних завдань у сфері економіки.

У вузькому значенні самоосвітня компетентність – це здатність і готовність майбутнього бакалавра економіки здійснювати продуктивну самоосвітню діяльність з метою якісного опанування професійними знаннями, уміннями й навичками й досягнення необхідної кваліфікації.

Безумовно, самоосвітня компетентність є одним із провідних чинників в оволодінні майбутнім фахівцем інноваційним стилем професійного мислення, системним підходом до професійної діяльності, готовністю до ухвалення творчих рішень, здатністю до колективної праці, умінням визначати пріоритети в діяльності, здатністю в оволодінні новими знаннями й технологічними процесами відповідно до поставлених професійних завдань. Водночас, самоосвітня компетентність дозволяє майбутньому професіоналу свідомо формувати в себе професійно й особистісно значущі здатності, оволодівати управлінськими, організаторськими, гностичними, конструктивними, комунікативними, креативними та іншими здібностями, що врешті-решт позначається на рівні й якості його життєдіяльності в сучасному динамічному інформаційному суспільстві [9].

Отже, сформована в майбутніх бакалаврів економіки самоосвітня

компетентність виконує низку важливих функцій, що визначають її стрижневий характер у структурі професійної компетентності. Вона, передусім, реалізує *пізнавальну функцію*, забезпечуючи здатність студентів самостійно здобувати економічні знання, необхідні для якісного опанування освітньої програми. *Розвивальна функція* полягає у формуванні у студентів під час самоосвітньої діяльності інтелектуальної гнучкості, критичного мислення та здатності прогнозувати економічні процеси. *Мотиваційна функція* актуалізує внутрішню потребу до самовдосконалення та професійного зростання студентів. *Адаптивна функція* забезпечує підготовку майбутнього економіста до швидкої реакції на зміни економічного середовища й оволодіння новими цифровими інструментами професійної діяльності. *Практико-прикладна функція* передбачає здатність самостійно застосовувати здобуті знання й уміння у процесі розв'язання професійних завдань і прийняття управлінських рішень. *Ціннісно-орієнтаційна функція* має на увазі формування усвідомленого ставлення до соціальної значущості економічної діяльності та відповідальності за її результати. Нарешті, *самоорганізаційна функція* визначає здатність майбутніх бакалаврів економіки планувати, контролювати й коригувати власну освітню діяльність, що гарантує результативність і продуктивність самоосвіти.

Виконуючи перераховані функції, самоосвітня компетентність постає не лише як складник професійної підготовки, а й як цілісне інтегроване явище. Її зміст не зводиться до окремих умінь чи навичок, адже вона акумулює різні аспекти освітньої діяльності й особистісного розвитку. Самоосвітня компетентність є багатовимірним особистісним утворенням, що охоплює низку інших компетентностей, які мають самостійне значення для самоосвіти майбутніх бакалаврів економіки (рис. 1.1), з-поміж них:

– морально-етична компетентність, що зорієнтована на готовності утверджувати та впроваджувати етичні норми, у т. ч. вимоги академічної доброчесності, в процесі самоосвіти [28];

– загальнонавчальна компетентність, яка визначає інтеграцію знань, умінь і досвіду організації й здійснення навчально-пізнавальної діяльності, незалежно від

її предметного спрямування;

– предметна компетентність – функціональні знання в галузі базової економічної освіти [59];

– методологічна компетентність – певний рівень освіченості, достатній для самостійного творчого вирішення світоглядних і дослідницьких завдань теоретичного або прикладного характеру в самоосвітній діяльності [82];

– інформаційна компетентність – здатність і спроможність працювати з інформацією з різних джерел;

– цифрова компетентність – готовність до роботи в цифровому освітньому просторі із застосуванням відповідного інструментарію [83];

– загальнокультурна компетентність, що орієнтована на споживання й трансляцію духовної культури людства, акумульованої у відкритих освітніх ресурсах;

– компетентність у саморозвитку, яка характеризує функціональні знання щодо власних можливостей та мотивів, шляхів і способів досягнення професійної майстерності, особистісного успіху та добробуту [182].



Рис. 1.1. Структура самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки

Спираючись на компетентнісний підхід, зміст самоосвітньої компетентності майбутнього бакалавра економіки може бути розкритий через систему ставлень і

настанов, знань, умінь і навичок, а також особистісних якостей, що забезпечують здатність до продуктивної самоосвіти (рис. 1.2).

Представлені у схемі рис. 1.2 елементи свідчать про багатогранність самоосвітньої компетентності та дають змогу виокремити її внутрішню структуру. Усі складники – ставлення й настанови, знання, уміння й особистісні якості – не функціонують ізольовано, а інтегруються в цілісну систему, що виявляється у вигляді взаємопов'язаних компонентів. Саме їхнє поєднання формує підґрунтя для аналізу наукових публікацій, у яких окреслюється різне бачення змістового наповнення та структурних характеристик самоосвітньої компетентності.

ставлення й настанови	знання	уміння й навички	особистісні якості
<ul style="list-style-type: none"> • мотиваційно-ціннісна настанова на розвиток власної освітньої діяльності; • усвідомлення необхідності здобуття додаткових знань; • потреби і мотиви в самореалізації та саморозвитку; • потреби в професійному самовдосконаленні; • пізнавальний інтерес 	<ul style="list-style-type: none"> • базові професійні знання з економічних дисциплін; • знання структури та змісту професійної компетентності майбутнього бакалавра економіки; • знання щодо самоорганізації та самоконтролю; • методологічні знання структури самоосвітньої діяльності; • знання засобів, прийомів та інструментарію самоосвітньої діяльності; • обізнаність у джерелах самоосвіти 	<ul style="list-style-type: none"> • інформаційні вміння; • загальнонавчальні вміння; • уміння організації розумової праці; • оргдіяльнісні вміння; • методологічні вміння; • уміння послуговуватися ІКТ; • цифрові вміння та навички; • уміння мобілізації вольових зусиль; • уміння стимулювання мотивації, боргу та відповідальності; • уміння самоконтролю й самокорекції 	<ul style="list-style-type: none"> • воля; • пізнавальна самостійність; • академічна доброчесність; • пізнавальна активність; • рефлексивність; • самоконтроль; • відповідальність

Рис. 1.2. Зміст самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки

Як показало студювання першоджерел, дослідники вбачають переважно співвідносні компоненти, які віддзеркалюють структуру самоосвітньої діяльності майбутнього фахівця. Наприклад, Н. Борозинець виокремлює «мотиваційний, інформаційний, праксеологічний, рефлексивно-прогностичний» компоненти [12, с. 78]; В. Гайда – «мотиваційно-ціннісний, організаційно-змістовий, когнітивний та рефлексивно-аналітичний» [26, с. 86]; С. Касіянець – «мотиваційно-стимулюючий,

соціально-інформаційний», планово-організаційний і рефлексивно-коригуючий» [59, с. 208-209]; Б. Коломієць [68, с. 67] і О. Федоренко [164, с. 7-8] – «мотиваційно-ціннісний, організаційний, процесуально-інформаційний, контроль-но-рефлексивний»; Н. Кравцова – «мотиваційний, організаційно-цільовий, операційно-діяльнісний, контроль-но-рефлексивний» [74, с. 72-73]; О. Письменна – «мотиваційно-рефлексивний, змістово-інформаційний, діяльнісно-інструментальний, адаптивно-регулятивний структурно-критеріальні характеристики» [117, с. 66]; Ю. Пришупа – «мотиваційно-ціннісний; організаційно-технологічний; практично-діяльнісний та рефлексивно-аналітичний» компоненти [133, с. 162-163]. І цей перелік цитувань може бути продовжений. Дещо інший підхід демонструють праці Є. Співаковської-Вайденберг [152], якою виокремлено «мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, професійно-технологічний» компоненти самоосвітньої компетентності і О. Підгірного [128, с. 7], яким акцентовано на особистісному, діяльнісному і світоглядному компонентах. Водночас уважний аналіз змісту цих компонентів засвідчує загальну спорідненість підходів до тлумачення структури цього складного особистісного утворення.

Продовжуючи викладену ідею дослідників, самоосвітню компетентність майбутніх бакалаврів економіки представляємо з огляду на структуру самоосвітньої діяльності та зміст самоосвіти, що охоплює мотиваційно-ціннісний аспект (потреби, мотиви, настанови й ставлення); знанневий аспект (спеціальні знання); діяльнісний аспект (уміння, навички, компетенції) та рефлексивний аспект (той, що характеризує продукти самоосвітньої діяльності в зовнішньому й внутрішньому планах).

Мотиваційно-ціннісний компонент самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки віддзеркалює внутрішню спрямованість особистості на систематичне самонавчання та професійне зростання. Його призначення полягає у формуванні стійкої потреби в самоосвіті як провідній умові якісної підготовки фахівця й досягнення конкурентоспроможності в мінливому соціально-економічному середовищі.

Структурними елементами цього компонента є система мотивів і цінностей, що надають самоосвітній діяльності цілеспрямованості, послідовності та результативності. До них належать:

– мотивація досягнення успіху, яка виявляється у прагненні здобувати нові знання й уміння задля високих результатів у майбутній економічній діяльності;

– усвідомлений вибір професії та розуміння її особистісної й суспільної значущості, що зумовлює стійке ставлення до самоосвіти як інструменту професійного самовдосконалення;

– пізнавальний інтерес, пов'язаний із потребою у постійному оновленні економічних знань, розвитку лідерських якостей, комунікативної культури, креативності й спроможності до командування;

– ціннісне ставлення до неперервної освіти, що формує готовність до розширення й поглиблення знань, необхідних для продуктивної професійної діяльності [10].

Зміст цього компонента безпосередньо корелює з професійною та особистісно-розвивальною самоосвітою. У професійному вимірі він забезпечує мотивацію до фінансово-економічного самонавчання, оволодіння сучасними цифровими інструментами, удосконалення соціальних і управлінських навичок, усвідомлення власної професійної місії. В особистісно-розвивальному вимірі мотиваційно-ціннісний компонент уособлює інтерес до раціонального використання ресурсів у повсякденному житті, розвитку цифрової культури й інформаційної безпеки, участі у громадських ініціативах, пізнання себе та формування життєвих цілей.

Отже, мотиваційно-ціннісний компонент є провідним у структурі самоосвітньої компетентності, оскільки саме він надає змістовності й потужності самоосвітній діяльності, визначає її сталість і результативність, формує позитивне ставлення до неперервного навчання та професійного саморозвитку майбутнього бакалавра економіки.

Знансвий компонент самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки становить когнітивну основу, яка забезпечує ефективність самоосвітньої

діяльності та професійного розвитку. Його призначення полягає в націленості на формування системи знань, що охоплюють як фахову економічну сферу, так і сферу організації власної освітньої діяльності.

З одного боку, цей компонент охоплює спеціальні економічні знання: обізнаність із понятійно-категоріальним апаратом економічної науки, розуміння закономірностей функціонування ринкових і державних механізмів, знання фінансових інструментів, системи соціально-економічних показників, стратегій діяльності підприємств тощо. Цей блок створює підґрунтя для розв'язання професійних завдань та прийняття обґрунтованих управлінських рішень.

З іншого боку, до змісту знаннєвого компонента уналежнено знання із самоосвіти та самоосвітньої діяльності: уявлення щодо сутності і специфіки самоосвітньої діяльності, її ролі у професійному становленні, методів організації і планування власної освітньої траєкторії, способів самоконтролю й рефлексії, знання про сучасні освітні ресурси й цифрові платформи. Такі знання дають змогу майбутньому економісту свідомо будувати стратегію власного розвитку, критично оцінювати досягнення та визначати напрями самовдосконалення.

Важливим складником знаннєвого компонента є розвинене економічне мислення, яке інтегрує професійні знання з умінням критично їх осмислювати й застосовувати. Воно орієнтує студента не лише на засвоєння фактів, а й на використання когнітивних прийомів аналізу ситуацій, моделювання варіантів рішень, прогнозування наслідків економічних процесів [137].

Як висновок, знаннєвий компонент самоосвітньої компетентності поєднує два взаємопов'язані блоки: знання в економічній галузі як основи професійної діяльності та знання про самоосвітню діяльність як умову її неперервності й результативності. Саме їхня інтеграція створює когнітивне підґрунтя для ефективної самоосвіти, професійної мобільності й конкурентоспроможності майбутніх бакалаврів економіки.

Діяльнісний компонент самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки відображає практичний бік здатності до організації та реалізації самостійної пізнавальної діяльності. Його призначення полягає в

забезпеченні сформованості системи умінь і навичок, завдяки яким студент здатний цілеспрямовано планувати, здійснювати й коригувати власний освітній процес. До змісту цього компонента належать уміння:

- планувати й організовувати самоосвітню діяльність, визначати цілі, підбирати ресурси, прогнозувати результати;
- працювати з інформаційними та цифровими джерелами, здійснювати пошук, критичний відбір та аналіз даних, використовувати освітні онлайн-платформи, застосунки й цифрові сервіси;
- опрацьовувати професійно значущу інформацію, виконувати економічні розрахунки, будувати аналітичні моделі, застосовувати методи фінансового аналізу й прогнозування;
- самоконтролю й самокорекції, що дозволяють оцінювати якість власної роботи, виявляти недоліки та своєчасно вдосконалювати результати;
- комунікаційні й організаційні вміння, зокрема здатність до співпраці у групових проєктах, участі в професійних дискусіях і презентації результатів самоосвітньої діяльності [88].

Особливого значення діяльнісний компонент набуває в умовах цифровізації освіти та економіки: від майбутнього бакалавра очікується готовність до використання сучасних програмних продуктів, інструментів аналізу великих даних, CRM-систем, хмарних сервісів, що підвищують ефективність його навчання та професійної діяльності.

Отже, діяльнісний компонент забезпечує перехід від знань і мотивів до практичних дій, перетворюючи потенціал самоосвіти на конкретні результати. Його сформованість визначає здатність майбутніх економістів не лише накопичувати знання, а й продуктивно їх застосовувати у змінних соціально-економічних умовах.

Рефлексивний компонент самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки характеризує здатність особистості усвідомлювати, аналізувати й оцінювати власну самоосвітню діяльність. Його зміст концентрований навколо забезпечення самоконтролю, самокорекції й самооцінки,

що роблять процес самоосвіти більш усвідомленим, систематичним і результативним. До змісту цього компонента належать уміння:

- проводити самооцінку досягнень, виявляти прогалини у знаннях, уміннях і навичках;
- аналізувати причини успіхів і труднощів у навчальній та професійній діяльності, визначати шляхи їх подолання;
- здійснювати самокорекцію освітньої траєкторії, своєчасно змінювати стратегії та методи навчання;
- усвідомлювати цінність і результати самоосвіти як у зовнішньому плані (успішне виконання професійних завдань, підвищення конкурентоспроможності), так і у внутрішньому (самореалізація, розвиток особистісних якостей, формування впевненості у власних силах) [169].

Важливим елементом є розвиток рефлексивного мислення, що дозволяє студенту критично оцінювати не лише власні досягнення, а й загалом підходи до навчання, добір інформаційних ресурсів, ефективність використаних методів. Для майбутнього економіста це означає здатність оцінити якість аналітичних висновків, фінансових рішень чи бізнес-моделей, усвідомити ступінь відповідальності за їхні наслідки.

Отже, рефлексивний компонент є важливою ланкою структури самоосвітньої компетентності. Він забезпечує перетворення досвіду самоосвіти на ресурс подальшого розвитку, сприяє формуванню індивідуальної освітньої траєкторії й підвищує рівень самостійності та відповідальності майбутніх бакалаврів економіки.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що мотиваційно-ціннісний, знанневий, діяльнісний і рефлексивний компоненти самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки утворюють цілісну й динамічну систему. Їхня взаємодія виявляється в тому, що цінності й мотиви визначають готовність до самоосвіти, знання створюють когнітивне підґрунтя для її здійснення, уміння й навички забезпечують практичну реалізацію, а рефлексія регулює й удосконалює процес, повертаючи його до нових мотиваційних настанов і пізнавальних запитів. Така

взаємозумовленість компонентів забезпечує неперервність і результативність самоосвіти, сприяє гармонійному розвитку особистості та формує здатність майбутнього економіста ефективно діяти у складному й мінливому соціально-економічному середовищі (див. рис. 1.3).



Рис 1.3. Структура самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки

Узагальнення змістових характеристик компонентів (мотиваційно-ціннісного, знаннєвого, діяльнісного та рефлексивного) вможливило виокремлення критеріїв, які найбільш повно відображають сутність і призначення самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки. У визначенні критеріїв ми намагалися відобразити багатовимірність цього феномену та водночас створити підстави для його цілеспрямованої діагностики й формування. Кожен критерій охоплює певний аспект самоосвітньої діяльності, але разом вони становлять цілісну систему оцінювання її сформованості (табл. 1.3).

Мотиваційно-аксіологічний критерій характеризує ставлення студентів до самоосвіти, рівень усвідомлення її цінності, сформованість потреби у

професійному й особистісному зростанні, наявність внутрішніх мотивів і пізнавального інтересу.

Таблиця 1.3

Критерії і показники сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки

Компоненти	Критерії	Показники
мотиваційно-ціннісний	мотиваційно-аксіологічний	<ul style="list-style-type: none"> – усвідомлення цінності самоосвіти для професійного й особистісного розвитку; – наявність стійкої потреби у неперервному навчанні; – мотивація досягнення успіху в професійній діяльності; – позитивне ставлення до здобуття нових знань та їх поглиблення; – вияв пізнавального інтересу до економічної науки та практики;
знаннєвий діяльнісний	інформаційно-технологічний	<ul style="list-style-type: none"> – рівень володіння базовими та спеціальними економічними знаннями; – знання про організацію самоосвітньої діяльності та методи самоконтролю; – уміння працювати з інформаційними ресурсами та цифровими платформами; – здатність застосовувати знання для розв'язання практичних завдань; – використання сучасних освітніх і професійних технологій у самоосвіті;
рефлексивний	особистісно-рефлексивний	<ul style="list-style-type: none"> – здатність до самооцінки результатів навчальної діяльності; – уміння виявляти й аналізувати власні труднощі та досягнення; – готовність до самокорекції освітньої траєкторії; – усвідомлення особистої відповідальності за результати діяльності; – прагнення інтегрувати здобуті результати у подальший розвиток
компетентності-складники	системно-інструментальний	<p>рівень сформованості компетентностей:</p> <ul style="list-style-type: none"> – морально-етична, – загальнонавчальна, – предметна, – методологічна, – інформаційна, – цифрова, – загальнокультурна, – компетентність у саморозвитку

Інформаційно-технологічний критерій визначає рівень володіння професійними та загальноосвітніми знаннями, уміннями організації самоосвітньої

діяльності, здатністю користуватися сучасними цифровими ресурсами й освітніми технологіями для досягнення результатів.

Особистісно-рефлексивний критерій відображає здатність студентів до самооцінки, самоконтролю та самокорекції, усвідомлення результатів власної діяльності, відповідальність і готовність інтегрувати здобуті результати у подальший особистісний і професійний розвиток.

Системно-інструментальний критерій характеризує рівень сформованості базових компетентностей (морально-етична, загальнонавчальна, предметна, методологічна, інформаційна, цифрова, загальнокультурна, компетентність у саморозвитку), що становлять інструментальний фундамент самоосвітньої компетентності та забезпечують її ефективну реалізацію в різних аспектах самоосвітньої діяльності.

Для діагностики сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки доцільно виокремити чотири рівні: високий, достатній, середній та низький. Характеризуючи рівні сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки, ми виходимо з особливостей цього утворення як інтегрованого процесу, що може мати різний ступінь суб'єктності організації самоосвітньої діяльності.

Низький рівень характеризується майже повною відсутністю проявів показників: студенти не усвідомлюють значущості самоосвіти, знання та вміння мають фрагментарний характер, діяльність є переважно репродуктивною, залежною від зовнішнього керівництва, рефлексія практично відсутня.

Середній рівень виявляється у поодиноких і несистемних проявах показників: мотивація до самоосвіти є нестійкою, знання та вміння використовуються частково й не пов'язані із завданнями професійної підготовки, діяльність здійснюється переважно під зовнішнім контролем, а рефлексія самоосвітніх дій має випадковий характер.

Достатній рівень характеризується наявністю більшості показників: студенти демонструють усвідомлене ставлення до самоосвіти, володіють достатнім рівнем знань та умінь організації самоосвітньої діяльності, використовують сучасні

інформаційні ресурси, здатні до самоконтролю й корекції дій, що забезпечує продуктивність та результативність самоосвіти.

Високий рівень передбачає наявність майже всіх показників: сформована система мотивів і цінностей щодо неперервної освіти, повнота та системність знань, володіння інструментами самоосвітньої діяльності, здатність до інноваційного пошуку та критичного мислення, висока самостійність, ефективність і самокерованість у процесі професійного та особистісного розвитку.

Характеристику рівнів сформованості самоосвітньої компетентності за кожним із критеріїв наведено в додатку Б.

Отже, самоосвітня компетентність є стрижневим складником професійної компетентності майбутніх бакалаврів економіки, інтегративною властивістю особистості, яка забезпечує продуктивність і результативність самоосвітньої діяльності, отримання якісної освіти, опанування професією та досягнення необхідної кваліфікації. Її сутність може бути окреслена у широкому й вузькому значеннях: у широкому – це інтегральна характеристика професійної підготовки, що поєднує ціннісні орієнтації, знання, вміння та особистісні якості й забезпечує здатність до неперервної самоосвіти та професійної мобільності; у вузькому – це здатність студента цілеспрямовано організовувати власну самоосвітню діяльність, планувати її зміст і способи, контролювати результати та спрямовувати їх на досягнення конкретних особистісно й професійно значущих цілей. За змістом самоосвітня компетентність охоплює мотиваційно-ціннісний аспект (потреби, мотиви, настанови й ставлення), знаннєвий аспект (спеціальні знання), діяльнісний аспект (уміння, навички, компетенції) та рефлексивний аспект (усвідомлення й оцінка результатів діяльності у внутрішньому й зовнішньому планах). Вона постає як багатовимірне особистісне утворення, що інтегрує низку інших компетентностей – морально-етичну, загальнонавчальну, предметну, методологічну, інформаційну, цифрову, загальнокультурну, а також компетентність у саморозвитку. Критеріями її сформованості визначено мотиваційно-аксіологічний, інформаційно-технологічний, особистісно-рефлексивний та системно-інструментальний.

Окреслення сутності, змісту та критеріїв самоосвітньої компетентності створює необхідне підґрунтя для подальшого розгляду засобів її формування у процесі професійної підготовки майбутніх бакалаврів економіки.

1.3 Потенціал відкритого інформаційного освітнього середовища у формуванні самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки

Як зазначалося вище, у сучасних умовах успішність професійної реалізації майбутніх економістів значною мірою залежить від здатності до самоосвітньої діяльності – цілеспрямованого, усвідомленого й автономного набуття знань та вдосконалення професійних умінь. Водночас постійне оновлення інформації, динамічний розвиток фінансового та науково-технічного секторів економіки, поява цифрових платформ і нових форм комунікації зумовлюють необхідність адаптації традиційних підходів до самоосвіти майбутнього фахівця до вимог сучасного освітнього середовища. Ці виклики актуалізують пошук нових форм організації навчання, що передбачають активне використання цифрових інструментів, формування цифрової культури самоосвітньої діяльності, розвиток умінь самостійного аналізу, відбору й оцінювання інформації.

У цьому контексті *відкриті інформаційні освітні середовища* постають потужним ресурсом формування самоосвітньої компетентності здобувачів освіти, оскільки надають широкі можливості для індивідуалізації навчання, інтерактивної взаємодії та доступу до актуальних знань і ресурсів глобального масштабу. Їхня інтеграція в освітній процес підготовки майбутніх бакалаврів економіки не лише розширює доступ до навчальних матеріалів, а й формує навички самоорганізації, рефлексії, самоменеджменту та критичного мислення, що є ключовими для самоосвітньої компетентності. Водночас, для повнішого розкриття потенціалу відкритого інформаційного освітнього середовища, яке ми розглядаємо як родове поняття щодо «інформаційного освітнього середовища», потребують уточнення його змістові характеристики, а також співвідношення таких категорій, як «простір», «середовище», «інформаційне середовище» й «цифрове середовище».

У філософському дискурсі *середовище* зазвичай осмислюється не лише як зовнішній простір існування людини, а й як система смислів та взаємодій, у якій особистість водночас формується і самостійно творить нову реальність. Так, наприклад, Дж. Дьюї підкреслював, що середовище постає активним чинником розвитку, бо воно не тільки впливає на індивіда, а й змінюється під впливом його дій [184]. У вітчизняній філософії середовище розглядається як простір життєдіяльності людини, у якому поєднуються об'єктивні умови та суб'єктивне їхнє освоєння. Зокрема, С. Кримський наголошував, що людина не лише пристосовується до світу, а й постійно творить його через культуру та ціннісно-сміслові орієнтири [76].

У педагогічному контексті В. Желанова потрактовує «середовище» як динамічну систему умов у межах певного простору, де розгортається діяльність людини, яка водночас виступає і продуктом, і творцем цього середовища [49, с. 98–115]. Подібні підходи розвивають І. Бех [5], А. Каташов [60], Л. Лук'янова [92], С. Сисоєва [143] та ін., наголошуючи на необхідності врахування не лише структурних характеристик середовища, а й його ціннісного, культурного та інформаційного наповнення. Узагальнимо, що середовище постає не сукупністю умов, а цілісною системою взаємодій, у якій забезпечується розвиток і самореалізація особистості. Саме в цьому сенсі його можна розглядати як «живу тканину» простору, що надає йому конкретного змісту.

Наведені визначення демонструють зв'язок середовища і простору життєдіяльності людини. Водночас вважаємо, що це не тотожні поняття. Простір постає як форма організації буття, потенційне поле можливостей для діяльності, тоді як середовище є його наповненням – конкретними умовами, стосунками та взаємодіями. Простір у загальному розумінні описує порядок співіснування об'єктів та набір умов, які можуть впливати на людину, тоді як середовище завжди передбачає її включеність, взаємодію та взаємовплив із довколишнім оточенням [92]. Відштовхуючись від цього тлумачення, виокремлюємо потребу в науковій типологізації середовищ, яка надасть можливість не лише систематизувати їх різновиди, а й простежити особливості їх впливу на розвиток особистості взагалі

та самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки зокрема.

Середовища, своєю чергою, класифікують за різними ознаками: за масштабом охоплення (макро-, мезо-, мікросередовище), видом існування (біологічні, технічні, культурно-етнічні тощо), способом організації пізнавальної діяльності та передавання інформації, а також за напрямом розв'язання суспільно важливих завдань (духовного розвитку людини й спільноти загалом, соціально-економічного поступу, виховання, навчання й підвищення кваліфікації, технічного й комунікативного розвитку, екологічної безпеки). Застосування цих підходів у педагогічній площині надало змогу сформувавши уявлення про *освітнє середовище* як складника соціального середовища, як цілісне оточення, що інтегрує матеріальні, соціальні, інформаційні та ціннісні складові задля культурного й особистісного розвитку учасників освітнього процесу [143].

Науковці (В. Биков [6], О. Гаркович [27], Н. Тверезовська і Д. Касаткін [155] та ін.) розглядають *освітнє середовище* як комплекс зовнішніх умов, чинників і соціальних елементів, які забезпечують ефективність функціонування освітнього процесу. З огляду на це С. Сисоєва подає його як педагогічну систему, що поєднує просторово-матеріальні, інформаційні та ціннісно-культурні компоненти і створює можливості для особистісного розвитку та професійного становлення здобувачів освіти [143]. Суголосну позицію доводить Л. Лук'янова, якою акцентовано на особистісно орієнтованому характері освітнього середовища. На думку дослідниці, освітнє середовище є системою впливів і умов, що забезпечують розвиток особистості та включають як навчально-матеріальні ресурси, так і соціальне й інформаційне оточення, які разом формують підґрунтя для набуття освіти, соціального досвіду та привласнення культурних цінностей [92].

Отже, сучасне *освітнє середовище підготовки майбутніх бакалаврів економіки*, постає як матеріально-технологічне, соціальне й фізично-просторове оточення, що характеризується продуманим дизайном, доступністю, інноваційністю, відкритістю, інклюзивністю та ціннісним спрямуванням (Л. Скрипник [147, с. 54]). У такому середовищі створюються умови для розвитку ініціативності, критичного мислення, умінь працювати з інформацією та

застосовувати її на практиці, що безпосередньо сприяє формуванню у здобувачів освіти впродовж життя самоосвітньої компетентності.

Пересвідчуємось у тому, що освітнє середовище є достатньо окресленим і зрозумілим феноменом у науковому дискурсі, однак концепція інформаційного середовища все ще перебуває на етапі активного теоретичного опрацювання. У контексті інформатизації та цифровізації освіти вона зазнає постійних уточнень і змін, оскільки технологічне оснащення освітнього процесу безперервно оновлюється, упроваджуються нові цифрові інструменти та сервіси, штучний інтелект. Водночас саме ґрунтовні методологічні й теоретичні напрацювання, здійснені в попередні десятиліття, заклали основу для сучасного конструювання інформаційного освітнього середовища та його подальшого розвитку.

Дослідники аналізують інформаційне середовище у кількох вимірах: як бік діяльності, де людина є учасником комунікаційного процесу та здатна трансформувати знання в інформацію і навпаки; як систему історично сформованих форм комунікації; як суспільну інформаційну інфраструктуру, що охоплює видавництва, бібліотеки, банки даних, засоби масової інформації тощо. Водночас інформаційний простір і інформаційне середовище не є тотожними поняттями: інформаційний простір охоплює сукупність різних середовищ, у яких людина може перебувати одночасно або переходити між ними залежно від діяльності, професійної сфери чи інтересів. Характерною ознакою інформаційного середовища є можливість доступу до даних, гіпотез і знань, тоді як уміння їх знаходити й використовувати формується безпосередньо у процесі навчання. При цьому інформаційний простір формується всією людською цивілізацією й залишається відносно стабільним, натомість конкретне інформаційне середовище створюється зусиллями окремих суб'єктів – викладача, педагогічного колективу чи держави. Як зазначають Н. Тверезовська і В. Касаткін [155], розвиток інформаційних і телекомунікаційних технологій зумовлює постійне оновлення цілей, змісту та методів підготовки фахівців і має ґрунтуватися на таких принципах побудови інформаційного середовища закладу освіти, як-от: відкритість, організація й самоорганізація, багатоваріативність і гуманістична спрямованість.

У «Плані заходів з виконання завдань, передбачених Законом України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» використано поняття «інформаційне середовище» [52]. У документі подано його визначення як сукупності «технічних і програмних засобів зберігання, обробки та передавання інформації, а також політичних, економічних і культурних умов, у межах яких реалізуються процеси інформатизації» [52, с. 5]. Очевидно, що таке тлумачення мало загальний характер, проте воно дозволило створити підґрунтя для формулювання поняття «інформаційне освітнє середовище» як інтегративної категорії, що уособлює технологічні ресурси з педагогічними й ціннісними чинниками розвитку особистості.

Як зазначає І. Коляда, концептуалізація поняття «інформаційно-освітній простір» віддзеркалює еволюцію від його розуміння як онтологічної категорії до соціального виміру. Інформаційно-освітній простір постає як специфічна територія освітньої практики, що функціонує завдяки широкому використанню інформаційно-комунікаційних технологій і виявляється через інформаційні потоки соціальної взаємодії. У цілісності своїх елементів він постає полікультурним ресурсом, який забезпечує умови для активної соціальної творчості та формування багатоканальних зв'язків між суб'єктами освітньої діяльності [69, с. 7-8]. Отже, від положень, пов'язаних з осмисленням інформаційно-освітнього простору, логічно перейти у площину аналізу потрактувань інформаційно-освітнього середовища з огляду на більш прикладний і структурований вимір цього феномену.

Сучасні підходи трактують *інформаційне освітнє середовище* як багатокомпонентну систему, що забезпечує інтеграцію інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес з метою підвищення його результативності та створення умов для побудови особистісно зорієнтованої педагогічної системи. Дослідники (В. Биков [7], Р. Гуревич, А. Гуржій, М. Кадемія [34], А. Кобися [64], Н. Тверезовська [155] та ін.) визначають його як єдиний інформаційний простір закладу освіти, що поєднує інформаційні ресурси на традиційних і електронних носіях, комп'ютерно-телекомунікаційні комплекси, а також педагогічні технології взаємодії. Фактично у цих визначеннях ідеться про

педагогічну систему нового рівня, яка включає не лише навчально-методичний, а й матеріально-технічний, фінансово-економічний та нормативно-правовий компоненти.

Функціонування інформаційного освітнього середовища може здійснюватися на кількох рівнях:

– інформаційно-комунікаційному, що охоплює всі засоби комунікації закладу освіти;

– предметному, орієнтованому на реалізацію цілей викладання конкретних дисциплін чи предметних циклів;

– індивідуальному, який формується кожним здобувачем освіти у процесі навчальної діяльності та взаємодії з іншими рівнями [155].

Провідна мета функціонування інформаційного освітнього середовища полягає у розвитку інформаційної культури й обізнаності, у формуванні інтелектуально й творчо розвиненої особистості студента, педагога чи керівника, здатних ефективно застосовувати ІКТ в управлінській, методичній, навчальній, виховній та самоосвітній діяльності [147]. Важливо підкреслити, що зазначена мета не вичерпується лише підвищенням технологічної грамотності, а й передбачає створення умов для становлення особистості, здатної до рефлексії, самостійного здобуття знань і критичного використання інформаційних ресурсів. У цьому контексті інформаційне освітнє середовище виступає не лише технічною або організаційною платформою, а й педагогічним механізмом, що інтегрує всіх учасників освітнього процесу завдяки налагодженим інформаційним потокам і спільним смисловим орієнтирам. Його створення та розвиток розглядається як необхідна умова переходу закладів освіти до моделі функціонування в інформаційному суспільстві, що, своєю чергою, забезпечує поступове утворення парадигми навчання впродовж життя та формування освітнього середовища, у якому навчання постає не епізодичною діяльністю, а сталим стилем життя [206].

Спираючись на ознаки «інформаційного освітнього середовища» та сучасні підходи до функціонування освітніх інституцій в епоху інформатизації та цифровізації, науковці визначають *відкрите інформаційне освітнє середовище* як

сукупність інформаційних ресурсів, технологій, сервісів і комунікативних платформ, що забезпечують вільний, нерегламентований доступ до знань, освітніх матеріалів, дослідницьких інструментів і професійних спільнот (А. Гуралюк [32], Л. Білоусова, О. Кисельова [9], О. Онопченко [107], С. Менгуаль-Андрес (S. Mengual-Andrés) та А. Пайя (A. Payà) [209], В. Пермінова, А. Сікалюк, С. Литвин [217]). На відміну від традиційних освітніх середовищ, які зазвичай пропонують обмежений доступ і суворо структуровані навчальні маршрути, відкрите середовище характеризується інтерактивністю, гнучкістю, можливістю вибору й персоналізації освітнього процесу (А. Гуралюк, Н. Терентьєва [33]).

Аналітичний огляд нормативно-правової бази свідчить, що становлення ідей відкритого інформаційного освітнього середовища в Україні є результатом послідовного розвитку державної політики у сфері інформатизації та цифровізації. Першим системним документом стало ухвалення Закону України «Про Концепцію Національної програми інформатизації» (1998) [101], у якому визначено сучасний стан і стратегічні цілі інформатизації держави, закладено принципи формування єдиного інформаційного простору та створено базові передумови для розвитку інформаційного середовища у сфері освіти.

Подальший етап пов'язаний із прийняттям Закону України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» (2007) [52], що конкретизував завдання держави щодо впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес. У доданому до нього Плані заходів уперше нормативно закріплено використання терміну «інформаційне середовище» у контексті освітньої діяльності, що засвідчило поступ від загальних положень інформатизації до орієнтації на освітню галузь.

Важливим кроком у напрямі цифрової трансформації стала Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки (2018) [73]. У ній уперше підкреслено значення цифровізації як чинника розвитку економіки та освіти, що передбачає створення сучасного освітнього середовища, інтегрованого у глобальні цифрові процеси. Суттєве розширення нормативної бази відбулося завдяки прийняттю Закону України «Про Національну програму

інформатизації» (2022), яким визначено правові засади розроблення та реалізації програм інформатизації, у тому числі в освітньому секторі [50]. Документ окреслює механізми державної підтримки інформаційних систем і ресурсів, що є фундаментом для функціонування сучасного інформаційного освітнього середовища.

Подальший розвиток ідей відкритої освіти отримав відображення в Розпорядженні Кабінету Міністрів України «Про затвердження плану заходів з реалізації Стратегії людського розвитку на 2021–2023 роки» (2021) [134], де серед ключових пріоритетів визначено забезпечення доступності цифрових освітніх ресурсів та формування умов для безперервного навчання. Важливим кроком стало ухвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей до 2025 року (2021) [72], яка визначає формування цифрових умінь і навичок громадян, у тому числі студентів, одним із пріоритетних завдань державної політики.

Узагальнюючи зазначене, можна стверджувати, що вітчизняне нормативне поле поступово еволюціонувало від закріплення загальних принципів інформатизації (1998) [49] до виокремлення завдань розвитку інформаційного середовища освіти (2007), формування концептуальних засад цифрової економіки та суспільства (2018), а також до конкретних механізмів реалізації цифрової трансформації та забезпечення відкритості освітнього середовища (2021–2022). Саме ця послідовність стала підґрунтям для сучасного потрактування відкритого інформаційного освітнього середовища як феномена, що поєднує нормативно-правові, технологічні та педагогічні виміри.

У зарубіжному науково-освітньому дискурсі розвиток ідей відкритого інформаційного освітнього середовища безпосередньо пов'язаний із ширшим рухом відкритої освіти (Open Education) та концепцією відкритих освітніх ресурсів (Open Educational Resources, OER), започаткованою у 2002 р. під егідою ЮНЕСКО. У Паризькій декларації щодо OER (2012) наголошено на необхідності вільного доступу до знань, розвитку інфраструктури для поширення ресурсів та підтримки багатомовності й культурного розмаїття [233]. Це створило підґрунтя для розуміння відкритого освітнього середовища як глобального інформаційного

простору, інтегрованого у соціально-комунікаційні практики.

У працях Д. Уїлінгема (D. Willingham) [240] та Д. Уайлі (D. Wiley) [239] відкритість трактується не лише як технічний чи правовий доступ до інформації, але й як можливість спільного використання, модифікації та поширення навчальних матеріалів. Зокрема, Д. Уайлі (D. Wiley) запропонував так звані «5R-практики відкритості» (retain, reuse, revise, remix, redistribute), які стали методологічною основою відкритого освітнього середовища [238].

Значний унесок у розвиток ідей зроблено М. Кастельсом (M. Castells) [178], який у своїй теорії «мережевого суспільства» показав, що інформаційні потоки та комунікаційні мережі стають головним ресурсом сучасного соціального розвитку. Освіта в таких умовах неминуче перетворюється на відкриту мережеву систему, де навчання виходить за межі класичних інституцій.

У дослідженнях Г. Коноле (G. Conole) [180] підкреслюється роль відкритих цифрових платформ у підтримці персоналізованих освітніх траєкторій. Науковиця наголошує, що відкрите освітнє середовище має поєднувати доступність ресурсів із педагогічною підтримкою, спрямованою на розвиток автономії студента та його здатності до самоосвіти.

У межах європейського простору вищої освіти також активно розвиваються підходи до відкритого інформаційного освітнього середовища. Зокрема, у працях А. Боссу (A. Bossu) з колегами [176] та С. Ламберт (S. Lambert) [203] відкритість освіти аналізується крізь призму соціальної інклюзії та забезпечення рівних можливостей доступу до знань. Дослідники наголошують, що відкрите освітнє середовище має сприяти не лише поширенню інформації, а й розвитку критичного мислення та креативності. Як висновок, зарубіжні концепції відкритого інформаційного освітнього середовища еволюціонували від акценту на доступності ресурсів (OER) до ширшого розуміння відкритості як інтегрованої педагогічної системи, що поєднує технології, інформаційні потоки, культурні й соціальні практики. Це середовище спрямоване на підтримку індивідуальної освітньої траєкторії, розвиток самоосвітньої діяльності та формування компетентностей навчання впродовж життя.

Аналіз новітніх першоджерел переконливо свідчить про те, що потенціал відкритого інформаційного освітнього середовища сьогодні позначений інтеграцією технологій ШІ. Якщо попередні концепції відкритості зосереджувалися переважно на забезпеченні доступу до освітніх ресурсів та розвитку практик їх спільного використання (OER, OEP), то на сучасному етапі йдеться про створення інтелектуально збагачених середовищ, здатних адаптуватися до потреб користувача. У зарубіжних (М. А. Адарква (M. A. Adarkwah) [172], С.А.Д. Попенічі (S.A.D. Popenici), С. Керр (S. Kerr) [218], В. Холмс (W. Holmes), М. Біалік (M. Bialik), К. Фадел (C. Fadel) [192], О. Завацкі-Ріхтер (O. Zawacki-Richter), В.І. Марін (V.I. Marín) [241] та ін.) і вітчизняних (І. Ілійчук [55], М. Мар'єнко і В. Коваленко [97], В. Осадчий, О. Сисоєв, В. Кругляк [215] та ін.) дослідженнях підкреслюється, що ШІ у відкритій освіті є не лише інструментом автоматизації, а й механізмом персоналізації, аналітики навчальних даних, побудови індивідуальних траєкторій та підтримки самоосвітньої діяльності [221].

Інтеграція ШІ означає перехід від відкритого середовища як платформи доступу до знань до відкритого середовища як динамічної екосистеми, що самонавчається та розвивається разом із користувачем.

Отже, сутнісні характеристики відкритого інформаційного освітнього середовища можуть бути представлені з кількох точок зору. У *матеріально-технологічному* аспекті – це певний автономний цифровий простір, породжений інформаційно-комунікаційними технологіями і такий, що функціонує на засадах відкритості з іншими підструктурами й середовищами єдиного освітнього простору [214]. Із *організаційно-комунікаційної позиції* – це складна система, що самоналаштовується й самовдосконалюється, забезпечуючи взаємозв'язки між учасниками освітнього процесу (О. Матвієнко, І. Матвієнко [99]). У *ціннісно-культурному вимірі* відкрите освітнє середовище постає як простір формування академічної доброчесності, підтримки інклюзії, розвитку критичного мислення та творчої автономії. У *педагогіко-методичному аспекті* воно орієнтоване на створення умов для індивідуальних освітніх траєкторій, активного залучення

студентів до самоосвітньої діяльності та формування в них готовності до навчання впродовж життя.

Педагогічний потенціал такого середовища дослідники пов'язують із можливістю організації командної роботи, мережевої взаємодії, розвитку індивідуальних освітніх траєкторій та створення персоналізованого досвіду навчання для кожного здобувача освіти. Відкрите інформаційне освітнє середовище сприяє реалізації діяльнісного підходу, забезпечує гнучкість організаційних форм навчання за рахунок використання дистанційних освітніх технологій, дає змогу інтенсифікувати освітній процес та орієнтувати його на самоосвітню діяльність студентів. Важливою перевагою є можливість соціалізації учнівської молоді, забезпечення психолого-педагогічного супроводу освітнього процесу та варіативність змісту навчальних ресурсів відповідно до індивідуальних потреб і інтересів здобувачів освіти. Окрім того, таке середовище відкриває простір для розвитку ініціативності, критичного мислення та готовності до безперервного професійного зростання.

Стратегія формування відкритого інформаційного освітнього середовища базується на актуальних потребах здобувачів освіти у гнучкому доступі до знань і персоналізованих освітніх можливостях. У такому середовищі забезпечується багатовекторний освітній розвиток майбутніх фахівців, створюються сприятливі умови для особистісного й професійного зростання завдяки поєднанню навчання, консалтингу й тьюторського супроводу в межах єдиної цифрової екосистеми (Т. Васильєва, Ю. Дерев'янка, О. Лукаш, М. Матющенко [17]; О. Проценко, Т. Бондаренко [136]). Неперебільшене значення має таке середовище й у формуванні самоосвітніх компетентностей студентів як складного багатовимірного феномену (С. Касіянц [58]).

Підсумовуючи аналіз сучасних наукових підходів, можна стверджувати, що відкрите інформаційне освітнє середовище дедалі частіше розглядають як *цілісну освітню екосистему*. У її основі перебуває взаємодія різних цифрових ресурсів, сервісів, суб'єктів та організаційних механізмів, які забезпечують гнучкість, стабільну динаміку освітнього процесу. Така екосистема не лише створює умови

для вільного доступу до знань, індивідуалізації й персоналізації навчання, а й виступає простором для самоорганізації, професійної соціалізації, безперервного розвитку й формування ключових компетентностей сучасного фахівця, зокрема – самоосвітньої компетентності (К. Андрюшенко та ін. [173]; Б.І. Чігбу (B.I. Chigbu), В. Нгвеву (V. Ngwevu), А. Джоджо (A. Jojo) [179]).

У нашому дослідженні ми розглядаємо відкрите інформаційне освітнє середовище як самодостатню освітню екосистему, у якій гармонійно поєднуються різноманітні цифрові ресурси, сервіси, суб'єкти й інструменти підтримки самоосвітньої діяльності й формування самоосвітньої компетентності майбутнього бакалавра економіки. В основі такої екосистеми лежать принципи *відкритості, взаємодії, гнучкої адаптації до запитів учасників освітнього процесу, сталого розвитку, цілісності й системності, надлишковості освітнього контенту, самоорганізації*. Зазначені принципи забезпечують динамічність, еластичність, здатність до саморозвитку, стійкість до зовнішніх впливів і створюють умови для персоналізованого освітнього досвіду кожного здобувача, оскільки таке середовище постійно оновлюється, інтегрує нові ресурси й практики, а його суб'єкти виступають не лише споживачами освітніх послуг, а й активними творцями освітнього простору [32].

Серед провідних характеристик відкритого інформаційного освітнього середовища, розглянутого як освітня екосистема, дослідники (К. Андрющенко, В. Ковтун, О. Черняєва [173]; А. Гуралюк [32]; О. Онопченко [107]; О. Проценко, Т. Бондаренко [136]) виокремлюють такі:

– *цілісність і системність*, що забезпечує взаємозв'язок усіх компонентів середовища – цифрових ресурсів, сервісів, суб'єктів та інструментів підтримки – і створює умови для узгодженого розвитку освітньої екосистеми;

– *відкритість*, оскільки таке середовище надає здобувачам освіти доступ до різноманітних джерел інформації та можливість залучення нових ресурсів і сервісів відповідно до індивідуальних потреб;

– *гнучкість*, з огляду на те, що структура й наповнення середовища адаптуються до динаміки освітніх запитів, трансформацій професійної підготовки

та зовнішніх мінливих умов;

– *мережевість*, що виявляється у широких горизонтальних і вертикальних зв'язках між усіма учасниками освітнього процесу та сприяє формуванню відкритих професійних і соціальних спільнот;

– *синергія*, яка полягає у взаємному посиленні впливу компонентів і суб'єктів освітньої екосистеми, завдяки чому інтеграція зусиль, спільна діяльність і багаторівнева взаємодія забезпечують якісно новий рівень розвитку освітнього середовища, недосяжний у разі функціонування окремих елементів ізольовано;

– *різноманіття*, що вможливорює добір оптимальних ресурсів, технологій і освітніх форматів для кожного здобувача освіти;

– *стійкість та інклюзивність*, з цієї точки зору, що середовище зберігає функціональність в умовах різноманітних викликів і гарантує рівний доступ до освітніх можливостей для всіх учасників.

Зазначені характеристики визначають специфіку структури відкритого інформаційного освітнього середовища як екосистеми, що охоплює різноманітні компоненти, типи взаємодій та цифрові сервіси. Далі розглянемо основні складові цієї екосистеми, їхні функції та роль у формуванні самоосвітньої компетентності майбутніх економістів, з-поміж них:

– *суб'єкти екосистеми* (здобувачі освіти, викладачі, ментори, експерти-практики, адміністратори освітніх платформ);

– *інформаційні ресурси* (електронні бібліотеки, цифрові освітні платформи, тематичні бази даних, навчальні відео, кейси, аналітичні звіти);

– *цифрові сервіси й інструменти* (LMS, MOOC, хмарні сервіси, електронні портфоліо, системи самооцінювання, цифрові асистенти, рекомендаційні системи);

– *комунікаційні платформи* (онлайн-форуми, соціальні мережі, групові чати, сервіси для спільної роботи, платформи для професійних спільнот);

– *освітні події та активності* (онлайн-курси, вебінари, практичні заняття, групові проєкти, хакатони, консультації, обговорення).

Кожен із перерахованих компонентів взаємодіє з іншими, утворюючи багаторівневу мережу зв'язків і типових сценаріїв освітньої діяльності (рис. 1.4).

Саме ця багатовекторність і взаємопроникнення структурних елементів забезпечує комплексний вплив на всі складники самоосвітньої компетентності майбутніх економістів.

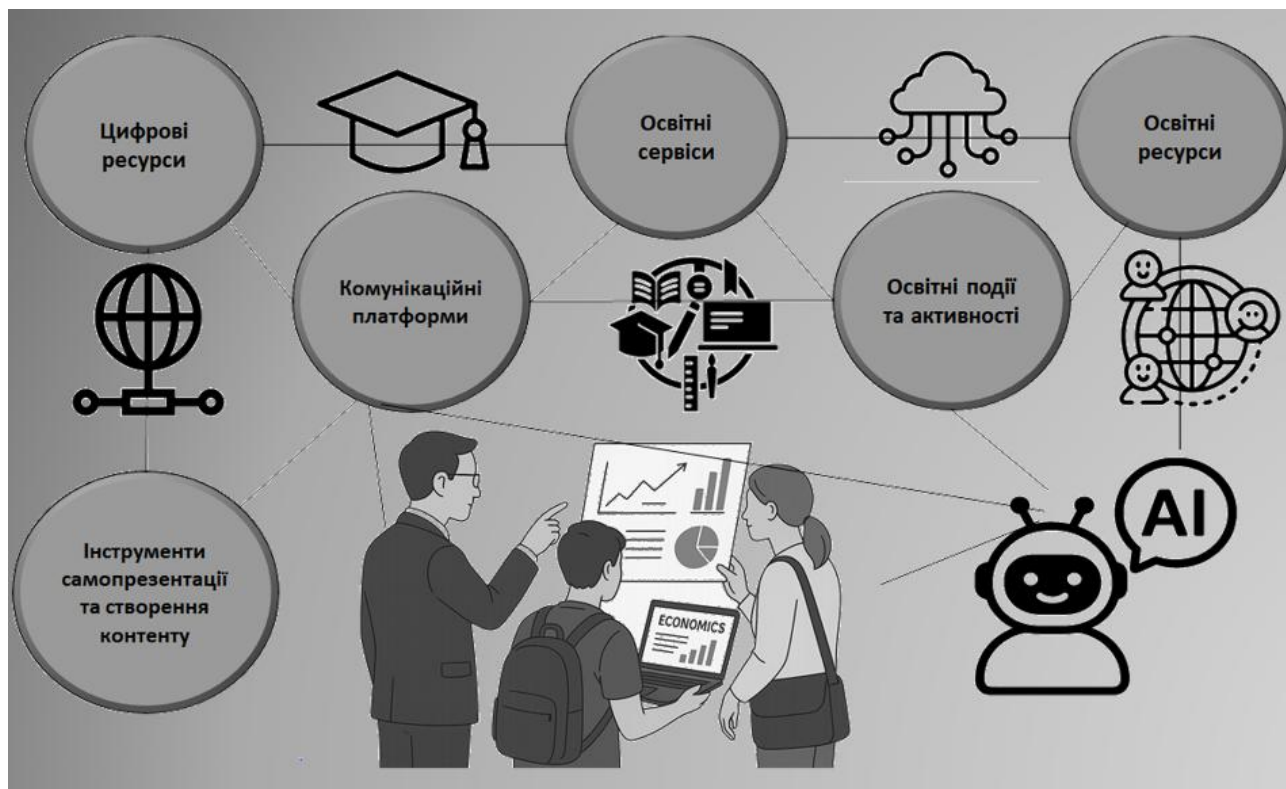


Рис. 1.4. Відкрите освітнє середовище як екосистема (окремі компоненти візуалізовано за допомогою сервісу ChatGPT)

Функціонування відкритої освітньої екосистеми безпосередньо сприяє розвитку всіх складників самоосвітньої компетентності майбутнього економіста. Передусім, середовище стимулює мотиваційно-ціннісний компонент, формуючи в студентів стійку потребу до саморозвитку, позитивні настанови й ціннісне ставлення до безперервної освіти. Відкритий доступ до різноманітних джерел знань, сучасних освітніх ресурсів і професійних спільнот забезпечує розвиток знаннєвого компонента – оволодіння спеціальними знаннями, що є підґрунтям для самостійного навчання. Діяльнісний компонент вдосконалюється шляхом залучення майбутніх економістів до практичних завдань, інтерактивних форм навчання, використання цифрових інструментів, що сприяє розвитку вмінь, навичок і необхідних компетентностей для ефективної самоосвіти. Завдяки

рефлексивному аспекту, що підтримується можливостями самооцінювання, веденням електронних портфоліо, участю у групових обговореннях, здобувачі набувають здатності аналізувати власний поступ, осмислювати результати діяльності та коригувати подальшу освітню траєкторію [199].

Серед провідних цифрових технологій та інструментів, що функціонують у відкритій освітній екосистемі та безпосередньо впливають на розвиток самоосвітньої компетентності майбутніх економістів, виокремлюють такі [77; 81; 214], як-от:

– *Платформи масових відкритих онлайн-курсів (МООС)* забезпечують доступ до сучасних освітніх програм і курсів, сприяють формуванню мотивації до навчання, розвитку спеціальних знань і самостійності студентів у виборі траєкторії навчання.

– *Системи управління навчанням (LMS)* дозволяють організовувати освітній процес у гнучкому режимі, підтримують самоорганізацію, планування та контроль власної освітньої діяльності, а також накопичення, облік і аналіз результатів навчання.

– *Електронні бібліотеки та цифрові репозитарії* вможливають здобуття досвіду роботи з різноманітними джерелами інформації, розширюють знаннєвий складник самоосвітньої компетентності, сприяють розвитку у студентів навичок пошуку, відбору й критичної оцінки інформації.

– *Адаптивні освітні платформи та системи рекомендацій* дають змогу здійснити персоналізований вибір ресурсів і побудувати індивідуальний освітній маршрут, що стимулює розвиток мотиваційно-ціннісного ставлення й підтримує освітні ініціативи студентів.

– *Електронні портфоліо* сприяють осмисленню та фіксації власних досягнень, рефлексії над освітньою діяльністю, розвитку здатності до самооцінювання й самопрезентації в майбутніх фахівців.

– *Платформи для професійної мережевої взаємодії* (форуми, професійні спільноти, соціальні мережі) надають змогу обмінюватися досвідом, працювати у команді, залучатися до групових і міждисциплінарних проєктів, формуючи

діяльнісний і ціннісний компоненти.

– *Цифрові асистенти й інструменти на основі штучного інтелекту* допомагають організувати індивідуальну освітню траєкторію, автоматизують пошук і систематизацію інформації, сприяють розвитку навичок самоменеджменту.

– *Засоби самооцінювання та рефлексії* (онлайн-щоденники, цифрові анкети, модулі самоаналізу в LMS) підтримують рефлексивний аспект самоосвітньої діяльності студентів, дозволяють аналізувати власний поступ і коригувати освітні стратегії.

– *Інструменти самопрезентації* (електронні портфоліо, персональні сторінки, професійні профілі у мережах) дозволяють студентам демонструвати власні досягнення, відстежувати індивідуальний прогрес і будувати професійну репутацію.

– *Інструменти створення навчального контенту* (блоги, вікіплатформи, відеохостинги, онлайн-редактори презентацій) забезпечують можливість самостійно створювати й поширювати освітні матеріали, формуючи навички творчого самовираження та навчання інших.

– *Інтерактивні симулятори й тренажери на базі віртуальної та доповненої реальності за підтримки штучного інтелекту та експертних систем* сприяють застосуванню знань у змодельованих професійних ситуаціях.

– *Онлайн-сервіси для спільної роботи* (Google Workspace, Miro, Trello): підтримують командну діяльність, проєктне навчання та мережеву взаємодію.

Отже, від ефективності організації освітнього процесу в межах відкритої екосистеми безпосередньо залежить ефективність формування самоосвітньої компетентності майбутніх економістів. Практики, що орієнтовані на самостійність, ініціативність і рефлексію здобувачів, уможливають повноцінну інтеграцію цифрових інструментів у професійну підготовку майбутніх економістів [159].

У межах відкритої освітньої екосистеми для підготовки майбутніх економістів найбільш ефективними є такі освітні практики, як проєктне навчання на основі реальних економічних кейсів, використання відкритих аналітичних

платформ і фінансових симуляторів, участь у цифрових бізнес-іграх, групова робота над стартап-проектами, долучення до професійних економічних спільнот і галузевих хакатонів. Персоналізоване планування освітньої траєкторії, менторський і тьюторський супровід, організація рефлексії через електронні портфоліо й системи самооцінювання сприяють професійному зростанню й самостійному набуттю сучасних економічних знань і навичок [197; 217].

Застосування зазначених практик забезпечує комплексний розвиток мотиваційно-ціннісного, знаннєвого, діяльнісного й рефлексивного аспектів самоосвітньої компетентності саме у професійному контексті економічної освіти, формуючи відповідальність, ініціативність і готовність до безперервного саморозвитку в умовах динамічного ринку праці.

Отже, потенціал відкритого інформаційного освітнього середовища у формуванні самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки полягає у його здатності поєднувати доступність інформаційних ресурсів, інтерактивність і персоналізацію навчання з розвитком критичного мислення, рефлексії та самоменеджменту. Таке середовище забезпечує студентам умови для індивідуалізації освітніх траєкторій, інтеграцію формальної, неформальної й самоосвітньої діяльності, створює можливості для систематичного оновлення знань і формування навичок навчання впродовж життя. Інтеграція інноваційних цифрових інструментів, зокрема технологій штучного інтелекту, розширює ці можливості, трансформуючи відкрите інформаційне середовище у динамічну екосистему, що сприяє становленню активної, відповідальної та конкурентоспроможної особистості фахівця.

Висновки до розділу 1

Дослідження теоретичних аспектів формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки зумовило аналіз особливостей організації самоосвіти, вивчення сутності, змісту самоосвітньої компетентності, виокремлення критеріїв і показників її сформованості, а також потенціалу

відкритого інформаційного освітнього середовища у формуванні цього складного особистісного утворення в майбутніх бакалаврів економіки. Отримані результати вможливили такі часткові висновки.

Самоосвітою є різновид базової та професійної освіти, що має на меті систематичне, цілеспрямоване, безперервне вдосконалення знань, умінь та навичок, необхідних задля успішного виконання своєї діяльності та досягнення певних особистісно й суспільно значущих цілей. Ключовими характеристиками самоосвіти є самоврядування, самоорганізація, самоефективність, самодіяльність, внутрішня свобода, добровільність, саморегулювання, спрямованість на самовдосконалення й самореалізацію.

Установлено, що самоосвіта, попри близькість до понять «самоосвітня діяльність», «самостійна робота» чи «самостійна навчальна діяльність», має значно ширший і багатовимірний зміст, оскільки охоплює як внутрішні мотиви й особистісні смисли пізнання, так і конкретні форми організації освітнього процесу. Зі свого боку, самоосвітня діяльність є конкретною формою реалізації самоосвіти, що виявляється у щоденній навчальній і професійно зорієнтованій практиці здобувачів освіти. Водночас, коли студент не тільки оволодіває технологією самостійного опрацювання матеріалу, а й виробляє внутрішню настанову на постійне оновлення та розширення знань, можливий перехід від організованих викладачем самостійної роботи й самостійної навчальної діяльності до свідомо структурованої самоосвітньої практики. У такому процесі забезпечується інтеграція навчання та самоосвіти, а також поступове утворення студента як суб'єкта власного освітнього поступу.

Виявлено різновиди самоосвіти майбутнього бакалавра економіки, з поміж яких професійна самоосвіта – вид діяльності, що характеризується цілеспрямованістю в напрямі пошуку й засвоєння фахівцем професійно значущих знань, і особистісно-розвивальна самоосвіта, яка забезпечує формування критичного мислення, комунікативних навичок, рефлексивності та соціально-емоційної компетентності. Змістовими аспектами самоосвіти майбутнього бакалавра економіки визначено фінансово-економічну, цифрову, соціальну і

екзистенційну самоосвіту.

Самоосвіту майбутнього бакалавра економіки потрактовано як цілеспрямований і внутрішньо мотивований процес самостійного здобуття та оновлення знань, умінь і навичок, що забезпечує професійний і особистісно-розвивальний поступ здобувача вищої освіти.

Самоосвітню компетентність визначено як невід'ємний чинник ефективності й результат самоосвітньої діяльності майбутнього бакалавра економіки. З огляду на положення компетентнісного, діяльнісного й акмеологічного підходів самоосвітню компетентність майбутнього бакалавра економіки розглянуто з кількох позицій. У широкому значенні самоосвітня компетентність – це інтегрована властивість особистості майбутнього фахівця, що виявляється у здатності й потребі самостійно організовувати, здійснювати та вдосконалювати власну освітню діяльність, поєднуючи знання, уміння, навички, цінності й мотивацію, що забезпечує безперервний особистісний і професійний розвиток упродовж життя та сприяє розв'язанню освітніх і практичних завдань у сфері економіки. У вузькому значенні самоосвітня компетентність – це здатність і готовність майбутнього бакалавра економіки здійснювати продуктивну самоосвітню діяльність з метою якісного опанування професійними знаннями, уміннями й навичками та досягнення необхідної кваліфікації.

За сутністю самоосвітню компетентність розглянуто не лише як стрижень професійної компетентності, а й як цілісне інтегроване явище, що реалізує пізнавальну, розвивальну, мотиваційну, адаптивну, практично-прикладну, ціннісно-орієнтаційну й самоорганізаційну функції у професійному та особистісному становленні майбутнього бакалавра економіки, дозволяє йому досягти продуктивності й успішності в самоосвітній діяльності, одержати якісну освіту, опанувати професією, досягти необхідної кваліфікації.

За змістом самоосвітню компетентність майбутніх бакалаврів економіки представлено з огляду на структуру самоосвітньої діяльності, що охоплює мотиваційно-ціннісний аспект (потреби, мотиви, настанови й ставлення); знаннєвий аспект (спеціальні знання); діяльнісний аспект (уміння, навички,

компетенції) та рефлексивний аспект (той, що характеризує продукти самоосвітньої діяльності в зовнішньому й внутрішньому планах). Самоосвітню компетентність також презентовано як багатовимірне особистісне утворення, що охоплює низку інших компетентностей, як-от: морально-етична, загальнонавчальна, предметна, методологічна, інформаційна, цифрова, загальнокультурна, компетентність у саморозвитку.

Критеріями сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки є: мотиваційно-аксіологічний, який характеризує ставлення студентів до самоосвіти, рівень усвідомлення її цінності, сформованість потреби у професійному й особистісному зростанні, наявність внутрішніх мотивів і пізнавального інтересу; інформаційно-технологічний критерій – визначає рівень володіння професійними й загальноосвітніми знаннями, уміннями організації самоосвітньої діяльності, здатністю користуватися сучасними цифровими ресурсами й освітніми технологіями для досягнення результатів; особистісно-рефлексивний критерій – відображає здатність студентів до самооцінки, самоконтролю й самокорекції, усвідомлення результатів власної діяльності, відповідальність і готовність інтегрувати здобуті результати у подальший особистісний і професійний розвиток; системно-інструментальний критерій – рівень сформованості базових вхідних компетентностей, що становлять інструментальний фундамент самоосвітньої компетентності й забезпечують її ефективну реалізацію в різних аспектах самоосвітньої діяльності.

У результаті проведеного аналізу встановлено, що відкрите інформаційне освітнє середовище є сукупністю інформаційних ресурсів, технологій, сервісів і комунікативних платформ, що забезпечують вільний, нерегламентований доступ до знань, освітніх матеріалів, дослідницьких інструментів і професійних спільнот. У матеріально-технологічному аспекті – це певний автономний цифровий простір, із організаційно-комунікаційної позиції – це складна система, що самоналаштовується й самовдосконалюється; у ціннісно-культурному вимірі – це простір формування академічної доброчесності, підтримки інклюзії, розвитку критичного мислення та творчої автономії; у педагогіко-методичному аспекті –

сукупність умов, що забезпечують створення індивідуальних освітніх траєкторій, активного залучення студентів до самоосвітньої діяльності та формування в них готовності до навчання впродовж життя.

Зроблено висновок про те, що відкрите інформаційне освітнє середовище є цілісною освітньою екосистемою, в основі якої перебуває взаємодія різних цифрових ресурсів, сервісів, суб'єктів та організаційних механізмів, які забезпечують гнучкість, стабільну динаміку освітнього процесу і створює оптимальні умови для цілеспрямованого формування самоосвітньої компетентності майбутніх економістів. Комплексна взаємодія цифрових ресурсів, сервісів, суб'єктів і організаційних механізмів забезпечує гнучкість, адаптивність і здатність до саморозвитку освітнього простору. Провідні цифрові технології, зокрема MOOC, LMS, електронні бібліотеки, адаптивні платформи, а також сучасні освітні практики сприяють розвитку мотиваційно-ціннісного, знанневого, діяльнісного й рефлексивного компонентів самоосвітньої компетентності.

Подальшого дослідження потребують педагогічні умови та методика формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки засобами відкритого інформаційного освітнього середовища.

Отримані результати першого розділу відображено в публікаціях автора [119; 121; 125; 127; 198].

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ЕКОНОМІКИ ЗАСОБАМИ ВІДКРИТОГО ІНФОРМАЦІЙНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

2.1 Вивчення стану та аналіз проблеми у практиці вищої економічної школи

Як було показано у попередньому тексті дисертації, сформованість самоосвітньої компетентності студентів економічних спеціальностей є запорукою їх готовності до постійного професійного зростання й ефективної адаптації до викликів сучасного ринку праці в динамічному інформаційному середовищі. У цьому контексті важливим завданням постає виявлення реального стану та чинників формування зазначеної компетентності в майбутніх бакалаврів економіки.

Головною **метою** дослідно-експериментальної роботи була розробка, апробація та перевірка ефективності педагогічних умов і методики формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки засобами відкритого інформаційного освітнього середовища.

Дослідно-експериментальна робота здійснювалася упродовж 2023–2024 н.р. та охоплювала констатувальний, формувальний і контрольний етапи.

Мета констатувального етапу педагогічного експерименту полягала у визначенні вихідного рівня сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки, а також в оцінці й аналізі можливостей відкритого інформаційного освітнього середовища у формуванні цього інтегрального особистісного утворення.

Реалізація поставленої мети передбачала розв'язання таких завдань:

– проаналізувати нормативно-правові засади формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки;

– визначити основні показники, критерії й описати рівні сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки;

– установити наявний рівень сформованості самоосвітньої компетентності у студентів досліджуваних груп як за кожним із критеріїв, так і цілісно;

– проаналізувати стан методичного та дидактичного забезпечення процесу формування самоосвітньої компетентності з використанням відкритого інформаційного освітнього середовища;

– узагальнити та проаналізувати отримані теоретичні й емпіричні дані, виявити наявні труднощі та суперечності у досліджуваній науковій проблематиці.

Констатувальний експеримент здійснювався на базі ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (46 студентів спеціальностей 075 «Маркетинг», 073 «Менеджмент» та 292 «Міжнародні економічні відносини»), Криворізького національного університету (24 студента спеціальностей 051 «Економіка»), Національного університету «Чернігівський колегіум» ім. Т.Г. Шевченка (24 студента спеціальності 073 «Менеджмент. Диджитал менеджмент»). Загалом дослідженням було охоплено 94 студента, які навчалися у форматі змішаного навчання. Методом попарного порівняння було сформовано експериментальну (46 студентів) і контрольну (48 студентів) групи. У дослідженні також взяли участь 28 науково-педагогічних працівників.

Перейдемо до викладу основних результатів констатувального етапу дослідження.

Вивчення сучасних підходів до організації освітнього процесу у вищій школі свідчить про те, що формування самоосвітньої компетентності студентів економічних спеціальностей є одним із провідних завдань, що постає у діяльності закладів освіти. Глобалізаційні й інформаційні процеси, а також приєднання України до Болонського процесу спричинили трансформацію освітніх парадигм: від знаннево орієнтованої освіти «на все життя» до концепції навчання впродовж життя, що передбачає активну участь і самостійність здобувача. Сьогодні відбувається перерозподіл акцентів з викладання на учіння, утверджується студентоцентроване навчання (student-centred education), що визначає нові вимоги

до змісту і результату підготовки майбутнього фахівця.

Зазначені трансформації істотно вплинули на структуру навчального навантаження: частка самостійної роботи в закладах вищої освіти збільшилася до 50–67%, тоді як обсяг одного кредиту ЄКТС зменшено з 36 до 30 год., що зумовило зростання питомої ваги самостійної навчальної діяльності, а відтак – і самоосвіти. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» (2017), на аудиторну роботу може відводиться лише близько 10 год. на один кредит ЄКТС для бакалаврату та 8 год. – для магістратури. За таких умов студенти мають самостійно опрацьовувати значний обсяг навчальної інформації, опановувати базові та фахові компетентності, тоді як функції викладача переорієнтовуються на координування й фасилітацію освітнього процесу.

Зауважимо, що Радою Європи визначено перелік груп ключових компетентностей випускника закладу загальної середньої освіти, що включає з-поміж інших компетентність саморозвитку й самоосвіти. Самоосвітню компетентність визначено як системотвірну та стрижневу, оскільки вона органічно інтегрує у власному розвитку формування всіх інших компетентностей, будучи не тільки метою, але й способом позитивного розвитку особистості в освітньому процесі, що забезпечує змістову та технологічну сторону професійного й особистісного зростання майбутнього фахівця [182]. Продовжуючи цю думку, вважаємо, що самоосвітня компетентність під час навчання на ЗВО має не лише вдосконалюватися, але й поглиблюватися, інтегруватися разом із іншими компетентностями в структуру професійної компетентності сьогоденного успішного студента, а в майбутньому – конкурентоспроможного фахівця. Саме на цьому й акцентує і Національна рамка кваліфікацій (редакція 2025 р.), де на рівні бакалавра (6 рівень) автономність бакалавра має поширюватися на здобуття й застосування знань, управління складними завданнями в професійній сфері та відповідальність за прийняття рішень [57]. У окремому дескрипторі акцентовано, що випускник бакалаврату має бути здатним організовувати власне навчання і продовжувати його з високим рівнем самостійності. Це положення безпосередньо підтверджує, що формування самоосвітньої компетентності є стратегічно

важливим завдання вищої освіти.

Між тим, аналіз чинних Стандартів вищої освіти за економічними спеціальностями [40-43] показує, що здатність до самоосвіти не фігурує як окремо сформульована ціль чи результат навчання. Водночас у структурі компетентностей, орієнтованих на засвоєння професійних знань, розвиток аналітичних умінь, комунікативних навичок і здатності ухвалювати управлінські рішення, імпліцитно закладено вимогу до постійного самостійного оновлення й інтеграції знань, що фактично відображає ідею формування самоосвітньої компетентності у підготовці бакалавра економіки.

Як висновок, як міжнародні ініціативи, так і національні нормативні документи одностайно підкреслюють: розвиток самоосвітньої компетентності є пріоритетним орієнтиром професійної підготовки студентів економічних спеціальностей, оскільки саме вона забезпечує інтеграцію всіх інших компетентностей і визначає конкурентоспроможність майбутнього фахівця на ринку праці. Розглянемо ступінь сформованості цього складного особистісного утворення в студентів економічних спеціальностей експериментальної і контрольної груп, що передусім потребує розроблення відповідної методики діагностики, а саме:

– за *мотиваційно-аксіологічним критерієм* застосовувалося анкетне опитування із твердженнями, спрямованими на виявлення ставлення до самоосвіти, що передбачала оцінку відповідей за п'ятибальною шкалою Р. Лайкерта, метод незавершених речень для фіксації індивідуальних мотивів та ранжування домінуючих спонукань у самонавчанні (додаток В);

– за *інформаційно-технологічним* – діагностична тестова контрольна робота, спрямована на перевірку рівня знань щодо організацію самоосвітньої діяльності й особливостей застосування методів самоконтролю. Додатково використовувалися кейсові завдання, які передбачали роботу з інформаційними ресурсами й цифровими інструментами для розв'язання практичних навчальних і професійно орієнтованих ситуацій (додаток Г). Рівень володіння фаховими знаннями оцінювали за документацією деканатів;

– за *особистісно-рефлексивним* – метод незавершених речень Дж. Роттера [223], адаптований для фіксації індивідуальних способів самооцінки й аналізу власних труднощів і досягнень; рефлексивні дилеми, побудовані на основі підходу Г. Гіббса [189] до аналізу навчального досвіду, які дозволили визначити готовність студентів до самокорекції освітньої траєкторії; а також завдання з перероблення недосконалого плану самоосвіти, що спиралося на ідеї Д. Колба [195] стосовно циклу досвідного навчання та виявляло рівень усвідомлення особистої відповідальності за результати діяльності та прагнення інтегрувати їх у подальший розвиток (додаток Д);

– *системно-інструментальним* – завдання-ситуації, кожне з яких було спрямоване на виявлення рівня сформованості окремої компетентності як складника самоосвітньої компетентності – морально-етичної, загальнонавчальної, предметної, методологічної, інформаційної, цифрової, загальнокультурної, компетентності у саморозвитку (додаток Е).

Розглянемо отримані результати.

За *мотиваційно-аксіологічним критерієм* діагностували міру усвідомлення студентами економічних спеціальностей цінності самоосвіти для особистісного й професійного розвитку, наявність у них стійкої потреби у неперервному навчанні, ступінь орієнтації на досягнення успіху в майбутній економічній діяльності, позитивне ставлення до здобуття нових знань та їх поглиблення, а також вияв пізнавального інтересу до економічної науки та практики. Загалом, оцінювання за цим критерієм дозволило визначити, наскільки внутрішні мотиви, ціннісні орієнтації та професійні прагнення студентів узгоджуються з вимогами відкритого інформаційного освітнього середовища і сприяють формуванню їхньої самоосвітньої компетентності.

Аналіз результатів оцінювання студентами експериментальної і контрольної груп ($n = 94$) своїх мотивів самоосвіти показав такі тенденції. Майже чверть респондентів (23,40%) пов'язали своє ставлення до самоосвіти переважно з мотивами соціальної ідентифікації – необхідністю виконати вимоги викладачів, уникнути відставання від одногрупників або отримати кращі оцінки. Водночас

найбільша частка студентів (34,04%) засвідчила суперечливу позицію: вони визнають цінність самоосвіти та вбачають у ній інструмент професійного зростання, проте пояснюють її значення через зовнішні стимули, зокрема кар'єрні перспективи, матеріальну винагороду чи соціальне визнання. Близько чверті опитаних (24,47%) наголошували на поєднанні прагнення до саморозвитку з бажанням досягти успіху у професії, що свідчить про поступове зміщення акцентів із зовнішніх на внутрішні мотиви. Лише 18,09% студентів продемонстрували орієнтацію на самоосвіту як на стійку особистісну потребу, підкреслюючи її значення для творчої самореалізації, професійного вдосконалення та поглибленого інтересу до економічної науки.

Отримані за методикою незавершених речень результати продемонстрували широке розмаїття підходів до осмислення ролі самоосвіти. Близько 23,40% опитаних давали короткі та формальні пояснення на кшталт «це потрібно для навчання», «так вимагає програма», що вказує на орієнтацію на зовнішні вимоги без внутрішнього усвідомлення значущості самоосвіти. Найчисленніша група студентів (34,04%) визнавала її важливість, проте пов'язувала насамперед із практичними вигодами: «самоосвіта допомагає знайти гідну роботу», «це дає можливість зробити кар'єру», «потрібна для досягнення фінансової стабільності». Приблизно чверть респондентів (24,47%) поєднували прагматичні орієнтири з особистим інтересом до пізнання, відзначаючи, що самонавчання «розширює професійний світогляд», «допомагає краще орієнтуватися в економічних процесах», «додає впевненості в майбутніх професійних рішеннях». Нарешті, 18,08% студентів висловлювали глибоку внутрішню мотивацію, пов'язуючи самоосвіту з професійною самореалізацією та розвитком аналітичного мислення. Такі студенти зазначили, що «самоосвіта формує здатність критично оцінювати економічні явища», «це шлях до того, щоб бути незалежним фахівцем», «завдяки самонавчання можна вийти за межі стандартних знань і запропонувати нові підходи». Подібні відповіді відображають зрілі орієнтації на неперервний розвиток і конкурентоспроможність у професійному середовищі.

Разом із цим для глибшого розуміння мотиваційної сфери студентів було

проведено ранжування провідних мотивів самоосвітньої діяльності. Аналіз результатів показав, що найчастіше на перші позиції учасники дослідження ставили чинники, пов'язані з професійним зростанням та кар'єрними перспективами. Так, понад третина опитаних (близько 36,17%) відзначили успіх у майбутній професійній діяльності та конкурентоспроможність на ринку праці як головні стимули для самоосвіти. Майже стільки ж студентів (31,91%) обрали провідним мотивом внутрішнє прагнення до знань і професійного саморозвитку, наголошуючи, що «самоосвіта формує незалежність мислення», «допомагає виходити за межі стандартних програм» та «дає можливість відчувати інтелектуальну свободу». Приблизно чверть респондентів (24,46%) орієнтувалися на матеріальні стимули та кар'єрний успіх, зазначаючи: «самонавчання відкриває шлях до вищої посади» або «це ресурс для фінансової стабільності». Водночас значно менше студентів (близько 9,50%) включали до провідних мотивів прагнення до соціального схвалення чи виконання вимог викладачів, що засвідчує зменшення ролі суто зовнішніх стимулів у студентському середовищі. Отже, для більшості опитаних самоосвіта асоціюється передусім із професійною реалізацією та внутрішнім прагненням до розвитку, тоді як традиційні зовнішні мотиви (оцінки, контроль з боку викладачів) поступово відходять на другий план.

Отримані результати були співвіднесені з ознаками рівнів сформованості самоосвітньої компетентності за мотиваційно-аксіологічним критерієм і узагальнені в табл. 2.1 та наочно представлені на рис. 2.1.

Таблиця 2.1

Вихідний рівень сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки за мотиваційно-аксіологічним критерієм (у %)

	Низький	Середній	Достатній	Високий
Контрольна група	22,92	33,33	25,00	18,75
Експериментальна група	23,91	34,78	23,91	17,39

Якісний і кількісний аналіз даних табл. 2.1. показав, що на низькому рівні сформованості самоосвітньої компетентності за мотиваційно-аксіологічним

критерієм перебувають 22,92% студентів контрольної групи та 23,91% експериментальної. Ці респонденти майже не усвідомлюють значення самоосвіти для професійного чи особистісного розвитку, виявляють слабку або відсутню потребу в неперервному навчанні, а їхня мотивація зводиться до зовнішніх чинників – оцінок, вимог викладачів чи уникнення покарання. Середній рівень продемонстрували 33,33% студентів контрольної групи та 34,78% експериментальної. Вони частково визнають важливість самоосвіти, але ще не сприймають її як особистісну цінність; пізнавальний інтерес виявляється вибірково, а мотивація має нестійкий характер і здебільшого зумовлюється поточними навчальними завданнями.

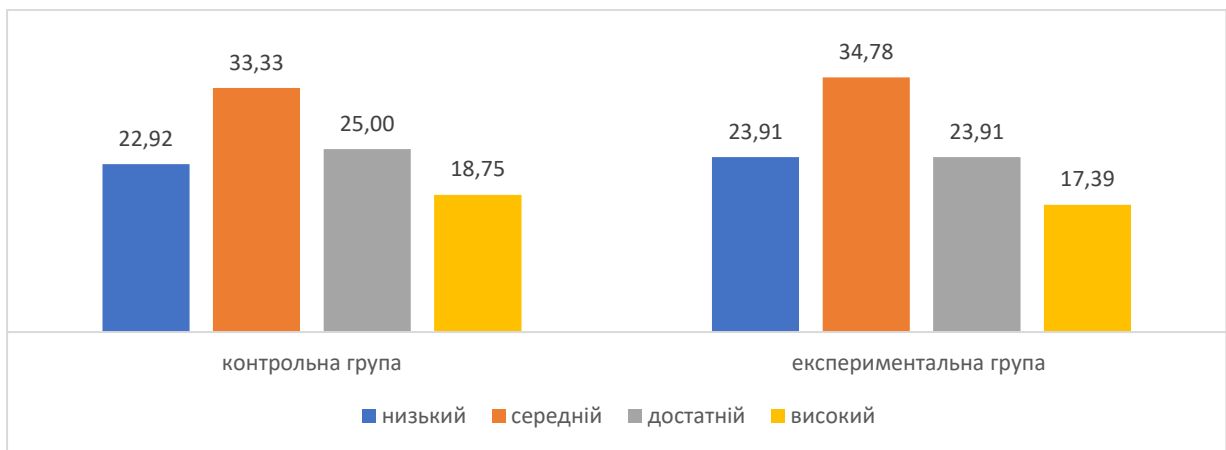


Рис. 2.1. Вихідний рівень сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки за мотиваційно-аксіологічним критерієм (у %)

Достатній рівень зафіксовано у 25,00% студентів контрольної групи та 23,91% експериментальної. Для цієї категорії характерне позитивне ставлення до самоосвіти, стійка потреба у професійному вдосконаленні й регулярні спроби самостійно поглиблювати знання, хоча зовнішні стимули (кар'єрні перспективи, оцінки) ще відіграють для їх мотивації помітну роль. Високий рівень продемонстрували 18,75% студентів контрольної групи та 17,39% експериментальної. Такі студенти усвідомлюють самоосвіту як провідну цінність, інтегрують її у власну професійну ідентичність, виявляють глибокий і стабільний пізнавальний інтерес, розглядаючи неперервне навчання як необхідну умову

майбутньої успішної діяльності в економічній сфері.

Наступним етапом діагностування стала оцінка сформованості самоосвітньої компетентності студентів за *інформаційно-технологічним критерієм*, що надало змогу визначити рівень їхніх знань стосовно організації самоосвіти, умінь працювати з інформаційними ресурсами та інструментами (як традиційними, так і цифровими), а також здатність застосовувати їх для розв'язання практичних навчальних і професійних завдань.

Отримані дані виконання діагностичної контрольної роботи були доповнені відомостями щодо успішності майбутніх бакалаврів економіки і порівняні з ознаками рівнів за інформаційно-технологічним критерієм сформованості самоосвітньої компетентності (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Вихідний рівень сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки за інформаційно-технологічним критерієм (у %)

	Низький	Середній	Достатній	Високий
Контрольна група	25,00	37,50	27,08	10,42
Експериментальна група	23,91	36,96	28,26	10,87

З табл. 2.2 бачимо, що на низькому рівні сформованості самоосвітньої компетентності студентів економічних спеціальностей за інформаційно-технологічним критерієм перебувають 25,00% студентів контрольної групи та 23,91% експериментальної. Ці майбутні бакалаври економіки мають поверхові, несистемні знання, не здатні застосовувати їх у професійних ситуаціях, фактично не володіють прийомами організації самоосвіти й самоконтролю, а робота з інформаційними ресурсами обмежується найпростішим пошуком без критичного відбору матеріалів. Середній рівень продемонстрували 37,50% студентів контрольної групи та 36,96% експериментальної. Для цієї категорії характерне володіння базовими, але фрагментарними знаннями, спроби організувати самоосвітню діяльність без достатньої системності, ситуативне використання цифрових ресурсів і платформ переважно за зразком чи інструкцією. На

достатньому рівні перебувають 27,08% студентів контрольної групи та 28,26% експериментальної. Вони мають системні базові та частково спеціалізовані знання, уміють організувати і контролювати власну навчальну діяльність, активно застосовують цифрові інструменти – електронні бібліотеки, онлайн-курси, програми для аналізу даних – і здебільшого успішно використовують знання для практичного розв’язання завдань. Нарешті, високий рівень виявлено у 10,42% студентів контрольної групи та 10,87% експериментальної. Ці студенти володіють глибокими інтегрованими знаннями, здатні повноцінно організувати власну самоосвітню діяльність із використанням різноманітних цифрових і традиційних технологій, регулярно та творчо застосовують їх у навчальній і професійній практиці, самостійно знаходячи рішення складних проблем. Більш наочно результати показано на рис. 2.2.

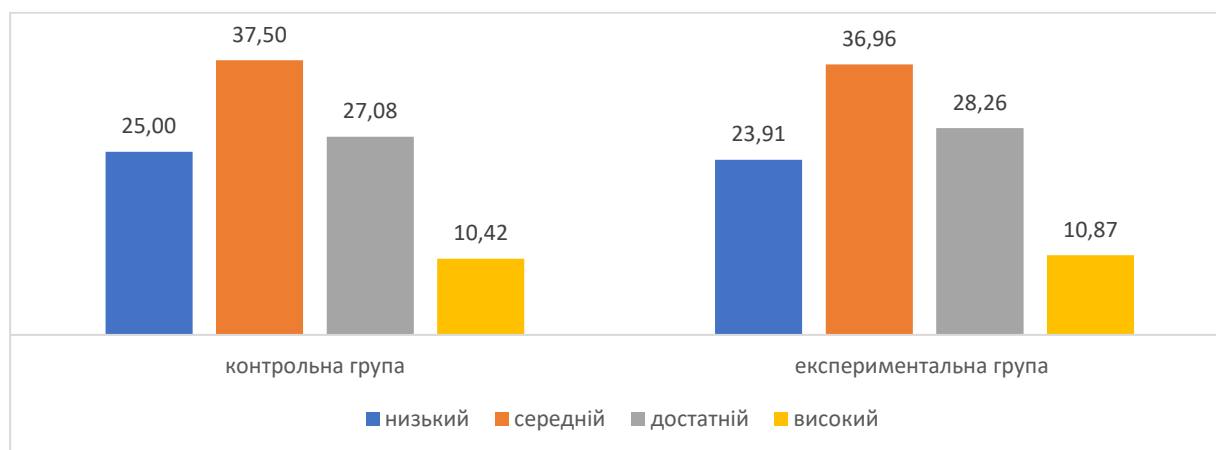


Рис. 2.2. Вихідний рівень сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки за інформаційно-технологічним критерієм (у %)

Підсумкові результати засвідчують, що у більшості студентів контрольної й експериментальної груп переважають середні та достатні показники за інформаційно-технологічним критерієм, що свідчить про сформованість базового рівня знань і навичок, але також указує на потребу у посиленні роботи над розвитком глибоких інтегрованих умінь і стійкого використання сучасних технологій у процесі самоосвіти.

Для діагностики за *особистісно-рефлексивним критерієм* застосовували

метод незавершених речень (Дж. Роттер [223]), адаптований до освітнього контексту, що надав змогу зафіксувати індивідуальні способи самооцінки навчальних результатів, аналіз власних труднощів і досягнень, визначення напрямів подальшого розвитку через самоосвіту. Використовували також рефлексивні дилеми (Г. Гіббс [189]), які відображали типові навчальні ситуації з альтернативними варіантами поведінки студентів, що дозволило оцінити їхню готовність до конструктивної самокорекції освітньої траєкторії та інтеграції отриманого досвіду у майбутню діяльність. Додатково пропонувалося завдання з перероблення недосконалого плану самоосвіти (Д. Колб [195]), яке вимагало виявлення його слабких сторін і складання нового, реалістичного й системного плану, орієнтованого на досягнення результатів і забезпечення самоконтролю. Така комбінація методик забезпечила комплексну оцінку рівня здатності студентів до самооцінки, їх умінь аналізувати труднощі й досягнення, готовності до змін і усвідомлення особистої відповідальності за результати самонавчання, а в перспективі – самоосвіти.

Загальний аналіз виконаних завдань показав, що більшість відповідей стосовно рефлексивних дій під час оцінки своєї самостійної навчальної діяльності і самоосвіти залишалися поверховими: студенти часто вказували загальні фрази на кшталт «потрібно більше вчитися» чи «помилка через неухважність», уникаючи глибокого аналізу власних труднощів і шляхів їх подолання. Водночас у частини респондентів простежувалося вміння реалістично оцінювати власні результати самоосвітньої діяльності та вбачати в невдачах ресурс для подальшого розвитку. Розглядаючи рефлексивні дилеми, значна кількість студентів схилилися до проміжних варіантів («шукаю допомоги у викладача», «радію результату, але не аналізую причин»), що свідчить про їхню часткову готовність до конструктивних дій, однак недостатню зрілість рефлексії. Особливо показовим стало завдання з перероблення плану самоосвіти: у частини студентів нові плани зводилися до механічного переліку дій («прочитати лекції», «повторити матеріал перед іспитом»), тоді як найсильніші роботи демонстрували цілісну структуру з урахуванням принципів SMART, включенням проміжних етапів самоконтролю й

використанням сучасних ресурсів. Отже, студентська молодь у своїй більшості ще не володіє системними навичками глибокої рефлексії та самокорекції, проте має значний потенціал до їх формування.

Отримані дані відповідно до ознак рівнів за особистісно-рефлексивним критерієм були узагальнені в табл. 2.3 і наочно продемонстровано на діаграмі рис. 2.3.

Таблиця 2.3

Вихідний рівень сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки за особистісно-рефлексивним критерієм (у %)

	Низький	Середній	Достатній	Високий
Контрольна група	27,08	39,58	25,00	8,33
Експериментальна група	26,09	39,13	26,09	8,70

З табл. 2.3 пересвідчуємось, що на низькому рівні перебувають 27,08% студентів контрольної групи та 26,09% експериментальної. Ці респонденти характеризуються несформованістю вмінь адекватно оцінювати власні результати навчальної діяльності, схильні пояснювати труднощі зовнішніми чинниками та зрідка вдаються до конструктивної самокорекції. Середній рівень продемонстрували 39,58% студентів контрольної групи та 39,13% експериментальної. Для них властиве часткове усвідомлення значення самооцінки й рефлексії, здатність виявляти окремі труднощі та досягнення, однак їхній самоаналіз є фрагментарним, а готовність до зміни освітньої траєкторії виявляється ситуативно. На достатньому рівні перебувають 25,00% студентів контрольної групи та 26,09% експериментальної. Вони здатні критично оцінювати власні результати, виявляють стійку готовність до корекції навчальних стратегій, беруть на себе відповідальність за досягнення й активно інтегрують попередній досвід у подальший розвиток. Лише високий рівень зафіксовано у 8,33% студентів контрольної групи та 8,70% експериментальної. Такі респонденти демонструють глибоку рефлексію, системне осмислення власних труднощів і досягнень, здатність до гнучкої самокорекції й усвідомлюють особисту відповідальність як ключовий

фактор освітніх результатів та самоосвітньої діяльності.

Отримані результати засвідчують недостатню вираженість високого рівня особистісно-рефлексивних умінь у студентів обох груп і підкреслюють необхідність цілеспрямованої педагогічної підтримки, спрямованої на розвиток навичок глибокої самооцінки, критичного аналізу навчальної діяльності й формування відповідального ставлення до власного освітнього поступу.

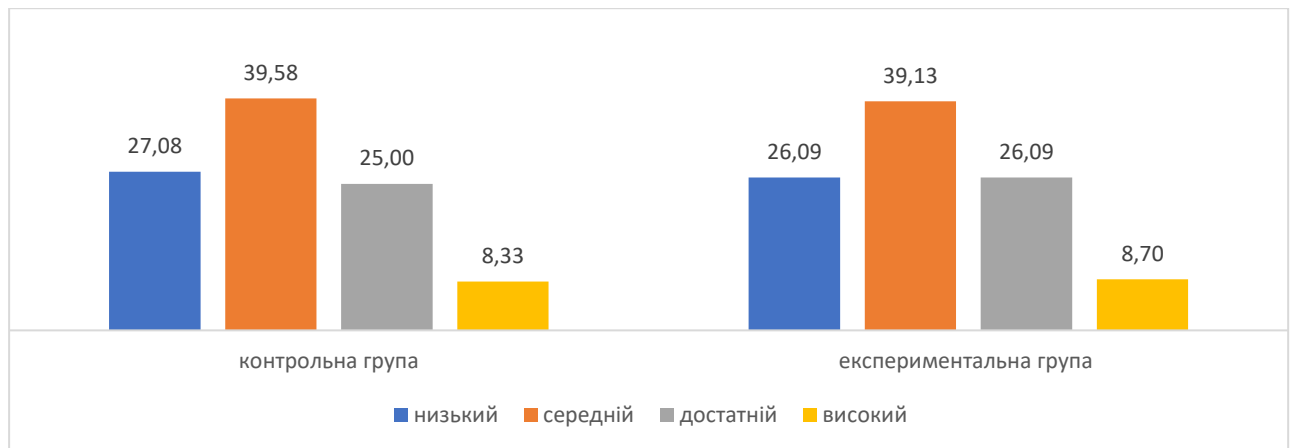


Рис. 2.3. Вихідний рівень сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки за особистісно-рефлексивним критерієм (у %)

Результати діагностики за системно-інструментальним критерієм вможливили комплексну оцінку рівня сформованості у студентів інтегрованої сукупності компетентностей, що забезпечують ефективність процесів самоосвіти. Аналіз охоплював особливості сформованості морально-етичної, загальнонавчальної, предметної, методологічної, інформаційної, цифрової, загальнокультурної компетентностей і компетентності у саморозвитку, кожна з яких оцінювали через виконання ситуаційних завдань, спрямованих на виявлення практичної здатності студентів до застосування знань, умінь і цінностей у контексті самостійної освітньої діяльності. Отримані дані узагальнено в табл. 2.4 і наочно продемонстровані на рис. 2.4

Кількісний і якісний аналіз даних табл. 2.4 засвідчив, що на низькому рівні перебувають 29,17% студентів контрольної групи та 30,43% експериментальної. Ці респонденти володіють лише окремими елементарними інструментами

самоосвітньої діяльності, використовують їх несистемно й переважно під зовнішнім контролем. Морально-етичні, загальнонавчальні, цифрові та комунікативні компетентності розвинені в них фрагментарно, а застосування ресурсів і технологій не забезпечує досягнення поставлених цілей самоосвітньої діяльності.

Таблиця 2.4

Вихідний рівень сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки за системно-інструментальним критерієм (у %)

	Низький	Середній	Достатній	Високий
Контрольна група	29,17	41,67	20,83	8,33
Експериментальна група	30,43	41,30	19,57	8,70

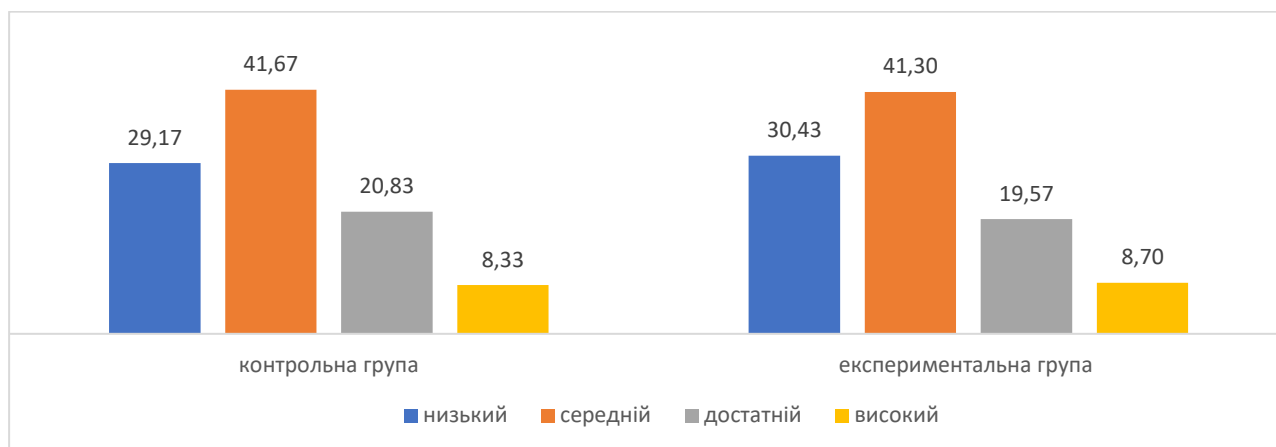


Рис. 2.4. Вихідний рівень сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки за системно-інструментальним критерієм (у %)

Середній рівень продемонстрували 41,67% студентів контрольної групи та 41,30% експериментальної. Для них характерна наявність базових компетентностей, проте ще недостатньо інтегрованих у цілісну систему; вони здатні виконувати окремі завдання самостійно, використовуючи інформаційні та цифрові інструменти, але роблять це неусвідомлено, без урахування взаємозв'язків між потрібними для самоосвіти ресурсами. Ефективність самоосвітньої діяльності таких студентів помірна. На достатньому рівні перебувають 20,83% студентів

контрольної групи та 19,57% експериментальної. Ця група продемонструвала сформованість більшості базових компетентностей (загальнонавчальної, предметної, методологічної, інформаційної, цифрової, комунікативної) на функціональному рівні, спроможність цілеспрямовано застосовувати їх у самоосвіті, здатність добирати оптимальні інструменти відповідно до завдання й інтегрувати традиційні й цифрові ресурси. Показники високого рівня зафіксовано лише у 8,33% студентів контрольної групи та 8,70% експериментальної. Такі студенти демонструють гармонійну інтеграцію всіх базових компетентностей, автономність і високу результативність самоосвіти, здатність творчо комбінувати різні інструменти, формувати власні освітні стратегії й адаптувати їх до змін професійного середовища.

Отримані результати констатували домінування середнього рівня у більшості студентів та незначну частку високого рівня, що відображає недостатню інтегрованість компетентностей, які становлять основу професійної компетентності майбутніх бакалаврів економіки. Це стосується як загальнонавчальних і предметних знань, так і методологічних, інформаційних, цифрових та загальнокультурних орієнтирів, а також компетентності у саморозвитку. Така ситуація підкреслює необхідність цілеспрямованої педагогічної підтримки, спрямованої на гармонійне поєднання окремих компонентів самоосвітньої компетентності в цілісну систему, яка забезпечуватиме ефективність і результативність самоосвіти майбутніх фахівців.

Узагальнення результатів діагностики за всіма критеріями – мотиваційно-аксіологічним, інформаційно-технологічним, особистісно-рефлексивним та системно-інструментальним – дало змогу визначити *загальний рівень сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки*. Отримані дані (див. табл. 2.5) відображають не лише окремі показники за кожним критерієм, а й цілісну картину стану розвитку досліджуваного феномену, що дозволяє виявити сильні та проблемні сторони у професійній підготовці студентів економічних спеціальностей.

Якісний аналіз табл. 2.5 засвідчив переважання низького й середнього рівнів

сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки (62,50% у контрольній та 65,22% – у експериментальній групі), що викликає занепокоєння. Виявилось, що значна частина студентів не усвідомлює значущості самоосвіти, володіє фрагментарними знаннями та діє переважно під зовнішнім контролем, тоді як рефлексія їхніх дій має випадковий характер. Достатній рівень продемонстрували близько чверті респондентів, які вже вміють організовувати власну діяльність, користуються сучасними інформаційними ресурсами та здатні до самоконтролю. Лише 12,5% студентів контрольної групи та 10,87% експериментальної досягли високого рівня, що свідчить про сформовану систему мотивів і цінностей неперервної освіти, володіння інструментами самоосвітньої діяльності та здатність до інноваційного пошуку.

Таблиця 2.5

Вихідний рівень сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки (у %)

	Низький	Середній	Достатній	Високий
Контрольна група	25,00	37,50	25,00	12,50
Експериментальна група	26,09	39,13	23,91	10,87

Більш наочно ці тенденції продемонстровано на діаграмах рис. 2.5.

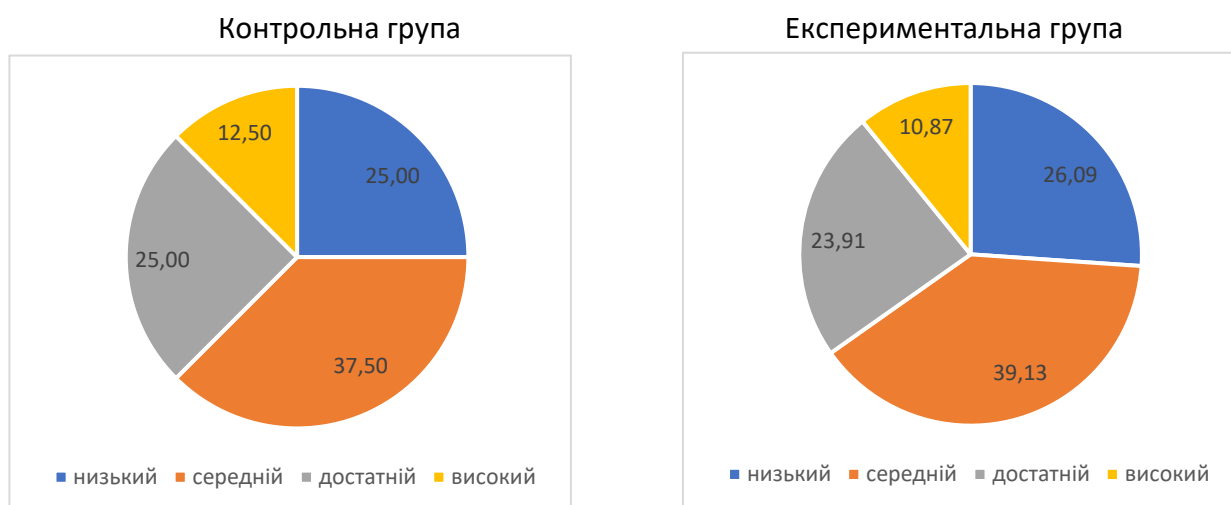


Рис. 2.5. Вихідний рівень сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки (у %)

Отримані дані суголосні результатам емпіричних досліджень, проведених Н. Волковою, О. Павленко, І. Чижиковою та ін. [22], С. Касіянець [59], Т. Малярчук [96], О. Письменною [117] та ін., і дозволяють стверджувати, що незважаючи на загальну відкритість цифрового освітнього середовища, рівень сформованості самоосвітньої компетентності у студентів залишається фрагментарним.

Для виявлення особливостей організації самоосвітньої діяльності студентів та ступеня їхньої залученості до відкритого інформаційного освітнього середовища було розроблено анкету, що містила кілька змістових блоків. Питання першого блоку стосувалися форм, частоти та способів організації самоосвіти, зокрема планування й контролю результатів. Другий блок був спрямований на з'ясування того, якими саме ресурсами відкритого інформаційного освітнього середовища студенти послуговуються у самоосвітній діяльності, з якою метою вони до них звертаються та які перешкоди виникають під час роботи з ними. Третій блок виявляв коло інструментів та цифрових технологій, які застосовували студенти для самоосвіти, включаючи мобільні додатки, сервіси для створення навчального контенту й інструменти штучного інтелекту. Окремий четвертий блок був присвячений формам підтримки з боку викладачів і освітнього середовища, у т. ч. використанню ними відкритих освітніх ресурсів у навчальному процесі. Така структура анкети надала змогу комплексно з'ясувати реальний стан організації самоосвітньої діяльності та виявити чинники, що сприяють чи обмежують її ефективність (додаток Ж.1).

Оскільки студенти обох груп продемонстрували загальні тенденції у своїх відповідях, далі ми подамо узагальнені результати анкетування майбутніх бакалаврів економіки за вибіркою.

Аналіз відповідей, зібраний за допомогою Google Form, показав, що більшість респондентів (53,19%) здійснюють самоосвітню діяльність кілька разів на місяць, тоді як лише 21,28 % регулярно залучаються до неї щодня або кілька разів на тиждень. Типовими формами самонавчання є читання додаткової літератури (62,77%), перегляд навчальних відеолекцій і тематичних матеріалів на відеоплатформах (59,57%), участь у відкритих онлайн-курсах (45,74%) та

виконання практичних завдань (38,30%). Регулярно планують самоосвітню діяльність лише 29,79% із опитаних нами студентів, тоді як 46,81% вдаються до цього частково, а 23,40% взагалі не планують самостійну роботу.

Значне місце у практиках студентів посідають ресурси відкритого інформаційного освітнього середовища. Понад 60% опитаних активно звертаються до відеоплатформ (YouTube, TED) як до зручного джерела візуалізованих знань з економіки та суміжних галузей; 45,74% мають досвід проходження онлайн-курсів (Coursera, Prometheus, EdEra, Дія. Цифрова освіта), орієнтованих здебільшого на розвиток цифрової грамотності, фінансової аналітики й управлінських стратегій; 36,17% користуються електронними бібліотеками, тоді як лише 22,34% систематично працюють із науковими базами даних. Серед основних бар'єрів у використанні відкритих ресурсів найчастіше відзначалися мовний (42,55%), оскільки значна питома вага припадає на іншомовні ресурси, брак часу (39,36%), що зумовлений складним графіком роботи і дозвілля студентів під час воєнного стану, та недостатні навички критичного пошуку й оцінювання інформації (34,04%).

Помітним є використання цифрових інструментів для самоорганізації та навчання. Мобільні додатки для планування діяльності (Notion, Todoist, Forest) застосовують 37,23% студентів, навчальні застосунки (Quizlet, Duolingo тощо) – 22,34%, інструменти для створення контенту (Canva, Prezi, PowerPoint online) – 17,02%. Водночас поступово поширюється застосування інструментів штучного інтелекту: 26,06% респондентів використовують AI-асистентів (ChatGPT, Grammarly, Copilot) для пошуку, узагальнення й редагування інформації, а ще 15,96% експериментували з генеративними системами для створення візуалізацій чи бізнес-моделювання.

Оцінка підтримки з боку викладачів виявила певні суперечності. Лише 19,15% студентів регулярно отримують рекомендації щодо джерел самоосвіти і неформальної освіти за фахом, 52,13% – епізодично, а 28,72% не відчують такої підтримки. Найбільш дієвими її формами респонденти називають рекомендації літератури та ресурсів (62,77%), індивідуальні консультації (41,49%) й обговорення

результатів самоосвітньої діяльності (33,33%). Використання викладачами відкритих освітніх ресурсів засвідчили 46,81% опитаних, проте лише 17,02% оцінили цей досвід як високоефективний. Водночас викладачі, за оцінкою студентів, переважно рекомендують традиційні інструменти (Google Classroom, Moodle, електронні бібліотеки, сайти держустанов), орієнтовані на базову організацію навчального процесу. Використання адаптивних платформ чи AI-асистентів практично не фігурувало в освітніх настановах викладачів.

Загальна задоволеність організацією самоосвітньої діяльності у закладі вищої освіти серед студентів економічних спеціальностей є помірною: повністю задоволеними її рівнем виявилися лише 8,51% студентів, радше задоволеними – 28,72%, тоді як найбільша частка (41,49%) вказала на часткову задоволеність, а 21,28% – на незадоволення.

Для з'ясування позицій викладачів щодо організації самоосвітньої діяльності студентів економічних спеціальностей та використання засобів відкритого інформаційного освітнього середовища було проведено анкетування (додаток Ж.2). Анкета охоплювала три змістові блоки. Перший блок був спрямований на виявлення ставлення викладачів до самоосвіти студентів; другий стосувався практики використання відкритих інформаційних освітніх ресурсів у навчальному процесі; третій блок був присвячений формам підтримки студентів у здійсненні самоосвіти. Окремі запитання передбачали можливість дати відкриті відповіді з власними пропозиціями та рекомендаціями.

Абсолютна більшість опитаних науково-педагогічних працівників (71,43%) наголосила, що самоосвіта є безумовно необхідною складовою підготовки сучасного фахівця, ще 21,43% визнали її радше необхідною. У відкритих відповідях викладачі підкреслювали, що саме самоосвітня компетентність забезпечує професійну мобільність, конкурентоспроможність і готовність до неперервного розвитку. Водночас оцінка фактичного рівня самоосвітньої діяльності студентів була доволі критичною: 42,86% вважають його середнім, 21,43% – низьким. Це свідчить про наявність розриву між розумінням важливості самоосвіти та її реальним утіленням. Викладачі пропонували більше орієнтувати

студентів на практичні завдання, що вимагають самостійного пошуку й аналізу інформації, а також створювати ситуації, де самоосвіта постає невід'ємною умовою успішного виконання запланованого обсягу самостійної роботи.

Регулярно застосовують засоби відкритого інформаційного освітнього середовища лише 28,5 % викладачів, тоді як майже половина (46,43%) звертається до них епізодично. Найбільш поширеними є відеолекції (53,57%) та відкриті онлайн-курси (42,86%), менше – електронні бібліотеки та бази даних (39,29%). Відчувається недостатня інтеграція академічних джерел у навчальний процес. Серед бар'єрів, названих науково-педагогічними працівниками, домінують брак часу (60,71%) та мовний бар'єр (39,29%), що свідчить про потребу у створенні локалізованих відкритих україномовних ресурсів та адаптованих методичних матеріалів. Деякі викладачі висловили пропозиції щодо розроблення єдиного інституційного каталогу відкритих ресурсів, який би спрощував їх використання у навчанні.

Найчастіше викладачі підтримують студентів через рекомендації літератури та ресурсів (71,43%) і консультації (53,57%), проте систематичне наставництво у використанні цифрових інструментів поширене лише серед чверті опитаних (25,00%). Це демонструє потребу в посиленні саме практико-орієнтованої підтримки. Майже 36% викладачів наголосили на відсутності методичної підтримки з боку закладу освіти щодо організації самостійної та самоосвітньої діяльності студентів, що створює ризик розвитку формального підходу в опануванні значного обсягу навчального матеріалу самостійно відповідно до вимог освітньо-професійних програм. Як пропозиції називалися – проведення внутрішніх тренінгів для викладачів, створення методичних посібників, а також налагодження обміну кращими практиками всередині кафедр.

На думку респондентів, найбільше розвитку самоосвітньої компетентності студентів сприяло б інтегрування відкритих ресурсів у навчальні програми (57,14%) та систематична методична та інформаційна підтримка викладачів (46,43%). Більшість викладачів (42,86%) вважає, що необхідне також удосконалення цифрової інфраструктури закладу освіти. У відкритих відповідях

викладачі пропонували розширювати академічну автономію студентів, стимулювати їхню участь у міжнародних онлайн-курсах, створювати внутрішні цифрові освітні платформи університету.

На окрему увагу заслуговує питання використання викладачами інструментів штучного інтелекту в організації самоосвітньої діяльності майбутніх бакалаврів економіки. На відміну від студентів, серед яких понад чверть активно застосовують AI-асистентів для пошуку, узагальнення інформації та редагування текстів, викладачі продемонстрували обережнішу позицію. Лише поодинокі респонденти відзначили досвід роботи з подібними сервісами, головним чином для перевірки текстів чи підготовки навчального контенту. Значна частина викладачів висловила сумніви щодо доцільності використання штучного інтелекту через брак методичних орієнтирів, побоювання стосовно порушення принципів академічної доброчесності та невизначеність правових аспектів. Між тим у відкритих відповідях простежувалася зацікавленість у подальшому впровадженні таких інструментів за умови належного науково-методичного супроводу з боку методичних і сервісних служб ЗВО.

Порівняння результатів анкетування студентів і викладачів показало, що обидві групи високо оцінюють значущість самоосвіти у професійній підготовці майбутніх економістів: понад 70% студентів і майже 93% викладачів визнали її необхідною умовою професійного становлення сучасного фахівця. Водночас погляди на фактичний рівень самоосвітньої діяльності розходяться: тоді як понад половина студентів декларували регулярне або часткове залучення до самоосвіти, лише близько 36 % викладачів оцінили її як достатню чи високу, а решта схильні розглядати активність студентів як ситуативну і фрагментарну. Також зафіксоване поступове стирання межі між формальною та неформальною самоосвітою. Якщо студенти активно інтегрують неформальні освітні практики – перегляд відеолекцій, участь в онлайн-курсах, використання мобільних додатків чи AI-інструментів – у власну підготовку, то викладачі все частіше визнають їх як корисне доповнення до традиційних форм навчання. Близько половини викладачів регулярно або епізодично застосовують у навчальному процесі відкриті інформаційні освітні

ресурси, проте наголошують на потребі їх методичного осмислення та впорядкування. Як висновок, формальна підготовка в закладі освіти і неформальні освітні практики студентів починають перетинатися, створюючи підґрунтя для інтегрованого освітнього простору, у якому самоосвіта набуває системного характеру.

Виявлено відмінності у використанні студентами і викладачами засобів відкритого інформаційного освітнього середовища (рис. 2.6).

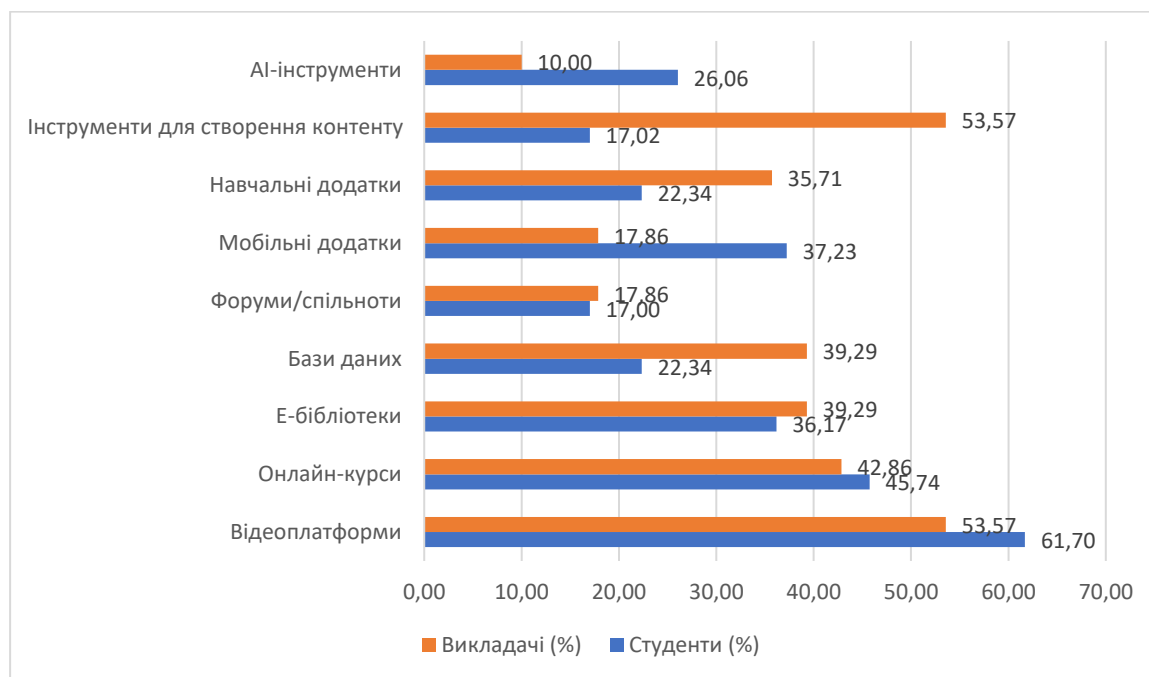


Рис. 2.6 Засоби відкритого інформаційного освітнього середовища, які використовуються майбутніми бакалаврами економіки та науково-педагогічними працівниками в організації самоосвітньої діяльності (у%)

Дані діаграми рис. 2.6 свідчать, що як студенти, так і викладачі надають перевагу у самоосвіті відеоплатформам, онлайн-курсам та електронним бібліотекам. Водночас студенти частіше використовують мобільні додатки та AI-інструменти, тоді як викладачі активніше залучають бази даних, навчальні застосунки й сервіси для створення контенту. Це вказує на різні пріоритети у виборі інструментів відкритого інформаційного освітнього середовища, але й на взаємодоповнюваність практик обох суб'єктів освітнього процесу.

За результатами дослідження було проведено SWOT-аналіз щодо специфіки формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки за підтримкою технологій відкритого інформаційного освітнього середовища (рис. 2.7).



Рис. 2.7. SWOT-аналіз особливостей формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки за підтримкою засобів відкритого інформаційного освітнього середовища

Як бачимо з рис. 2.7, у сучасних умовах існує низка як внутрішніх ресурсів, так і зовнішніх можливостей для формування самоосвітньої компетентності студентів економічних спеціальностей. Водночас наявні ризики й виявлені слабкі сторони вимагають системного педагогічного супроводу, оновлення методик і чіткого включення технологічного інструментарію відкритого інформаційного освітнього середовища у структуру професійної підготовки. Серед сильних сторін

варто відзначити зростання усвідомлення студентами важливості самоосвіти, поширення практик використання відкритих ресурсів і наявність досвіду дистанційного навчання. Можливості відкриваються у напрямі інтеграції цифрових платформ, розвитку тьюторських практик та реєр-to-реєр взаємодії, тоді як загрози пов'язані з ризиком інформаційного перевантаження, фрагментарністю засвоєння та нерівним доступом до цифрових ресурсів (С. Леонова, О. Криклій [151]).

За результатами SWOT-аналізу було побудовано матрицю «вірогідність – наслідки загроз» (табл. 2.6).

Таблиця 2.6

Матриця «вірогідність – наслідки загроз» у формуванні самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки засобами ВІОС

		Наслідки загроз		
		<i>Руйнівні</i>	<i>Тяжкі</i>	<i>Легкі</i>
Вірогідність реалізації загроз	<i>Висока</i>	Зниження мотивації самоосвіти студентів через інформаційне перевантаження у	Поверхнєве засвоєння навчального матеріалу внаслідок надмірної фрагментарності відкритих інформаційних освітніх ресурсів	Епізодичність самоосвітньої діяльності
	<i>Середня</i>	Технічна нерівність доступу (нестабільний інтернет, відсутність сучасних пристроїв)	Нестача системного методичного супроводу викладачів у роботі з ВІОС	Недостатня рефлексія результатів самоосвітньої діяльності студентів
	<i>Низька</i>	Етичні та академічні ризики, пов'язані з некритичним використанням ШІ в організації самоосвітньої діяльності	Формальний підхід викладачів до інтеграції відкритих інформаційних освітніх ресурсів у навчальні програми	Невисока залученість студентів до професійних спільнот і блогів

Дослідження засвідчило істотні успіхи закладів вищої освіти в розбудові відкритих і гнучких відкритих інформаційних освітніх середовищ, здатних відповідати сучасним викликам і сприяти розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх економістів [35; 167]. Разом із тим наявні дані свідчать про потребу в оновленні окремих складових освітнього процесу. З-поміж них:

– *концептуальний рівень* – переорієнтація з безпосереднього управління самоосвітньою діяльністю студентів на опосередковане, з наданням їм більшої свободи у виборі форм, методів, цифрових платформ і технологій, що має ґрунтуватися на цілісній концепції розвитку самоосвітньої діяльності здобувачів освіти у відкритому інформаційному освітньому середовищі й узгоджуватися з тенденціями академічної автономії студентів і науково-педагогічних працівників;

– *змістовий рівень* – інтеграції у навчальні плани елементів, які сприятимуть засвоєнню технологій самоосвіти й самоменеджменту: навчальних SMART-систем, відкритих курсів, електронних бібліотек, цифрових платформ управління знаннями. Завдяки цьому студенти отримають можливість поєднувати формальне навчання з неформальними освітніми практиками, що зміцнить мотивацію у самоосвіті та забезпечить індивідуалізацію навчальних траєкторій;

– *організаційний рівень* – створення умов для методичної інтеграції технологій самоосвіти у зміст професійної підготовки, забезпечить педагогічну підтримку у форматі цифрового тьюторства та фасилітації, а також унормування механізмів контролю та корекції самоосвітньої діяльності майбутніх бакалаврів економіки;

– *техніко-технологічний рівень* – розвиток платформеного забезпечення доступу до якісного освітнього контенту, інструментів для самоменеджменту й цифрової співпраці, що є ключовою умовою ефективності освітнього середовища.

Отримані дані підтверджують необхідність розроблення педагогічних умов і методики, які сприятимуть формуванню самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки.

2.2 Обґрунтування педагогічних умов формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки засобами відкритого інформаційного освітнього середовища

Сучасна вища освіта перебуває в умовах глибокої трансформації, зумовленої цифровізацією суспільства та зростанням вимог до професійної підготовки фахівців, зокрема економічної галузі. Динаміка змін ринку праці, інформаційне переважання, поширення цифрових інструментів та інтелектуальних сервісів актуалізують потребу у формуванні в майбутніх бакалаврів економіки здатності до безперервного оновлення знань, самостійного навчання й самоменеджменту. У цьому контексті особливого значення набуває відкрите інформаційне освітнє середовище, яке постає не лише як сукупність онлайн-курсів, бібліотек чи навчальних платформ, а як комплексна екосистема, що включає адаптивні цифрові сервіси, інструменти штучного інтелекту, простори для самопрезентації та мережевої взаємодії [196]. У цих умовах особливої актуальності набуває формування самоосвітньої компетентності учасників освітнього процесу.

Власне термін «формування», що походить від категорії «форма». У філософському баченні формування означає процес надання певної структури, упорядкування й цілеспрямованого розвитку особистості [153]. Отже, під *формуванням самоосвітньої компетентності* слід розуміти цілеспрямований процес створення умов для розвитку властивостей і здібностей суб'єкта, які забезпечують якісний перехід від ситуативної навчальної активності до усвідомленої стратегії самонавчання й урешті-решт – професійної та особистісно-розвивальної самоосвіти, що відбувається впродовж життя і стає своєрідним стилем життя.

У попередньому тексті дисертації було зазначено, що самоосвітня компетентність є складним інтегративним особистісним утворенням, яке охоплює мотиваційно-ціннісний, знаннєвий, діяльнісний і рефлексивний аспекти та охоплює низку складових компетентностей: морально-етичну, загальнонавчальну, предметну, методологічну, інформаційну, цифрову, загальнокультурну, а також

компетентність у саморозвитку. Тому її формування можливе лише за наявності цілеспрямовано створених обставин і уведених факторів – педагогічних умов, що забезпечують інтеграцію організаційних, змістових і технологічних чинників відкритого інформаційного освітнього середовища [165].

Під *педагогічними умовами* в нашому дослідженні розуміємо сукупність об'єктивних і суб'єктивних чинників, спеціально створених у межах освітнього середовища задля забезпечення ефективності формування самоосвітньої компетентності в майбутніх бакалаврів економіки. Вони охоплюють організаційні, змістові, технологічні та психологічні аспекти навчального процесу та відкритого інформаційного освітнього середовища і водночас є засобами цілеспрямованого педагогічного впливу на розвиток самоосвітньої діяльності студентів.

Аналіз досліджень вітчизняних науковців дозволив простежити різні акценти й підходи до визначення переліку педагогічних умов. Найбільш показові з них подано в табл. 2.7.

Таблиця 2.7

**Авторські підходи до формулювання переліку педагогічних умов
формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців**

Автор, джерело	Педагогічні умови	Ключові наголоси
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
І. Мося (2013) [103, с. 12]	1) цілеспрямований розвиток у майбутніх кваліфікованих робітників потреби в самоосвіті та самовдосконаленні; 2) системно-послідовне формування «умінь навчатися»; 3) створення сприятливого середовища для самоосвітньої діяльності; 4) педагогічно правильна організація самоосвіти й самовиховання	Майбутні кваліфіковані робітники; загальноосвітня підготовка; потреба в самоосвіті, уміння навчатися, середовище, організація самовиховання
С. Боднар (2014) [11], Н. Самарук (2020) [140, с. 371]	єдність зовнішнього педагогічного впливу й внутрішнього процесу самовдосконалення особистості, що потребує урахування організаційних, мотиваційних та змістових чинників	Майбутні фахівці у галузі економіки та фінансів; іншомовна підготовка
Ю. Пришупа [133, с. 162–163]	1) розвиток мотиваційно-ціннісних орієнтацій студентів до самоосвіти й самовдосконалення; 2) розроблення і використання комплексу тренінгових занять на основі аксіологічного підходу; 3) активізація навчально-пізнавальної	Майбутні інженери-будівельники; аксіологічний підхід, проблемне навчання, ІКТ

1	2	3
	діяльності технологіями проблемного навчання та ІКТ; 4) застосування різних форм самоосвіти й самовиховання	
О. Федоренко (2016) [164, с. 10]	підвищення мотивації до самоосвіти засобами ІКТ; збагачення форм і методів самоосвітньої діяльності; методичне забезпечення організації самоосвіти з ІКТ; опанування алгоритму використання ІКТ	Майбутні вчителі технологій
С. Касіянець (2017) [59, с. 210-211]	1) творення стимулюючого й квазіпрофесійного освітнього середовища, що формує потребу у вдосконаленні знань, умінь та особистісно-професійному розвитку, надає змогу студентам демонструвати власні досягнення; 2) розроблення програми переорієнтації професійної підготовки на застосування самоосвітніх навичок на практиці шляхом інтерактивних та контекстно-орієнтованих методик; 3) використання діяльнісного підходу з елементами методики «Плану Келлера» та впровадження спецкурсу «Самоосвітній менеджмент» для оволодіння методами й прийомами організації пізнавально-пошукової діяльності	Майбутні економісти; квазіпрофесійне середовище, інтерактивні та контекстні методики, діяльнісний підхід
Б. Вовк (2018) [18, с. 4]	1) формування в студентів мотивації до самоосвіти; 2) удосконалення навчально-методичного забезпечення організації самостійної роботи майбутніх викладачів практичного навчання ПТНЗ у закладі вищої освіти; 3) педагогічне стимулювання самоосвіти студентів; 4) застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі самоосвіти майбутніх викладачів практичного навчання ПТНЗ	Майбутні викладачі практичного навчання ПТНЗ; мотивація, методичне забезпечення, педагогічне стимулювання, ІКТ
Н. Довмантович (2019) [44, с. 10-11]	1) використання особистісно орієнтованого підходу для підвищення інтересу до майбутньої професії через організацію самостійної пошуково-дослідницької діяльності; 2) упровадження елементів новітніх освітніх технологій (ігрової, інформаційно-комунікаційної, проєктувальної) для формування умінь на засадах діяльнісного підходу; 3) поетапне формування самоосвітньої компетентності при викладанні дисциплін природничо-наукової підготовки на основі системного й компетентнісного підходів	студенти медичних коледжів, природничо-наукова підготовка; особистісно орієнтований і діяльнісний підходи, новітні освітні технології, системний і компетентнісний підходи
Б. Коломієць (2019) [68, с. 140]	1) актуалізація позитивної мотивації до самоосвіти; 2) упровадження авторського спецкурсу як відкритого навчального середовища; 3) активізація науково-дослідної роботи студентів	Майбутні вчителі іноземних мов
М. Кирилюк (2021) [61, с. 4]	використання інноваційних технологій у підвищенні кваліфікації; забезпечення	Учителі фізико-математичних

1	2	3
	системності, цілісності й індивідуалізації самоосвіти; застосування ІОС та елементів STEM	дисциплін у системі післядипломної освіти
О. Підгірний (2021) [128, с. 8]	актуалізація міждисциплінарної інтеграції; фасилітаційна підтримка становлення особистості; залучення до активної самоосвітньої діяльності	Майбутні вчителі фізичної культури; міждисциплінарність, фасилітація
Ю. Сабашкош (2021) [139, с. 182]	створення сприятливого психологічного клімату; застосування інноваційних методів навчання на інтеграційній основі; моніторинг і корекція розвитку самоосвітньої компетентності	Студенти; освітнє середовище з інтеграцією гуманітарних, фундаментальних і фахових дисциплін
Н. Кравцова (2025) [74, с. 143]	створення мотиваційно-орієнтованого освітнього середовища; активізація самоосвітньої діяльності засобами ІКТ; суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників освітнього процесу	Майбутні бакалаври машинобудівних спеціальностей; професійна підготовка
О. Письменна (2025) [117, с. 153]	створення адаптивного відкритого інформаційного середовища; тьюторський супровід та фасилітація; організація самостійної й колективної діяльності через цифрові інструменти; автоматизований моніторинг навчальної активності	Студенти медичних коледжів; технології змішаного навчання

Аналіз представлених у табл. 2.7 досліджень засвідчує, що всі автори виходять із розуміння формування самоосвітньої компетентності як процесу, де поєднуються педагогічний вплив і внутрішня активність особистості. Принагідно слід зазначити, що ця тенденція виокремилася ще в наукових працях просвітителів минулого та розвинена в сучасних дослідженнях. Зокрема, І. Мося (2013) [103] наголошує на доцільності чинників, що впливають на розвитку потреби в самоосвіті, умінні навчатися та створенні сприятливого середовища для тих, хто навчається, С. Боднар (2014) [11] підкреслює двовимірність у вияві самоосвітньої компетентності – її зовнішній і внутрішній аспекти. Загалом у всіх дослідників цієї проблеми убачають наскрізну позицію: студент у своїй самоосвітній діяльності не лише керується зовнішніми чинниками освітнього середовища, а й вибудовує власну самоосвітню траєкторію [170]. Водночас у різних авторів ця провідна ідея набуває різних інтерпретацій залежно від предмету їх дослідження. Зокрема, Н. Довматович [44], Ю. Пришупа [133] і О. Федоренко [164] акцентують на

мотиваційно-ціннісній сфері й технологіях стимулювання пізнавальної активності студентів. У цьому ж розрізі Б. Вовк [18] зважає на якість методичного й технологічного забезпечення освітнього процесу, що має сприяти ефективності самоосвіти в умовах професійної підготовки. Б. Коломієць [68] розширює бачення засобів формування самоосвітньої компетентності за рахунок створення відкритого навчального середовища, тоді як О. Підгірний [128] і Ю. Сабадош [139] звертають увагу на міждисциплінарність, фасилітацію та психологічний клімат, що створюється під час організації самоосвітньої діяльності. Зі свого боку М. Кирилюк [61] аналізує можливості STEM-підходу як сучасного інструменту формування самоосвітньої компетентності у післядипломній самоосвіті. Отже, пересвідчуємось, що специфічність цих потрактувань зумовлена контингентом і сферою підготовки, проте всі вони об'єднані прагненням створити належні умови для активної самоосвітньої діяльності суб'єктів.

Цінним для нашого дослідження є розроблення педагогічних умов формування самоосвітньої компетентності студентів економічних спеціальностей. Так, С. Касіянець [59] наголошує на цілеспрямованому створенні задля цього стимулюючого й квазіпрофесійного середовища, програмній переорієнтації підготовки на практичне застосування самоосвітніх навичок та впровадженні тематичного спецкурсу «Самоосвітній менеджмент».

Розвиток засобів формування самоосвітньої компетентності, що водночас становлять основу для виокремлення відповідних педагогічних умов, чітко віддзеркалює поступальний рух освітньої практики від етапу інформатизації до сучасної фази цифровізації. У працях 2014–2016 рр. цифровий компонент окреслюється здебільшого як допоміжний інструмент стимулювання пізнавальної активності та підвищення мотивації студентів у самоосвіті. У дослідженнях 2019–2021 рр. технологічна складова набуває більшої ваги й значущості, перетворюючись на структурний елемент організації освітнього процесу. Це, зокрема, стосується створення спеціалізованих навчальних курсів і відкритих середовищ, інтеграція навчальних дисциплін, упровадження STEM-підходу, фасилітаційні практики й системний моніторинг. На сучасному етапі (2024–

2025 рр.) простежено якісно новий підхід до формування самоосвітньої компетентності студентів, де цифрове освітнє середовище постає як відкрита адаптивна система, що поєднує персоналізовані цифрові платформи та ресурси, забезпечує тьюторський супровід і фасилітацію, організовує індивідуальну та групову самоосвітню діяльність і водночас інтегрує автоматизований моніторинг освітньої активності студентів. У такий спосіб засоби ІКТ, які раніше виконували допоміжну функцію, трансформувалися в системотвірний чинник формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців.

У зарубіжних розвідках означена проблема концентрується навколо організації та педагогічної підтримки самоспрямованого (самокерованого) навчання (self-directed learning). Зокрема, метааналіз, присвячений ефективності самоспрямованого навчання в онлайн-середовищах, який було проведено М.Й. До (M.Y. Doo) та М. Чжу (M. Zhu) [185], підтвердив доцільність інтеграції у систему формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки тих елементів відкритого інформаційного освітнього середовища, які стимулюють внутрішню мотивацію, підтримують рефлексію й забезпечують індивідуалізацію освітньої траєкторії.

У контексті розглядуваної проблеми варто виокремити дослідження С. Майомбе (S. Mayombe) [208] та Дж.Д. Робінсона (J.D. Robinson) і А.М. Перські (A.M. Persky) [220], які фокусують свою увагу на інтеграції відкритих педагогічних практик (open pedagogy) у навчальний процес вищої школи. Йдеться про використання відкритих освітніх ресурсів та цифрових платформ, що забезпечують не лише доступність навчальних матеріалів, а й залучення студентів до процесу їх створення, поширення й колективного використання. Такі практики орієнтують студентів на активну взаємодію з навчальним контентом, розвиток автономності, критичного мислення та відповідальності за результат навчання, а також стимулюють створення власних освітніх продуктів, які можуть стати частиною відкритого освітнього простору. У такий спосіб «відкрита педагогіка» визначається не лише інноваційною системою знань і практики, а й дієвим засобом формування в студентів самоосвітньої компетентності [180].

У цьому ж напрямі працюють й інші зарубіжні науковці. Наприклад, М. Сімініка (M. Siminica) та А. Думітру (A. Dumitru) [227], аналізуючи економічну освіту, визначають формування самоосвітньої компетентності через розвиток ініціативи студента у виявленні власних освітніх потреб, виборі стратегій навчання та здійсненні самооцінювання результатів. С. Лай (C. Lai), Н. Сааб (N. Saab) та В. Адміраал (W. Admiraal) [202] досліджують формування здатності до самоспрямованого навчання (self-managed learning) в умовах мобільних і онлайн-середовищ, виокремлюючи когнітивні, метакогнітивні, соціальні й афективні стратегії. Їх результати доводять, що саме застосування цих стратегій у цифровому просторі сприяє переходу від зовнішньо керованої до автономної самоосвітньої діяльності. Й. Нуссбаумер (J. Nussbaumer), Б. Кравцік (B. Kravcik) та А. Рензель (A. Renzel) [212] пропонують модель «Адаптивні відкриті навчальні середовища» (Responsive Open Learning Environments), де центральним завданням постає формування здатності студента до саморегульованого навчання (self-regulated learning). Автори підкреслюють, що інтеграція адаптивних цифрових інструментів моніторингу, підтримки планування й рефлексії створює умови для поступального розвитку самоосвітньої компетентності.

Нарешті, у сучасних оглядах, присвячених застосуванню генеративних технологій штучного інтелекту [221], наголошується, що такі інструменти здатні виступати каталізатором самоосвітньої діяльності: вони забезпечують персоналізовані рекомендації, миттєвий зворотний зв'язок і підтримку в самоплануванні й самоконтролі. Водночас дослідники зауважують що вирішальною умовою залишається трансформація ролі викладача – від носія знань до фасилітатора й ментора, який інтегрує цифрові можливості в педагогічну підтримку [204].

Отже, аналіз зарубіжних джерел свідчить, що концепція формування самоосвітньої компетентності має багато спільного з вітчизняними підходами, насамперед у розумінні ключової ролі внутрішньої мотивації та організації сприятливого освітнього середовища. Водночас зарубіжні дослідники акцентують на деталізації механізмів самостійної навчальної діяльності – виокремлюють

когнітивні, метакогнітивні, соціальні й афективні стратегії; розглядають процес крізь призму *self-directed* (самоспрямованого) й *self-regulated* (саморегульованого) навчання. Суттєвою специфікою є також активне залучення цифрових інструментів: від мобільних технологій і адаптивних відкритих освітніх середовищ до новітніх засобів генеративного штучного інтелекту [172]. Це підтверджує, що формування самоосвітньої компетентності в сучасних умовах неможливе без інтеграції інструментів цифровізації, які розширюють автономність студента й забезпечують персоналізацію його освітньої траєкторії.

Отже, за результатами проведеного аналізу напрацювань дослідників, вивчення стану проблеми в практиці підготовки майбутніх бакалаврів економіки та SWOT-аналізу чинників, що сприяють формуванню самоосвітньої компетентності студентів засобами відкритого інформаційного освітнього середовища, було сформовано перелік із 20 факторів. До їх оцінювання й диференціації було залучено 22 науково-педагогічних працівники, рівень кваліфікації й досвід яких надають підстави уважати їх компетентними експертами у сфері професійної підготовки майбутніх економістів.

Для визначення узагальненого ступеня впливу педагогічних умов на формування самоосвітньої компетентності було проведено експертне оцінювання. Експертам було запропоновано оцінити наведені чинники за п'ятибальною шкалою відповідно до ступеня їх впливовості на формування компонентів самоосвітньої компетентності – мотиваційно-ціннісного, діяльнісного та рефлексивного (див. додаток К). Отримані результати, за ступенем їх значущості, було згруповано в три блоки: фактори, які спричиняють сильний вплив; фактори, що впливають позитивно; фактори, що впливають слабо чи негативно. Така структуризація дала змогу не лише виокремити найбільш значущі чинники, а й показати, які з них мають другорядне або навіть гальмівне значення для процесу формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки (табл. 2.8).

Із табл. 2.8 пересвідчуємось, що достатньо впливовими виявилися такі групи чинників формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки, як організаційно-діяльнісні (організація цифрової співпраці студентів,

застосування варіативних маршрутів навчання, використання фасилітаційних практик тощо) та мотиваційно-рефлексивні (стимулювання внутрішньої мотивації, тьюторська підтримка, формування навичок рефлексії).

Таблиця 2.8

Оцінка ступеня впливу факторів на формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки

Фактори	М-ц	Зн	Д	Рф	Сер.
Фактори, які спричиняють сильний вплив					
Організація цифрової співпраці студентів у межах освітнього середовища	4,6	4,5	4,7	4,4	4,55
Стимулювання внутрішньої мотивації студентів через професійно значущі завдання	4,7	4,3	4,6	4,5	4,53
Надання доступу до відкритих цифрових платформ із навчальним контентом	4,5	4,4	4,6	4,3	4,45
Використання самоосвітніх практик під час вивчення фахових дисциплін	4,4	4,7	4,5	4,3	4,48
Тьюторська підтримка в роботі з цифровими інструментами	4,5	4,4	4,6	4,2	4,43
Застосування відкритих освітніх ресурсів у професійній підготовці	4,3	4,5	4,6	4,4	4,45
Формування в студентів навичок рефлексії через портфоліо або навчальні щоденники	4,2	4,3	4,4	4,5	4,35
Фактори, що впливають позитивно					
Використання інструментів самоменеджменту (тайм-менеджмент, трекери, планувальники)	4,0	3,9	3,8	3,7	3,85
Інтеграція елементів самоосвітніх технологій у вивчення дисциплін загальнопрофесійної підготовки	3,8	4,0	3,9	3,6	3,83
Методична підтримка студентів у виборі цифрових ресурсів для самоосвіти	3,9	4,1	3,7	3,8	3,88
Створення варіативних маршрутів самостійного вивчення матеріалу	3,7	3,8	4,0	3,6	3,78
Використання фасилітаційних практик у груповій самоосвіті	3,9	3,7	4,0	3,8	3,85
Використання цифрових інструментів для самооцінювання навчальних результатів	3,6	3,8	3,7	3,9	3,75
Запровадження проектних завдань, що потребують самостійного пошуку інформації	3,9	4,0	3,8	3,7	3,85
Фактори, що впливають слабо чи негативно					
Запровадження проблемно-пошукових завдань для індивідуальної роботи	3,8	3,0	3,1	3,5	3,35
Просвітницька робота щодо особливостей самоосвіти і самоосвітньої діяльності	3,2	3,5	3,0	3,3	3,25
Запровадження формалізованих звітів за результатами самоосвіти	3,0	3,2	2,9	3,1	3,05
Деталізація інструкцій для самостійної навчальної діяльності	2,8	3,0	2,7	2,9	2,85
Вивчення складу мотивів самоосвіти в студентів	3,1	2,9	2,8	3,0	2,95
Педагогічний контроль і керівництво самоосвітньої діяльності студентів	2,7	3,1	2,9	2,8	2,88

М-ц – мотиваційно-ціннісний, Зн – знанневий, Д – діяльнісний, Рф – рефлексивний компоненти, Сер. – середнє значення

Багатовимірний факторний аналіз у середовищі SPSS дав змогу визначити узагальнені чинники та згрупувати окремі фактори, що впливають на формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки засобами відкритого інформаційного освітнього середовища (див. табл. 2.9). Розрахунок власних значень за виділеною дисперсією засвідчив можливість із 14 вихідних факторів, що мають позитивний вплив, виокремити 6 інтегрованих факторів, а саме:

Фактор 1. Організація цифрової взаємодії у самоосвітній діяльності.

Фактор 2. Мотиваційно-ціннісна підтримка самоосвіти студентів.

Фактор 3. Цифрове та платформенне забезпечення самоосвіти.

Фактор 4. Методична й тьюторська підтримка самоосвітньої діяльності студентів.

Фактор 5. Рефлексивно-оцінювальний супровід самоосвіти.

Фактор 6. Запровадження самоменеджменту й організації проєктної діяльності.

Як бачимо з табл. 2.9, ці фактори в подальшому були зведені до чотирьох найбільш впливових.

Таблиця 2.9

Результати факторного аналізу чинників, що впливають на формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки засобами відкритого інформаційного освітнього середовища

Фактори	1	2	3	4	5	6
Факторні навантаження	0,84	0,82	0,87	0,79	0,81	0,80
Узагальнені чинники впливу	Адаптивне освітнє середовище, що підтримує мотивацію, самоменеджмент і цифрову співпрацю		Цифрове й платформенне забезпечення доступу до якісного освітнього контенту	Методична інтеграція технологій самоосвіти у зміст професійної підготовки	Педагогічна підтримка самоосвітньої діяльності студентів через цифрове тьюторство й фасилітацію	
Власні значення	3,90		3,70	3,20	2,80	

Виокремлені на основі факторного аналізу чотири педагогічні умови потребують окремого обґрунтування, що вможливить виокремлення змісту і логіки формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки засобами відкритого інформаційного освітнього середовища.

Умова 1. Функціонування адаптивного освітнього середовища, що підтримує мотивацію, самоменеджмент і цифрову співпрацю

Зауважимо, що освітнє середовище є багатовимірною системою, яка в своїй структурі поєднує соціальні, інформаційно-змістові, просторово-предметні та психолого-дидактичні компоненти та відносно самостійні середовища. Йому властиві системність і цілісність, а також здатність забезпечувати комплексний навчальний і виховний ефект. Таке середовище функціонує як простір соціальної взаємодії, у якому відбувається перенесення набутих у навчальних ситуаціях знань, умінь і навичок у професійні й життєві контексти.

Для нашого дослідження цінними є напрацювання В. Гайди, яким запропоновано концепцію самоосвітньо-орієнтованого освітнього середовища. Дослідник розглядає його як багатоконпонентну систему, що поєднує особистісний, інформаційно-змістовий, організаційно-діяльнісний та просторово-предметний виміри. Така структура не лише створює умови для навчальної діяльності, а й формує внутрішні мотиви саморозвитку. В. Гайда також виокремлює параметри ефективності цього середовища: результативність, комфортність, мотиваційність і забезпеченість освітнього процесу, які визначають його здатність підтримувати сталий розвиток особистості та сприяти набуттю нею самоосвітньої компетентності [26, с. 87]. Саме ці аспекти освітнього середовища викликають значний інтерес для нашого дослідження чинників формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки.

У науковій літературі описано й інші модифікації освітнього середовища – від віртуальних і розподілених до інтегрованих, що дає підстави розглядати його як відкриту, динамічну й адаптивну екосистему. Зі свого боку, інформаційне освітнє середовище на рівні закладу освіти постає як адаптивна модель, що віддзеркалює властивості глобального й національного інформаційних просторів,

інтегрує вимоги нормативно-правової бази та враховує особливості навчального процесу. Така модель поєднує комунікативні, інтеграційні та регулятивні функції, забезпечуючи сталість і результативність освітньої діяльності [210, с. 265].

Особливе місце серед різних типів освітніх середовищ посідає *адаптивне освітнє середовище*. Адаптивність є його якісною характеристикою, що забезпечує підлаштування навчального процесу до індивідуальних потреб студентів, їхніх цілей і стилів навчання. Саме таке середовище найбільшою мірою відповідає сучасним вимогам до професійної підготовки, оскільки поєднує відкритість доступу, цифрову гнучкість і персоналізацію освітніх траєкторій. Як зазначає О. Єрмоєнко, адаптивне освітнє середовище є системою, спрямованою на забезпечення здобувачам освіти умов для досягнення оптимального рівня інтелектуального розвитку відповідно до їхніх задатків і здібностей. Завдяки властивостям гнучкості, поліструктурності та відкритості така система створює можливості для виходу студента на максимально потенційний рівень розвитку, забезпечуючи його пристосування до нових освітніх вимог [48, с. 229].

Співвідношення між адаптивним освітнім середовищем та відкритим інформаційним освітнім середовищем розглядаємо у площині системної взаємодії. У цьому контексті відкрите інформаційне освітнє середовище виокремлюється, насамперед, завдяки доступності цифрових ресурсів, мережевої взаємодії та можливостям індивідуалізації навчання, що забезпечують реалізацію принципів відкритої освіти. Його головною функцією є створення умов для вільного доступу до навчального контенту й організації освітньої діяльності із використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Уважаємо, що адаптивне освітнє середовище має більш широкий зміст, оскільки охоплює не лише відкриті інформаційні ресурси, а й механізми їх цілеспрямованої організації в певний комплекс відповідно до індивідуальних потреб здобувачів освіти. Воно може охоплювати як відкриті, так і закриті компоненти, доступні на умовах ліцензії або корпоративних угод (наприклад, спеціалізовані бази даних, електронні бібліотеки, освітні платформи) [154]. У системному розумінні вони не є відкритими для широкого загалу, однак у досвіді

користувачів – викладачів, студентів, управлінського персоналу – такі ресурси сприймаються як відкриті, оскільки стають доступними завдяки інституційним договорам закладу освіти. Це дозволяє інтегрувати в освітній процес більш широкий спектр інструментів, які підтримують персоналізацію навчальних траєкторій і формування самоосвітньої компетентності в майбутніх бакалаврів економіки [188].

Важливу ознаку адаптивного освітнього середовища вбачаємо у спрямованості на побудову індивідуальної освітньої траєкторії, у т. ч. для самоосвіти майбутніх фахівців. Це середовище не лише забезпечує прогнозованість цілей, функціоналу та каналів доступу, а й організовує ефективну комунікацію між студентами, викладачами й дослідниками. Систематичний моніторинг охоплює як об'єкти середовища (якість створених ресурсів, ефективність їх використання), так і діяльність суб'єктів (динаміку навчальних результатів, готовність до співпраці, розвиток мотивації).

Узагальнимо, що адаптивне освітнє середовище функціонує як система взаємопов'язаних інформаційно-технологічних і педагогічних елементів, здатних реагувати на зміни освітніх потреб студентів. Воно поєднує відкритість доступу з персоналізацією освітніх траєкторій, інтегрує ресурси різної природи й створює умови для продуктивної самоосвітньої діяльності майбутніх фахівців. Тож, функціями адаптивного освітнього середовища у розвитку самоосвітніх компетентностей майбутніх бакалаврів економіки слід уважати: формування індивідуальних самоосвітніх маршрутів для кожного студента; фокус на розвитку критичного мислення через бізнес-симуляції та кейс-метод; моделювання економічних процесів в інтерактивному режимі з використанням цифрових інструментів для прогнозування ринкових змін, оцінки ризиків та аналізу інвестиційних стратегій; гнучкість і доступність – можливість навчатися будь-де та у зручний час, що особливо важливо для студентів, які поєднують навчання з роботою; і до того ж – використання штучного інтелекту для формування рекомендацій, консультування й підтримки симуляцій [193].

Одним із ключових упливів адаптивного освітнього середовища вважаємо

розвиток у студентів здатності до самостійного прийняття рішень у складних економічних квазіпрофесійних ситуаціях. Завдяки інтерактивним бізнес-симуляціям, віртуальним лабораторіям та аналізу конкретних ситуацій студенти вчаться аналізувати реальні ринкові умови, оцінювати ризики та обґрунтовувати свої управлінські рішення на основі актуальних даних.

Формування дослідницьких компетентностей є також важливим аспектом впливу адаптивного освітнього середовища на розвиток особистості майбутнього бакалавра економіки. Робота зі значними обсягами економічної інформації, аналіз фінансових звітів, візуалізація макро- та мікроекономічних процесів сприяють розвитку критичного мислення та навичок прогнозування. Використання алгоритмів машинного навчання та аналітичних платформ дозволяє студентам опрацьовувати складні економічні закономірності, що підвищує їхню здатність до самостійного аналізу й ухвалення обґрунтованих рішень.

Окрім того, адаптивне навчальне середовище сприяє підвищенню мотивації студентів до самоосвіти. Завдяки адаптації навчального контенту до рівня підготовки кожного студента відбувається оптимізація процесу засвоєння матеріалу, що дозволяє уникати як надмірного навантаження, так і втрати інтересу до дисциплін через недостатню складність завдань.

Загалом, адаптивне освітнє середовище вможливує оптимізацію навчального процесу, створюючи умови для розвитку ключових професійних навичок, зокрема аналітичного мислення, прогнозування економічних трендів, ефективного управління інформацією й самостійного прийняття рішень. Важливо, що в такому середовищі студенти отримують не лише можливості для самоосвітньої діяльності, а й простір для обміну досвідом, спільного розв'язання професійних завдань і створення освітніх продуктів. Саме така атмосфера формує стійку мотивацію до самоосвіти й забезпечує її інтеграцію у майбутню професійну діяльність бакалаврів економіки [219].

Умова 2. Методична інтеграція технологій самоосвіти у зміст професійної підготовки.

Необхідність інтеграції технологій самоосвіти у зміст професійної

підготовки зумовлюємо низкою суперечностей сучасної освітньої практики. Як було показано в попередньому тексті дисертації, за результатами проведеного нами емпіричного дослідження з'ясували, що значна частина студентів не володіє належним рівнем знань стосовно організації самоосвітньої діяльності, тоді як викладачі часто не обізнані в методиках компетентного педагогічного керівництва самоосвітою студентів. Поширеним є також ототожнення самоосвіти із самостійною роботою, що призводить до формалізованого контролю з боку викладача й нівелює принцип автономності студента й самодіяльності цього процесу. Інша крайність полягає в повному ігноруванні самоосвітньої діяльності здобувачів, яка розглядається викладачами як «приватна справа», що відбувається за власною ініціативою і виходить за межі навчальних планів і програм. У результаті чого формування самоосвітньої компетентності відбувається стихійно, без належної педагогічної підтримки й методичного забезпечення. Це суперечить сучасним освітнім концепціям загалом і вимогам до підготовки майбутніх бакалаврів економіки зокрема. Саме інтеграція технологій самоосвіти в навчальний процес дозволяє подолати ці суперечності: вона перетворює відкриті освітні ресурси на органічну складову професійної підготовки, забезпечує розвиток навичок організації власної освітньої траєкторії та змінює роль викладача від контролера до наставника й тьютора [21].

Створення цієї умови має на увазі добір матеріалів і завдань, що безпосередньо пов'язані з економічною галуззю, а також побудову індивідуальних освітніх маршрутів, які враховують потреби студентів і специфіку фахових дисциплін. У межах такої інтеграції технології самоосвіти застосовуються для виконання кейсів, проєктів, аналітичних робіт, що стимулює не лише пізнавальну активність, а й уміння поєднувати різні джерела інформації в єдину систему знань [116].

В інтеграції технологій самоосвіти передбачаємо розробку й упровадження цілеспрямованих модулів у навчальні програми, які охоплюють знання про методи організації самоосвітньої діяльності, навички пошуку та критичної оцінки інформації, уміння застосовувати цифрові інструменти для планування й

моніторингу власного навчання. Доцільним вважаємо створення спеціальних курсів («Самоосвітні технології», «Менеджмент особистісного розвитку» тощо), у яких студенти здобувають досвід використання відкритих освітніх ресурсів, онлайн-платформ і систем адаптивного навчання.

Важливу роль надаємо інтеграції технологій самоосвіти у зміст дисциплін загальнопрофесійної та фахової підготовки: виконання кейсів, бізнес-проектів, ситуаційних завдань вимагає від студентів не лише репродуктивного засвоєння матеріалу, а й самостійного пошуку й систематизації знань. Позааудиторна робота, зі свого боку, має стати простором для розширення навчального досвіду – через участь у студентських наукових товариствах, фахових онлайн-спільнотах, проєктних групах.

Не менш значущим є урахування на етапі реалізації освітньої траєкторії широких можливостей, які надають неформальна й інформальна освіта: проходження масових відкритих онлайн-курсів (МООС), отримання мікрокваліфікацій, участь у професійних вебінарах і тренінгах, використання освітніх ресурсів відкритого доступу. Такі практики, як зазначають дослідники, підсилюють індивідуалізацію навчання, дозволяють студентам інтегрувати результати позааудиторної, професійної й особистісної активності в цілісну систему знань і навичок, що безпосередньо відображається на рівні сформованості самоосвітньої компетентності. Методична інтеграція здобутих практик у неформальній освіті (сертифікати, мікрокваліфікації тощо) має відбуватися відповідно до встановлених у ЗВО правил, ставати органічним складником програм навчальних дисциплін. Відзначимо, що провідні курси неформальної освіти (Coursera, EdEra, Prometheus, Освіторія, Дія. Цифрова освіта та ін.), які засвідчили якість наданої освітньої інформації; пропонують послуги з інтеграції МООК до навчальних дисциплін майже всіх напрямів підготовки. З-поміж цих пропозицій є чимало безкоштовних. Між тим, уведення таких інновацій потребує методичного обґрунтування [161].

Слід відмітити, що в межах відкритого інформаційного освітнього середовища методична інтеграція технологій самоосвіти у професійну підготовку

майбутніх бакалаврів економіки забезпечує перехід від фрагментарного використання ресурсів до їх цілісного внесення до структури професійної підготовки. Це надає змогу пов'язати потенціал такого середовища – відкритий доступ до цифрових платформ, інтерактивних курсів, електронних бібліотек і комунікаційних інструментів – із конкретними навчальними модулями й дисциплінами. У результаті чого студенти отримують не лише доступ до інформації, а й чітко структуровані шляхи її засвоєння: від індивідуальних освітніх маршрутів до спільної діяльності у віртуальних проєктах. Така інтеграція формує мотиваційний компонент самоосвітньої компетентності через внесення професійно значущих завдань у цифровому форматі розвиває знанневий компонент завдяки роботі з різномірними ресурсами, сприяє становленню діяльнісного компонента через виконання завдань у співпраці з іншими учасниками середовища, а також забезпечує рефлексивний компонент завдяки використанню інструментів самооцінювання й електронного портфоліо. Отже, саме інтеграція технологій самоосвіти у зміст підготовки дозволяє максимально реалізувати потенціал відкритого інформаційного освітнього середовища у формуванні самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки.

Умова 3. Цифрове й платформене забезпечення доступу до якісного освітнього контенту.

Необхідність створення цієї педагогічної умови у професійній підготовці майбутніх бакалаврів економіки пояснюємо тим, що сучасний освітній процес неможливий без інтеграції цифрових інструментів і ресурсів у навчальне середовище. Від наявності якісних технічних і програмних рішень залежить не лише обсяг доступного освітнього контенту, а й можливість його персоналізації, мобільності й інтерактивності. Слід також акцентувати на тому, що наведені міркування безпосередньо стосуються як формальної освіти, так і самоосвіти.

У функціональному вимірі цифрове платформене забезпечення є основою для мобільності й доступності навчання: воно гарантує роботу з будь-якого пристрою, у будь-якому місці та в будь-який час. Важливою є також інтероперабельність (Interoperability) – сумісність різних освітніх сервісів,

платформ і форматів, що дозволяє інтегрувати ресурси у спільне середовище. Окрім того, такі рішення передбачають аналітичний супровід навчальної діяльності: системи відстеження прогресу, адаптивні рекомендації й автоматизований зворотний зв'язок, які створюють умови для усвідомленого планування індивідуальної освітньої траєкторії [236].

У змістовому вимірі цифрове й платформене забезпечення розглядаємо як ключовий компонент відкритого інформаційного освітнього середовища. Центральним осередком є вебсайт закладу освіти, що виконує інтеграційну функцію: він акумулює навчальні матеріали й забезпечує доступ до ресурсів і платформ, необхідних для професійної підготовки студентів, їх професійної та особистісно-розвивальної самоосвіти. До них належать електронні бібліотеки, системи управління навчанням (Moodle, Google Classroom), масові відкриті онлайн-курси (Coursera, Prometheus), мікрокваліфікаційні програми (edX MicroMasters, Coursera Specializations), хмарні сервіси для спільної роботи (Google Workspace, Microsoft Teams), а також спеціалізовані професійні бази даних та адаптивні освітні системи [211].

Концентрація ресурсів у єдиному інформаційному вузлі дозволяє студентам швидко орієнтуватися у цифровому просторі та вибудовувати власні освітні маршрути. Водночас верифікація контенту з боку закладу гарантує його якість і актуальність, а інтеперабільність між платформами створює умови для безперервного доступу й ефективної взаємодії з різними видами освітніх ресурсів. Таке середовище стає простором, у якому поєднуються гнучкість форм навчання й постійна можливість розширення професійних знань [200].

Підкреслюємо, що запровадження цифрового й платформеного забезпечення доступу до якісного освітнього контенту безпосередньо впливає на формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки. По-перше, воно створює умови для індивідуалізації навчання: студент отримує можливість добирати ресурси відповідно до власних цілей і темпів опанування матеріалу, що формує навички освітнього самоменеджменту. По-друге, інтеграція відкритих курсів, електронних бібліотек і мікрокваліфікацій у навчальний процес

трансформує зовнішні ресурси на засіб побудови особистої системи знань, поглиблюючи вміння працювати з інформацією та критично її оцінювати. Потрете, наявність адаптивних систем і платформ із вбудованим аналітичним супроводом сприяє розвитку рефлексивних умінь: студент навчається відслідковувати власний прогрес, визначати прогалини й коригувати траєкторію самоосвіти.

Як висновок, цифрово-платформенне забезпечення не лише відкриває доступ до ресурсів, а й формує у студентів цілісний досвід організації власної навчальної діяльності – від постановки цілей до оцінювання результатів, що є ключем до становлення їхньої самоосвітньої компетентності.

Умова 4. Педагогічна підтримка самоосвітньої діяльності студентів через цифрове тьюторство й фасилітацію.

Виходимо з того, що педагогічна підтримка у відкритому інформаційному освітньому середовищі передбачає не контроль студентів, а створення умов для якісного супроводу їхньої самостійної навчальної та самоосвітньої діяльності. У цьому контексті особливого значення набувають цифрове тьюторство й фасилітація, що забезпечують перехід від самостійної навчальної діяльності, запланованої освітніми програмами, до самоосвіти як усвідомленої й автономної практики.

Викладач у таких умовах постає багаторольовою фігурою: він водночас є тьютором, фасилітатором, модератором цифрових спільнот і консультантом, що допомагає студентам визначати освітні цілі, добирати ресурси, планувати навчальні дії та відстежувати прогрес. Як підкреслюють Н. Волкова та І. Олійник [20], Т. Годецька [29], І. Іванюк [54], Л. Литвинова [87], С. Семеріков [225] та ін., цифрові освітні середовища змінюють сам характер педагогічної взаємодії: замість ієрархічної моделі «викладач–студент» вибудовується партнерська суб'єкт-суб'єктна взаємодія, у якій педагог забезпечує гнучке поєднання індивідуальних і групових форм діяльності, використовуючи цифрові інструменти супроводу.

Тьюторство (з англ. tutor – наставник, керівник індивідуального навчання) як феномен традиційно бере початок з освітньої практики Оксфорда й Кембриджа

XVI–XVII ст., де тьютор виконував функції персонального наставника студента. У сучасному розумінні тьюторство – це індивідуалізована форма педагогічного супроводу, що передбачає допомогу студентові у визначенні цілей навчання, доборі ресурсів, плануванні дій та рефлексії результатів [45]. У цифровому освітньому середовищі тьюторство опосередковане засобами інформаційного середовища. Викладач у ролі тьютора допомагає студентам обирати оптимальні ресурси, планувати навчальні дії, відстежувати прогрес і коригувати стратегії [231]. Цифрові інструменти тьюторства, зокрема онлайн-консультації, індивідуальні трекери завдань та інтерактивні карти компетентностей, дозволяють зробити цей процес системним. Така підтримка сприяє розвитку автономності студента, але водночас створює умови для своєчасної допомоги й зворотного зв'язку [108].

Фасилітація (з англ. facilitation – полегшення, сприяння) – поняття, що було уведене до наукового обігу в контексті гуманістичної психології К. Роджерсом (1969), де воно позначало створення умов для вільного розвитку особистості [222]. У педагогіці фасилітація трактується як процес організації освітньої взаємодії, за якого викладач є не стільки джерелом знань, скільки модератором, що сприяє активному залученню студентів, стимулює їхню ініціативність, критичне мислення та здатність до співпраці. Ми підтримуємо думку тих дослідників, які вважають, що фасилітація у цифровому середовищі дозволяє створювати простір для взаємонавчання, обміну досвідом і спільного вирішення проблемних завдань. Саме завдяки поєднанню тьюторства й фасилітації самоосвіта набуває ознак системності: студент отримує свободу вибору, але не залишається без орієнтирів, натомість зберігає можливість постійної підтримки і зворотного зв'язку. Це, зі свого боку, формує його здатність до планування, критичної оцінки й інтеграції результатів самоосвіти у професійну діяльність [86].

Ефективність педагогічної підтримки студентів у відкритому інформаційному освітньому середовищі значною мірою залежить від готовності викладачів виконувати функції тьютора й фасилітатора. Проте сучасна практика засвідчує, що більшість викладачів традиційно тяжіють до ролі контролера навчальної діяльності, тоді як цифрове середовище потребує від них здатності

забезпечувати індивідуалізацію й підтримку самоосвітніх стратегій студентів. Це обумовлює необхідність цілеспрямованої підготовки педагогів до багаторольової діяльності, де поєднано функції консультанта, модератора, організатора навчальних спільнот і наставника у сфері використання цифрових ресурсів [4].

Одним із напрямів такої підготовки є впровадження спеціалізованих модулів у програми підвищення кваліфікації та педагогічних магістратур, які б охоплювали змістові блоки з цифрового тьюторства, фасилітаційних практик і організації самоосвіти у віртуальних середовищах. У цих модулях зацентровано не лише на технічних аспектах (володіння платформами LMS, MOOC, системами моніторингу), а й на розвитку методичних умінь: проектування індивідуальних освітніх маршрутів, організація групової роботи з елементами фасилітації, формування вміння забезпечувати студентів релевантними цифровими ресурсами.

Значну роль відіграє й позапрограмна діяльність – семінари, майстер-класи, міжуніверситетські спільноти практик, де викладачі мають змогу обмінюватися досвідом тьюторського супроводу та фасилітації у цифрових середовищах. Важливо, на наш погляд, також забезпечити методичний супровід цього процесу через створення збірників кейсів, методичних рекомендацій та цифрових посібників, які дозволять педагогам послідовно опановувати нові ролі.

Отже, навчання педагогів здійсненню цифрового тьюторства і фасилітації має бути інтегрованим процесом, що поєднує формальну підготовку, неформальне підвищення кваліфікації й діяльність у професійних спільнотах. Тільки за таких умов можливо сформувати в них готовність не лише транслювати знання, а й створювати умови для активної самоосвіти студентів, що відповідає сучасним вимогам цифровізованої вищої освіти.

Узагальнюючи викладене, слід підкреслити, що зазначені педагогічні умови не можуть розглядатися ізольовано, оскільки лише їх комплексна реалізація забезпечує цілісність процесу формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки. Адаптивне освітнє середовище створює базу для індивідуалізації й підтримки внутрішньої мотивації; методична інтеграція технологій самоосвіти в освітні програми надає змістове наповнення і формує

стійкі навички самостійного опрацювання знань; цифрове й платформенне забезпечення доступу до якісного контенту становить інструментальну основу, що відкриває доступ до різноманітних ресурсів і навчальних траєкторій; тоді як педагогічна підтримка через цифрове тьюторство і фасилітацію спрямовує та супроводжує цей процес, уможливлуючи перехід від самостійної навчальної діяльності до усвідомленої самоосвіти. Саме системна взаємодія всіх умов утворює єдину педагогічну модель, яка відповідає вимогам цифровізації освіти й потребам сучасної економічної галузі.

2.3 Моделювання методики формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки із використанням засобів відкритого інформаційного освітнього середовища

Моделювання методики формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки є важливим етапом дослідження, оскільки цей науковий метод дозволяє форматувати окреслені педагогічні умови в цілісну педагогічну систему. Під «методикою» в цьому контексті розуміємо науково обґрунтований комплекс цілей, завдань, принципів, етапів та інструментів, які у своєму взаємозв'язку забезпечують поетапне формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки засобами відкритого інформаційного освітнього середовища. Її розроблення передбачає виявлення концептуальної ідеї, внутрішньої логіки цього процесу, визначення механізмів створення педагогічних умов і побудову моделі, що може бути впроваджена у практику професійної підготовки студентів економічних спеціальностей та перевірена експериментально.

Метою моделювання методики є забезпечення поетапного формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки шляхом інтеграції засобів відкритого інформаційного освітнього середовища у процес професійної підготовки.

Моделювання здійснено за структурно-функціональним принципом, що

передбачає відповідність між елементами структури та функціями, які вони виконують у процесі формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки. Структура методики передбачає кілька взаємопов'язаних блоків. З-поміж них:

– *концептуальний блок*, який виконує функцію теоретико-методологічного підґрунтя моделювання, оскільки визначає провідні цілі, завдання, принципи й логіку формування самоосвітньої компетентності, що забезпечує цілісність і послідовність усього процесу;

– *змістово-процесуальний блок*, що реалізує організаційно-діяльнісну функцію – поєднує зміст професійної підготовки з інструментами самоосвіти, а також презентує методи, форми, технології й інструменти формування самоосвітньої компетентності із використанням технологій відкритого інформаційного середовища, які забезпечують поетапне практичне засвоєння студентами досвіду самоосвітньої діяльності;

– *контрольно-оцінювальний блок* охоплює критерії, показники і рівні сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки, що дозволяє здійснювати оцінку результативності запропонованих формальних засобів, виявляти динаміку розвитку самоосвітньої компетентності та вносити необхідні корективи у процес її формування, виконуючи при цьому функцію моніторингу та зворотного зв'язку.

Загальну структуру методики подано на рис. 2.8, де відображено взаємозв'язок її основних блоків, мети і запроєктованого результату.

Подальший виклад передбачає декомпозицію кожного з блоків із розкриттям їх змісту та функцій у процесі формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки.

Зміст **концептуального блоку** методики ґрунтується на теоретичному осмисленні сутності самоосвіти, самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки та відкритого інформаційного освітнього середовища як основних категорій дослідження.

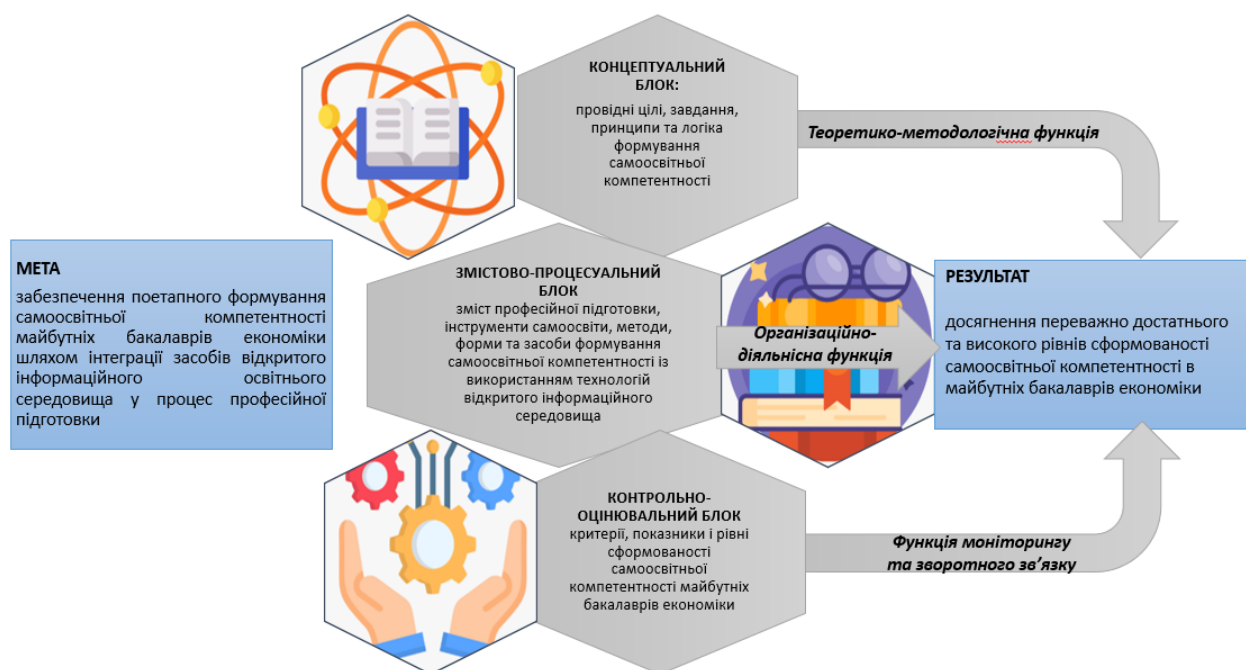


Рис. 2.8. Схематична модель методики формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки засобами відкритого інформаційного освітнього середовища

Зокрема, для моделювання методики суттєвим є усвідомлення таких видів самоосвіти майбутнього бакалавра економіки, як професійна й особистісно-розвивальна, що відбувається у фінансово-економічному, цифровому, соціальному й екзистенційному напрямках. Важливим є також тлумачення самоосвітньої компетентності у широкому та вузькому значеннях; бачення сутності цієї компетентності як стрижня професійної компетентності бакалавра економіки, її змісту як інтегрованого особистісного утворення, що охоплює мотиваційно-ціннісний, знаннєвий діяльнісний і рефлексивний компоненти, поєднує низку інших компетентностей – морально-етичну, загальнонавчальну, предметну, методологічну, інформаційну, цифрову, загальнокультурну, компетентність у саморозвитку. Відкрите інформаційне освітнє середовище (ВІОС), своєю чергою, визначається як цілісна екосистема, що виявляється у матеріально-технологічному, організаційно-комунікаційному, ціннісно-культурному й педагогіко-методичному вимірах, з-поміж своїх компонентів має інформаційні освітні ресурси, цифрові сервіси й інструменти, комунікаційні платформи, освітні події й активності.

Цілі методики визначено на трьох взаємозумовлених рівнях.

Освітні цілі: забезпечення засвоєння студентами системи знань стосовно сутності, структури та технологій самоосвіти; формування здатності працювати з відкритими інформаційними освітніми ресурсами, цифровими платформами та інструментами штучного інтелекту; здійснення інтеграції самоосвітньої діяльності у зміст професійної підготовки.

Професійно-виховні цілі: формування в майбутніх бакалаврів економіки відповідального ставлення до власної професійної підготовки й неперервної освіти; виховання культури академічної доброчесності й самодисципліни у процесі самоосвіти; розвиток здатності до колективної взаємодії, цифрової співпраці та взаємонавчання в умовах відкритого інформаційного середовища.

Розвивальні цілі: розвиток у студентів умінь самоменеджменту (тайм-менеджмент, планування, самоконтроль) у процесі організації власної освітньої траєкторії; стимулювання внутрішньої мотивації до самостійного навчання та професійного самовдосконалення; формування навичок рефлексії, самооцінювання та критичного осмислення результатів самоосвітньої діяльності.

Завданнями методики є:

1. Визначити та науково обґрунтувати принципи, підходи й педагогічні умови формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки.
2. Інтегрувати технології самоосвіти та відкритого інформаційного освітнього середовища у зміст професійної підготовки.
3. Розробити дидактичні засоби, методи й форми організації самоосвітньої діяльності студентів із використанням цифрових ресурсів і платформ.
4. Забезпечити педагогічний супровід самоосвітньої діяльності майбутніх бакалаврів економіки через цифрове тьюторство та фасилітацію.
5. Створити систему критеріїв, показників і процедур для діагностики та моніторингу рівня сформованості самоосвітньої компетентності.

В основу формування самоосвітньої компетентності покладено такі принципи:

– *принцип ціннісно-сміслової спрямованості*, за яким самоосвіта особистості

розглядають як цінність, що має забезпечувати досягнення студентами, передусім, особистісно значущих цілей;

– *принцип системності* передбачає, що самоосвітню компетентність слід розглядати як систему й динамічну особистісну якість, а процес її формування – як комплексний вплив на всі її компоненти, що перебувають у взаємозв'язку та взаємозумовленості та дозволяють розв'язувати різного роду самоосвітні завдання;

– *принцип персоніфікації*, який забезпечує створення індивідуального стилю самоосвітньої діяльності студентів як якісного показника сформованості самоосвітньої компетентності;

– *принцип інтеграції*, що передбачає, з одного боку, взаємозв'язок навчальної, аудиторної, позааудиторної самоосвітньої діяльності студентів, а також залучення до цього процесу систем формальної, неформальної та інформальної освіти, орієнтацію на професійну й особистісно-розвивальну самоосвіту майбутнього бакалавра економіки – з іншого;

– *принцип мобільності*, що визначає здатність і готовність студента адаптуватися до зміни умов освітньої діяльності;

– *принцип адаптивності*, що полягає у підлаштуванні процесу формування самоосвітньої компетентності до індивідуальних освітніх потреб, темпу та стилю навчання студента із використанням можливостей цифрових технологій і відкритого інформаційного освітнього середовища [116];

– *принцип рефлексивності*, за яким студенти повинні не лише опановувати знання та навички, але й усвідомлювати власний поступ, аналізувати результати та коригувати власні стратегії самоосвіти;

– *принцип партнерської взаємодії*, що передбачає співпрацю студента й викладача на суб'єкт-суб'єктних засадах, де викладач виступає тьютором і фасилітатором, а не контролером самостійної навчальної діяльності;

– *принцип гейміфікації*, спрямований на використання ігрових механік у самоосвітній діяльності задля підвищення мотивації та залученості студентів;

– *принцип інноваційності*, що орієнтує на постійне оновлення змісту й засобів самоосвітньої діяльності шляхом залучення сучасних цифрових платформ,

інструментів штучного інтелекту, інтерактивних курсів і відкритих освітніх ресурсів;

– *принцип розвитку самоосвітньої діяльності* – забезпечує безперервне ускладнення завдань і розширення інструментарію, що сприяє переходу студента від об'єкта зовнішнього супроводу до самоосвітньої автономії [162].

В основу формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки засобами відкритого інформаційного освітнього середовища покладено положення таких *методологічних підходів*:

– *компетентнісний підхід* – орієнтація на кінцевий результат освітнього процесу, яким є здатність студента до самостійного здобуття, інтеграції та застосування знань, умінь і навичок у професійній діяльності, а також розвиток готовності до неперервної освіти як невід'ємної складової професійної компетентності майбутнього бакалавра економіки;

– *акмеологічний підхід* – спрямованість методики на досягнення особистістю найвищих професійних і особистісних результатів, на розвиток потенціалу студента як суб'єкта самоосвіти, здатного до самовдосконалення та самореалізації упродовж життя;

– *особистісно-діяльнісний підхід* – урахування індивідуальних особливостей студентів та забезпечення засвоєння ними досвіду самоосвітньої діяльності, стимулювання їхньої активності, ініціативності і відповідальності за власну освітню траєкторію, що уможливило перехід від самостійної роботи до справжньої самоосвіти;

– *інклюзивний підхід* – забезпечення рівного доступу всіх студентів до інформаційно освітніх ресурсів і можливостей самоосвіти через персоналізацію цифрових платформ, тьюторську підтримку та врахування індивідуальних освітніх потреб майбутніх бакалаврів економіки;

– *задачний підхід* – організація самоосвіти у відкритому інформаційному освітньому середовищі через постановку навчальних і професійно зорієнтованих завдань, розв'язання яких вимагає від студентів застосування технологій самоосвіти, критичного мислення та здатності до пошуку інформації, інтеграції її в

особистий досвід;

– *інформаційно-цифровий підхід* – забезпечення інтеграції відкритих цифрових освітніх ресурсів, платформ і сервісів у професійну підготовку, формування у студентів цифрової грамотності й здатності організовувати власну діяльність у відкритому інформаційному освітньому середовищі;

– *міждисциплінарний підхід* – створення умов для формування цілісного бачення професійних проблем через інтеграцію знань з економічних, інформаційних, управлінських та соціально-гуманітарних дисциплін, що забезпечує ширший контекст самоосвітньої діяльності;

– *системний підхід* – розгляд самоосвітньої компетентності як багатокомпонентного особистісного утворення, а процесу її формування – як цілісної педагогічної системи, що має внутрішню логіку, ієрархію та взаємозв'язки між усіма її елементами;

– *синергетичний підхід* – орієнтація на відкритість, варіативність та нелінійність освітнього процесу, що дозволяє студентам виходити за межі заданих траєкторій, створювати індивідуальні моделі самоосвітньої діяльності та інтегрувати нові знання в умовах постійних змін.

Отже, концептуальний блок методики виконує *теоретико-методологічну функцію*, оскільки задає орієнтири у пошуку шляхів формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки із застосуванням технологій відкритого інформаційного освітнього середовища, у логіці розгортання всієї методики та визначає смислові акценти подальших змістових і процесуальних рішень.

Змістово-процесуальний блок у структурі методики відіграє провідну роль, оскільки саме він забезпечує практичне наповнення та організацію процесу формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки. Його специфіка полягає в інтеграції змісту професійної підготовки з технологіями самоосвіти, що уможлиблює системне поєднання аудиторної, позааудиторної, формальної та неформальної самоосвітньої діяльності студентів. Завдяки цьому блок слід розглядати як «операційну частину» методики: він визначає, які

навчальні ресурси залучено, які методи і форми організації навчання застосовано, які цифрові інструменти використано для підтримки самоосвіти, організації співпраці й ініціювання рефлексії в учасників освітнього процесу.

Змістова основа формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки визначається як комплекс взаємопов'язаних складових, що забезпечують поєднання знань, умінь, цінностей і досвіду самостійного пізнання. Проектований зміст конкретизує ті елементи професійної підготовки, які дозволяють студентам набувати досвіду цілеспрямованої й результативної самоосвітньої діяльності в умовах відкритого інформаційного та адаптивного освітнього середовища. Загалом зміст охоплює різновиди самоосвіти майбутнього бакалавра економіки – фінансово-економічну, цифрову, соціальну й екзистенційну, що відображають різні напрями його професійного становлення та особистісного розвитку.

Отже, змістовою основою для формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки є адаптований навчальний контент дисциплін циклу загальної та циклу професійної підготовки, позааудиторної діяльності, а також навчальних, виробничих та переддипломних практик. Освітні компоненти й пов'язаний із ними електронний контент мають бути оновленими з урахуванням завдань формування самоосвітньої компетентності студентів економічних спеціальностей. До змістових складових належать: знання про технології самоосвіти (робота з цифровими ресурсами, організація часу, рефлексивні практики); розуміння особливостей самоосвіти бакалавра економіки; базові й спеціальні економічні знання, необхідні для побудови індивідуальних освітніх траєкторій; навчальний контент відкритих освітніх ресурсів (масові відкриті онлайн-курси, електронні бібліотеки, мікрокредитні програми), що забезпечують безперервне оновлення професійної підготовки.

Окреме місце належить контенту спеціально розроблених варіативних дисциплін, які формують уміння працювати з технологіями відкритого інформаційного освітнього середовища, добирати й критично аналізувати джерела. Зокрема, авторську дисципліну за вибором «Економічна освіта в цифровому

вимірі» (3 кредити ЄКТС) було розроблено з метою забезпечення студентів знаннями щодо сучасних тенденцій цифровізації економічної освіти, опанування інструментів цифрового навчання та вироблення навичок їх інтеграції у власну самоосвітню траєкторію (див. додаток Л).

Змістовим доповненням у формуванні самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки є факультативна й позааудиторна діяльність, що підтримує розвиток професійної й особистісної самоосвіти студентів. Як приклад, може бути наведений тренінг-курс «Інформаційна гігієна та тайм-менеджмент економіста у відкритому цифровому середовищі» (6 год.) розроблений як практико-орієнтований інтенсив, спрямований на формування у викладачів та студентів економічних спеціальностей навичок ефективної взаємодії з інформаційними потоками й організації власної самоосвітньої діяльності в цифровій екосистемі (додаток М).

Важливим складником розроблюваної методики також є використання відкритих освітніх і наукових веб-ресурсів, орієнтованих на розвиток економічного мислення та soft skills, що забезпечує баланс між фаховою й загальнокультурною підготовкою майбутніх бакалаврів економіки [228].

Висновуємо, що змістова основа створює вектор і логіку формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки. Проте ефективність засвоєння цього змісту значною мірою залежить від форм організації освітнього процесу, які забезпечують його практичну реалізацію і створюють умови для активної самоосвітньої діяльності студентів. Тож, до провідних *форм формування самоосвітньої компетентності* належать:

– тематичні модулі з технологій самоосвіти (робота з відкритими цифровими ресурсами, самоменеджмент, навички рефлексії та самооцінювання), які стають складовою програм загальноосвітньої й фахової підготовки майбутніх бакалаврів економіки;

– відкриті освітні ресурси (МООС, електронні бібліотеки, мікрокредитні програми) як обов'язкової компоненти навчального процесу й самоосвітньої діяльності;

– варіативні дисципліни, безпосередньо спрямовані на засвоєння технологій самоосвіти і основ роботи у відкритому інформаційному освітньому просторі;

– позааудиторна факультативна діяльність (тренінги, методологічні семінари, практикуми тощо), що сприяє формуванню в студентів умінь вчитися й компонентів самоосвітньої компетентності і в такий спосіб виходить за межі освітніх програм підготовки бакалаврів економіки;

– відкриті веб-ресурси для професійної й особистісно-розвивальної самоосвіти (платформи онлайн-курсів, електронні бібліотеки, цифрові кейс-банки, ресурси з розвитку soft skills) (TED Talks);

– освітні події й активності (вебінари, тренінги, воркшопи, хакатони, цифрові конференції), які сприяють інтеграції студентів у професійні й освітні спільноти.

Визначені форми організації самоосвітньої діяльності у відкритому інформаційному освітньому середовищі є зовнішнім відображенням методів, які конкретизують шляхи і способи досягнення цілей формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки. Саме методи забезпечують реалізацію змісту й наповнюють обрані форми ефективними дидактичними прийомами [81]. З огляду на традиційну класифікацію, у контексті нашого дослідження доцільно виокремити словесні, наочні та практичні методи, а також комплексні навчальні методи, адаптовані до умов відкритого інформаційного освітнього середовища (див. табл. 2.10).

Невід’ємним складником змістово-процесуального блоку методики є ті технології й інструменти, які забезпечують ефективність процесу формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки. Якщо методи конкретизують шляхи досягнення мети, то технології відображають упорядковану систему дій, що поєднує зміст, форми й методи в єдину дидактичну конструкцію. Вони задають логіку організації освітнього процесу, визначають характер взаємодії викладача й студентів у відкритому інформаційному освітньому середовищі, а також забезпечують можливість переходу від навчальної діяльності до самоосвітньої.

Методи формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки

Група методів	Методи	Реалізація у ВІОС
Словесні	пояснення, роз'яснення, лекція, бесіда, дискусія, консультація, інструктаж	електронні лекції, відеоконференції, онлайн-дискусії, консультації у віртуальних кімнатах, інструктаж у форматі гайд-відео чи інтерактивних інструкцій
Наочні	демонстрація, ілюстрація, мультимедійна презентація, відеоматеріали, віртуальні симуляції	інтерактивні інфографіки, візуалізації економічних процесів, освітні відео, моделі у VR/AR середовищах
Практичні	вправи, навчальні задачі, тренінг, практикум, лабораторні віртуальні роботи, проєктні завдання, кейси, робота з відкритими базами даних	виконання індивідуальних і групових завдань у цифрових середовищах, аналіз відкритих статистичних баз, створення онлайн-проєктів
Комплексні навчальні методи	проблемні, навчання, проєктні, дослідницькі, кейс-метод, інтерактивні методи (ділові ігри, тренінгові сесії, мозкові штурми, рольові моделі тощо)	онлайн-проєкти міждисциплінарного характеру, моделювання професійних ситуацій у цифрових середовищах, участь у віртуальних ігрових тренінгах

До переліку провідних технологій формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки передусім включаємо *технології відкритого інформаційного освітнього простору*:

– Технологія масових відкритих онлайн-курсів (МООС) забезпечує доступ до різноманітних освітніх ресурсів, підтримує індивідуальний вибір траєкторії навчання та формує мотивацію до неперервної освіти.

– Технологія управління навчанням (LMS) організовує освітній процес у гнучкому форматі, інтегрує навчальну й самоосвітню діяльність та забезпечує планування, моніторинг й оцінювання результатів [166].

– Хмарні технології створюють умови для збереження, обробки та спільного використання освітніх ресурсів у віртуальному середовищі, забезпечують доступ до матеріалів незалежно від часу і місця перебування, підтримують індивідуальну та групову роботу над завданнями.

– Мережеві технології передбачають використання електронної пошти, онлайн-конференцій, професійних форумів і віртуальних спільнот, що створює умови для комунікації, взаємонавчання та спільного розв'язання освітніх завдань.

– Електронні бібліотеки та цифрові репозитарії вможливають доступ до великого обсягу наукових, навчальних і методичних матеріалів у цифровому форматі, сприяє розвитку вмінь пошуку, критичного відбору та систематизації інформації. Використання таких ресурсів формує інформаційну грамотність студентів і розширює їхні можливості для організації самоосвітньої діяльності.

– Технології масових відкритих онлайн курсів (МООС), зокрема Prometheus, Coursera, EdEra, «Всеосвіта», «Освіторія», «Дія. Цифрова освіта» та ін.) у поєднанні з традиційними навчальними практиками дозволяє студентам формувати індивідуальні траєкторії самоосвіти та забезпечувати неперервність особистісного й професійного саморозвитку.

– Тематичний вебсайт забезпечує доступ до систематизованих навчально-методичних матеріалів, інтерактивних завдань, мультимедійних ресурсів та додаткових джерел, сприяючи організації самостійної освітньої діяльності студентів. Особливе місце посідає вебсайт закладу освіти, який інтегрує освітні програми, електронні курси, нормативно-методичні документи й ресурси для самоосвіти, створюючи стабільне інформаційне середовище для планування та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії [84].

– Технології на основі штучного інтелекту автоматизують пошук і систематизацію інформації, підтримують організацію індивідуальної освітньої траєкторії та формують навички самоменеджменту, підвищуючи ефективність самоосвітньої діяльності.

Наступним елементом блоку технологій є *технології самоосвіти*, що послуговуються засобами відкритого інформаційного освітнього середовища. Вони охоплюють такі:

– Мультимедійні технології забезпечують опрацювання електронних книг, інтерактивних енциклопедій, навчальних відео та баз даних, формуючи здатність студентів працювати з різними форматами інформації й інтегрувати знання з різних

джерел.

– Технологія електронного портфоліо спрямована на розвиток рефлексивних умінь, самооцінювання та самопрезентації студентів, дозволяючи фіксувати особисті досягнення й аналізувати освітній поступ [193].

– Проектно-орієнтовані технології забезпечують виконання індивідуальних і групових завдань, реалізацію міждисциплінарних проєктів, сприяють розвитку самостійності, креативності та відповідальності студентів.

– Технології самопрезентації у інформаційному середовищі орієнтовані на створення й ведення електронних портфоліо, персональних сторінок або блогів, що сприяє усвідомленню власних освітніх досягнень, формуванню здатності до рефлексії й можливості представлення результатів навчальної діяльності професійній спільноті.

– Адаптивні технології персоналізованого навчання передбачає використання систем рекомендацій, що уможливають побудову індивідуальних освітніх маршрутів залежно від рівня підготовленості й навчальних потреб студентів.

– Технології колаборативного навчання реалізуються через професійні спільноти, форуми, соціальні мережі та платформи для спільної роботи, формуючи комунікаційні уміння, навички командної взаємодії та міждисциплінарної співпраці.

– Технології підтримки рефлексії й самооцінки ґрунтуються на використанні цифрових щоденників, модулів самоаналізу та інтерактивних інструментів зворотного зв'язку, які допомагають студентам усвідомлювати особистий прогрес і коригувати освітні стратегії.

– Технології симуляційного навчання використовують інтерактивні симулятори й тренажери на основі віртуальної (VR) і доповненої (AR) реальності та експертних систем, що надає змогу моделювати професійні ситуації та відпрацьовувати практичні навички без стороннього втручання, тобто повністю самостійно.

Ще одним технологічним компонентом є *технології педагогічної підтримки*

самоосвітньої діяльності.

Педагогічна підтримка у відкритому інформаційному освітньому середовищі є важливою умовою розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки. Вона забезпечує не лише доступ до ресурсів, а й створює сприятливі умови для підтримки мотивації, організації самостійної діяльності, налагодження ефективної співпраці й отримання індивідуальної допомоги у процесі навчання [39]. У цьому контексті виокремлюємо низку технологій, що реалізують різні аспекти педагогічної підтримки, а саме:

– Технології підтримки мотивації спрямовані на стимулювання інтересу студентів до навчання, формування внутрішньої потреби в неперервному розвитку, підвищення навчальної активності за допомогою гейміфікаційних елементів, рейтингових систем і цифрових інструментів визнання досягнень.

– Технології самоменеджменту забезпечують формування вмінь планувати, організовувати та контролювати власну освітню діяльність. Вони реалізуються через цифрові планувальники, трекери часу, модулі LMS для постановки цілей і моніторингу виконання завдань, сприяючи розвитку відповідальності й автономності.

– Технології цифрового тьюторства орієнтовані на індивідуальний супровід самоосвітньої діяльності студента в цифровому середовищі. Вони охоплюють персональні консультації, розроблення індивідуальних освітніх маршрутів та надання цільових рекомендацій, що підтримує процес самонавчання та сприяє досягненню індивідуальних цілей.

– Технології цифрової фасилітації зосереджені на організації колективної роботи студентів в інтерактивних формах, передбачають модерацію групових дискусій, проведення онлайн-воркшопів і тренінгів, створення умов для ефективного спільного пошуку рішень і розвитку творчого потенціалу.

Інструменти, своєю чергою, є практичними засобами реалізації технологій, надаючи доступ до цифрових ресурсів, платформ, сервісів і програмних продуктів, що підсилюють самостійну роботу студентів та створюють умови для розвитку їхньої самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки. З-поміж них

варто наголосити на тих, які забезпечують можливість опанування складних економічних концепцій через практичні завдання, моделювання бізнес-процесів і роботу з реальними статистичними даними. Вони системно поєднують у роботі засоби аналізу даних, інтерактивні симуляції, динамічні бізнес-кейси, спеціалізовані освітні платформи, мобільні додатки для самопланування й навчання, а також інструменти віртуальної й доповненої реальності, а саме:

– Інтерактивні бізнес-симуляції (Marketplace Simulations, CESIM, SimVenture) дозволяють студентам розробляти й управляти віртуальними компаніями, моделювати конкуренцію та відстежувати вплив ринкових факторів.

– Онлайн-платформи для фінансового аналізу та прогнозування (Bloomberg Terminal, MATLAB, Python for Finance, RStudio) забезпечують аналіз фінансових потоків, оцінку ризиків і побудову економічних прогнозів на основі значних за інформаційним обсягом даних.

– Системи управління навчанням (LMS) (Moodle, Blackboard, Open edX, Canvas) інтегрують адаптивне навчання з традиційними формами викладання, підтримують індивідуалізацію освітніх траєкторій, організацію групових проєктів і контроль прогресу студентів.

– Інструменти штучного інтелекту (ChatGPT, Gemini, Claude, Mistral AI, LLaMA, Falcon, AlphaCode) забезпечує автоматизацію обробки інформації, створення навчального контенту, генерацію бізнес-сценаріїв та підтримку аналітичних завдань.

– Інструменти візуалізації для роботи з даними (Tableau, Power BI, Google Data Studio) дозволяють наочно представляти статистику, фінансові потоки й ринкові тенденції.

– Платформи для створення та вирішення бізнес-кейсів (Harvard Business Publishing, Ivey Case, Case Centre) забезпечують відпрацювання стратегічного мислення, аналіз реальних економічних ситуацій і вироблення навичок прийняття управлінських рішень.

– Хмарні сервіси для колективної роботи (Google Workspace, Microsoft 365, Miro, Trello) підтримують цифрову співпрацю, дозволяють організувати групові

проекти й розвивати комунікаційні навички.

– Інструменти рефлексії та самоменеджменту (Notion, Evernote, Todoist, Forest, Focus To-Do) допомагають студентам планувати навчальну діяльність, відстежувати прогрес і розвивати навички самодисципліни.

– Мобільні додатки та хмарні сервіси для професійної й особистісно-розвивальної самоосвіти (Khan Academy, Investopedia, Coursera App, EdEra App, Trading Game, Economic Games App).

– Інструменти віртуальної й доповненої реальності (VirBELA, ENGAGE, Mozilla Hubs, AR Business Card, ARLOOPA, CESIM VR) створюють вилучене навчальне середовище, надають змогу моделювати економічні процеси та бізнес-ситуації, розвиваючи практичні й комунікаційні вміння.

Формування самоосвітньої компетентності в майбутніх бакалаврів економіки вимагає системного підходу, який передбачає послідовне й поетапне впровадження методичних рішень.

Перший, діагностично-аналітичний етап передбачає збирання даних щодо вихідного рівня сформованості самоосвітньої компетентності студентів економічних спеціальностей, їхніх пізнавальних інтересів, навчальних потреб і досвіду роботи з технологіями відкритого інформаційного освітнього середовища. На цьому етапі застосовуються анкетування, тестування, інтерв'ю та аналіз навчальних продуктів, що дозволяє визначити індивідуальні та групові особливості студентів економічних спеціальностей. Отримані результати стають підґрунтям для індивідуалізації подальшої роботи та вибору оптимальних засобів і форм підтримки самоосвітньої діяльності.

На наступному, *мотиваційно-цільовому етапі*, основний акцент зроблено на формуванні внутрішньої потреби студентів у постійному оновленні знань та підвищенні кваліфікації. Викладачі стимулюють інтерес через демонстрацію практичної цінності самоосвітніх навичок у професійній діяльності економіста, організовують ознайомлення з успішними прикладами використання відкритих ресурсів і цифрових інструментів у бізнесі й науковій сфері. Важливо, щоб на цьому етапі студенти не лише усвідомили значення самоосвіти, а й сформулювали

власні освітні цілі й побудували індивідуальні траєкторії навчання.

У межах *змістово-діяльнісного етапу* відбувається безпосередня інтеграція технологій самоосвіти в освітній процес і практичну підготовку майбутніх бакалаврів економіки. Студенти виконують індивідуальні та колективні дослідницькі й проєктні завдання, використовуючи можливості платформ масових відкритих онлайн-курсів, електронних бібліотек, цифрових симуляторів і штучного інтелекту. Паралельно здобувачі відпрацьовують навички критичного відбору інформації, планування навчальних дій і застосування отриманих знань у змодельованих професійних ситуаціях. У результаті майбутні фахівці не лише накопичують нові знання, а й удосконалюють механізми їх практичного використання.

Завершальним виступає *рефлексивно-оцінювальний етап*, який забезпечує усвідомлення й закріплення досягнутих результатів самоосвітньої діяльності. Студенти здійснюють самоаналіз власного прогресу, використовують інструменти цифрового портфоліо, онлайн-щоденників, модулів самооцінювання в LMS. Викладач, своєю чергою, надає розгорнутий зворотний зв'язок і пропонує індивідуальні рекомендації щодо подальшого розвитку. Завдяки цьому процес формування самоосвітньої компетентності набуває безперервного характеру, а здобуті вміння послідовно реалізовано у професійній діяльності і сфері особистісного розвитку.

Отже, змістово-процесуальний блок моделі методики формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки засобами відкритого інформаційного освітнього середовища виконує передусім організаційно-діялісну функцію. Він визначає логіку інтеграції змісту, методів, технологій та інструментів, задає послідовність етапів і забезпечує практичну реалізацію самоосвітньої діяльності студентів.

Контрольно-оцінювальний блок відображає засоби моніторингу процесу формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки засобами відкритого інформаційного освітнього середовища, конкретизує критерії, рівні й окреслює очікувані результати, на досягнення яких спрямована методика.

Предметом моніторингу є ступінь сформованості самоосвітньої компетентності студентів за мотиваційно-аксіологічним, інформаційно-технологічним, особистісно-рефлексивним і системно-інструментальним критеріями відповідно до ознак низького, середнього, достатнього та високого рівнів.

Результатом реалізації методики має стати досягнення студентами переважно достатнього та високого рівнів сформованості самоосвітньої компетентності (рис. 2.9).

Ефективність методики забезпечується створенням в освітньому процесі визначених педагогічних умов. З-поміж них: функціонування адаптивного освітнього середовища, що підтримує мотивацію, самоменеджмент і цифрову співпрацю, методична інтеграція технологій самоосвіти у зміст професійної підготовки майбутніх бакалаврів економіки, цифрове й платформенне забезпечення доступу студентів до якісного освітнього контенту, педагогічна підтримка самоосвітньої діяльності студентів через цифрове тьюторство й фасилітацію.

Запропонована методика формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки із використанням технологій відкритого інформаційного освітнього середовища є динамічною, відкритою та контекстно-чутливою педагогічною системою. Її структура не обмежена лінійною послідовністю етапів, а передбачає циклічну реалізацію, можливість зворотного переходу, переосмислення цілей і маршрутів, що відповідає реаліям самоосвітньої діяльності в умовах відкритого інформаційного освітнього середовища.

Динамічність методики виявляється в здатності адаптувати освітній процес до змін професійного контексту, рівня готовності студента, технологічних ресурсів і мотиваційної динаміки. В основі такої моделі лежить ідея підтримки особистісно значущої освітньої траєкторії, у якій студенти не лише навчаються самостійно, а й навчаються самостійно навчатися, активно використовуючи можливості відкритого інформаційного освітнього середовища й інструменти штучного інтелекту.



Рис. 2.9. Модель методики формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки

Висновки до розділу 2

У розділі розроблено методичне забезпечення формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки засобами відкритого інформаційного освітнього середовища. Вивчення стану й аналіз проблеми в практиці вищої економічної школи, проведений за його результатами SWOT-аналіз виокремив сильні та слабкі сторони, переваги й ризики, надав можливість визначити й обґрунтувати педагогічні умови, змоделювати методику формування цього складного особистісного утворення в студентів економічних спеціальностей засобами відкритого інформаційного освітнього середовища і сформулювати такі часткові висновки.

З'ясовано, що міжнародні ініціативи й національні нормативні документи одноставно підкреслюють факт того, що розвиток самоосвітньої компетентності є пріоритетним орієнтиром професійної підготовки студентів економічних спеціальностей. Попри те, що номінально така компетентність не знайшла послідовного опису в чинних Стандартах економічних спеціальностей та освітньо-професійних програмах підготовки бакалавра економіки, у структурі компетентностей, орієнтованих на засвоєння професійних знань, розвиток аналітичних умінь, комунікативних навичок і здатності ухвалювати управлінські рішення, імпліцитно закладено вимогу до постійного самостійного оновлення й інтеграції знань, що фактично відображає ідею формування самоосвітньої компетентності у підготовці бакалавра економіки.

Вивчення особливостей організації самоосвітньої діяльності студентів економічних спеціальностей із застосуванням засобів відкритого інформаційного освітнього середовища, SWOT-аналіз дозволили виявити істотні успіхи закладів вищої освіти у розбудові відкритих і гнучких інформаційних освітніх середовищ, здатних відповідати сучасним викликам і сприяти розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки. Водночас, констатовано переважання низького та середнього рівнів сформованості досліджуваної компетентності, як за кожним із критеріїв (мотиваційно-аксіологічним,

інформаційно-технологічним, особистісно-рефлексивним, системно-інструментальним), так і цілісно, зокрема у 65,22% майбутніх бакалаврів економіки експериментальної та 62,50% контрольної груп. Зафіксовано потреби в оновленні окремих складових освітнього процесу на концептуальному, змістовому, організаційному й техніко-технологічному рівнях.

На основі SWOT-аналізу й факторного аналізу чинників, що сприяють ефективному формуванню самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки засобами відкритого інформаційного освітнього середовища, обґрунтовано педагогічні умови, які охоплюють організаційні, змістові, технологічні та психологічні аспекти навчального процесу та відкритого інформаційного освітнього середовища і водночас є засобами цілеспрямованого педагогічного впливу на розвиток самоосвітньої діяльності студентів. До них уналежнено: функціонування адаптивного освітнього середовища, що підтримує мотивацію, самоменеджмент і цифрову співпрацю, методична інтеграція технологій самоосвіти у зміст професійної підготовки майбутніх бакалаврів економіки, цифрове й платформенне забезпечення доступу студентів до якісного освітнього контенту, педагогічна підтримка самоосвітньої діяльності студентів через цифрове тьюторство й фасилітацію. Результати експертного оцінювання засвідчили вагомість визначених педагогічних умов і підкреслили доцільність їх системного поєднання у професійній підготовці майбутніх бакалаврів економіки.

Змодельовано методику як науково обґрунтований комплекс цілей, завдань, принципів, етапів та інструментів, які у своєму взаємозв'язку забезпечують поетапне формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки засобами відкритого інформаційного освітнього середовища. Методика ґрунтується на принципах ціннісно-сміслової спрямованості, системності, персоніфікації, інтеграції, мобільності, адаптивності, рефлексивності, партнерської взаємодії, гейміфікації, інноваційності, розвитку самоосвітньої діяльності, зважає на положення компетентнісного, акмеологічного, особистісно-діяльнісного, інклюзивного, задачного, інформаційно-цифрового, міждисциплінарного, системного й синергетичного підходів. Модель методики побудовано за

структурно-функціональним і блочним принципом. Концептуальний блок виконує функцію теоретико-методологічного підґрунтя моделювання, оскільки визначає провідні цілі, завдання, принципи та логіку формування самоосвітньої компетентності, що забезпечує цілісність і послідовність усього процесу. Змістово-процесуальний блок реалізує організаційно-діяльнісну функцію – поєднує зміст професійної підготовки з інструментами самоосвіти, а також презентує методи, форми і інструменти формування самоосвітньої компетентності із використанням технологій відкритого інформаційного середовища, які забезпечують поетапне практичне засвоєння студентами досвіду самоосвітньої діяльності. Контрольно-оцінювальний блок охоплює критерії, показники й рівні сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки, що дозволяє здійснювати оцінку результативності запропонованих формальних засобів, виявляти динаміку розвитку самоосвітньої компетентності та вносити необхідні корективи у процес її формування, виконуючи при цьому функцію моніторингу і зворотного зв'язку. Результатом реалізації методики має стати досягнення студентами переважно достатнього та високого рівнів сформованості самоосвітньої компетентності.

Узагальнено, що запропонована методика формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки із використанням технологій відкритого інформаційного освітнього середовища є динамічною, відкритою та контекстно-чутливою педагогічною системою. Її структура не обмежується лінійною послідовністю етапів, а передбачає циклічну реалізацію, можливість зворотного переходу, переосмислення цілей і маршрутів, що відповідає реаліям самоосвітньої діяльності в умовах відкритого інформаційного освітнього середовища.

Отримані й презентовані в розділі наукові результати, теоретичні узагальнення та створене методичне забезпечення потребують дослідно-експериментальної апробації.

Головні ідеї, представлені в розділі, відображені в публікаціях автора [118; 119; 120; 122; 123; 124; 126].

РОЗДІЛ 3

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ ДОСЛІДНО- ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ

3.1. Дослідно-експериментальна перевірка методики формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки засобами відкритого інформаційного освітнього середовища

Формувальний етап експериментального дослідження був спрямований на перевірку ефективності розробленої методики формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки засобами відкритого інформаційного освітнього середовища. На цьому етапі здійснювалася практична реалізація інтегративної динамічної моделі методики, визначених педагогічних умов і формувальних засобів, що становили основу експериментального педагогічного впливу.

Метою формувального експерименту стала апробація методики, відстеження динаміки змін у рівнях сформованості самоосвітньої компетентності в студентів експериментальних груп порівняно з контрольними.

До формувального експерименту було залучено 46 студентів ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля», спеціальностей 075 «Маркетинг», 073 «Менеджмент» та 29 «Міжнародні економічні відносини», які склали експериментальну групу. У контрольній групі освітній процес здійснювався за традиційною методикою.

З урахуванням воєнного стану та пов'язаних із ним безпекових ризиків, освітній процес у ЗВО економічного профілю у 2023–2024 н.р. здійснювався переважно з використанням дистанційних та змішаних технологій навчання. У таких умовах функціонування відкритого інформаційного освітнього середовища мало переважно цифрово-дистанційний характер із поєднанням синхронних та асинхронних форм навчальної взаємодії. Водночас елементи очного навчання реалізовувалися у форматі консультацій, групових практикумів і модульного

контролю, що забезпечувало інтеграцію традиційних і цифрових компонентів освітнього процесу. Саме в такій формі – як адаптована до воєнного стану модель організації освітньої діяльності – відбувалося запровадження методики формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки засобами відкритого інформаційного освітнього середовища.

Апробування методики здійснювалося в межах спеціально розробленої дослідно-експериментальної програми, яка забезпечувала цілісність, системність і поступовість педагогічного впливу. Програму було побудовано з урахуванням положень інтегративної динамічної моделі та передбачала змістове наповнення, конкретизацію й корекцію відповідно цілей підготовки майбутніх бакалаврів економіки структурно-функціональних компонентів моделі – концептуального, змістово-процесуального і контрольо-оцінювального блоків; модульне структурування навчального матеріалу на діагностично-аналітичний, мотиваційно-цільовий, змістово-діяльнісний, рефлексивно-оцінювальний модулі з огляду на етапи формування самоосвітньої компетентності студентів; включала моніторинг рівня сформованості досліджуваної компетентності за мотиваційно-аксіологічним, інформаційно-технологічним, особистісно-рефлексивним, системно-інструментальним критеріями. Структура дослідно-експериментальної програми охоплювала три взаємопов'язані етапи – підготовчий, формувальний і підсумковий, кожен з яких мав власну мету, завдання, зміст, орієнтовані на визначені результати (рис. 3.1).

Дослідно-експериментальна програма створювалась із огляду на положення визначених методологічних підходів (див. рис. 2.9). Передусім застосування *компетентнісного підходу* дозволило увести до дослідно-експериментальної програми ті формувальні засоби, що забезпечать формування самоосвітньої компетентності як стрижневого складника професійної компетентності майбутніх бакалаврів економіки. *Акмеологічний підхід*, своєю чергою, орієнтував програму на створення умов задля досягнення студентами вищих рівнів особистісного й професійного розвитку, що відобразилося у постановці завдань, спрямованих на самовдосконалення та професійну самореалізацію студентів через спеціально

організовану самостійну навчальну діяльність та її перехід до самоосвіти.

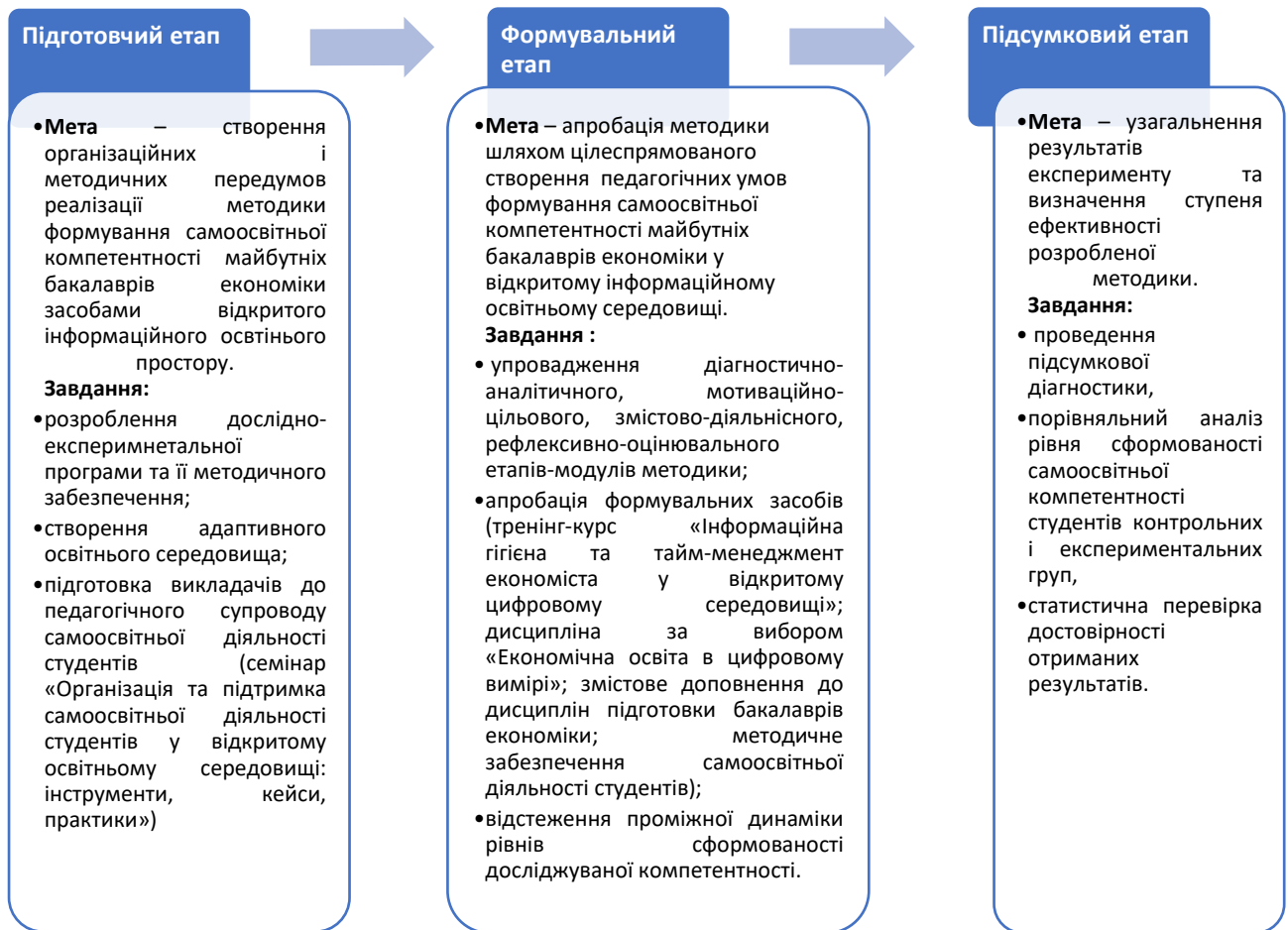


Рис. 3.1. Зміст етапів дослідно-експериментальної роботи

Особистісно-діяльнісний підхід забезпечив розгляд майбутніх бакалаврів економіки як активних суб'єктів самоосвітньої діяльності у відкритому інформаційному освітньому середовищі, здатних самостійно планувати та організовувати свої освітні траєкторії. *Задачний підхід* став підґрунтям для структурування формувальних впливів у вигляді системи навчальних завдань, що стимулювали пізнавальну активність і самостійність студентів та сприяли опануванню змістом професійної та особистісно-розвивальної самоосвіти за фінансово-економічним, цифровим, соціальним і екзистенційним напрямками. *Інклюзивний підхід* реалізувався через створення адаптивного освітнього середовища, яке забезпечувало доступність ресурсів і рівні можливості для всіх студентів, незалежно від їхніх освітніх потреб.

Наповнення програми конкретним змістом і ресурсами стало можливим завдяки *інформаційно-цифровому та міждисциплінарному підходам*. Використання першого забезпечило інтеграцію сучасних цифрових платформ, електронних бібліотек і відкритих освітніх ресурсів, що дозволило урізноманітнити форми та індивідуалізувати процес самоосвіти студентів. *Міждисциплінарний підхід* надав можливість інтегрувати технології самоосвіти у зміст професійної підготовки майбутніх бакалаврів економіки, поєднати економічні знання з інформаційними технологіями, управлінськими та гуманітарними аспектами, завдяки чому розширювався спектр завдань самоосвітньої діяльності студентів.

Забезпечення цілісності та динаміки дослідно-експериментальної програми відбувалося на основі *системного підходу*. Цей підхід дав змогу розглядати програму як узгоджену структуру, що об'єднує концептуальний, змістово-процесуальний і контрольний-оцінювальний блоки, забезпечуючи логіку й послідовність її реалізації. *Синергетичний підхід*, зі свого боку, уможливив інтерпретацію процесу формування самоосвітньої компетентності як відкритої динамічної системи, розвиток якої відбувається завдяки взаємодії педагогічних умов і внутрішньої активності студентів.

Урахування комплексу підходів дало змогу визначити педагогічні умови як системні обставини, що були спеціально створені для ефективного формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки засобами відкритого інформаційного освітнього середовища. Такими умовами є: адаптивне освітнє середовище, що підтримує мотивацію, самоменеджмент і цифрову співпрацю, методична інтеграція технологій самоосвіти у зміст професійної підготовки майбутніх бакалаврів економіки, цифрове й платформенне забезпечення доступу студентів до якісного освітнього контенту, педагогічна підтримка самоосвітньої діяльності студентів через цифрове тьюторство й фасилітацію. Розглянемо їх більш детально.

Основою й стрижнем експериментальної методики стала така педагогічна умова як *функціонування адаптивного освітнього середовища, що підтримує мотивацію, самоменеджмент і цифрову співпрацю*.

Як було показано в попередньому тексті дисертації, адаптивне освітнє середовище сучасного закладу вищої освіти охоплює цілісну інфраструктуру цифрових і організаційних компонентів, що забезпечують персоналізацію навчання та підтримку самоосвітньої діяльності студентів. Його структура передбачає використання персональних цифрових пристроїв як інструментів навчальної, дослідницької й адміністративної діяльності; інтеграцію середовищ, що підтримують як колективну, так і індивідуальну взаємодію; доступ до відкритих та ліцензованих освітніх ресурсів; функціонування централізованих і децентралізованих навчальних платформ; а також застосування систем інформаційної безпеки й захисту даних [36]. Функціонування такого середовища, як підструктури інформаційного освітнього середовища, спирається на міжнародні технологічні стандарти інтерфейсів, форматів і протоколів, що гарантують мобільність, сумісність, стабільність і ефективність освітньої взаємодії. Отже, загальна архітектура адаптивного освітнього середовища визначається його здатністю інтегрувати необмежену кількість ресурсів у навчальний процес, забезпечувати участь великої кількості користувачів та організовувати співпрацю студентів над спільними освітніми чи дослідницькими завданнями.

Виходячи з цих міркувань, побудова адаптивного освітнього середовища в межах дослідно-експериментальної програми здійснювалося через цілеспрямовану реалізацію чотирьох взаємопов'язаних видів адаптації студентів до самоосвітньої діяльності: мотиваційної, організаційно-цільової, змістової та технологічної (О. Єрмоєнко [48]). Кожний із цих видів адаптації розглядався нами як один із напрямів формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки через сукупність методів, форм, технологій та засобів відкритого інформаційного освітнього середовища (див. табл. 3.1).

У такий спосіб, функціонування адаптивного освітнього середовища, що підтримує мотивацію, самоменеджмент і цифрову співпрацю, у дослідно-експериментальній програмі постає як важлива педагогічна умова, яка поєднує організаційні, технологічні та змістові ресурси відкритого інформаційного освітнього простору.

**Зміст адаптивного освітнього середовища формування самоосвітньої
компетентності майбутніх бакалаврів економіки**

Вид адаптації	Методи і прийоми	Технології та інструменти ВІОС	Компоненти самоосвітньої компетентності, що формуються
Мотиваційна – переорієнтація дій і настанов студента на активну позицію у визначенні напрямів, форм і методів самоосвіти	Ситуації вибору у навчанні; постановка особистих цілей; проєктні завдання, що формують активну позицію студента; онлайн спільноти	Варіативні курси, відкриті освітні ресурси; е-портфоліо; бізнес-симуляції; гейміфікаційні платформи; онлайн-дискусії; інструменти цифрової співпраці	мотиваційно-ціннісний компонент; компетентність у саморозвитку
Організаційно-цільова – орієнтація на створення суб'єкта самоосвітньої діяльності, який висуває цілі, планує і організовує власну самоосвіту	Узгодження індивідуальних і програмних цілей; побудова особистих траєкторій; тьюторський супровід; планування самоосвітньої діяльності; ознайомлення з технологіями самоменеджменту	LMS (траєкторії, календарі); цифрові профілі; тьюторські платформи; хмарні сервіси для планування; цифрові інструменти тайм-менеджменту й персонального трекінгу завдань	мотиваційно-ціннісний, діяльнісний компоненти; загальнонавчальна, предметна, методологічна компетентності
Змістова – узгодження навчального контенту із завданнями професійної особистісно-розвивальної самоосвіти	Інтеграція фінансово-економічної, цифрової, соціальної та екзистенційної самоосвіти у навчальний контент і самостійну роботу; варіативні дисципліни; позааудиторна діяльність; практико-орієнтований контент	електронні бібліотеки; відкриті освітні ресурси; бізнес-кейси; онлайн-платформи з фінансового аналізу; інтерактивні симуляції та тренажери; AR/VR-інструменти для моделювання професійних ситуацій	знаннєвий, рефлексивний компоненти; методологічна, інформаційна, загальнокультурна компетентності
Технологічна – забезпечення індивідуалізації та диференціації самоосвітньої діяльності засобами цифрових технологій, інструментів самоконтролю й самокорекції	Різнорівневі завдання й форми навчання; інструменти самодіагностики, самоконтролю та рефлексії; персоналізація навчання	LMS-аналітика; адаптивні тести; е-портфоліо; цифрові журнали; інструменти рефлексії; AI-сервіси персоналізації; інструменти групової роботи	знаннєвий, діяльнісний компоненти; методологічна, інформаційна, цифрова компетентності

Реалізація чотирьох узаємопов'язаних видів адаптації студентів до самоосвітньої діяльності забезпечила не лише індивідуалізацію й персоналізацію освітнього процесу, а й формування мотиваційно-ціннісного, знаннєвого, діяльнісного й рефлексивного компонентів самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки. Завдяки цьому адаптивне освітнє середовище виконувало в нашому дослідженні системотвірну функцію у створенні сприятливих умов для переходу студентів від учасника організованої ззовні самостійної роботи до свідомого суб'єкта внутрішньо вмотивованої самоосвіти.

Водночас ефективність функціонування адаптивного освітнього середовища значною мірою залежить від наявності спеціально організованих форм освітньої роботи, які забезпечують педагогічну підтримку самоосвітньої діяльності студентів. Із цією метою в межах дослідно-експериментальної програми було розроблено й апробовано низку заходів та варіативних спецкурсів, спрямованих як на педагогів, так і на студентів. З-поміж них тренінг-курс *«Інформаційна гігієна та тайм-менеджмент економіста у відкритому цифровому середовищі»* (6 год.), позиціонований нами як практико-орієнтований інтенсив, спрямований на формування у студентів і викладачів економічних спеціальностей практичних навичок роботи у відкритому інформаційному освітньому середовищі шляхом розвитку ціннісного ставлення до інформаційної гігієни, цифрового тайм-менеджменту й побудови особистої стратегії продуктивності.

Тренінг-курс складається з трьох тренінгових занять, кожен із яких зосереджується на ключових викликах сучасного адаптивного освітнього середовища закладу вищої освіти, а саме:

1) Тренінг на тему *«Фільтрація інформаційних потоків у діяльності економіста»* присвячений опрацюванню принципів інформаційної гігієни, критичному оцінюванню джерел та відбору релевантних ресурсів у відкритому цифровому середовищі.

2) Тренінг *«Організація часу в середовищі багатоплатформенної роботи»* спрямований на опанування інструментів і стратегій цифрового тайм-менеджменту, що дозволяють досягти балансу між навчальною, професійною та

особистісно значущою діяльністю.

3) Тренінг «Модель особистої продуктивності економіста: від інформації до дії» є інтеграційною сесією, у ході якої учасники розробляють власний кодекс інформаційної гігієни та самоменеджменту, спираючись на інструменти відкритого освітнього середовища, зокрема з платформою «Дія.Бізнес» та ресурсами е-комерсу.

Очікуваним результатом інтенсиву є формування в учасників комплексу практичних навичок і індивідуальних стратегій, що забезпечують стійку особисту продуктивність у відкритому інформаційному освітньому середовищі. Більш детально зміст тренінг-курсу розкрито в додатку М.

Створення наступної педагогічної умови – ***методична інтеграція технологій самоосвіти у зміст професійної підготовки майбутніх бакалаврів економіки*** – здійснювалося саме з огляду на потенціал відкритого інформаційного освітнього середовища у формуванні самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки. Йдеться про перетворення ресурсів і сервісів середовища на змістово-методичні елементи навчальних дисциплін: вбудовування сценаріїв самоосвіти у робочі програми й силабуси; мапування результатів навчання з огляду на оволодіння технологіями самоосвіти; проектування завдань із опорою на відкриті інформаційні освітні ресурси та симуляції; організацію індивідуальних траєкторій і фіксацію досягнень студентів через е-портфоліо; використання аналітики й зворотного зв'язку відкритого інформаційного освітнього середовища для рефлексії та корекції самоосвітньої діяльності.

Спираючись на ці ідеї, беручи до уваги зміст освітніх програм підготовки фахівців за спеціальностями 051 «Економіка» [109], 075 «Маркетинг» [110], 073 «Менеджмент» [111] і 292 «Міжнародні економічні відносини» [112], нами було розроблено доповнення до освітніх компонентів освітньо-професійних програм підготовки студентів економічних спеціальностей (додаток Н). Зокрема, до таких дисциплін, як «Університетська освіта та соціальні комунікації (Вступ до фаху, Нобелівські студії)», «Економічна теорія», «Мікро- та макроекономіка», «Інформаційні та комунікаційні технології», «Основи наукових досліджень»,

«Проектування професійної траєкторії розвитку», «Маркетингові дослідження», «Міжнародна економіка та торгівля» було інтегровано змістові блоки, лекційні та семінарські заняття, завдання самостійної роботи, спрямовані на формування у майбутніх бакалаврів економіки знань щодо самоосвіти й технологій її організації, націлені на розвиток навичок роботи з відкритим інформаційним освітнім середовищем та цифровими ресурсами. Такий підхід забезпечив єдність професійної та особистісно-розвивальної складових самоосвіти, а також створив умови для практичного застосування технологій самоосвіти й засобів відкритого інформаційного освітнього середовища у процесі професійної підготовки.

Узагальнення результатів упровадження методичної інтеграції технологій самоосвіти дало підстави для розроблення окремого курсу за вибором, спрямованого на системне опанування студентами принципів і практик самоосвітньої діяльності. Цей курс став логічним продовженням попередніх змістових доповнень дисциплін професійної підготовки і водночас інтеграційною платформою, що об'єднала здобуті знання й навички майбутніх бакалаврів економіки.

Метою курсу за вибором *«Економічна освіта в цифровому вимірі»* (3 кредити ЄКТС) ми визначили формування у студентів знань і практичних умінь, необхідних для ефективного використання цифрових ресурсів, платформ та інструментів у процесі професійної підготовки й подальшій економічній діяльності.

Завдання курсу охоплювали ознайомлення студентів із концепціями та практиками цифрової трансформації економічної освіти, формування вміння орієнтуватися у відкритому інформаційному освітньому середовищі, визначати його ключові компоненти й можливості для професійної та особистісно-розвивальної самоосвіти, розвиток навичок критичного відбору та інтеграції цифрових ресурсів у навчальний процес, здатності застосовувати цифрові інструменти для організації власної самоосвітньої діяльності, а також підготовку до створення цифрового профілю та е-портфолію як засобів професійної самопрезентації.

Курс за вибором було структуровано у п'ять змістових модулів.

– Модуль 1. Цифрові тенденції в економічній освіті – розгляд світових і національних контекстів цифровізації, сучасних трендів EdTech і Lifelong Learning, а також специфіки функціонування відкритого інформаційного освітнього середовища.

– Модуль 2. Інструменти та платформи цифрового навчання – вивчення можливостей MOOC і LMS, електронних бібліотек, професійних соціальних мереж та електронного портфоліо як засобів професійного розвитку економіста.

– Модуль 3. Е-комерс і цифрова підприємливість – ознайомлення з бізнес-моделями маркетплейсів, цифровим маркетингом, CRM- і фінтех-сервісами, а також ресурсами платформи «Дія. Бізнес».

– Модуль 4. Цифрові інструменти співпраці й аналітики – опанування сервісів тайм-менеджменту та самоорганізації, хмарних інструментів командної роботи, гейміфікаційних платформ, бізнес-аналітики та симуляторів.

– Модуль 5. Індивідуальна освітня траєкторія в цифровому середовищі – використання AI-асистентів для пошуку й структурування інформації, розробка рефлексивних практик і створення особистого «Кодексу продуктивності економіста» у форматі е-портфоліо.

Зміст курсу розкрито в додатку Л. Вплив курсу на формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки засобами відкритого інформаційного освітнього простору показано в табл. 3.2.

Таблиця 3.2

Зміст курсу за вибором «Економічна освіта в цифровому вимірі»

Змістовий модуль і теми	Засоби ВІОС	Складники самоосвітньої компетентності, що формуються
1	2	3
Модуль 1. Цифрові тенденції в економічній освіті		
Тема 1. Цифровізація економічної освіти: виклики та перспективи	Аналітичні звіти OECD, World Bank; Дія.Цифрова освіта	Компоненти: мотиваційно-ціннісний: формування настанови на безперервну освіту; знаннєвий: знання глобальних і національних стратегій цифровізації. Загальнокультурна, компетентність у саморозвитку
Тема 2. Відкрите інформаційне освітнє середовище як екосистема	MOOC, LMS, е-бібліотеки, професійні мережі, AI-асистенти	Компоненти: мотиваційно-ціннісний: усвідомлення значення інформаційної гігієни; знаннєвий: уявлення про

1	2	3
		структуру ВІОС; діяльнісний: уміння орієнтуватися у середовищі. Інформаційна, цифрова компетентності
Модуль 2. Інструменти цифрового навчання		
Тема 3. MOOC і LMS як ресурси підготовки економіста	Coursera, Prometheus, edX, Khan Academy, Moodle, Google Classroom	Компоненти: знаннєвий: знання про формати й можливості платформ; діяльнісний: навички роботи з LMS; Загальнонавчальна, предметна, цифрова компетентності
Тема 4. Електронні бібліотеки та репозитарії	DOAJ, JSTOR, EconLit, OECD iLibrary, World Bank Repository, Zotero, Mendeley	Компоненти: Знаннєвий: знання баз даних і принципів відкритих ліцензій; Діяльнісний: пошук і критичний відбір джерел. Методологічна, інформаційна, морально-етична компетентності
Тема 5. Професійні соціальні мережі та цифровий профіль економіста	LinkedIn, ResearchGate, Notion (е-портфоліо)	Компоненти: мотиваційно-ціннісний: орієнтація на професійний розвиток; діяльнісний: створення цифрового профілю; рефлексивний: самопрезентація в професійному середовищі. Компетентність у саморозвитку, загальнокультурна компетентність
Модуль 3. Е-комерс і цифрове підприємництво		
Тема 6. Е-комерс як освітній і професійний ресурс	Amazon, Rozetka, Prom.ua, CRM (HubSpot, Salesforce), фінтех (Monobank, PayPal, Wise)	Компоненти: знаннєвий: знання бізнес-моделей; діяльнісний: уміння аналізувати цифрові бізнес-практики. Предметна, інформаційна, цифрова компетентності
Тема 7. «Дія.Бізнес» як платформа для підприємництва й самоосвіти	Дія.Бізнес, онлайн-курси підприємництва	Компоненти: мотиваційно-ціннісний: зацікавленість у підприємстві; рефлексивний: оцінка власних ресурсів. Компетентність у саморозвитку, методологічна компетентності
Модуль 4. Цифрові сервіси співпраці й аналітики		
Тема 8. Тайм-менеджмент і самоорганізація	Trello, Notion, Todoist, RescueTime, Forest	Компоненти: діяльнісний: організація власного часу; рефлексивний: контроль ефективності; мотиваційно-ціннісний: настанова на самодисципліну. Загальнонавчальна, компетентність у саморозвитку
Тема 9. Хмарні сервіси для командної роботи	Google Workspace, Microsoft Teams, Slack, Miro, Padlet, Kahoot	Компоненти: мотиваційно-ціннісний: готовність до командної взаємодії; знаннєвий: знання інструментів колективної роботи;

Продовження табл. 3.2

1	2	3
		діяльнісний: цифрова співпраця. Загальнокультурна, інформаційна, цифрова компетентності
Тема 10. Бізнес-аналітика і симулятори	Tableau, Power BI, Google Data Studio, Capsim, Marketplace Simulations	Компоненти: знаннєвий: аналітика даних; діяльнісний: уміння застосовувати бізнес-симулятори. Методологічна, предметна, цифрова компетентності
Модуль 5. Індивідуальна освітня траєкторія		
Тема 11. AI-асистенти в освітній діяльності	ChatGPT, Notion AI, Perplexity	Компоненти: Знаннєвий: розуміння можливостей AI; Діяльнісний: застосування інструментів; Рефлексивний: усвідомлення обмежень використання інструментів. Інформаційна, цифрова, методологічна компетентності
Тема 12. Рефлексивні практики та кодекс продуктивності економіста	Щоденники, чек-листи, е-портфоліо (LinkedIn, Notion)	Компоненти: мотиваційно-ціннісний: налаштування на саморозвиток; рефлексивний: самооцінювання, формування «Кодексу продуктивності». Компетентність у саморозвитку, морально-етична, загальнокультурна компетентності

Наступна педагогічна умова *цифрове й платформенне забезпечення доступу студентів до якісного освітнього контенту* створювалась шляхом системної інтеграції у навчальний процес засобів відкритого інформаційного освітнього середовища. У практиці підготовки майбутніх бакалаврів економіки це означало послідовне використання та поєднання ресурсів формальної, неформальної та інформальної освіти. Змістовим центром такого забезпечення став вебсайт закладу освіти, який виконував інтеграційну функцію: акумулював матеріали дисциплін, забезпечував вихід до MOOC (Prometheus, Coursera, edX), електронних бібліотек (EconLit, JSTOR, OECD iLibrary), професійних мереж (LinkedIn, ResearchGate), симуляційних і тренінгових платформ (Marketplace Simulations, Capsim), а також до мікрокваліфікаційних програм.

Важливим засобом формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки стало поєднання формальної освіти з можливостями

неформальної професійної та особистісно-розвивальної самоосвіти через визнання результатів онлайн-курсів та інтеграцію їх у зміст освітніх програм. До них належать масові відкриті онлайн-курси (Coursera, edX, Prometheus, FutureLearn, Дія. Освіта), що дозволяли студентам опанувати сучасні дисциплінарні й міждисциплінарні знання з економіки, менеджменту, маркетингу, підприємництва, фінансової аналітики. Прикладом є курси «Digital Marketing Specialization» (Coursera, University of Illinois), «Microeconomics Principles» (edX, University of Queensland), «Entrepreneurship: Launching an Innovative Business» (Coursera, University of Maryland), «Основи кібербезпеки» (Prometheus, КНУ імені Тараса Шевченка). Більш детальний опис МООС, які можуть доповнити вивчення нормативних та вибіркових дисциплін підготовки майбутніх бакалаврів економіки, подано в додатку П.

Значний освітній потенціал у формуванні самоосвітньої компетентності студентів мали онлайн-лекції та подкасти, доступні на відкритих медіаплатформах. Так, виступи на TED Talks (наприклад, Hans Rosling «The best stats you've ever seen», Sheryl Sandberg «Why we have too few women leaders») сприяли розвитку в майбутніх бакалаврів економіки критичного мислення, культури самопрезентації та вміння аналізувати соціально-економічні процеси. Подкасти The Indicator from Planet Money (NPR) чи Economics in Ten стали зручними інструментами неформальної самоосвіти у сфері прикладної економіки, бізнес-трендів і фінансової грамотності.

Окрему увагу приділено електронним бібліотекам і репозитаріям (OECD iLibrary, JSTOR, EconLit, World Bank Open Knowledge Repository), що забезпечували академічний рівень опрацювання студентами джерел. Використання бібліографічних менеджерів (Zotero, Mendeley) навчало студентів організовувати власні цифрові бібліотеки. Хмарні сервіси (Google Workspace, Microsoft Teams, Slack, Miro) підтримували цифрову співпрацю, а сервіси для візуалізації даних і бізнес-аналітики (Tableau, Power BI, Google Data Studio) допомагали оволодівати сучасними інструментами дослідницької роботи.

Схематичне представлення цифрового й платформеного забезпечення

доступу студентів до якісного освітнього контенту подано на рис. 3.2, де відображено інтеграційний центр у вигляді вебсайту закладу освіти та пов'язані з ним внутрішні й зовнішні ресурси відкритого інформаційного освітнього середовища (LMS, електронні бібліотеки, MOOC, відкриті медіаплатформи, професійні бази даних, хмарні сервіси співпраці, інструменти ШІ, мультимедійні симуляції тощо).

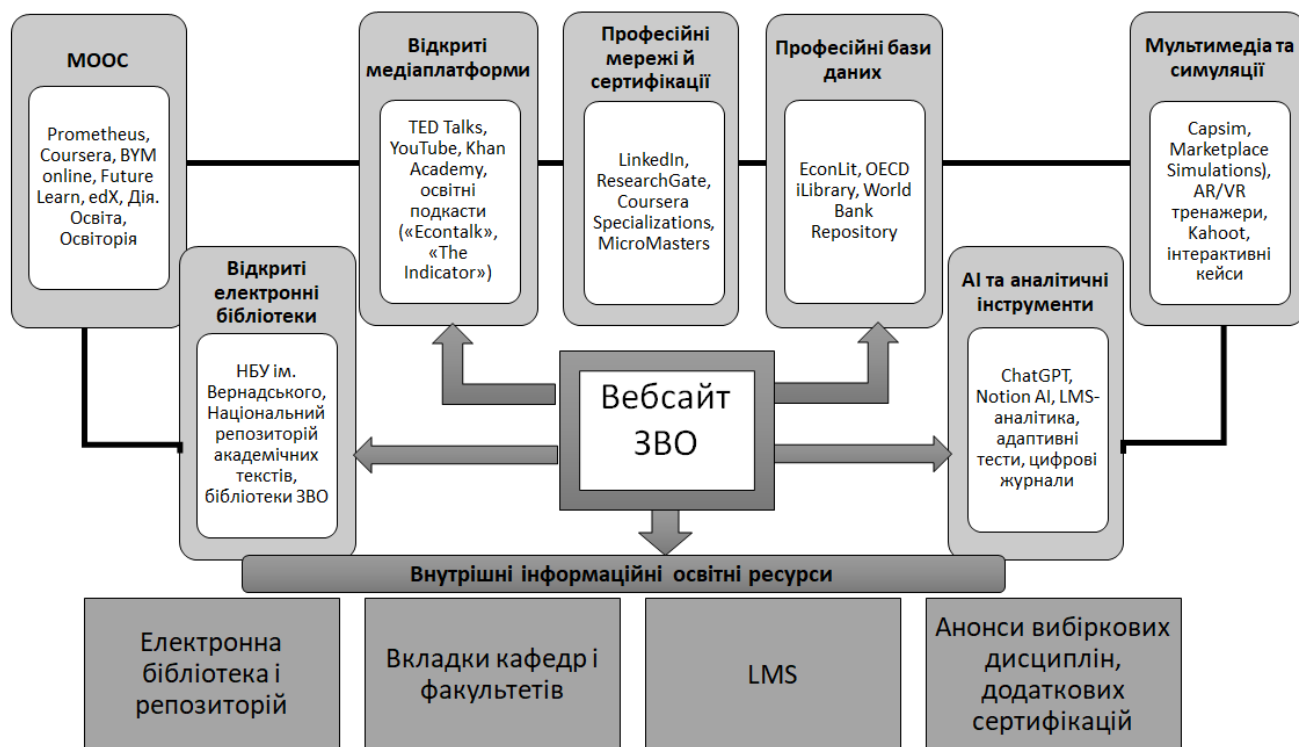


Рис. 3.2. Інфографіка відкритих інформаційних ресурсів для організації самоосвітньої діяльності майбутніх бакалаврів економіки

Отже, цифрове й платформене забезпечення доступу до якісного освітнього контенту в межах дослідно-експериментальної програми відбувалося комплексно: зазначені ресурси інтегрувалися у зміст навчальних дисциплін, застосовувалися у процесі консультацій та самостійної роботи студентів. Апробація показала, що студенти активно користувалися можливостями відкритих курсів для отримання сертифікатів неформальної освіти, електронних бібліотек, медіаплатформ та інструментів цифрової співпраці, що сприяло формуванню навичок самостійного пошуку й критичного відбору інформації, розвитку вмій планування та організації

власної освітньої діяльності. Спостереження за динамікою розвитку самоосвітньої компетентності підтвердили ефективність інтеграції цифрово-платформених рішень у професійну підготовку майбутніх бакалаврів економіки.

Педагогічна підтримка самоосвітньої діяльності студентів через цифрове тьюторство й фасилітацію, як важлива педагогічна умова в нашому дослідженні, передбачала роботу у двох напрямках: по-перше, через організацію курсу для викладачів, спрямованого на опанування ними ролей тьютора й фасилітатора у відкритому інформаційному освітньому середовищі; по-друге, через розроблення й упровадження методичних конструктів цифрового тьюторства та фасилітації, які забезпечували індивідуалізацію, супровід і рефлексивну підтримку самоосвітньої діяльності студентів.

Вибір тематики методичного семінару для науково-педагогічних працівників *«Організація та підтримка самоосвітньої діяльності студентів у відкритому освітньому середовищі: інструменти, кейси, практики»* був зумовлений сучасними тенденціями розвитку вищої освіти, які вимагають від викладача не лише передавання знань, а й уміння організовувати освітній процес у такий спосіб, щоб студенти могли активно та цілеспрямовано працювати над власним професійним зростанням. В умовах цифровізації освітнього простору зростає потреба в опануванні нових форм і методів педагогічної підтримки студентів, зокрема через застосування цифрового тьюторства та фасилітації, у т. ч. самоосвіти й самоосвітньої діяльності.

Уведення семінару було зумовлене також запитамі викладачів, які стикаються з труднощами у використанні сучасних цифрових платформ і сервісів для супроводу самоосвітньої діяльності студентів, потребують готових кейсів та методичних матеріалів для інтеграції у власні дисципліни. Обрана тематика дозволила поєднати ознайомлення з теоретико-методологічними положеннями з практичними заняттями, де учасники отримували конкретні інструменти, відпрацьовували техніки фасилітації та розробляли власні рішення для підвищення ефективності навчального процесу. Зміст семінару розкрито в табл. 3.3, а його методична розробка подана в додатку Р.

Зміст і структура семінару «Організація та підтримка самоосвітньої діяльності студентів у відкритому освітньому середовищі: інструменти, кейси, практики» (12 год.)

Модуль	Тривалість	Змістові питання	Інструментально-ресурсне забезпечення
Модуль 1. Самоосвіта студентів економічних спеціальностей у відкритому інформаційному освітньому середовищі	2 год.	<ul style="list-style-type: none"> – Зміст і напрями самоосвіти майбутнього економіста (професійна та особистісно-розвивальна). – Відкрите інформаційне освітнє середовище як екосистема: структура й можливості для самоосвіти. – Цифрове тьюторство та фасилітація у діяльності викладача. 	MOOC (Coursera, EdX, FutureLearn, Prometheus), електронні бібліотеки (JSTOR, DOAJ, EconLit), LMS (Moodle, Google Classroom), професійні мережі (LinkedIn, ResearchGate).
Модуль 2. Інструменти цифрового тьюторства	3 год.	<ul style="list-style-type: none"> – LMS як середовище супроводу самоосвітньої діяльності. – Онлайн-комунікація та консультування. – Практикум: створення сценарію відеотьюторіалу. 	Moodle, Google Classroom, Canvas, Zoom, MS Teams, Canva, PowToon, Genially.
Модуль 3. Фасилітаційні практики у відкритому інформаційному освітньому середовищі	3 год.	<ul style="list-style-type: none"> – Методи фасилітації дискусій і групової співпраці. – Інструменти цифрової колаборації. – Кейси: фасилітація круглих столів і воркшопів. 	Google Workspace, Miro, Trello, Padlet, Slack.
Модуль 4. Методичне забезпечення підтримки самоосвіти	2 год.	<ul style="list-style-type: none"> – Використання кейсів, інфографік, ментальних карт, коміксів. – Інтеграція цифрових матеріалів у зміст навчальних дисциплін. – Гейміфікація й цифрові відзнаки як механізми підтримки. 	Harvard Business Review, The Case Centre, Canva, Prezi, Piktochart, Classcraft, Badgr.
Модуль 5. Моніторинг і оцінювання ефективності самоосвіти	2 год.	<ul style="list-style-type: none"> – Онлайн-інструменти відстеження прогресу. – Критерії та показники сформованості самоосвітньої компетентності та методики діагностики. – Рефлексивна сесія. 	Google Forms, Mentimeter, Mahara (e-портфоліо), Notion, Smart Sparrow.

Підсумкове опитування тих учасників семінару, які були залучені до

формувального етапу експерименту, підтвердило його високу актуальність і практичну значущість. За результатами опитування 80% викладачів відзначили, що зміст семінару повністю відповідав їхнім професійним потребам, а 72% визнали найбільш корисними модулі, присвячені цифровим інструментам підтримки самоосвіти. 60% зазначили, що вже готові впровадити в свої курси онлайн-консультації та індивідуальні треки завдань, а 68% висловили зацікавлення у використанні інфографік, кейсів і коміксів як дидактичних засобів. У коментарях підкреслювалось, що семінар надав змогу отримати нові ідеї без відриву від усталеної практики викладання та розширив уявлення про можливості тьюторства і фасилітації у цифровому середовищі.

У межах нашого дослідження виникла необхідність створити узагальнені методичні рекомендації викладачам щодо розроблення педагогічного супроводу самоосвітньої діяльності студентів. Методичні конструкти виконували роль практичних інструментів, що дозволяли забезпечити системний супровід студентів у відкритому інформаційному освітньому середовищі, поєднати індивідуальні та групові форми роботи, створити умови для ефективної рефлексії й самоменеджменту. Запропоновані конструктори спрямовані на розвиток у студентів умінь планування та організації власної самоосвіти, здатності критично працювати з цифровими ресурсами, взаємодіяти у цифрових спільнотах і презентувати результати власної діяльності. Нижче подано приклади таких конструктів, апробованих у процесі дослідно-експериментальної роботи (див. табл. 3.4-5).

Таблиця 3.4

Дидактичні засоби педагогічної підтримки самоосвітньої діяльності студентів

Засіб	Опис	Конструктор
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Пам'ятка	Короткі орієнтири та рекомендації загального характеру для організації самоосвітньої діяльності	1. Мета. 2. Основні кроки самоорганізації. 3. Рекомендації до вибору ресурсів і цифрових інструментів. 4. Прийоми інформаційної гігієни.

1	2	3
Припис	Задokumentоване керівництво до дії у цифровому середовищі	<ol style="list-style-type: none"> 1. Мета. 2. Вимоги до результату. 3. Керівництво з вибору інструментів та ресурсів. 4. Послідовність етапів роботи. 5. Критерії оцінювання результату. 6. Приклад розв'язання завдання.
Алгоритм	Система послідовних операцій для виконання конкретного виду самоосвітньої діяльності	<ol style="list-style-type: none"> 1. Мета. 2. Перелік інструментів. 3. Розчленування на окремі кроки. 4. Відтворення процесу як послідовності дій. 5. Очікуваний результат.
Чек-лист	Список дій або критеріїв для самоконтролю	<ol style="list-style-type: none"> 1. Мета. 2. Перелік контрольних пунктів. 3. Вказівки щодо використання. 4. Можливість самооцінки.
Методологічний кейс	Добірка завдань, прикладів і ресурсів для опрацювання теми в режимі самоосвіти	<ol style="list-style-type: none"> 1. Мета. 2. Ситуаційні завдання. 3. Перелік цифрових ресурсів. 4. Критерії оцінювання результатів.
Рефлексивний щоденник	Інструмент для фіксації досягнень, труднощів і висновків студента	<ol style="list-style-type: none"> 1. Мета. 2. Структура записів (завдання – процес – результат – висновок). 3. Періодичність заповнення. 4. Зразки відображення у цифрових сервісах.
Інфографіка	Візуалізований матеріал для швидкого засвоєння ключових понять і процедур самоосвіти	<ol style="list-style-type: none"> 1. Мета. 2. Ключові тези або алгоритми. 3. Візуальні блоки. 4. Приклад подання (схема, діаграма).
Комікс	Сюжетна візуальна історія, що моделює типові ситуації самоосвіти студентів	<ol style="list-style-type: none"> 1. Мета. 2. Сюжетна ситуація. 3. Діалоги/репліки. 4. Рефлексивне питання або підсумкове завдання на сприйняття.
Цифрова пам'ятка-шпаргалка	Конденсована візуальна інструкція у форматі постера чи інтерактивної картки	<ol style="list-style-type: none"> 1. Мета. 2. Ключові пункти (тези). 3. Формат подання (pdf, інтерактив). 4. Рекомендації щодо використання.

Описана вище методика формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки засобами відкритого інформаційного освітнього середовища була апробована і впроваджена в навчальний процес ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля», Криворізького національного університету, Національного університету «Чернігівський колегіум» ім. Т. Г. Шевченка, Мукачівського державного університету (див. додаток С).

Методичні конструктори підтримки цифрового тьюторства і фасилітації

Конструкт	Опис	Структура (елементи)
Онлайн-консультація	Індивідуальна або групова зустріч у синхронному режимі для визначення цілей, планування та корекції самоосвітньої діяльності	<ol style="list-style-type: none"> 1. Мета. 2. Формат (індивідуальний/груповий). 3. Цифрова платформа (Zoom, Teams). 4. Алгоритм обговорення (цілі → ресурси → план → рекомендації). 5. Рефлексивний підсумок.
Фасилітована дискусія	Семинар або воркшоп у цифровому середовищі, де викладач є модератором, а студенти обмінюються досвідом і ресурсами	<ol style="list-style-type: none"> 1. Мета. 2. Проблемне питання/тема. 3. Цифрові інструменти для спільної роботи (Padlet, Miro, Google Docs). 4. Алгоритм фасилітації (обговорення → ідеї → узгодження → підсумок).
Е-портфоліо	Цифровий простір для накопичення й демонстрації результатів самоосвітньої діяльності студента	<ol style="list-style-type: none"> 1. Мета. 2. Структура (цілі, досягнення, продукти діяльності). 3. Платформи (Google Sites, Mahara, LMS). 4. Інструкція для ведення й оновлення.
Рефлексивна сесія	Онлайн-зустріч або індивідуальне завдання, спрямоване на усвідомлення студентом власного прогресу й труднощів	<ol style="list-style-type: none"> 1. Мета. 2. Питання для рефлексії. 3. Формат (форум, щоденник, опитування). 4. Підсумок у вигляді запису чи міні-презентації.
Менторський чат	Постійний цифровий канал комунікації для коротких запитань і підтримки	<ol style="list-style-type: none"> 1. Мета. 2. Інструмент (Telegram, Slack, Discord). 3. Правила взаємодії. 4. Типові кейси підтримки.
Цифровий кейс-шлях (learning path)	Покрокова програма з добіркою ресурсів, завдань і форм оцінювання	<ol style="list-style-type: none"> 1. Мета. 2. Алгоритм руху (модулі/кроки). 3. Ресурси (МООС, статті, відео). 4. Контрольні точки (тести, міні-проекти).
Фасилітаційна майстерня	Практична онлайн-зустріч у групах для спільного розв'язання кейсів	<ol style="list-style-type: none"> 1. Мета. 2. Завдання (кейси). 3. Ролі учасників. 4. Засоби (Miro, Jamboard). 5. Підсумкове представлення рішень.

Аналіз ефективності методики, що віддзеркалює *підсумковий етап* дослідно-експериментальної роботи, буде подано в наступному параграфі дисертації.

3.2 Результати експериментального дослідження та їх аналіз

Дослідно-експериментальна робота була спрямована на перевірку припущення про те, що процес формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки засобами відкритого інформаційного освітнього середовища студентів буде ефективним та продуктивним, якщо функціонує адаптивне освітнє середовище, яке підтримує мотивацію, самоменеджмент і цифрову співпрацю, здійснюється методична інтеграція технологій самоосвіти у зміст професійної підготовки майбутніх бакалаврів економіки, має місце цифрове й платформенне забезпечення доступу студентів до якісного освітнього контенту, запроваджується педагогічна підтримка самоосвітньої діяльності студентів через цифрове тьюторство й фасилітацію.

У дослідженні взяли участь 94 студента 2-3-х курсів ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля», Криворізького національного університету, Національного університету «Чернігівський колегіум» ім. Т.Г. Шевченка, які навчалися на спеціальностях 075 «Маркетинг», 073 «Менеджмент» та 292 «Міжнародні економічні відносини», а також 28 науково-педагогічних працівників.

Провідним методом дослідження був педагогічний експеримент, що проходив у природних умовах освітнього процесу вищої економічної школи та передбачав констатувальний, формувальний і контрольний етапи.

У квітні–травні 2023 р. відбувався *констатувальний експеримент*. Він мав на меті вивчення стану та аналіз проблеми формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки. Під час цього етапу експериментального дослідження здійснювалася оцінка особливостей сформованості цього складного особистісного утворення як за кожним із критеріїв, так і цілісно, вивчалися потенціальні можливості відкритого інформаційного освітнього середовища, інформаційного середовища закладів освіти, за допомогою SWOT-аналізу з'ясовувалися сильні та слабкі, можливості та загрози, а також виокремлювалися потреби у змінах у системі підготовки майбутніх бакалаврів економіки на концептуальному, змістовому, організаційному й техніко-

технологічному рівнях. Виявлення недостатнього рівня сформованості в студентів економічних спеціальностей самоосвітньої компетентності за усіма критеріями – мотиваційно-аксіологічним, інформаційно-технологічним, особистісно-рефлексивним, системно-інструментальним – зумовило необхідність у розробці й експериментальній перевірці педагогічних умов і методики формування самоосвітньої компетентності в майбутніх бакалаврів економіки засобами відкритого інформаційного освітнього середовища.

Формувальний експеримент проводився у 2023–2024 н.р. Він полягав у практичній реалізації інтегративної динамічної моделі, впровадженні визначених педагогічних умов та використанні спеціально розроблених засобів педагогічного впливу на процес формування самоосвітньої компетентності в майбутніх бакалаврів економіки засобами відкритого інформаційного освітнього середовища.

Загалом, у межах дослідно-експериментальної роботи було розроблено й апробовано методику формування в студентів економічних спеціальностей самоосвітньої компетентності засобами відкритого інформаційного освітнього середовища, що охоплювала:

– методи і прийоми методичної адаптації технологій професійної та особистісно-розвивальної самоосвіти до змісту дисциплін професійної підготовки майбутніх бакалаврів економіки, зокрема «Університетська освіта та соціальні комунікації», «Економічна теорія», «Мікро- та макроекономіка», «Інформаційні та комунікаційні технології», «Основи наукових досліджень», «Проектування професійної траєкторії розвитку», «Маркетингові дослідження», «Міжнародна економіка та торгівля»;

– зміст і методику проведення семінару для науково-педагогічних працівників «Організація та підтримка самоосвітньої діяльності студентів у відкритому освітньому середовищі: інструменти, кейси, практики» (12 годин), спрямованого на ознайомлення викладачів із теоретико-методологічними основами організації самоосвітньої діяльності студентів у відкритому освітньому середовищі, опанування підходів цифрового тьюторства й фасилітації;

– тренінг-курс для студентів і викладачів «Інформаційна гігієна та тайм-

менеджмент економіста у відкритому цифровому середовищі» (6 годин);
дисципліну за вибором «Економічна освіта в цифровому вимірі» (3 кредити);

– методи, прийоми і технології мотиваційної, організаційно-цільової, змістової та технологічної адаптації студентів до самоосвіти у відкритому інформаційному освітньому середовищі;

– комплект актуальних MOOC і цифрових ресурсів із посиланнями на них задля їх інтеграції у зміст навчальних дисциплін професійної підготовки майбутніх бакалаврів економіки;

– інфографіку відкритих освітніх ресурсів для організації самоосвіти студентів, що охоплює як внутрішні стосовно ЗВО, так і зовнішні ресурси (MOOC, відкриті електронні бібліотеки, відкриті медіаплатформи, професійні мережі й сертифікації, професійні бази даних, мультимедіа та симуляції, AI та аналітичні інструменти);

– пакет методичних матеріалів для організації самоосвітньої діяльності студентів із використанням технологій відкритого освітнього середовища, технологій самоосвіти, технологій педагогічної підтримки самоосвіти через цифрове тьюторство і фасилітацію;

– методичні конструкти для розроблення засобів педагогічної підтримки самоосвітньої діяльності студентів (пам'ятка, припис, алгоритм, чек-лист, методологічний кейс, рефлексивний щоденник, інфографіка, комікс, цифрова пам'ятка-шпаргалка) та підтримки цифрового тьюторства і фасилітації (онлайн-консультація, фасилітована дискусія, е-портфоліо, рефлексивна сесія, менторський чат, цифровий кейс-шлях (learning path), фасилітаційна майстерня);

– засоби моніторингу рівня сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки за мотиваційно-аксіологічним, інформаційно-технологічним, особистісно-рефлексивним і системно-інструментальним критеріями.

Під час дослідно-експериментальної роботи фіксувалася позитивна динаміка у рівнях сформованості самоосвітньої компетентності студентів, що відображалася у зростанні їх здатності до самомотивування, планування й організації власної

навчальної діяльності, опануванні інформаційно-цифрових ресурсів, здійсненні рефлексії й корекції освітніх дій. Задля отримання достовірних результатів щодо упровадженої методики відслідковувалися зміни у всіх структурних компонентах самоосвітньої компетентності – мотиваційно-ціннісному, знаннєвому, діяльнісному, рефлексивному та у групі вхідних компетентностей (морально-етичній, загальнонавчальній, предметній, методологічній, інформаційній, цифровій, загальнокультурній, компетентності в саморозвитку), що надало змогу комплексно оцінити сформованість цього складного особистісного утворення через визначені критерії.

Контрольний етап (вересень – листопад 2024 р.) передбачав підсумкову діагностику, виявлення динаміки та напрямів змін у майбутніх бакалаврів економіки експериментальних і контрольних груп. Задля цього було використано методику діагностики, яку було розроблено на етапі констатувального експерименту (див. п. 2.1), що дозволило зіставити отримані результати та оцінити ефективність упровадженої методики і педагогічних умов формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки засобами відкритого інформаційного освітнього середовища.

Результативність розроблених формувальних впливів оцінювалося за такими ознаками:

– наявність позитивної і статистично значущої динаміки за визначеними критеріями сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки – мотиваційно-аксіологічним, інформаційно-технологічним, особистісно рефлексивним, системно-інструментальним;

– позитивна динаміка у загальних рівнях сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки.

Статистичну обробку емпіричних даних здійснено із застосуванням непараметричного критерію Пірсона χ^2 , що дозволило виявити наявність і характер відмінностей між студентами контрольної та експериментальної груп у рівнях сформованості самоосвітньої компетентності.

Формула розрахунку χ^2 -критерію Пірсона має вигляд:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^n \frac{(O_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}} \quad (3.1)$$

де:

O_{ij} – спостережувані частоти в групах до експерименту,

E_{ij} – спостережувані частоти в групах після експерименту.

Число ступенів свободи визначалося за кількістю рівнів оцінювання мінус один ($df = 3$). Відповідно критичні значення становлять: при $\alpha = 0,05$, $\chi^2_{кр} = 7,81$; при $\alpha = 0,01$, $\chi^2_{кр} = 11,34$; при $\alpha = 0,001$, $\chi^2_{кр} = 16,27$. Перевищення емпіричними показниками цих меж свідчить про статистично значущі відмінності між результатами «до» та «після» експерименту.

Установлюємо найнижчий рівень статистичної значущості – $\alpha = 0,05$. І сформулюємо статистичні гіпотези:

H_0 : Динаміка рівнів сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки експериментальної групи не відрізняється від динаміки рівнів у контрольній групі.

H_1 : Динаміка рівнів сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки експериментальної групи статистично розрізняється від динаміки рівнів у контрольній групі.

У випадку, коли емпіричне значення виявляється меншим або дорівнює критичному, нульова гіпотеза відхиляється, і приймається альтернативна.

Перейдемо до аналізу отриманих емпіричних даних.

Результати діагностики рівнів сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки за *мотиваційно-аксіологічним критерієм* дозволили виявити динаміку змін у ставленні студентів до самоосвіти, їхньому усвідомленні її цінності для професійного й особистісного розвитку, а також у структурі освітніх мотивів. Під час дослідно-експериментальної роботи було зафіксовано зрушення від переважання зовнішніх стимулів до посилення внутрішньої мотивації, формування стійкої потреби в неперервному навчанні та зростання пізнавального інтересу до економічної науки і практики в студентів як експериментальної, так і контрольної групи (див. табл. 3.6).

Динаміка рівнів сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки за мотиваційно-аксіологічним критерієм (у %)

Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.
Низький	23,91	13,04	22,92	20,83
Середній	34,78	21,74	33,33	31,25
Достатній	23,91	32,61	25,00	27,08
Високий	17,39	32,61	18,75	20,83
χ^2 -критерій Пірсона	$\chi^2_{\text{емп}}=26,307, \alpha = 0,001$		$\chi^2_{\text{емп}}=0,71$	

Кількісний аналіз даних табл. 3.6 показав, що в експериментальній групі зафіксовано істотні позитивні зміни в рівнях сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки за мотиваційно-аксіологічним критерієм. Кількість студентів із низьким рівнем зменшилася з 23,91% до 13,04%, тоді як частка студентів із показниками високого рівня збільшилася з 17,39% до 32,61%. Водночас знизилася частка респондентів із середнім рівнем (з 34,78% до 21,74%) та зросла кількість тих, хто продемонстрував достатній рівень (з 23,91% до 32,61%). Результати підтверджуються статистично: емпіричне значення $\chi^2_{\text{емп}} = 26,307$ перевищує критичне при $\alpha = 0,001$ ($\chi^2_{\text{кр}} = 16,27$), що свідчить про статистично значущі позитивні зрушення у мотиваційній сфері студентів експериментальної групи після впровадження методики.

У контрольній групі динаміка в рівнях виявилася несуттєвою. Кількість студентів із низьким рівнем зменшилася з 22,92 % до 20,83%, середнім – з 33,33% до 31,25%, тоді як частка студентів із достатнім рівнем зросла з 25,00% до 27,08%, а з високим – з 18,75% до 20,83%. Емпіричне значення $\chi^2_{\text{емп}} = 0,71$ виявилася значно нижчим за критичне навіть при $\alpha = 0,05$ ($\chi^2_{\text{кр}} = 7,81$), що засвідчує відсутність статистично значущих змін.

Більш наочно цю динаміку можна простежити на діаграмах рис. 3.3.

Такі результати стали можливими завдяки створенню в межах дослідно-експериментальної роботи такої педагогічної умови як *функціонування*

адаптивного освітнього середовища, яке підтримує мотивацію, самоменеджмент і цифрову співпрацю. Найбільш результативними, на думку студентів експериментальних груп, виявилися методи і прийоми методичної адаптації технологій професійної та особистісно-розвивальної самоосвіти до змісту дисциплін професійної підготовки, а також використання викладачами засобів педагогічної підтримки самостійної роботи й самоосвітньої діяльності. Уточнюючі бесіди й аналіз есе підтвердили зростання внутрішньої мотивації: студенти дедалі частіше пов'язували самонавчання не з формальними вимогами, а з потребою в самореалізації й конкурентоспроможності.

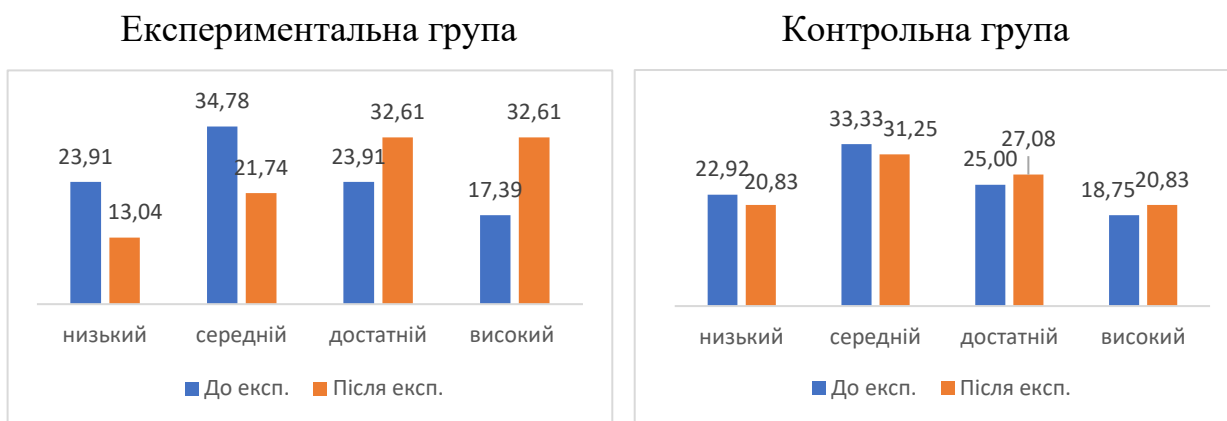


Рис. 3.3. Динаміка рівнів сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки за мотиваційно-аксіологічний критерієм (у %)

Аналіз результатів діагностики рівня сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки за *інформаційно-технологічним критерієм* дав змогу виявити динаміку змін у рівні володіння студентами функціональними базовими і спеціалізованими знаннями з фаху, з методів, прийомів, засобів і технологій самоосвіти, а також здатності працювати з інформаційними ресурсами й цифровими платформами задля розв'язання професійно орієнтованих завдань. Отримані дані узагальнені в табл. 3.7 і презентовано на діаграмах рис. 3.4.

Кількісний аналіз даних табл. 3.4 показав, що в експериментальній групі кількість студентів із показниками низького рівня зменшилася з 23,91% до 10,87%,

тоді як частка студентів із достатнім рівнем зросла з 28,26% до 39,13%, а з високим рівнем – з 10,87 % до 17,39 %. Одночасно дещо зменшилася питома вага студентів із середнім рівнем (із 36,96% до 32,61%). Отримане емпіричне значення $\chi^2_{\text{емп}} = 21,687$ перевищує критичне при $\alpha = 0,001$ ($\chi^2_{\text{кр}} = 16,27$), що свідчить про статистично значущі зрушення у рівні сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки експериментальної групи за цим критерієм.

Таблиця 3.7

Динаміка рівнів сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки за інформаційно-технологічним критерієм (у %)

Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.
Низький	23,91	10,87	25,00	16,67
Середній	36,96	32,61	37,50	37,50
Достатній	28,26	39,13	27,08	33,33
Високий	10,87	17,39	10,42	12,50
χ^2 -критерій Пірсона	$\chi^2_{\text{емп}}=21,687, \alpha = 0,001$		$\chi^2_{\text{емп}}=5,68$	

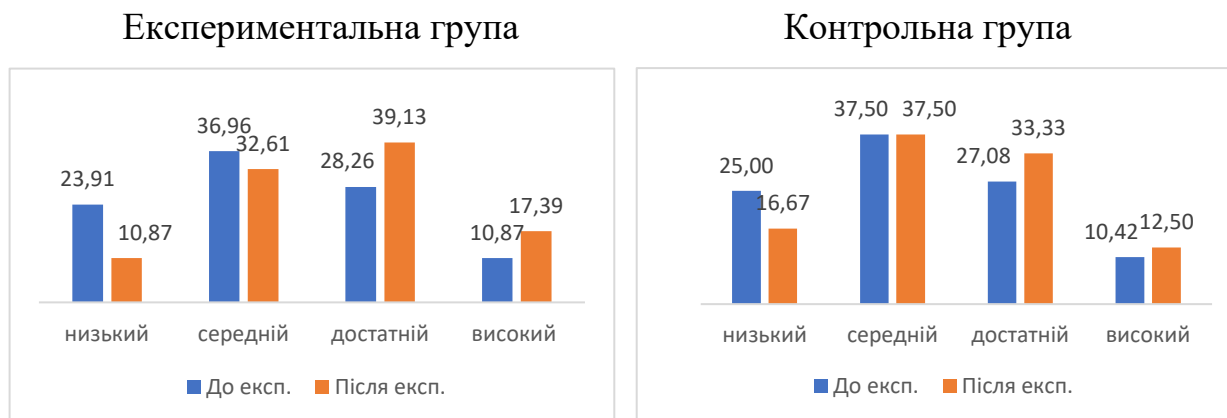


Рис. 3.4. Динаміка рівнів сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки за інформаційно-технологічним критерієм (у %)

У контрольній групі динаміка була менш виразною: кількість студентів із низьким рівнем знизилася з 25,00% до 16,67%, з достатнім рівнем зросла з 27,08% до 33,33%, а з високим – із 10,42% до 12,50%. Частка студентів із середнім рівнем

залишилася незмінною (37,50%). Емпіричне значення $\chi^2_{\text{емп}} = 5,68$ виявилось нижчим за критичне при $\alpha = 0,05$ ($\chi^2_{\text{кр}} = 7,81$), що засвідчує відсутність статистично значущих змін.

Таким чином, статистично підтвержені позитивні зрушення за інформаційно-технологічним критерієм виявлено лише в експериментальній групі, де реалізовувалася експериментальна методика, тоді як у контрольній групі відмічено лише часткові й несуттєві покращення. Такий стан речей пов'язаний із впровадженням таких педагогічних умов як *методична інтеграція технологій самоосвіти у зміст професійної підготовки майбутніх бакалаврів економіки та цифрове й платформенне забезпечення доступу студентів до якісного освітнього контенту*. Під час опитування студенти позитивно оцінили як змістове доповнення фахових дисциплін (зокрема, «Економічна теорія», «Мікро- та макроекономіка», «Інформаційні та комунікаційні технології», «Проектування професійної траєкторії розвитку» тощо) адаптованими завданнями, лекційними й семінарськими блоками, так і курс за вибором «Економічна освіта в цифровому вимірі» (3 кредити), присвячений цифровим стратегіям самонавчання та особливостям його організації у відкритому інформаційному освітньому середовищі. Доцільним виявилось впровадження до освітнього процесу технологій самоосвіти, методів, прийомів і технологій мотиваційної, організаційно-цільової, змістової та технологічної адаптації студентів до самоосвіти у відкритому інформаційному освітньому середовищі, а також запропоновані маршрути самоосвітньої діяльності та доступ до них.

Аналіз результатів вивчення рівня сформованості самоосвітньої компетентності студентів економічних спеціальностей за *особистісно-рефлексивним критерієм* засвідчив позитивну динаміку в експериментальній і контрольній групах. Вона виявилася у зростанні здатності студентів до самооцінки результатів навчальної діяльності, усвідомленні особистої відповідальності за результати самоосвіти, рефлексії власних труднощів і досягнень, готовності до самокорекції та інтеграції набутого досвіду в подальший професійний розвиток. Кількісні показники представлено в табл. 3.8. та проілюстровано діаграмами

рис. 3.5.

Таблиця 3.8

Динаміка рівнів сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки за особистісно-рефлексивним критерієм (у %)

Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.
Низький	26,09	10,87	27,08	20,83
Середній	39,13	23,91	39,58	41,67
Достатній	26,09	43,48	25,00	27,08
Високий	8,70	21,74	8,33	10,42
χ^2 -критерій Пірсона	$\chi^2_{\text{емп}}=45,77, \alpha = 0,001$		$\chi^2_{\text{емп}}=2,55$	

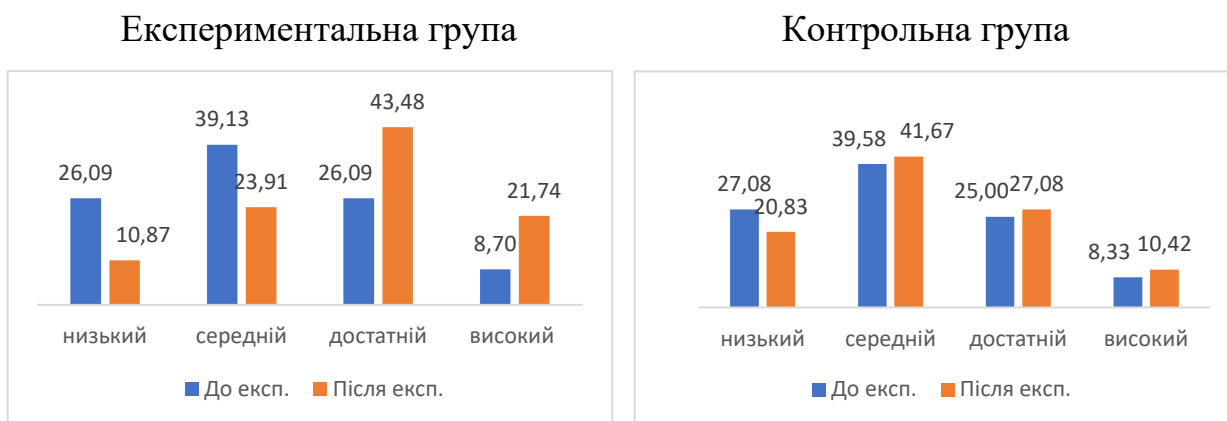


Рис. 3.5. Динаміка рівнів сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки за особистісно-рефлексивним критерієм (у %)

Кількісний аналіз даних табл. 3.8 засвідчує чіткі позитивні зрушення в експериментальній групі та відсутність статистично значущих змін у контрольній. Зокрема, в експериментальній групі частка студентів, які виявили низький рівень, зменшилася більше ніж удвічі (із 26,09% до 10,87%), тоді як кількість студентів із достатнім рівнем зросла з 26,09% до 43,48%, а з високим рівнем – із 8,70% до 21,74%. Частка студентів із середнім рівнем знизилася з 39,13% до 23,91%. Така динаміка підтверджується статистично: емпіричне значення $\chi^2_{\text{емп}} = 45,77$ суттєво перевищує критичне при $\alpha = 0,001$ ($\chi^2_{\text{кр}} = 16,27$), що свідчить про істотне підвищення здатності студентів до самооцінки, рефлексії та самокорекції освітньої

діяльності.

У контрольній групі кількість студентів із низьким рівнем зменшилася з 27,08% до 20,83%, з достатнім рівнем зросла з 25,00% до 27,08%, а з високим – із 8,33% до 10,42%, тоді як частка студентів із середнім рівнем навіть дещо підвищилася (з 39,58% до 41,67%). Емпіричне значення $\chi^2_{\text{емп}} = 2,55$ є нижчим за критичне при $\alpha = 0,05$ ($\chi^2_{\text{кр}} = 7,81$), що підтверджує відсутність статистично значущих змін серед студентів контрольної групи.

Таким чином, статистично значущі позитивні результати за особистісно-рефлексивним критерієм виявлено лише в експериментальній групі, що свідчить про ефективність такої педагогічної умови як *педагогічна підтримка самоосвітньої діяльності студентів через цифрове тьюторство й фасилітацію*, що мала на увазі уведення спеціально розроблених дидактичних засобів і нових форм і методів педагогічного керівництва самоосвітньою діяльністю майбутніх бакалаврів економіки із застосуванням технологій відкритого інформаційного освітнього середовища.

Аналіз результатів діагностики рівня сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки за *системно-інструментальним критерієм* дозволив оцінити рівень сформованості вхідних до досліджуваної компетентностей, зокрема морально-етичної, загальнонавчальної, предметної, методологічної, інформаційної, цифрової, загальнокультурної та здатності до саморозвитку. Отримані дані засвідчують помірну динаміку позитивних змін в обох групах, що більш наочно розкрито в табл. 3.9 і на діаграмах рис. 3.6.

Як бачимо з табл. 3.9, в експериментальній групі кількість студентів із низьким рівнем сформованості самоосвітньої компетентності зменшилася з 30,43% до 15,22%, тоді як частка студентів із достатнім рівнем зросла з 19,57% до 32,61%, а з високим – із 8,70% до 19,57%. Питома вага студентів із показниками середнього рівня знизилася з 41,30% до 32,61%. Отримане емпіричне значення $\chi^2_{\text{емп}} = 28,76$ перевищує критичне при $\alpha = 0,001$ ($\chi^2_{\text{кр}} = 16,27$), що свідчить про істотні позитивні зміни у сформованості комплексу професійних компетентностей, які інтегруються у процесі самоосвітньої діяльності майбутніх бакалаврів економіки.

Динаміка рівнів сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки за системно-інструментальним критерієм (у %)

Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.
Низький	30,43	15,22	29,17	25,00
Середній	41,30	32,61	41,67	39,58
Достатній	19,57	32,61	20,83	25,00
Високий	8,70	19,57	8,33	10,42
χ^2 -критерій Пірсона	$\chi^2_{\text{емп}}=28,76, \alpha = 0,001$		$\chi^2_{\text{емп}}=1,92$	

У контрольній групі зафіксовані несуттєві зміни, зокрема кількість студентів із показниками низького рівня знизилася з 29,17% до 25,00%, середнього рівня – з 41,67% до 39,58%, тоді як частка студентів із достатнім рівнем зросла з 20,83% до 25,00%, а з високим – із 8,33% до 10,42%. Емпіричне значення $\chi^2_{\text{емп}} = 1,92$ виявилось значно нижчим за критичне при $\alpha = 0,05$ ($\chi^2_{\text{кр}} = 7,81$), що свідчить про відсутність статистично значущих зрушень у рівнях сформованості самоосвітньої компетентності студентів контрольних груп.

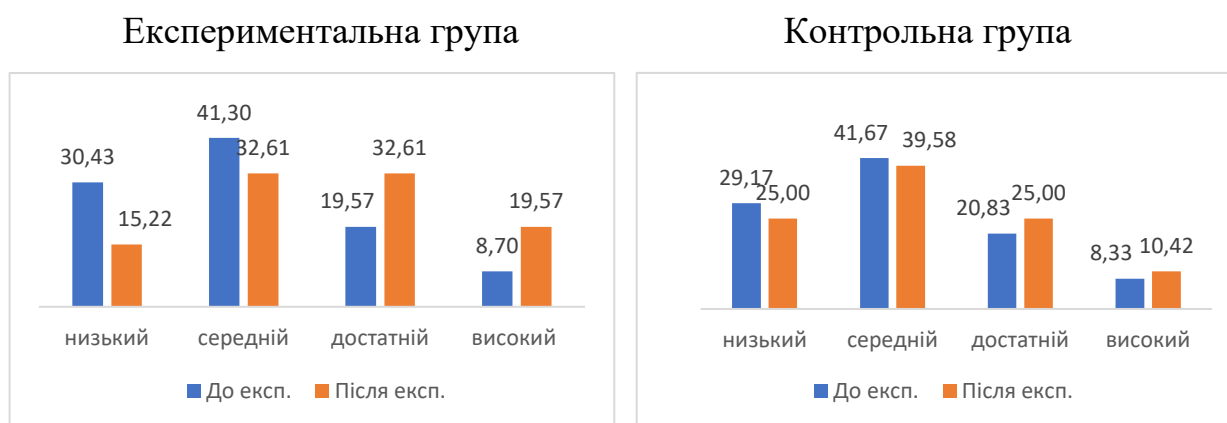


Рис. 3.6. Динаміка рівнів сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки за системно-інструментальним критерієм (у %)

Таким чином, істотне підвищення рівня сформованості самоосвітньої компетентності за системно-інструментальним критерієм зафіксовано лише в

експериментальній групі, де забезпечували спеціально розроблені педагогічні умови, а саме: *функціонування адаптивного освітнього середовища, що підтримує мотивацію, самоменеджмент і цифрову співпрацю; цифрове й платформенне забезпечення доступу студентів до якісного освітнього контенту.*

Узагальнення отриманих даних за кожним із критеріїв дозволило виявити загальний рівень сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки по завершенню експерименту, порівняти його із вихідним рівнем та з'ясувати напрям і величину змін під впливом формуальної методики (в експериментальній групі) та поза нею (у контрольній групі) (див. табл. 3.10 і рис. 3.7).

Таблиця 3.10

Динаміка рівнів сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки за результатами експерименту (у %)

Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.
Низький	26,09	13,04	25,00	20,83
Середній	39,13	28,26	37,50	37,50
Достатній	23,91	36,96	25,00	27,08
Високий	10,87	21,74	12,50	14,58
χ^2 -критерій Пірсона	$\chi^2_{\text{емп}}=27,283, \alpha = 0,001$		$\chi^2_{\text{емп}}=1,291$	

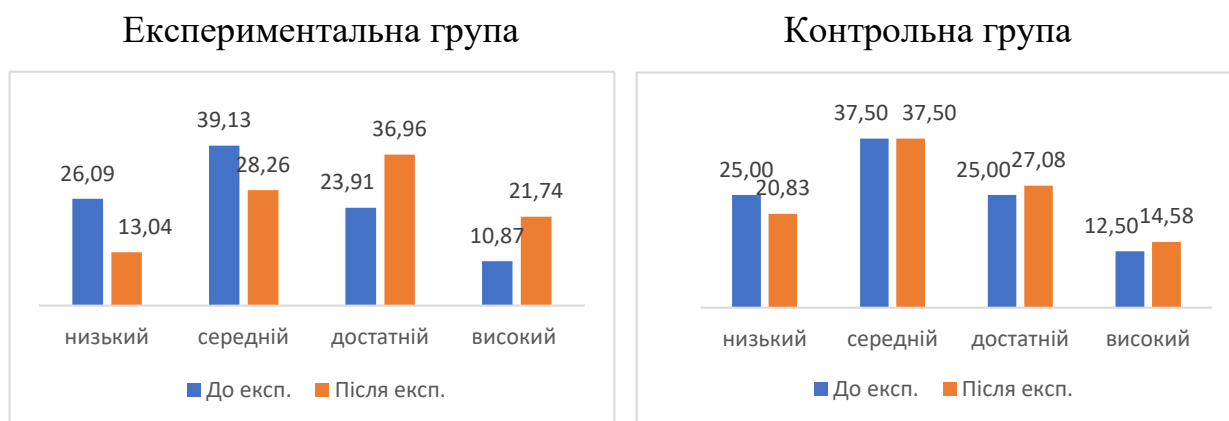


Рис. 3.7. Динаміка рівнів сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки за результатами експерименту (у %)

Із табл. 3.10 пересвідчуємось, що за результатами експерименту в експериментальній групі було зафіксовано зменшення частки студентів із низьким рівнем сформованості самоосвітньої компетентності на 13,05% (з 26,09% до 13,04%) і зниження кількості студентів із середнім рівнем на 10,87% (з 39,13% до 28,26%). Водночас частка студентів із достатнім рівнем зросла на 13,05% (з 23,91% до 36,96%), а з високим – на 10,87% (з 10,87% до 21,74%). У контрольній групі динаміка виявилася незначною: частка студентів із низьким рівнем зменшилася лише на 4,17% (з 25,00% до 20,83%), із середнім рівнем залишилася сталою (37,50%), із достатнім зросла на 2,08% (з 25,00% до 27,08%), а з високим – на 2,08% (з 12,50% до 14,58%). Статистично значущі відмінності зафіксовано лише в експериментальній групі ($\chi^2_{\text{емп}} = 27,283 > \chi^2_{\text{кр}} = 16,27$ при $\alpha = 0,001$), тоді як у контрольній групі отримане емпіричне значення ($\chi^2_{\text{емп}} = 1,291$) істотно поступається критичному, що підтверджує відсутність статистично значущих змін.

Отримані результати пояснюємо запровадженням інтегративної динамічної методики формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки засобами відкритого інформаційного освітнього середовища за підтримкою визначених педагогічних умов.

З метою комплексного аналізу змін, що відбулися внаслідок апробації експериментальної методики, у табл. 3.11 було узагальнено динаміку рівнів сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки за всіма критеріями.

Аналіз узагальнених результатів експерименту (табл. 3.11) засвідчує істотні позитивні зрушення в експериментальній групі за всіма критеріями сформованості самоосвітньої компетентності. Найбільш виражену динаміку зафіксовано за особистісно-рефлексивним критерієм (+30,43%), що підтверджує ефективність застосованих формувальних засобів у розвитку здатності студентів до саморефлексії, усвідомлення відповідальності та готовності до самокорекції. Суттєві кількісні та якісні зміни також спостерігаються за системно-інструментальним (+23,91%) та мотиваційно-аксіологічним критеріями (+15,23%), що віддзеркалює позитивні зрушення у ставленні майбутніх бакалаврів економіки

до самоосвіти, зростання пізнавального інтересу та орієнтації на неперервний розвиток із використанням засобів відкритого інформаційного освітнього середовища. За інформаційно-технологічним критерієм приріст становив +17,39%, що демонструє підвищення рівня володіння студентами цифровими інструментами та методами самонавчання. Сукупний приріст у достатньому та високому рівнях загальної сформованості самоосвітньої компетентності становить +23,92%, що є статистично значущим ($\chi^2 = 27,28$; $\alpha = 0,001$) і засвідчує ефективність розробленої методики і педагогічних умов.

Таблиця 3.11

Динаміка в рівнях сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки за результатами експерименту

Показники	Експериментальна група		Контрольна група	
	Σ	приріст	Σ	приріст
Мотиваційно-аксіологічний критерій	65,22%	+15,23%; $\chi^2 = 26,31$; $\alpha = 0,001$	47,91%	+4,17%; $\chi^2 = 0,71$; н.зв.
Інформаційно-технологічний критерій	56,52%	+17,39%; $\chi^2 = 21,69$; $\alpha = 0,001$	45,83%	+8,33%; $\chi^2 = 5,68$; н.зв.
Особистісно-рефлексивний критерій	65,22%	+30,43%; $\chi^2 = 45,77$; $\alpha = 0,001$	37,50%	+4,17%; $\chi^2 = 2,55$; н.зв.
Системно-інструментальний критерій	52,18%	+23,91%; $\chi^2 = 28,76$; $\alpha = 0,001$	35,42%	+6,25%; $\chi^2 = 1,92$; н.зв.
Загальний рівень сформованості	58,70%	+23,92%; $\chi^2 = 27,28$; $\alpha = 0,001$	41,66%	+4,17%; $\chi^2 = 1,29$; н.зв.

Σ – сумарний показник достатнього та високого рівнів за результатами експерименту

У контрольній групі зафіксовано незначну динаміку, що ймовірно є результатом загального професійного розвитку особистості майбутніх бакалаврів економіки.

Отримані результати свідчать про те, що в експериментальній групі вдалося досягти переваги у показниках достатнього та високого рівнів сформованості самоосвітньої компетентності за всіма критеріями та загалом. Це підтверджує ефективність експериментальної методики й доводить, що її системний вплив сприяє розвитку в студентів готовності до неперервного професійного зростання та

самостійного оволодіння новими знаннями в умовах цифрової економіки.

Мету дослідно-експериментальної роботи досягнуто повністю, оскільки реалізація запропонованої методики за підтримки визначених педагогічних умов забезпечила цілеспрямоване, поетапне формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки на засадах саморозвитку, інноваційності, ефективної інтеграції цифрових технологій і педагогічного супроводу засобами відкритого інформаційного освітнього середовища.

Висновки до розділу 3

У третьому розділі дисертації представлено організацію та методику проведення дослідно-експериментальної роботи, яка розкриває зміст експериментальної програми формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки засобами відкритого інформаційного освітнього середовища й описує інструментарій оцінювання результативності запропонованих засобів.

Результати експерименту підтвердили обґрунтованість висунутого припущення про те, що процес формування самоосвітньої компетентності у студентів економічних спеціальностей є ефективним за умови впровадження теоретично обґрунтованої методики, реалізація якої спирається на визначені педагогічні умови. Зафіксована позитивна та статистично значуща динаміка рівнів сформованості самоосвітньої компетентності за чотирма критеріям засвідчує ефективність розробленої методики і слугує підґрунтям для формулювання таких часткових висновків.

Апробування методики здійснювалося в межах спеціально розробленої дослідно-експериментальної програми, яка забезпечувала цілісність, системність і поступовість педагогічного впливу. Програма будувалася з урахуванням положень інтегративної динамічної моделі та передбачала змістове наповнення, конкретизацію й корекцію відповідно цілей підготовки майбутніх бакалаврів економіки структурно-функціональних компонентів моделі – концептуального, змістово-процесуального і контрольного-оцінювального блоків; модульне

структурування навчального матеріалу на діагностично-аналітичний, мотиваційно-цільовий, змістово-діяльнісний, рефлексивно-оцінювальний модулі з огляду на етапи формування самоосвітньої компетентності студентів; включала моніторинг рівня сформованості досліджуваної компетентності за мотиваційно-аксіологічним, інформаційно-технологічним, особистісно-рефлексивним, системно-інструментальним критеріями, реалізовувалися у плинні підготовчого, формувального і підсумкового етапів, кожен з яких мав власну мету, завдання, зміст, орієнтовані на визначені результати.

У результаті запровадження педагогічних умов формування самоосвітньої компетентності формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки засобами відкритого інформаційного освітнього середовища було розроблено й апробовано: методи і прийоми методичної адаптації технологій професійної та особистісно-розвивальної самоосвіти до змісту восьми дисциплін професійної підготовки майбутніх бакалаврів економіки; зміст і методіку проведення семінару для науково-педагогічних працівників «Організація та підтримка самоосвітньої діяльності студентів у відкритому освітньому середовищі: інструменти, кейси, практики» (12 годин); тренінг-курс для студентів і викладачів «Інформаційна гігієна та тайм-менеджмент економіста у відкритому цифровому середовищі» (6 годин); дисципліну за вибором «Економічна освіта в цифровому вимірі» (3 кредити); методи, прийоми і технології мотиваційної, організаційно-цільової, змістової та технологічної адаптації студентів до самоосвіти у відкритому інформаційному освітньому середовищі; комплект актуальних МООС і цифрових ресурсів задля їх інтеграції у зміст навчальних дисциплін професійної підготовки майбутніх бакалаврів економіки; інфографіку відкритих освітніх ресурсів для організації самоосвіти студентів, що охоплює як внутрішні стосовно ЗВО, так і зовнішні освітні ресурси; пакет методичних матеріалів для організації самоосвітньої діяльності студентів із використанням технологій відкритого освітнього середовища, технологій самоосвіти, технологій педагогічної підтримки самоосвіти через цифрове тьюторство і фасилітацію; методичні конструкти для розробки засобів педагогічної підтримки самоосвітньої діяльності студентів та

цифрового тьюторства і фасилітації.

Проведений по завершенню дослідно-експериментальної роботи контрольний зріз відобразив позитивну й статистично значущу динаміку змін у рівнях сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки експериментальної групи. Найбільш виражену динаміку зафіксовано за особистісно-рефлексивним критерієм (+30,43%), що підтверджує ефективність застосованих формувальних засобів у розвитку здатності студентів до саморефлексії, усвідомлення відповідальності та готовності до самокорекції. Суттєві кількісні та якісні зміни також спостерігаються за системно-інструментальним (+23,91%) та мотиваційно-аксіологічним критеріями (+15,23%), що віддзеркалює позитивні зрушення у ставленні майбутніх бакалаврів економіки до самоосвіти, зростання пізнавального інтересу та орієнтації на неперервний розвиток із використанням засобів відкритого інформаційного освітнього середовища. За інформаційно-технологічним критерієм приріст становив +17,39%, що демонструє підвищення рівня володіння студентами цифровими інструментами та методами самонавчання. Сукупний приріст у достатньому та високому рівнях загальної сформованості самоосвітньої компетентності становить +23,92%, що є статистично значущим ($\chi^2 = 27,28$; $\alpha = 0,001$) і засвідчує ефективність розробленої методики і педагогічних умов. Загалом за результатами апробації методики формування самоосвітньої компетентності в майбутніх бакалаврів економіки засобами відкритого інформаційного середовища за підтримки визначених педагогічних умов зафіксовано досягнення переваги достатнього і високого рівнів (58,7%). У контрольній групі суттєвих змін не сталося.

Результати дослідження можуть бути використані в практиці професійної підготовки майбутніх бакалаврів економіки, зокрема задля вдосконалення механізмів формування їхньої самоосвітньої діяльності на засадах самоуправління. Це підтверджено результатами апробації дослідницьких матеріалів у закладах вищої освіти економічного профілю.

Основний зміст розділу відображено в публікаціях автора [119; 122; 123; 126; 198].

ВИСНОВКИ

У дисертації проведено теоретичний аналіз і запропоновано новий підхід до вирішення наукового завдання, яке полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробці й експериментальній перевірці ефективності педагогічних умов і методики формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки засобами відкритого інформаційного освітнього середовища. Результати дослідження підтвердили висунуту гіпотезу й дозволили сформулювати такі висновки.

1. Проведений теоретичний аналіз проблеми засвідчив високу актуальність і практичну значущість досліджень у сфері організації самоосвіти й самоосвітньої діяльності, формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців як віддзеркалення нагальної потреби в утвердженні концепції освіти впродовж життя та освіти як стилю життя. Унаслідок ретроспективного аналізу першоджерел від часів Античності і до сьогодення з'ясовано, що самоосвіта є формою базової та професійної освіти, що передбачає систематичне, цілеспрямоване вдосконалення знань і вмінь задля досягнення суб'єктом особистісно та соціально значущих цілей. Її сутність визначають такі категорії як самоврядування, самоорганізація, добровільність, внутрішня мотивація та орієнтація на самовдосконалення. Тож, самоосвіту потрактовано як окремий багатогранний феномен, зміст якого не зводиться до самостійної роботи чи самостійної навчальної діяльності. Вона охоплює як глибинні особистісні мотиви, так і конкретні освітні практики, при цьому самоосвітня діяльність є формою реалізації самоосвіти, яка, зі свого боку, лише за умови внутрішньої настанови на розвиток, трансформується у стійку самоосвітню стратегію.

Сформоване бачення самоосвіти майбутнього бакалавра економіки як цілеспрямованого й внутрішньо вмотивованого процесу самостійного здобуття та оновлення знань, умінь і навичок, що забезпечує професійний і особистісно-розвивальний поступ здобувача вищої освіти. До її видів уналежнено професійну й особистісно-розвивальну самоосвіту, а змістовими аспектами самоосвіти

майбутнього бакалавра економіки визначено фінансово-економічну, цифрову, соціальну і екзистенційну.

2. Студіювання першоджерел показало наявність значного пласту досліджень змісту, сутності та шляхів формування самоосвітньої компетентності різних категорій здобувачів освіти і вже працюючих фахівців. Аналіз поданих потрактувань уможливив їх угруповання відповідно до положень компетентнісного, діяльнісного й акмеологічного підходів і дозволив сформулювати авторське бачення сутності самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки. У широкому значенні під цим феноменом розуміємо інтегровану властивість особистості майбутнього фахівця, що виявляється у здатності й потребі самостійно організовувати, здійснювати та вдосконалювати власну освітню діяльність, поєднуючи знання, уміння, навички, цінності й мотивацію, що забезпечує безперервний особистісний і професійний розвиток упродовж життя та сприяє розв'язанню освітніх і практичних завдань у сфері економіки. У вузькому значенні самоосвітня компетентність означає здатність і готовність майбутнього бакалавра економіки здійснювати продуктивну самоосвітню діяльність з метою якісного опанування професійними знаннями, уміннями й навичками та досягнення необхідної кваліфікації.

Обґрунтовано, що самоосвітня компетентність є стрижнем професійної компетентності, що реалізує пізнавальну, розвивальну, мотиваційну, адаптивну, практично-прикладну, ціннісно-орієнтаційну й самоорганізаційну функції у професійному й особистісному становленні майбутнього бакалавра економіки.

З огляду на структуру самоосвітньої діяльності зміст самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки представлено як сукупність мотиваційно-ціннісного, знаннєвого, діяльнісного та рефлексивного компонентів, а також як низку взаємопов'язаних компетентностей, серед яких морально-етична, загальнонавчальна, предметна, методологічна, інформаційна, цифрова, загальнокультурна та компетентність у саморозвитку.

Визначено критерії сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки. До них належать: мотиваційно-аксіологічний (показники:

усвідомлення цінності самоосвіти для професійного й особистісного розвитку; наявність стійкої потреби у неперервному навчанні; мотивація досягнення успіху в професійній діяльності; позитивне ставлення до здобуття нових знань та їх поглиблення; вияв пізнавального інтересу до економічної науки); інформаційно-технологічний (показники: рівень володіння базовими та спеціальними економічними знаннями; знання про організацію самоосвітньої діяльності та методи самоконтролю; уміння працювати з інформаційними й цифровими ресурсами; здатність застосовувати знання для розв'язання практичних завдань; використання сучасних освітніх і професійних технологій у самоосвіті); особистісно-рефлексивний (показники: здатність до самооцінки результатів навчальної діяльності; уміння виявляти й аналізувати власні труднощі та досягнення; готовність до самокорекції освітньої траєкторії; усвідомлення особистої відповідальності за результати діяльності; прагнення інтегрувати здобуті результати у подальший розвиток); системно-інструментальний (показники: рівень сформованості базових вхідних компетентностей). Установлено, що якісними рівнями сформованості в майбутніх бакалаврів економіки самоосвітньої компетентності є низький, середній, достатній та високий.

3. Схарактеризовано сутність і зміст відкритого інформаційного освітнього середовища крізь призму його ролі у формуванні самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки. Визначено, що таке середовище є частиною інформаційного освітнього простору, який інтегрує ресурси, технології, сервіси та платформи і надає студентам можливості для гнучкого, інклюзивного та персоналізованого навчання. Показано, що розвиток концепцій відкритого інформаційного освітнього середовища в Україні тісно пов'язаний із державною політикою цифровізації та водночас інтегрується в глобальний рух відкритої освіти (Open Education) й концепцію відкритих освітніх ресурсів, започатковану під егідою ЮНЕСКО.

Розкрито сутнісні характеристики відкритого інформаційного освітнього середовища у кількох взаємодоповнювальних вимірах. У матеріально-технологічному воно представлено як автономний цифровий простір, інтегрований

у єдиний освітній простір на засадах відкритості. У організаційно-комунікаційному вимірі – як самоналаштовувана система, що забезпечує ефективну взаємодію учасників освітнього процесу. У ціннісно-культурному розрізі – як осередок академічної доброчесності, розвитку критичного мислення, творчої автономії учасників освітнього процесу та підтримці інклюзії. У педагогіко-методичному аспекті – як простір можливостей для індивідуальних освітніх траєкторій, активної самоосвітньої діяльності та формування готовності до навчання впродовж життя.

Акцентовано, що відкрите інформаційне освітнє середовище є самодостатньою екосистемою, яке має потужний потенціал у формуванні самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки. В основу його функціонування покладено принципи відкритості, взаємодії, гнучкої адаптації до запитів учасників освітнього процесу, сталого розвитку, цілісності й системності, надлишковості освітнього контенту, самоорганізації, а структуру складають суб'єкти екосистеми, інформаційні ресурси, цифрові сервіси й інструменти, комунікаційні платформи, освітні події й активності.

4. Вивчено стан організації самоосвітньої діяльності студентів економічних спеціальностей та проведено SWOT-аналіз слабких і сильних сторін, можливостей і загроз у формуванні самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки за підтримкою засобів відкритого інформаційного освітнього середовища. Відзначено істотні успіхи закладів вищої освіти у розбудові відкритих і гнучких інформаційних освітніх середовищ, здатних відповідати сучасним викликам і сприяти розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки. Водночас зафіксовано переважаючі низького та середнього рівнів її сформованості як за кожним із критеріїв, так і загалом – у близько 65% здобувачів вищої економічної освіти. Унаслідок чого виокремлено труднощі та суперечності й потреби у якісному оновленні окремих складових освітнього процесу на концептуальному, змістовому, організаційному й техніко-технологічному рівнях.

Наголошено, що подолання причин і труднощів у формуванні самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки можливе завдяки створенню визначених педагогічних умов, що становлять сукупність об'єктивних і

суб'єктивних чинників, спеціально організованих у межах освітнього середовища. Використання факторного аналізу та експертного оцінювання дало змогу конкретизувати перелік цих умов, які охоплюють: функціонування адаптивного освітнього середовища, що підтримує мотивацію, самоменеджмент і цифрову співпрацю, методична інтеграція технологій самоосвіти у зміст професійної підготовки майбутніх бакалаврів економіки, цифрове й платформенне забезпечення доступу студентів до якісного освітнього контенту, педагогічна підтримка самоосвітньої діяльності студентів через цифрове тьюторство й фасилітацію.

5. Виявлення, теоретичне обґрунтування педагогічних умов забезпечує інтегративна динамічна структурно-функціональна модель методики формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки засобами відкритого інформаційного освітнього середовища. Зазначено, що така методика реалізується на основі комплексу принципів – ціннісно-сислової спрямованості, системності, персоніфікації, інтеграції, мобільності, адаптивності, рефлексивності, партнерської взаємодії, гейміфікації, інноваційності та розвитку самоосвітньої діяльності – і враховує положення компетентнісного, акмеологічного, особистісно-діяльнісного, інклюзивного, задачного, інформаційно-цифрового, міждисциплінарного, системного й синергетичного підходів. Методика інтегрує у своїй структурі концептуальний блок, який виконує функцію теоретико-методологічного підґрунтя, оскільки визначає провідні цілі, завдання, принципи та логіку формування самоосвітньої компетентності; змістово-процесуальний блок, що реалізує організаційно-діяльнісну функцію – поєднує зміст професійної підготовки з інструментами самоосвіти, а також презентує методи, форми, технології, інструменти та етапи формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки з використанням технологій відкритого інформаційного середовища; контрольньо-оцінювальний блок, що охоплює критерії, показники і рівні сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки і завдяки цьому виконує функцію моніторингу та зворотного зв'язку.

Розроблено програму дослідно-експериментальної роботи, яка ґрунтувалася на поетапній реалізації методики формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки засобами відкритого інформаційного освітнього середовища. Така діяльність передбачала змістове наповнення, конкретизацію й корекцію відповідно цілей підготовки майбутніх бакалаврів економіки структурно-функціональних компонентів моделі методики – концептуального, змістово-процесуального і контрольного-оцінювального блоків; модульне структурування навчального матеріалу на діагностично-аналітичний, мотиваційно-цільовий, змістово-діяльнісний, рефлексивно-оцінювальний модулі з огляду на етапи формування самоосвітньої компетентності студентів; включала моніторинг рівня сформованості досліджуваної компетентності за мотиваційно-аксіологічним, інформаційно-технологічним, особистісно-рефлексивним, системно-інструментальним критеріями.

У межах реалізації методики здійснено апробацію та досліджено ефективність визначених педагогічних умов формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки засобами відкритого інформаційного освітнього середовища. Основою й стрижнем експериментальної методики стала така педагогічна умова як *функціонування адаптивного освітнього середовища, що підтримує мотивацію, самоменеджмент і цифрову співпрацю*. Її створення передбачало цілеспрямовану реалізацію чотирьох взаємопов'язаних видів адаптації студентів до самоосвітньої діяльності – мотиваційної, організаційно-цільової, змістової та технологічної – через сукупність методів, форм, технологій та засобів відкритого інформаційного освітнього середовища. З-поміж них тренінг-курс «Інформаційна гігієна та тайм-менеджмент економіста у відкритому цифровому середовищі» (6 год.), позиціонований як практико-орієнтований інтенсив, спрямований на формування у студентів та викладачів економічних спеціальностей практичних навичок роботи у відкритому інформаційному освітньому середовищі шляхом розвитку ціннісного ставлення до інформаційної гігієни, цифрового тайм-менеджменту та побудови особистої стратегії продуктивності. *Методична інтеграція технологій самоосвіти у зміст*

професійної підготовки майбутніх бакалаврів економіки, як ще одна педагогічна умова, забезпечила перетворення ресурсів і сервісів відкритого освітнього простору на змістово-методичні компоненти навчальних дисциплін, сприяла проектуванню завдань на основі відкритих ресурсів і симуляцій, організації індивідуальних освітніх траєкторій, фіксації результатів навчання через е-портфоліо та використанню освітньої аналітики для рефлексії й корекції самоосвітньої діяльності студентів. У межах цієї умови розроблено та апробовано змістові доповнення до дисциплін професійної підготовки бакалаврів економіки та авторської дисципліни за вибором «Економічна освіта в цифровому вимірі» (3 кредити), а також тренінг-курс для студентів і викладачів «Інформаційна гігієна та тайм-менеджмент економіста у відкритому цифровому середовищі» (6 год.).

Цифрове й платформене забезпечення доступу студентів до якісного освітнього контенту було реалізовано через системну інтеграцію засобів відкритого інформаційного освітнього середовища у навчальний процес. Ця педагогічна умова передбачала поєднання ресурсів формальної, неформальної та інформальної освіти, що вможливило використання вебсайту закладу освіти як інтеграційного центру з виходом до електронних бібліотек, масових відкритих онлайн-курсів, професійних мереж і тренінгових платформ. Важливим чинником формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки стало поєднання формальної підготовки з можливостями неформальної та особистісно-розвивальної самоосвіти шляхом визнання результатів онлайн-курсів та інтеграції їх у зміст освітніх програм.

Педагогічна підтримка самоосвітньої діяльності студентів через цифрове тьюторство й фасилітацію як педагогічна умова була забезпечена завдяки організації методичного семінару для науково-педагогічних працівників «Організація та підтримка самоосвітньої діяльності студентів у відкритому освітньому середовищі: інструменти, кейси, практики» (12 год.), а також розробленню та впровадженню методичних конструктів цифрового тьюторства й фасилітації. Зазначені заходи надали змогу підготувати викладачів до нових ролей у цифровому освітньому середовищі, створити умови для індивідуалізації і супроводу студентів, а також для рефлексивної підтримки та цілеспрямованого

розвитку їх самоосвітньої компетентності.

Проведений після завершення дослідно-експериментальної роботи кількісний, якісний і статистичний аналіз виявив тенденцію до позитивних змін у складі, змісті й структурі самоосвітньої компетентності майбутні бакалаврів економіки експериментальної групи за всіма критеріями. Загалом, за результатами експерименту в експериментальній групі було зафіксовано зменшення частки студентів із низьким і середнім рівнем сформованості самоосвітньої компетентності відповідно на 13,05% і 10,87%. Водночас частка студентів із достатнім рівнем зростає на 13,05%, а з високим – на 10,87%. У контрольній групі суттєвих змін не сталося.

Отримані результати свідчать про те, що в ході дисертаційного дослідження виконано поставлені завдання і досягнуто визначної мети.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів. Перспективними напрямками подальших наукових пошуків є поглиблене вивчення особливостей формування самоосвітньої компетентності в умовах цифрової трансформації економічної освіти; розроблення й апробація нових цифрових сервісів, адаптивних платформ і інтелектуальних систем підтримки самоосвітньої діяльності; розширення можливостей тьюторського та фасилітаційного супроводу студентів у відкритому інформаційному освітньому середовищі; удосконалення методичних засад інтеграції технологій самоосвіти у міждисциплінарний простір підготовки майбутніх економістів; порівняльний аналіз ефективності методики в закладах вищої освіти різного профілю й у міжнародному контексті. Подальшої уваги потребує також розробка механізмів оцінювання результативності формування самоосвітньої компетентності на основі інструментів освітньої аналітики та штучного інтелекту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. 2030 – «Цифровой компас-2030»: европейский подход к Цифровому десятилетию. URL: <https://eufordigital.eu/ru/library/2030-digital-compass-the-european-way-for-the-digital-decade/>
2. Бахмат Н., Сидорук Л. Формування сучасних уявлень про адаптивне освітнє середовище закладу вищої освіти. *Освітній простір України*. 2019. Вип. 15. С. 17–25. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/opu_2019_15_4
3. Бендера І. М. Організація самостійної роботи студентів агроінженерних спеціальностей : монографія. Київ: Наукметодцентр аграрної освіти, 2007. 364 с.
4. Березка С. В. Педагогічна фасилітація у ЗВО: теоретичні аспекти підготовки особистості викладача. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 4, Т. 2. С. 5–9. DOI: 10.32840/2663-6026.2019.4-2.1
5. Бех І. Д. Життя особистості у просторі духовності. *Педагогічний дискурс*. 2012. Вип. 12. С. 29–38.
6. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. Київ: Атіка, 2008. 684 с.
7. Биков В. Ю. Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп'ютерно-технологічної платформи освіти і науки України. *Інформаційноцифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку : матеріали методологічного семінару НАПН України, 4 квітня 2019 р.* / за ред. В. Г. Кременя, О. І. Ляшенка. Київ, 2019. С. 20–26. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/718692/>
8. Білоусова Л., Кисельова О. Компетентність самоосвіти в сучасних умовах. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2012. № 1 (27). DOI: 10.33407/itlt.v27i1.614
9. Білоусова Л., Кисельова О. Технологія формування у майбутніх педагогів компетентності самоосвіти з використанням потенціалу інформаційно-навчального середовища. *Information Technologies in Education (ITE)*. 2009. Вип. 3. С. 11–19. DOI: 10.14308/ite000049

10. Білоусова Л. І., Кисельова О. Б., Уліцька О. М. Формування позитивних мотивів самоосвіти в майбутніх педагогів. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2012. Вип. 37. С. 27–32.

11. Боднар С. В. Формування самоосвітньої компетентності студентів економічних спеціальностей у процесі вивчення іноземної мови. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*. 2014. № 2. С. 103–108.

12. Борозенець Н. Роль самоосвітньої компетентності у професійному розвитку майбутніх фахівців аграрного профілю. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. Вип. 7. С. 77–81. DOI: 10.59694/ped_sciences.2024.07.077

13. Бурлука О. В. Самоосвіта особистості як процес створення власного образу. *Науковий вісник. Серія «Філософія»*. 2017. Вип.49. С. 24–32.

14. Буряк В. К. Умови та засоби самоосвіти студентів. *Вища школа*. 2002. № 6. С. 18–29.

15. Бухлова Н. В. Організація самоосвітньої діяльності учнів. Харків: Основа, 2003. 64 с.

16. Бухлова Н. В. Сутнісний зміст поняття «самоосвітня компетентність». *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. 2008. № 1. С. 4–8.

17. Васильєва Т. А., Дерев'янка Ю. М., Лукаш О. А., Матющенко М. М. Освітня екосистема як сучасна модель удосконалення взаємовідносин у системі «освіта» – «ринок праці». *Вісник Сумського державного університету. Серія Економіка*. 2022. № 4. С. 205–212. DOI: 10.21272/1817-9215.2022.4-21

18. Вовк Б. І. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів практичного навчання професійно-технічних навчальних закладів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Глухів, 2018. 21 с.

19. Волкова Н. В., Лов'янова І. В. Формування самоосвітньої компетентності студентів медичного коледжу засобами технологій змішаного навчання. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*. 2024. № 2 (28). С. 135–145. DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-13

20. Волкова Н. П., Олійник І. В. Самоосвітня компетентність як ключовий компонент підготовки майбутніх бакалаврів у межах відкритого освітнього

середовища. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2025. № 2(63). С. 4–9.
DOI: 10.15587/2519-4984.2025.331127

21. Волкова Н. П., Олійник І. В. Формування у аспірантів навичок самоменеджменту та саморозвитку: коучинг і менторинг в умовах науково-викладацької практики та практики в педагогічній майстерні. *Наукові інновації та передові технології*. (Серія «Управління та адміністрування», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагогіка»). 2025. № 7(47). С. 1609–1623. DOI: 10.52058/2786-5274-2025-7(47)-1609-1623

22. Волкова Н. П., Павленко О. О., Чижикова І. В., Голяк В. І. Вивчення впливу дослідження інтеграції цифрових технологій на розвиток навчальної автономії студентів-економістів для досягнення цілей сталого розвитку. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. Вип. 21. DOI: 10.5281/zenodo.16962615

23. Волошина Т. В. Використання гібридного хмароорієнтованого навчального середовища для формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.10. Київ, 2018. 230 с.

24. Воропай Н. А. Формування самоосвітньої компетентності у майбутніх учителів початкових класів засобами інформаційно-комунікаційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Херсон, 2011. 20 с.

25. Гаврилюк В. Ю. Теоретичні аспекти створення та функціонування інформаційно-освітнього середовища сучасного позашкільного навчального закладу. *Народна освіта: Електронне фахове наукове видання*. 2016. Вип. 3 (30). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4261

26. Гайда В. Я. Методична система формування самоосвітньої компетентності з фізики учнів основної школи в освітньому середовищі сталого розвитку: дис. ... докт. філософії: 014 Середня освіта (Фізика). Кропивницький, 2021. Т. 1. 257 с.

27. Гаркович О. Освітнє середовище як система. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2005. Вип. 1., Ч. 1. С. 307–309.

28. Герасимова О. І. Самоосвітня компетентність студентів як складова професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Вісник психології і педагогіки. Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Інститут людини.* 2014. № 16.
URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/7413/1/Sytnyk_O_VPP_16_14_FLMD_Pi.pdf
29. Годецька Т. І. Актуальні аспекти цифрової трансформації освіти і науки (реферативний огляд). *Аналітичний вісник у сфері освіти й науки: довідковий бюлетень ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського.* 2023. Вип. 17. С. 46–66.
URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735980/1/VNIASO-AHSEduSci-RB17-2023-46-66.pdf>
30. Грабовець І. В. Самоосвіта як інтегруюча детермінанта самореалізації молодих фахівців у професійній діяльності: дис. канд. соціол. наук: 22.00.04. Київ, 21 с.
31. Грінченко Б. Вибрані педагогічні твори. Київ : Радянська школа, 1988. 366 с.
32. Гуралюк А. Г. Феномен відкритого освітнього середовища в закладах вищої освіти. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум імені Т. Г. Шевченка».* 2020. Т. 167, № 11. С. 23–27.
33. Гуралюк А. Г., Терентьева Н. О. Проектування відкритого інформаційного освітнього середовища закладів вищої освіти з урахуванням ресурсної ієрархії. Riga, Latvia: “Baltija Publishing”, 2024. С. 118–131. DOI: 10.30525/978-9934-26-405-4-8
34. Гуревич Р. С., Гуржій А. М., Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті: монографія. Вінниця: ТОВ Нілан, 2016. 112 с.
35. Гуржій Н. М., Назарова С. О., Васирина О. М. Цифрова економіка та її вплив на зміну споживчих звичок і ринкових стратегій: цифрові трансформації та інституційний контекст. *Академічні візії.* 2024. Вип. 30.
DOI: 10.5281/zenodo.10980333
36. Данилишина К. О. Структура інформаційного освітнього середовища та

використання його у підготовці майбутніх педагогів професійного навчання. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету* : Спец. вип. 2019. Р. 63–76.

37. Данильчук О. М. Методика організації самостійної роботи студентів економічних спеціальностей у процесі професійно орієнтованого навчання математики: дис. канд. ... пед. наук: 13.00.02. Київ, 2019. 295 с.

38. Дербак О.А., Беспалова Н.В. Міжнародні освітні платформи як інструмент формування самоосвітньої компетентності бакалаврів з комп'ютерних наук. *Суспільство та національні інтереси*. 2025. № 7(15). DOI: 10.52058/3041-1572-2025-7(15)-91-102

39. Дербак О.А., Беспалова Н.В., Волобоєва А.О. Роль Zoom та Google Meet в онлайн-освіті майбутніх менеджерів. *Педагогічна академія*. 2025. № 5(35). С. 898–910. DOI: 10.52058/2786-6165-2025-5(35)-898-910

40. Державний стандарт вищої освіти України : перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки», спеціальність 051 «Економіка». Київ : МОН України, 2018. 22 с. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/051-Ekonomika-bakalavr.28.07-1.pdf>

41. Державний стандарт вищої освіти України : перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 07 «Управління та адміністрування», спеціальність 075 «Маркетинг». Київ : Міністерство освіти і науки України, 2018. 18 с. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/075-marketing-bakalavr-1.pdf>

42. Державний стандарт вищої освіти України : перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 07 «Управління та адміністрування», спеціальність 073 «Менеджмент». Київ : Міністерство освіти і науки України, 2018. 16 с. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/073-Menedzhment.bakal.06.04.22.pdf>

43. Державний стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 29 «Міжнародні відносини», спеціальність 292 «Міжнародні

економічні відносини». Київ : Міністерство освіти і науки України, 2020. 18 с. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/12/21/292-Mizhn.ekonom.vidnosyny-bakalavr.21.01.22.pdf>

44. Довмантович Н. Г. Формування самоосвітньої компетентності студентів медичних училищ у процесі природничо-наукової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2019. 286 с.

45. Енциклопедія освіти / Національна академія педагогічних наук України; [гол. ред. В. Г. Кремень]. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

46. Євдокимов В.І. Технологія особистісно орієнтованого навчання як інноваційне педагогічне явище. *Новий колегіум: наук.–інформ. журн.* 2007. № 5. С. 20–26.

47. Європа 2020: стратегія розумного, сталого та інклюзивного зростання. Комюніке Європейської Комісії від 03.03.2010 р. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A52010DC2020>

48. Єршоменко О. А. Педагогічна адаптація як умова якісної підготовки магістрів. *Інноваційна педагогіка.* 2020. Вип. 21, т. 1. С. 226–231. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/21/part_1/50.pdf

49. Желанова В. Середовище як педагогічна категорія. *Освіта і управління.* 2006. Т. 9, № 2. С. 98–115.

50. Закон України «Про Національну програму інформатизації» : Закон України від 29.10.2022 № 2807-IX. *Відомості Верховної Ради України.* 2023. № 5. Ст. 47. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2807-20#Text>

51. Закон України «Про Національну програму інформатизації». *Відомості Верховної Ради України (ВВР).* 1998. № 27–28. 18 с.

52. Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» : Закон України від 09.01.2007 № 537-V. *Відомості Верховної Ради України.* 2007. № 12. Ст. 102. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/537-16#Text>

53. Зязюн І. А. Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу.

Рідна школа. 2000. № 3. С. 8–12.

54. Іванюк І. В. Цифрова трансформація освіти: теорія і практика: монографія. Київ: Інститут педагогіки НАПН України, 2020. 240 с.

55. Глійчук Л. Штучний інтелект і якість освіти: можливості, виклики та загрози. *Науково-педагогічні студії*. 2024. Вип. 8. Р. 232–248. DOI: 10.32405/2663-5739-2028-8-232-248

56. Історія педагогіки: лекція та хрестоматія: навч. посібник / упоряд. Е.І. Федорчук, В.В. Федорчук. Кам'янець-Подільський: Вид-во К-ПДУ, 2007. 168 с.

57. Кабінет Міністрів України. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : постанова від 23.11.2011 № 1341 (в редакції постанови від 25.06.2020 № 519). Київ: Кабінет Міністрів України, 2020. 16 с.
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text>

58. Касіянець С. Е. Методика формування самоосвітньої компетентності студентів економічного профілю в процесі професійної підготовки в університеті. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2015. Вип. 37. С. 39–45.

59. Касіянець С. Е. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх економістів у процесі професійної підготовки: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2017. 280 с.

60. Каташов А. І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.01. Луганськ, 2001. 20 с.

61. Кирилюк М. В. Педагогічні умови розвитку самоосвітньої компетентності вчителів фізико-математичних дисциплін у системі післядипломної освіти: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Полтава, 2021. 20 с.

62. Кірдан О. П. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх економістів у системі неперервної освіти: дис. докт. пед. наук: 13.00.04. Умань, 2021. 655 с.

63. Кірдан О. П. Структура готовності майбутніх економістів до професійної діяльності та неперервної самоосвіти. *Педагогіка та психологія*. 2019. Вип. 61.

C. 70–80. DOI: 10.34142/2312-2471.2019.61.08

64. Кобися А. П. Інформаційне освітнє середовище як платформа для реалізації змішаного навчання у вищих навчальних закладах. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. Т. 57. Вип. 1. С. 75–82.

65. Коваленко Н. В. Генезис поняття самоосвітня компетентність учнів. *Педагогічні науки. Збірник наукових праць*. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2008. Ч. 2. С. 67–76.

66. Коваленко О. Е., Брюханова Н. О., Мельниченко О. О. Теоретичні засади професійної педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів в контексті приєднання України до Болонського процесу: монографія. Харків: УПА, 2007. 162 с.

67. Ковальчук В. І. Застосування цифрової педагогіки в підготовці майбутніх фахівців сфери підприємництва. *Молодий вчений*. 2018. № 5. С. 523–526.

68. Коломієць Б. С. Педагогічні умови формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів іноземних мов у процесі вивчення фахових дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2019. 290 с.

69. Коляда І. Г. Інформаційно-освітній простір сучасного суспільства: соціально-філософський аналіз: автореф. канд. філософ. наук: 09.00.03. Одеса, 2021. 21 с.

70. Коменський Я. А. Загальна порада щодо виправлення людських справ. *Пампедія: Вибрані педагогічні твори: у трьох томах*. Т.2. Київ: Радянська школа, 1940. 248 с.

71. Концепція розвитку економічної освіти: схвалено рішенням колегії Міністерства освіти і науки України від 4 груд. 2003 р. № 12/7-2. Київ: МОН України, 2003. 18 с.

72. Концепція розвитку цифрових компетентностей до 2025 року: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 03.03.2021 № 167-р. *Офіційний вісник України*. 2021. № 21. Ст. 930. URL: <https://everlegal.ua/kontseptsiya-rozvytku-tsifrovyykh-kompetentnostey-do-2025-roku-ta-yiyi-znachennya>

73. Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–

2020 роки : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 17.01.2018 № 67-р. *Офіційний вісник України*. 2018. № 16. Ст. 557. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-p/page>

74. Кравцова Н. В. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів машинобудівних спеціальностей у процесі професійної підготовки: дис. докт. філософії (PhD): 011 – Освітні, педагогічні науки. Харків, 2025. 290 с.

75. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2009. 520 с.

76. Кримський С. Б. Запити філософських смислів: філософські студії. Київ: Парапан, 2003. 240 с.

77. Круглик В., Осадчий В., Павленко Л., Симоненко С. Формування відкритого освітнього середовища з використанням технологій штучного інтелекту: аналіз та класифікація. *Освітологічний дискурс*. 2024. Т. 45, № 2. С. 6–15. DOI: 10.28925/2312-5829.2024.2.1

78. Крупський О. П., Лаврентьева О. О. Теоретичні та методичні аспекти використання інформаційно-когнітивних технологій у підготовці фахівців транспортного профілю. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*. 2024. № 1 (27). С. 185–197. DOI: 10.32342/2522-4115-2024-1-27-20

79. Кузьміна М. Психологічні аспекти самоосвіти особистості. *Педагогіка і психологія*. 2005. № 3. С. 45–52.

80. Кучерява К. В. Розвиток самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів економіки: дис. ... канд. пед. наук (доктора філософії): 13.00.04. Київ, 2019. 290 с.

81. Лаврентьева О. О., Крупський О. П. Дидактика цифрової епохи: виклики, можливості та перспективи розвитку. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*. 2024. № 2 (28). С. 37–49. DOI: 10.32342/3041-2196-2024-2-28-4

82. Лаврентьева О. О. Розвиток методологічної культури майбутнього вчителя природничих дисциплін у процесі професійної підготовки: теоретико-методичний аспект: монографія. Київ : КНТ, 2014. 456 с.

83. Лаврентьева О. О. Формування професійної цифрової компетентності

студентів інженерно-педагогічних спеціальностей агропромислового профілю в умовах інноваційного розвитку закладу вищої освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2022. Вип. 1(2). С. 6–14. DOI: 10.25128/2415-3605.22.2.1

84. Лебідь О., Рижко Е. Формування прогностичних умінь майбутніх економістів: Е-сценарії навчання. *Молодь і ринок*. 2025. № 5–6. С. 86–92. DOI: 10.24919/2308-4634.2025.327035

85. Лебідь О. В. Студентоцентрикований підхід до формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу в умовах магістратури. *Витоки педагогічної майстерності*. 2017. № 20. С. 144–148.

86. Листопад О., Гуданич Н. Фасилітативна підтримка безпечної поведінки здобувачів освіти в медіасередовищі. *Безпека дітей в Інтернеті: попередження, освіта, взаємодія: збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Кропивницький, 10-14 лютого 2025 року*. Кропивницький: КЗ «КОШПО імені Василя Сухомлинського», 2025. С. 148–152.

87. Литвинова Л. М. Цифрове освітнє середовище закладу загальної середньої освіти: проектування та моделювання: монографія. Київ: Компринт, 2018. 386 с.

88. Лов'янова І., Столетова І. Методичні підходи до організації самоосвітньої діяльності студентів економічних спеціальностей у процесі вивчення математичних дисциплін. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: педагогіка та психологія*. 2025. № 10. DOI: 10.54929/2786-9199-2025-10-08-01

89. Лозова В. І., Троцько Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання: навч. посібник. Харків: Вид-во ХДП імені Г.С. Сковороди, 2002. 270 с.

90. Луговий В. І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс. *Вища освіта України*. 2009. № 3 (додаток 1). Тематичний вип. «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». С. 9–14.

91. Лузан П. Г., Мося І. А., Колісник Н. В. Самоосвітня компетентність студентів як чинник якості фахової передвищої освіти. *Теорія і методика*

https://lib.iitta.gov.ua/714766/1/2f377b_02672599229e4c26b50f2c407102744b.pdf

92. Лук'янова Л. Б. Освітній простір і освітнє середовище: розмежування понять. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2014. № 16. С. 11–16.

93. Лук'янова Л. Б. Неперервна освіта впродовж життя: історичний огляд, сучасні реалії. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2015. № 2. С. 187–192.

94. Малихін О. В. Самоосвітня діяльність студентів: психологічні механізми формування. Київ : Логос, 2011. 216 с.

95. Малихін О. В. Формування у майбутніх учителів потреби в професійній самоосвіті: автореф дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2000. 17 с.

96. Малярчук Т. Ю. Розвиток самоосвітньої компетентності офіцерів ЗСУ засобами комп'ютерних технологій: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2020. 270 с.

97. Мар'єнко М., Коваленко В. Штучний інтелект та відкрита наука в освіті. *Фізико-математична освіта*. 2023. Вип. 38(1). С. 48–53. DOI: 10.31110/2413-1571-2023-038-1-007

98. Маріна М., Тадеуш О. Сутність та структура самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізики і математики. *Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки*. 2015. Вип. 141, Ч. 1. С. 130–132. URL: <https://www.cuspu.edu.ua/ua/3-mizhnarodna-internet-konferentsiia-2015/seksiia-5/3609-sutnist-ta-struktura-samoosvitnoyi-kompetentnosti-maybutnikh-uchyteliv-fizyky-i-matematyky>

99. Матвієнко О. В., Матвієнко І.А. Освітнє середовище закладів вищої освіти як чинник розвитку соціальної активності студентів. *Освітньо-науковий простір*. 2023. № 5 (2). С. 144–151. DOI: 10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.14

100. Микола Іванович Пирогов – видатний хірург, педагог і громадський діяч: (до 200- річчя від дня народження): біобібліогр. покажч. / упоряд. Л. О. Пономаренко, Н. А. Стельмах, С. П. Пєєва Київ: Пед. думка, 2011. 124 с.

101. Міністерство освіти і науки України. Закон України «Про Концепцію

Національної програми інформатизації»: Закон України від 04.02.1998 № 75/98-ВР. *Відомості Верховної Ради України*. 1998. № 27–28. Ст. 182. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/75/98-вр#Text>

102. Модернізація освіти в цифровому вимірі: монографія / ред. Н. Морзе, О. Буйницької. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2021. 300 с. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/38542/>

103. Мося І. А. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікаційних робітників у процесі загальноосвітньої підготовки. Національний авіаційний університет: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2015. 21 с.

104. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>

105. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>

106. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики*. Київ: К.І.С., 2003. С. 13–41.

107. Онопченко О. Відкрите освітнє середовище та його інтеграція у віртуальний простір Інтернету. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2015. Вип. 1. С. 94–100. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ped_in_2015_1_19

108. Осадча К. П. Історико-педагогічний аналіз становлення тьюторства в освіті України. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2017. № 4. С. 395–401.

109. Освітньо-професійна програма «Економіка» першого бакалаврського рівня освіти спеціальності 051 «Економіка», галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки» / кер. групи розробників Н. Кутова. Кривий Ріг: КНУ, 2023. 19 с.

110. Освітньо-професійна програма «Маркетинг» першого бакалаврського рівня освіти за спеціальністю 075 Маркетинг, галузі знань 07 «Управління та адміністрування» / кер. групи розробників Т.С. Мішустіна. Дніпро: ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля», 2023. 28 с.

111. Освітньо-професійна програма «Менеджмент» першого бакалаврського рівня освіти за спеціальністю 073 Менеджмент, галузі знань 07 «Управління та адміністрування» / кер. групи розробників В.М. Вареник. Дніпро: ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля», 2023. 24 с.

112. Освітньо-професійна програма «Міжнародні економічні відносини» першого бакалаврського рівня освіти за спеціальністю 292 «Міжнародні економічні відносини», галузі знань 29 «Міжнародні відносини» / кер. групи розробників А.О. Задоя. Дніпро: ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля», 2023. 30 с.

113. Осипенко С. М. Зміст та структура самоосвітньої компетентності учнів закладів професійно-технічної освіти. *ScienceRise. Pedagogical Education*. 2018. № 5. С. 18–22. DOI: 10.15587/2519-4984.2018.134271

114. Остапенко Е. О. Формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2015. 250 с.

115. Перкатий Р. М. Самоосвітня компетентність майбутніх офіцерів органів внутрішніх справ як предмет наукових досліджень. *Педагогічні науки*. 2014 №4 (73). С. 273–286.

116. Письменна О. М. Інноваційні підходи до формування самоосвітньої компетентності студентів медичних коледжів шляхом адаптації технологічних моделей змішаного навчання. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія Педагогіка*. 2024. Т. 19. № 37. DOI: 10.33296/2707-0255-19(37)-16

117. Письменна О. М. Формування самоосвітньої компетентності студентів медичного коледжу засобами технологій змішаного навчання: дис. докт. філософії: 015 Професійна освіта (цифрові технології). Кривий Ріг, 2025. 241 с.

118. Півень Я. Проблеми формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки в умовах змішаного навчання. *Теорія і практика професійного становлення фахівця в інноваційному соціокультурному просторі: Матеріали 1-ї Міжнародної науково-практичної конференції науково-педагогічних, педагогічних працівників і молодих учених*, Дніпро, 5-6 квітня 2023 р. [Електронне видання]. Дніпро: Університет ім. Альфреда Нобеля, 2023. С. 148–150.

119. Півень Я. В. Адаптація самоосвітньої діяльності майбутніх бакалаврів економіки до вимог цифрового середовища. *Адаптивні процеси в освіті: збірник матеріалів (тез доповідей) 6-ої Міжнародної наукової літньої онлайн-школи*. Київ-Полтава-Харків, Спокан, Тампа; 2025. С. 125–126.

120. Півень Я. В. Адаптивне освітнє середовище як фактор розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки. *Адаптивні процеси в освіті : збірник матеріалів (тез доповідей) 4-го Міжнародного наукового форуму*. Київ: Юстон, 2025. С. 102–103.

121. Півень Я. В. Зміст і структура самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів з економіки: категоріально-дефініційний аналіз. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2023. Вип. 1 (25). С. 80–89. DOI: 10.32342/2522-4115-2023-1-25-9

122. Півень Я. В. Новітні підходи до формування самоосвітньої компетентності студентів економічних спеціальностей. *Теорія і практика професійного становлення фахівця в інноваційному соціокультурному просторі: Матеріали 2-ї Міжнародної науково-практичної конференції науково-педагогічних, педагогічних працівників і молодих учених, Дніпро, 17-18 квітня 2024 р. [Електронне видання]*. Дніпро: Університет ім. Альфреда Нобеля, 2024. С. 305–308.

123. Півень Я. В. Педагогічна підтримка самоосвіти студентів у відкритому освітньому середовищі. *Теорія і практика професійного становлення фахівця в інноваційному соціокультурному просторі: Матеріали 3-ї Міжнародної науково-практичної конференції науково-педагогічних, педагогічних працівників і молодих учених, Дніпро, 17-18 квітня 2025 р.* Дніпро: Університет ім. Альфреда Нобеля, 2025. С. 132–135.

124. Півень Я. В. Педагогічні умови формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки з використанням технологій відкритого інформаційного освітнього середовища. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія Педагогіка*. 2024. Т. 19, № 37. DOI: 10.33296/2707-0255-19(37)-

125. Півень Я. В. Професійна самоосвіта майбутніх бакалаврів економіки в умовах інформаційного суспільства. *Наука і вища освіта : тези доповідей XXXI Міжнар. наук. конф. студентів і молодих учених*, м. Запоріжжя, 9 листопада 2022 р. Запоріжжя: КПУ, 2022. С. 184.

126. Півень Я. В. Технології відкритого інформаційного освітнього середовища у формуванні самоосвітньої компетентності майбутніх економістів. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2025. Т. 189, № 33. С. 61–67. DOI: 10.58407/visnik.253309

127. Півень Я. В. Шляхи і вектори трансформації інформаційного освітнього середовища закладу вищої освіти. *Digital transformation and technologies for sustainable development all branches of modern education, science and practice [Electronic resource]: International Scientific and Practical Conference Proceeding, January 26, 2023*. Lomza, Poland: MANS w Łomży Publ., 2023. Part 3. С. 130–134. DOI: 10.58246/JVXL4879

128. Підгірний О. В. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів фізичної культури у процесі професійної підготовки: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2021. 21 с.

129. Підласий І. П. Таємна зброя педагога-репетитора. Харків: Основа, 2012. 208 с.

130. Пінська О. Л. Психологічні аспекти самореалізації особистості. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2022. № 2 (24). С. 107–113. DOI: 10.32342/2522-4115-2022-2-24-11

131. Поясок Т., Беспарточна О. Підготовка студентів економічних спеціальностей до автономної навчальної діяльності. *Вісник Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського*. 2024. Вип. 4(147). С. 24–29. DOI: 10.32782/1995-0519.2024.4.3

132. Поясок Т., Беспарточна О. Цифрова інфраструктура освітнього середовища професійної підготовки майбутніх економістів. *Освітологічний дискурс*. 2025. Вип. 50, № 3. С. 115–124. DOI: 0.28925/2312-5829/2025.3.11

133. Прищупа Ю. Ю. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх

інженерів-будівельників у процесі професійної підготовки»: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2016. 227 с.

134. Про затвердження плану заходів з реалізації Стратегії людського розвитку на 2021–2023 роки : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 09.12.2021 № 1617-р. *Офіційний вісник України*. 2021. № 100. Ст. 6401. URL: https://zakononline.com.ua/documents/show/502732_685208

135. Прокопенко А. І., Прокопенко І. А. Форми організації фасилітаційної взаємодії в цифровому освітньому просторі. *Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі: зб. тез доп. учасників II наук.-практ. конф. молодих учених, Харків, 14-15 трав. 2020 р.* Харків: ХНПУ ім. Г. Сковороди, 2020. С. 25–28.

136. Проценко О., Бондаренко Т. Освітні екосистеми в умовах інтернаціоналізації закладу вищої освіти. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія Педагогіка*. 2024. Вип. 19(37). DOI: 10.33296/2707-0255-19(37)-14

137. Різник В. В. Теоретико-практичні засади розвитку критичного мислення майбутніх економістів засобами інформаційних технологій. автореф. дис. докт. пед. наук: 13.00.04. Суми, 2024. 41 с.

138. Рогозіна М. Ю. Педагогічні основи самоосвітньої діяльності майбутніх учителів природничих дисциплін: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2005. 21 с.

139. Сабалош Ю. Г. Розвиток самоосвітньої компетентності майбутніх інженерів комп'ютерних систем і автоматики: дис. докт. філософії: 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)». Вінниця, 2021. 254 с.

140. Самарук Н. Самоосвітня компетентність – складова професійної компетентності майбутніх економістів. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*. 2020. Т. 19, № 4. С. 362–376. DOI: 10.32453/pedzbirnyk.v19i4.279

141. Самарук Н. Структура та педагогічні умови формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців. *Молодь і ринок*. 2019. № 9 (176). С. 75–81.

142. Сидоренко І. І. Проблеми самоосвіти особистості у вітчизняній педагогічній пресі другої половини XIX – початку XX століття: автореф. дис. канд.

пед. наук: 13.00.01. Харків, 2006. 21 с.

143. Сисоєва С. О. Освітній простір і середовище: методологічний аналіз. *Освіта і управління*. 2013. Т. 16, № 1. С. 89–96.

144. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник. Київ: ВД ЕКМО, 2011. 320 с.

145. Сіра Л., Волкова О., Бойко С. Психолого-педагогічні основи розвитку інтересу студентів до самоосвіти в позааудиторний час. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 38, т. 3. С. 143–149. DOI: 10.24919/2308-4863/38-3-25

146. Сковорода Г. Повне зібрання творів : у 2 т. / ред. І. Іваньо. Київ: Наукова думка, 1994. Т. 1. 535 с.

147. Скрипник Л. М. Педагогічні умови організація інформаційно-консультативного середовища закладу професійної освіти: дис. докт. філософії: 015 Професійна освіта (цифрові технології). Кривий Ріг, 2023. 275 с.

148. Словник термінів і понять сучасної освіти / уклад.: Л.М. Михайлова, О.В. Пагава, О.В. Проніна; ред. Л.М. Михайлової. Сєверодонецьк, 2020. 194 с.

149. Солдатенко М. М. Самоосвітня діяльність як засіб професійного становлення та саморозвитку. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки*. 2012. Т. 1, Вип. 36. С. 39–42.

150. Солдатенко М. М. Самоосвітня компетентність майбутніх фахівців як критерій якості професійної підготовки у ЗВО. *Фізико-математична освіта*. 2019. Вип. 2(20), Ч. 2. С. 66–70.

151. Соціальні, економічні та освітні трансформації в цифрову епоху : монографія / заг. ред. С. В. Леонова, О. А. Криклій. Суми : Сумський державний університет, 2022. 204 с.

152. Співаковська-Ванденберг Є. О. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей засобами інформаційно-комунікаційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. наук:

13.00.04. Ялта, 2011. 20 с.

153. Сучасний психолого-педагогічний словник / авт. кол. за заг. ред. О. І. Шапран. Переяслав-Хмельницький (Київська область): Домбровська Я.М., 2016. 473 с.

154. Теорія і практика професійного становлення фахівця в інноваційному освітньому середовищі: монографія [Електронне видання] / кол. авт; за заг. ред. проф. Н. П. Волкової, О. О. Лаврентьєвої. Дніпро : Університет імені Альфреда Нобеля, 2023. 285 с.

155. Тверезовська Н., Касаткін Д. Інформаційно-освітнє середовище навчання: історія виникнення, класифікація та функції. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2011. № 3. С. 190–196.

156. Тинний В. І. Формування готовності майбутніх фахівців економічних спеціальностей до самоосвітньої діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2015. 22 с.

157. Ткаченко Н. М., Матюха Б. В. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх педагогів професійного навчання засобами цифрових технологій як науково-педагогічна проблема. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2024. № 13. DOI: 10.5281/zenodo.14590383

158. Топольник Я. В. Самоосвітня діяльність студентів: особливості, функції, структурні компоненти, принципи, етапи здійснення. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2013. Вип. 13. С. 146–151.

159. Топольник Я., Цзянь А. Роль цифрових технологій у формуванні самоосвітньої компетентності майбутніх викладачів вищої школи. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2024. № 2 (106). С. 25–32. DOI: 10.31865/2077-1827.2(106)2024.314961

160. Топузов М. Інформаційно освітнє середовище навчальних закладів: Проектування відповідно до вимог сучасного суспільства. *Директор школи*. 2018, травень. № 9-10 (825-826). С. 17–25.

161. Третько В. В., Карпанасюк В. В., Козловський Р. В. Формування самоосвітньої компетентності, самоменеджменту та навичок самоосвіти у майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки. *Академічні візії*. 2025. Вип. 39. doi: 10.5281/zenodo.15167640

162. Трифонова О. М. Особливості створення освітнього середовища на засадах самоорганізації й інтеграції природничих наук, цифрової трансформації та комп'ютерних технологій. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2021. Вип. 1 (48). С. 410-413. DOI: 10.24144/2524-0609.2021.48.410-413

163. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: в 2-х т. Т.1. Теоретичні проблеми виховання і освіти. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології. Київ: Радянська школа, 1983. 488 с.

164. Федоренко О. Г. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів технологій засобами інформаційно-комунікаційних технологій: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Слов'янськ, 2016. 21 с.

165. Федь І. Є., Вікторенко І. Л., Вовк Н. В. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх фахівців у сучасному освітньому просторі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. Вип. 75, т. 3. С. 106–110. DOI: 10.32840/1992-5786.2021.75-3.21

166. Цись О. О. Дидактичні умови застосування інформаційно-комунікаційних технологій в організації самостійної навчальної діяльності студентів технолого-педагогічних спеціальностей : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Тернопіль, 2018. 300 с.

167. Цифрова трансформація відкритих освітніх середовищ : колективна монографія / Т. А. Вакалюк та ін. ; за ред. В.Ю. Бикова, О.П. Пінчук. Київ: ФОП Ямчинський О.В., 2019. 186 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/720740/>

168. Чистякова М., Козак Є., Петров А. та ін. Формування мотивації студентів до саморозвитку та самоосвіти. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини*. 2021. № 20. С. 57–60. DOI: 10.32626/2309-8082.2021-20.57-60

169. Швалб Ю. М. Психологічні механізми соціалізації особистості в онтогенезі. Харків: Літера Нова, 2020. 214 с.
170. Швець М. М. Формування самоосвітньої компетентності студентів як педагогічна проблема. *Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]. Сер.: Педагогіка.* 2012. Т. 188, Вип. 176. С. 113–116.
171. Abasova S.H. ICT techniques in higher education: Azerbaijan experience in pandemic. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія».* 2023. № 1 (25). С. 174–183. DOI: <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2023-1-25-19>
172. Adarkwah M. A. The perceived relationship between self-directed learning, active learning, and critical thinking in using GenAI of adult learners in Ghana: An assessment of Gen Z, Millennials, GenX, and Baby Boomers. *International Journal of Educational Research.* 2025. Vol. 132. AN: 102636. doi: 10.1016/j.ijer.2025.102636
173. Andriushchenko K., Kovtun V., Cherniaieva O., et al. Transformation of the educational ecosystem in the singularity environment. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research.* 2020. Vol. 19(9). P. 77–98. DOI: 10.26803/ijlter.19.9.5
174. Bacigalupo M., Kampylis P., Punie Y., Van den Brande G. EntreComp: The Entrepreneurship competence framework. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2016. 56 p. DOI: 10.2791/593884
175. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman, 1997. 604 p.
176. Bossu A., Brown M., Bull D. Adoption, use and management of Open Educational Resources to enhance teaching and learning in Australia. Sydney: Australian Learning and Teaching Council, 2012. 77 p.
177. Candy P.C. Self-Direction for lifelong learning: a comprehensive guide to theory and practice. San Francisco: Jossey-Bass, 1991. 567 p.
178. Castells M. The rise of the network society. 2nd ed. Chichester: Wiley-Blackwell, 2010. 597 p.

179. Chigbu B.I., Ngwevu V., Jojo A. The effectiveness of innovative pedagogy in the industry 4.0: Educational ecosystem perspective. *Social Sciences & Humanities Open*. 2023. Vol. 7(1). AN: 100419. DOI: 10.1016/j.ssaho.2023.100419
180. Conole G. Designing for learning in an open world. New York: Springer, 2013. 333 p.
181. Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York: Guilford Press, 2000. 756 p.
182. DeSeCo: Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations. URL: <https://www.deseco.ch/>
183. Dewey J. Democracy and education. New York: Macmillan, 1916. 434 p.
184. Dewey J. Experience and education. New York: Macmillan, 1938. 91 p.
185. Doo M. Y., Zhu M. Effectiveness of self-directed learning in online learning: A meta-analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*. 2024. Vol. 40, issue 1. P. 1–20. DOI: 10.1111/jcal.12865
186. Downes S. A Look at the future of open educational resources. *International Journal of Open Educational Resources*. 2019. Vol. 1, no. 2. Spring/Summer. DOI: 10.18278/ijoer.1.2.4
187. European Union, OECD/INFE. Financial competence framework for adults in the European Union. Paris: OECD Publishing, 2022. DOI: 10.1787/510f133c-en
188. Fromm Y.M., Ifenthaler D. Designing adaptive learning environments for continuing education: Stakeholders' perspectives on indicators and interventions. *Computers in Human Behavior Reports*. 2024. Vol. 16. AN: 100525. DOI: 10.1016/j.chbr.2024.100525
189. Gibbs G. Learning by doing: a guide to teaching and learning methods. – Oxford: Oxford Polytechnic, 1988. 152 p.
190. Glazkova I., Khatuntseva S., Yaroshchuk L. Professional pedagogical culture: historical culturological aspect. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 2020. Vol. 12(3). P. 144–161. DOI: 10.18662/rrem/12.3/314
191. Harrison G. Self-Directed Learning: toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*. 1997. Vol. 48, no. 1. P. 18–33. DOI:

10.1177/074171369704800103

192. Holmes W., Bialik M., Fadel C. Artificial Intelligence in education: promises and implications for teaching and learning. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2022. 140 p.

193. Ipinnaiye O., Riskey A. Exploring adaptive learning, learner-content interaction and student performance in undergraduate economics classes. *Computers & Education*. 2024. Vol. 215. AN: 105047. DOI: 10.1016/j.compedu.2024.105047

194. Knowles M.S. Self-Directed learning: a guide for learners and teachers. Chicago: Follett, 1975. 135 p.

195. Kolb D. A. Experiential learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984. 256 p.

196. Kolesnikov O.Ye., Biloshchytskyi A.O., Faizullin A.R. Elaboration of theoretical foundations for the creation of the educational environment of the educational institution. *Applied Aspects of Information Technology*. 2020. Vol. 3, no. 2. P. 271–282. DOI: 10.15276/aait.02.2020.2

197. Kolot A., Herasymenko O. Labor 4.0 concept: theoretical-applicable principles of formation and development. *Economy and Forecasting*. 2020. Vol. 1. P. 7–31. DOI: 10.15407/eip2020.01.007

198. Kovalchuk V., Androsenko A., Volkova N., Piven Y. Development of pedagogical skills of students of technology and pedagogical specialties using STEM technologies. *Edelweiss Applied Science and Technology*. 2024. Vol. 8, no. 4. P. 498–506. DOI: 10.55214/25768484.v8i4.1125

199. Kovaliuk T., Kobets N. The Concept of an innovative educational ecosystem of Ukraine in the context of the approach “Education 4.0 for Industry 4.0”. *CEUR Workshop Proceedings (CEUR-WS.org)*. 2021. Vol. 3031. URL: <https://ceur-ws.org/Vol-3013/20210106.pdf>

200. Kuchyn Y.L., Naumenko O.M., Vlasenko O.M., Lytvynova S.H., Burov O.Y., Kucherenko I.I., Mykytenko P.V. The experience of designing a single information and educational environment of the university “NMU Digital”. *Educational Technology Quarterly*. 2022. Vol. 1. P. 73–87. DOI: 10.55056/etq.10

201. Kukhareno V. Features of the electronic university. *Open Educational Environment of Modern University*. 2017. Vol. 3. P. 238–246.
202. Lai C., Saab N., Admiraal W. Learning strategies in self-directed language learning using mobile technology in higher education. *Education and Information Technologies*. 2022. Vol. 27. P. 5651–5674. DOI: 10.1007/s10639-022-10945-5
203. Lambert S. Changing our (Dis)Course: a distinctive social justice aligned definition of open education. *Journal of Learning for Development*. 2018. Vol. 5, no. 3. P. 225–244. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1197463.pdf>
204. Luckin R., Holmes W., Griffiths M., Forcier L. B. Intelligence unleashed: an argument for AI in education. London: Pearson, 2016. 48 p. URL: <https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/about-pearson/innovation/open-ideas/Intelligence-Unleashed.pdf>
205. Luzius M. Teaching principles of economics courses using adaptive learning platforms. *Distance Learning*. 2020. Vol. 17, no. 3. P. 17–28.
206. Maliarchuk T. E. E-learning and self-directed learning competency. *International Scientific Journal “S-Direct 24”*. 2019. No 4 (9). P. 25–32.
207. Maslow A. H. *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row, 1954. 411 p.
208. Mayombe C. The role of self-directed learning in enhancing entrepreneurial learning of students in higher education institutions. *Education Sciences*. 2025. Vol. 15(5). AN: 629. DOI: 10.3390/educsci15050629
209. Mengual-Andrés S., Payà A. Open Educational Resources’ impact and outcomes: the essence of OpenKnowledge and its social contribution. *Education Policy Analysis Archives*. 2018. Vol. 26(119). DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3667>
210. Morze N., Kuzminska O., Protsenko Ga. Public information environment of a modern university. URL: <https://ceur-ws.org/Vol-1000/ICTERI-2013-p-264-272.pdf>
211. Nugroho I., Paramita N., Mengistie B.T., Krupskiy O.P. Higher education leadership and uncertainty during the COVID-19 pandemic. *Journal of Socioeconomics and Development*. 2021. Vol. 4(1). P. 1–7.
212. Nussbaumer, J., Kravcik, B., Renzel, A., et al. A framework for facilitating

self-regulation in responsive open learning environments. *International Journal of Knowledge Society Research*. 2014. Vol. 5, no. 1, pp. 1–13. DOI: 10.48550/arXiv.1407.5891

213. Okoń W. Nauczanie problemowe we współczesnej szkole. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1978. 339 p.

214. Open education. *Sparc*. 2025. URL: https://sparcopen.org/open-education/?utm_source

215. Osadchyi V.V., Pavlenko M.P., Pavlenko L.V., Sysoiev O.V., Kruglyk V.S. The impact of artificial intelligence on the development of predictive competence in modern specialists. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*. 2025. № 1 (29). P. 167–178. DOI: 10.32342/3041-2196-2025-1-29-15

216. Pasternatskyi V., Nosachenko V., Hrechanovska O., Bilozerska S., Railianova V., Zabudkova O. Teacher self-education in a pedagogical context: posthistory. *Postmodern Openings*. 2022. Vol. 13(4). P. 216–230. DOI: 10.18662/po/13.4/515

217. Perminova V., Sikaliuk A., Lytvyn S. Open educational environment as an integral part of innovative education. *Науковий вісник Полісся*. 2017. Вип. 2(1(9)). С. 86–90. DOI: 10.25140/10.25140/2410-957620171(9)86-90

218. Popenici S.A.D., Kerr S. Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*. 2017. Vol. 12(22). P. 1–13. DOI: 10.1186/s41039-017-0062-8

219. Raj N.S., Renumol V.G. A systematic literature review on adaptive content recommenders in personalized learning environments from 2015 to 2020. *Journal of Computers in Education*. 2022. Vol. 9. P. 113–148. DOI: 10.1007/s40692-021-00199-4

220. Robinson J. D., Persky A. M. Developing self-directed learners. *American Journal of Pharmaceutical Education*. 2020. Vol. 84(3). AN: 847512. doi: 10.5688/ajpe847512

221. Roe J., Perkins M. Generative AI in self-directed learning: A Scoping review. *Computers and Society*. 2024. URL: <https://arxiv.org/abs/2411.07677>

222. Rogers C. Freedom to learn. Columbus: Charles Merrill, 1969. 358 p.

223. Rotter J. B. Incomplete Sentences Blank (ISB). Psychological test. Washington: The Psychological Corporation Publ., 1950. 86 p.
224. Sapoyeva F. A. Development of independent education in future music science teachers. *Formation of Psychology and Pedagogy as Interdisciplinary Sciences*. 2022. Vol. 2(13). P. 111–114. URL: <https://interonconf.org/index.php/ity/article/view/304>
225. Semerikov S. Educational dimension of sustainable development: analytical review. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2024. № 4 (81). С. 7–30. DOI: 10.28925/2412-0774.2024.4.1
226. Schunk D. H. Learning Theories: An Educational Perspective. 8th ed. Boston: Pearson, 2020. 576 p.
227. Siminica M., Dumitru A. Self-Directed learning in economic education international. *Journal of Education and Research*. 2013. Vol. 1(12). URL: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2736597
228. Snihur O., Danylyuk S., Shevchenko V., Derbak O., Sabelnykova T. El papel de las tecnologías de la información (Classroom/Zoom) en la realización de seminarios. *Apuntes Universitarios*. 2023. Vol. 13, no. 1. P. 60–76. DOI: 10.17162/au.v13i1.1316
229. TED Talks. URL: <https://www.ted.com/talk>
230. Thorndike E. L. The psychology of learning. New York: Teachers College, Columbia University Publ., 1913. 450 p.
231. Topping K. Trends in peer learning. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*. 2005. No 25(6). P. 631–645.
232. Tough A. The adult's learning projects: a fresh approach to theory and practice in adult learning. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1971. 278 p.
233. UNESCO. 2012 Paris OER Declaration. Paris: UNESCO, 2012. 97 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245647>
234. UNESCO. 5th Global Report on Adult Learning and Education (GRALE 5).

Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2022. 264 c.

URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382635>

235. UNESCO. *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*. Paris: UNESCO, 2015. 99 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>

236. Vincent-Lancrin S., González-Sancho C. Interoperability: unifying and maximising data reuse within digital education ecosystems. *OECD Digital Education Outlook 2023*. Paris: OECD Publ., 2023. P. 274–298. DOI: doi.org/10.1787/c74f03de-en

237. Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022. 96 p. DOI: [10.2760/115376](https://doi.org/10.2760/115376)

238. Wiley D. The Access Compromise and the 5th R. Open Content. URL: <http://opencontent.org/blog/archives/3221>

239. Wiley D.A. Open educational resources: undertheorized research and untapped potential. *Educational Technology Research and Development*. 2021. Vol. 69. P. 411–414. DOI: [10.1007/s11423-020-09907-w](https://doi.org/10.1007/s11423-020-09907-w)

240. Willingham D.T., Riener C. *Cognition: The thinking animal*. 4th ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. 470 p. DOI: [10.1017/9781316271988](https://doi.org/10.1017/9781316271988)

241. Zawacki-Richter O., Marín V. I., Bond M., Gouverneur F. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2019. Vol. 16(39). P. 1–27. DOI: [10.1186/s41239-019-0171-0](https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0)

242. Zimmerman B. J. Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*. 2002. Vol. 41, no. 2. P. 64–70. DOI: [10.1207/s15430421tip4102_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)

ДОДАТКИ

Додаток А

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті, опубліковані в наукових виданнях, унесені на дату опублікування до переліку наукових фахових видань України

1. Півень Я. В. Зміст і структура самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів з економіки: категоріально-дефініційний аналіз. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2023. Вип. 1 (25). С. 80–89. DOI: <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2023-1-25-9>

2. Півень Я. В. Педагогічні умови формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки з використанням технологій відкритого інформаційного освітнього середовища. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія Педагогіка*. 2024. Т. 19, № 37. DOI: [https://doi.org/10.33296/2707-0255-19\(37\)-21](https://doi.org/10.33296/2707-0255-19(37)-21)

3. Півень Я. В. Технології відкритого інформаційного освітнього середовища у формуванні самоосвітньої компетентності майбутніх економістів. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Т. Шевченка*. 2025. Т. 189, № 33. С. 61–67. DOI: <https://doi.org/10.58407/visnik.253309>

Статті у наукових виданнях інших держав, які входять до міжнародних наукометричних баз даних

4. Kovalchuk V., Androsenko A., Volkova N., **Piven Y.** Development of pedagogical skills of students of technology and pedagogical specialties using STEM technologies. *Edelweiss Applied Science and Technology*. 2024. Vol. 8, No. 4. P. 498–506. DOI: <https://doi.org/10.55214/25768484.v8i4.1125> (Scopus).

Публікації, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

5. Півень Я. В. Професійна самоосвіта майбутніх бакалаврів економіки в умовах інформаційного суспільства. *Наука і вища освіта : тези доповідей XXXI Міжнар. наук. конф. студентів і молодих учених*, м. Запоріжжя, 9 листопада 2022 р.

Запоріжжя : КПУ, 2022. С. 184.

6. Півень Я.В. Шляхи і вектори трансформації інформаційного освітнього середовища закладу вищої освіти. *Digital transformation and technologies for sustainable development all branches of modern education, science and practice [Electronic resource]: International Scientific and Practical Conference Proceeding, January 26, 2023*. Lomza, Poland: MANS w Łomży Publ., 2023. Part 3. С. 130–134. DOI: <https://doi.org/10.58246/JVXL4879>

7. Півень Я. Проблеми формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки в умовах змішаного навчання. *Теорія і практика професійного становлення фахівця в інноваційному соціокультурному просторі: Матеріали 1-ї Міжнародної науково-практичної конференції науково-педагогічних, педагогічних працівників і молодих учених, Дніпро, 5-6 квітня 2023 р. [Електронне видання]*. Дніпро: Університет ім. Альфреда Нобеля, 2023. С. 148–150.

8. Півень Я. В. Новітні підходи до формування самоосвітньої компетентності студентів економічних спеціальностей. *Теорія і практика професійного становлення фахівця в інноваційному соціокультурному просторі: Матеріали 2-ї Міжнародної науково-практичної конференції науково-педагогічних, педагогічних працівників і молодих учених, Дніпро, 17-18 квітня 2024 р. [Електронне видання]*. Дніпро : Університет ім. Альфреда Нобеля, 2024. С. 305–308.

9. Півень Я. В. Адаптивне освітнє середовище як фактор розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки. *Адаптивні процеси в освіті : збірник матеріалів (тез доповідей) 4-го Міжнародного наукового форуму*. Київ : Юстон, 2025. С. 102–103.

10. Півень Я. В. Педагогічна підтримка самоосвіти студентів у відкритому освітньому середовищі. *Теорія і практика професійного становлення фахівця в інноваційному соціокультурному просторі: Матеріали 3-ї Міжнародної науково-практичної конференції науково-педагогічних, педагогічних працівників і молодих учених, Дніпро, 17-18 квітня 2025 р.* Дніпро : Університет ім. Альфреда Нобеля, 2025. С. 132–135.

11. Півень Я. В. Адаптація самоосвітньої діяльності майбутніх бакалаврів

економіки до вимог цифрового середовища. *Адаптивні процеси в освіті: збірник матеріалів (тез доповідей) 6-ої Міжнародної наукової літньої онлайн-школи*. Київ-Полтава-Харків, Спокан, Тампа; 2025. С. 125–126.

**Ознаки рівнів сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх
бакалаврів економіки**

Таблиця Б.1

**Критерії, показники і рівні сформованості самоосвітньої компетентності
майбутніх бакалаврів економіки**

Критерій	Опис рівнів сформованості
Мотиваційно-аксіологічний критерій	<p><i>Низький рівень.</i> Студенти майже не усвідомлюють значення самоосвіти для власного професійного чи особистісного розвитку. Потреба у неперервному навчанні відсутня або виявляється епізодично. Мотивація має зовнішній характер (заради оцінки, уникнення покарання). Пізнавальний інтерес до економічної науки відсутній або зводиться до репродуктивного засвоєння знань. Ставлення до самонавчання нейтральне чи навіть негативне.</p> <p><i>Середній рівень.</i> Є часткове розуміння важливості самоосвіти, але воно не стало особистісною цінністю. Потреба у неперервному навчанні виявляється ситуативно, під впливом зовнішніх чинників (вимог викладачів, потреб поточного завдання). Мотивація нестійка, орієнтована на ближні результати. Пізнавальний інтерес проявляється, але переважно у вузьких сферах, без системності.</p> <p><i>Достатній рівень.</i> Студенти усвідомлюють значення самоосвіти для професійного становлення та особистісного розвитку, демонструють стійке позитивне ставлення до навчання впродовж життя. Потреба у самоосвіті достатньо сформована й проявляється у регулярних спробах самостійного поглиблення знань. Мотивація досягнення успіху простежується в освітній і професійній діяльності. Пізнавальний інтерес є стабільним і різнобічним.</p> <p><i>Високий рівень.</i> Самоосвіта усвідомлюється як провідна цінність і необхідна умова майбутньої професійної діяльності. Потреба у саморозвитку та неперервному навчанні є стійкою і внутрішньо мотивованою. Мотивація досягнення успіху інтегрується з прагненням до самовдосконалення. Пізнавальний інтерес глибокий, постійний і спрямований на широке коло професійних і наукових проблем економіки.</p>
Інформаційно-технологічний критерій	<p><i>Низький рівень.</i> Знання з економіки поверхові, уривчасті, їх застосування у професійних ситуаціях практично неможливе. Уявлення про організацію самоосвітньої діяльності та самоконтроль відсутні. Робота з інформаційними ресурсами обмежується найпростішим пошуком. Цифрові інструменти для самоосвіти майже не використовуються.</p> <p><i>Середній рівень.</i> Є базові знання з економіки, але вони фрагментарні й не завжди пов'язані з професійними завданнями. Уміння організувати самоосвітню діяльність виявляються, проте без системності. Використання цифрових ресурсів і платформ є ситуативним, переважно за зразком чи інструкцією. Застосування знань у практиці має обмежений характер.</p> <p><i>Достатній рівень.</i> Студенти володіють системними базовими та частково спеціалізованими знаннями, уміють організувати й контролювати власну освітню діяльність. Активно застосовують цифрові інструменти (електронні бібліотеки, онлайн-курси, програми для аналізу даних). У більшості випадків успішно використовують знання для розв'язання практичних завдань.</p> <p><i>Високий рівень.</i> Знання є глибокими, інтегрованими й системними.</p>

Критерій	Опис рівнів сформованості
	Студенти повністю володіють методами організації самоосвіти, плануванням та самоконтролем. Цифрові інструменти та освітні технології застосовуються регулярно й творчо. Отримані знання ефективно інтегруються у професійну діяльність і дозволяють самостійно розв'язувати складні практичні проблеми.
Особистісно-рефлексивний критерій	<p><i>Низький рівень.</i> Здатність до самооцінки відсутня або має поверховий характер. Студенти не аналізують власні досягнення й труднощі. Самокорекція діяльності не здійснюється. Відповідальність за результати перекладається на зовнішні обставини.</p> <p><i>Середній рівень.</i> Є окремі прояви рефлексії та самооцінки, проте вони епізодичні й несистемні. Усвідомлюються лише очевидні труднощі, але корекція дій обмежена. Відповідальність частково визнається, але часто має зовнішній характер. Результати інтегруються у розвиток вибірково.</p> <p><i>Достатній рівень.</i> Студенти виявляють стійку здатність до самооцінки, аналізують власні труднощі й досягнення, здійснюють самокорекцію освітньої траєкторії. Усвідомлюють особисту відповідальність за результати діяльності. Отримані результати інтегрують у подальший розвиток.</p> <p><i>Високий рівень.</i> Рефлексія стала системною складовою діяльності. Студенти проводять глибокий аналіз своїх дій і результатів, систематично здійснюють корекцію освітньої траєкторії. Висока внутрішня відповідальність за результати поєднується з готовністю до постійного самовдосконалення. Результати самоосвіти органічно інтегруються у професійний і особистісний розвиток.</p>
Системно-інструментальний критерій	<p><i>Низький рівень.</i> Студенти володіють лише окремими елементарними інструментами самоосвітньої діяльності, які застосовують несистемно й переважно під зовнішнім контролем. Морально-етичні, загальнонавчальні, цифрові та комунікативні компетентності розвинені фрагментарно. Використання ресурсів і технологій не забезпечує досягнення поставлених освітніх цілей.</p> <p><i>Середній рівень.</i> Базові компетентності представлені, проте ще недостатньо інтегровані у єдину систему. Студенти здатні виконувати окремі самоосвітні завдання, спираючись на доступні інформаційні та цифрові інструменти, але роблять це вибірково, без урахування взаємозв'язків між різними ресурсами. Ефективність самоосвітньої діяльності помірною, а стійкість результатів обмежена.</p> <p><i>Достатній рівень.</i> Більшість базових компетентностей (загальнонавчальна, предметна, методологічна, інформаційна, цифрова, комунікативна) сформовані на функціональному рівні й цілеспрямовано застосовуються у самоосвіті. Студенти демонструють здатність добирати оптимальні інструменти відповідно до завдання, інтегрувати традиційні й цифрові ресурси, підтримувати системність і результативність самоосвітньої діяльності.</p> <p><i>Високий рівень.</i> Усі базові компетентності гармонійно розвинені й інтегровані в єдине цілісне утворення, що забезпечує автономність і високу результативність самоосвіти. Студенти творчо комбінують різні інструменти – від традиційних до інноваційних цифрових, уміють створювати власні освітні стратегії й адаптувати їх до змін професійного середовища. Самоосвітня діяльність набуває системного, інноваційного та випереджального характеру.</p>

Методика діагностики рівня сформованості самоосвітньої компетентності в майбутніх бакалаврів економіки за мотиваційно-аксіологічним критерієм

Анкета 1

Шановний студент(ка)!

Оцініть кожне твердження за шкалою: 1 – повністю не згоден; 2 – швидше не згоден; 3 – важко сказати; 4 – швидше згоден; 5 – повністю згоден.

1. Самоосвіта є необхідною умовою мого професійного зростання.
2. Я відчуваю стійку потребу постійно оновлювати знання.
3. Мій професійний успіх залежить від здатності самостійно навчатися.
4. Я вважаю важливим поєднувати навчання у закладі освіти з власною самоосвітою.
5. Я отримую задоволення від процесу здобуття нових знань навіть без зовнішнього примусу.
6. Самоосвіта допомагає мені краще орієнтуватися у професійних проблемах та викликах.
7. Я прагну розширювати знання з економіки понад обов'язкову навчальну програму.
8. Вивчення нових тем і матеріалів з економічної науки викликає у мене щирий інтерес.
9. Я готовий витратити свій час і ресурси на самоосвітню діяльність.
10. У майбутній професійній діяльності я розраховую постійно вдосконалюватися через самоосвіту.
11. Самоосвіта сприяє моєму особистісному розвитку поряд із професійним.
12. Я вважаю самоосвіту важливим елементом конкурентоспроможності економіста на ринку праці.

Дякуємо за участь у нашому дослідженні!

Оцінні зони

низький	середній	достатній	високий
0-30	31-44	45-52	53-60

Методика незакінчених речень

Шановний студент(ка)!

Просимо Вас продовжити кожне речення

1. Я займаюся самоосвітою, оскільки вважаю...
2. Для мене економічна наука важлива і цікава, бо...
3. Найбільше мене мотивує в самонавчанні те, що...
4. Я вважаю, що професійний економіст повинен постійно вдосконалюватися через ...
5. Коли я думаю про своє майбутнє, у навчанні для мене головне...

Дякуємо за участь у нашому дослідженні!

Оцінювання відповідей

Низький рівень. Відповіді студентів є формальними та одноманітними, переважно зводяться до коротких тверджень без конкретизації («бо треба», «бо всі так роблять»). У мотиваційній сфері домінують зовнішні стимули, пов'язані з уникненням покарання, бажанням отримати схвалення чи не відставати від інших. Усвідомлення цінності самоосвіти для професійного й особистісного розвитку відсутнє, а пізнавальний інтерес до економічної науки виявляється лише епізодично.

Середній рівень. Характеризується фрагментарними та малозмістовними відповідями, у яких простежується формальне визнання значущості самоосвіти. Мотивація переважно зумовлена зовнішніми чинниками: прагненням отримати кращі оцінки, виконати вимоги викладачів або виправдати очікування батьків. Внутрішня мотивація до пізнання слабо виражена, зв'язок між самоосвітою та майбутньою професійною діяльністю окреслюється загально й без деталізації.

Достатній рівень. Студенти демонструють позитивне ставлення до самоосвіти, усвідомлюють її важливість для професійного зростання, хоча й не завжди можуть розкрити її значення глибоко та системно. У мотиваційній сфері

поєднуються внутрішні й зовнішні чинники: прагнення до успіху, бажання досягти високих результатів у навчанні та професійній діяльності, водночас зберігається орієнтація на зовнішні стимули (визнання, оцінки, кар'єрні перспективи). Пізнавальний інтерес до економічної науки виражений, але має вибіркового і ситуативний характер.

Високий рівень. Виявляється у розгорнутих і змістовних відповідях, що свідчать про стійке усвідомлення цінності самоосвіти для особистісного та професійного розвитку. У мотиваційній сфері домінують внутрішні спонукання: самореалізація, пізнавальний інтерес, прагнення до творчого вирішення економічних завдань, готовність постійно вдосконалюватися у професії. Студенти чітко пов'язують самоосвіту з успіхом майбутньої економічної діяльності, конкурентоспроможністю на ринку праці та здатністю до неперервного розвитку.

Ранжування мотивів самоосвіти

Шановний студент(ка)!

Нижче подано перелік можливих мотивів самоосвіти. Будь ласка, розташуйте їх у порядку значущості для вас: від 1 (найважливіший) до 10 (найменш важливий).

1. Успіх у майбутній професійній діяльності.
2. Кар'єрне зростання і матеріальний добробут.
3. Інтерес до економічної науки та практики.
4. Отримання високих оцінок і схвалення викладачів.
5. Самореалізація й особистісний розвиток.
6. Вимоги сучасного ринку праці.
7. Можливість брати участь у наукових дослідженнях, конкурсах, проєктах.
8. Приклад успішних фахівців, якими я захоплююсь.
9. Бажання бути конкурентоспроможним серед однолітків.
10. Внутрішнє прагнення до знань і самовдосконалення.

Дякуємо за участь у нашому дослідженні!

Оцінювання відповідей

Високий рівень характерний для тих студентів, які надавали перевагу

внутрішнім мотивам: прагненню до саморозвитку, пізнавальному інтересу, усвідомленій необхідності неперервного навчання, бажанню вдосконалюватися у професійній сфері.

Достатній рівень характерний для тих студентів, які поєднують як внутрішні, так і зовнішні мотиви. Студенти, поряд із пізнавальним інтересом чи прагненням до професійного вдосконалення, акцентують також на кар'єрному зростанні, матеріальному добробуті чи визнанні з боку оточення. Це свідчить про позитивне ставлення до самоосвіти, але водночас вказує на часткову залежність від зовнішніх стимулів.

Середній рівень спостерігається тоді, коли пріоритетними для студентів є переважно зовнішні мотиви: отримання високих оцінок, схвалення викладачів, вимоги ринку праці. У такому разі внутрішні стимули мають другорядне значення, а самоосвітня діяльність сприймається радше як вимога, ніж як внутрішня потреба.

Низький рівень виявляється у випадках, коли на перших місцях у ранжуванні опиняються мотиви соціальної ідентифікації – уникнення покарання, прагнення «не відставати» від інших студентів, формальне виконання вимог. Це свідчить про відсутність стійкої потреби у неперервному навчанні та недостатнє усвідомлення цінності самоосвіти.

Методика діагностики рівня сформованості самоосвітньої компетентності в майбутніх бакалаврів економіки за інформаційно-технологічним критерієм

Зміст тестової діагностичної контрольної роботи

1. Що найточніше визначає поняття «самоосвіта»?

- а) Виконання завдань лише під наглядом викладача
- б) Стихійне отримання знань із випадкових джерел
- в) Цілеспрямоване самостійне набуття знань і навичок
- г) Перегляд інформації в соціальних мережах

Правильна відповідь: в

2. Яка риса є ознакою навчання впродовж життя?

- а) Навчання завершується після закінчення університету
- б) Регулярне оновлення знань упродовж професійної діяльності
- в) Виконання лише обов'язкових завдань програми
- г) Орієнтація на швидкий результат без подальшого розвитку

Правильна відповідь: б

3. Який приклад найкраще відображає внутрішню мотивацію до самоосвіти?

- а) Виконую завдання, бо цього вимагає викладач
- б) Прагну здобувати знання для професійного й особистісного розвитку
- в) Навчаюся, щоб уникнути покарання
- г) Змушений працювати під тиском обставин

Правильна відповідь: б

4. Що означає «самоконтроль» у процесі самоосвіти?

- а) Виконання роботи лише під наглядом викладача
- б) Механічне повторення матеріалу без аналізу
- в) Перевірка й оцінка власних результатів навчання
- г) Виконання завдань лише в групі

Правильна відповідь: в

5. Який приклад відображає самоорганізацію в навчанні?

- а) Складання індивідуального плану підготовки

- б) Виконання завдань лише після нагадування
- в) Ігнорування дедлайнів
- г) Навчання виключно перед іспитом

Правильна відповідь: а

6. Який із наведених інструментів є традиційним засобом самоосвіти?

- а) Навчальний підручник
- б) Електронна платформа Moodle
- в) Мобільний додаток Duolingo
- г) Онлайн-лекція в Zoom

Правильна відповідь: а

7. Яке твердження відображає процес рефлексії?

- а) Повторюю матеріал без критичного осмислення
- б) Аналізую власні досягнення й помилки та коригую стратегії навчання
- в) Виконую завдання лише за вказівкою викладача
- г) Запам'ятовую інформацію механічно

Правильна відповідь: б

8. Що з наведеного прикладів демонструє системність у самоосвіті?

- а) Виконання завдань час від часу
- б) Регулярна робота за власним графіком
- в) Підготовка лише до іспиту
- г) Пропуск завдань, що здаються складними

Правильна відповідь: б

9. Який інструмент допомагає студенту планувати та фіксувати освітні завдання?

- а) Випадкові записи на аркушах
- б) Щоденник або планувальник
- в) Імпровізовані нотатки в чаті
- г) Запам'ятовування «про себе»

Правильна відповідь: б

10. Який ресурс належить до відкритих освітніх платформ?

- a) Netflix
- б) Coursera
- в) TikTok
- г) Spotify

Правильна відповідь: б

11. Який інструмент найчастіше використовують для пошуку наукових джерел?

- a) Google Scholar
- б) Instagram
- в) Telegram
- г) Canva

Правильна відповідь: а

12. Який цифровий сервіс призначений для створення навчальних нотаток?

- a) Photoshop
- б) OneNote
- в) VLC Media Player
- г) iTunes

Правильна відповідь: б

13. Що з переліченого допомагає студенту здійснювати тайм-менеджмент?

- a) Планування часу з урахуванням пріоритетів
- б) Випадкове виконання завдань
- в) Відкладання навчання до останнього дня
- г) Робота без відпочинку

Правильна відповідь: а

14. Який із наведених прикладів демонструє розвиток пізнавального інтересу?

- a) Виконання лише мінімуму завдань
- б) Пошук додаткових курсів і літератури з професійної тематики
- в) Уникання складних тем
- г) Очікування інструкцій від викладача

Правильна відповідь: б

15. Який підхід є найбільш ефективним для поєднання навчання і самоконтролю?

- а) Використання щоденника навчальних досягнень
- б) Ігнорування власних помилок
- в) Запам'ятовування без перевірки
- г) Вивчення матеріалу лише перед іспитом

Правильна відповідь: а

Оцінні зони

низький	середній	достатній	високий
до 7 правильних відповідей	8-10	11-12	13-15

Кейсові завдання

Кейс 1. Планування самоосвіти

Вам потрібно підготуватися до участі у студентській науковій конференції протягом трьох тижнів. Складіть план самоосвітньої роботи (етапи, ресурси, методи самоконтролю).

Оцінювання:

Низький: відповідь поверхова, план відсутній або хаотичний.

Середній: план є, але неповний, без чіткої структури та строків.

Достатній: план логічний, включає етапи та ресурси, але самоконтроль описано поверхово.

Високий: план структурований, містить конкретні інструменти, методи самоконтролю й передбачає аналіз результатів.

Кейс 2. Вибір джерел інформації

Вам потрібно підготувати реферат на тему «Вплив цифровізації на економіку України». Оберіть три релевантні джерела й поясніть вибір. Додатково зазначте, чи доречно використати ШІ-інструменти (наприклад, ChatGPT, Elicit) для

попереднього пошуку та структурування джерел.

Оцінювання:

Низький: названо 1–2 випадкових джерела, без пояснення.

Середній: названо 3 джерела, пояснення формальні.

Достатній: джерела релевантні, пояснення логічні, але без аналізу змісту джерел.

Високий: джерела сучасні й наукові, пояснення аргументовані; студент демонструє критичне ставлення до використання ШІ.

Кейс 3. Робота з цифровими інструментами

Вам надано таблицю з динамікою середньої заробітної платні у галузі за останні 5 років. Побудуйте графік у Excel/Google Sheets і зробіть висновок. За бажанням поясніть, як можна було б використати ШІ для додаткового аналізу (наприклад, прогнозування тенденцій).

Оцінювання:

Низький: графік відсутній або неправильний, висновок відсутній.

Середній: графік побудований, висновок поверховий.

Достатній: графік правильний, висновок аргументований, але позбавлений глибини та аналітичності.

Високий: графік коректний, оформлений; висновок містить аналіз причин і тенденцій; студент вказує можливість використання ШІ для розширення аналітики.

Кейс 4. Самоконтроль результатів

Ви завершили аналітичну роботу. Опишіть три кроки самоконтролю, які зробите перед поданням.

Оцінювання:

Низький: відповідь загальна («перевірю роботу»).

Середній: названо 1–2 кроки, без конкретики.

Достатній: названо 3 логічні кроки, але без належної деталізації.

Високий: чітко описані 3 кроки з деталізацією (перевірка структури, фактів,

посилань, мови, оформлення).

Кейс 5. Використання сучасних технологій

Підприємство планує оптимізувати витрати. Які освітні або професійні інструменти (зокрема з ШІ-рішеннями) ви використаєте для пошуку інформації й аналізу ефективності?

Оцінювання:

Низький: інструменти не названі або вказані формально.

Середній: 1–2 інструменти, пояснення поверхові.

Достатній: 2–3 інструменти, пояснення логічні, але без прикладів застосування.

Високий: 3–4 інструменти (електронні бібліотеки, аналітичні бази даних, Excel/Power BI, ШІ-помічники) із поясненням їх ролі в аналізі.

**Методика діагностики рівня сформованості самоосвітньої
компетентності в майбутніх бакалаврів економіки за рефлексивно-
особистісним критерієм**

Метод незавершених речень (за Дж. Роттером [223])

Шановний студент(ка)!

Просимо Вас завершити речення за власним розсудом

Найбільші труднощі у навчанні в мене виникають, коли...

Я можу пояснити свій успіх у навчанні тим, що...

Якщо я отримую нижчий результат, ніж очікував, я зазвичай...

У майбутньому мені важливо навчитися...

Коли аналізую свої помилки, я зазвичай...

Відповідальність за результати навчання я бачу...

Найбільш корисний досвід, який я використав у подальшому, – це...

Мої подальші кроки для покращення навчальних результатів будуть...

Дякуємо за участь у нашому дослідженні!

Оцінювання:

0–3 бали за кожний вислів, максимально – 24 бали.

Низький рівень (0–8 балів): відповіді формальні, фрагментарні, зводяться до загальних фраз («так буває», «бо треба»), переважає зовнішня атрибуція («винен викладач», «важкі завдання»).

Середній рівень (9–16 балів): студент частково аналізує власні труднощі й успіхи, але робить це поверхово; готовність до змін виражена ситуативно, без конкретних стратегій.

Достатній рівень (17–22 бали): відповіді логічні й розгорнуті, простежується вміння співвідносити результати з власними діями, визнавати помилки й намічати шляхи їх подолання.

Високий рівень (23–24 бали): відповіді глибокі, самостійні, студент демонструє інтеграцію попереднього досвіду в подальший розвиток, чітко формулює стратегії самокорекції.

Метод рефлексивних дилем (за Г. Гіббсом [189])

Шановний студент(ка)!

Оберіть той варіант, який Ви вважаєте для себе найбільш характерним у більшості подібних ситуацій

Ситуація 1. Ви отримали значно нижчий бал за контрольну роботу, ніж очікували.

- а) Ігнорую ситуацію.
- б) Звинувачую викладача чи умови проведення контролю.
- в) Пробую зрозуміти помилки, але не змінюю стратегії.
- г) Аналізую свої дії, виокремлюю недоліки й у наступному змінюю план підготовки.

(Оптимальна – г, 3 бали).

Ситуація 2. Ви вдало виконали складне завдання.

- а) Думаю, що це випадковість, просто пощастило.
- б) Вважаю, що це заслуга інших.
- в) Радію успіху, але не аналізую причини.
- г) Аналізую, що саме допомогло, і планую використати цей досвід надалі.

(Оптимальна – г, 3 бали).

Ситуація 3. Ви відчуваєте, що завдання занадто складне.

- а) Припиняю роботу.
- б) Виконую мінімум.
- в) Прошу допомоги у викладача чи колег, інших студентів.
- г) Визначаю чого бракує, шукаю ресурси для розвитку.

(Оптимальна – г, 3 бали).

Дякуємо за участь у нашому дослідженні!

Оцінювання:

0–3 бали за кожною ситуацією, максимально – 18 балів.

Низький рівень (0–8 балів): переважає зовнішня атрибуція, фіксується

уникання відповідальності, пасивність.

Середній рівень (9–12 балів): часткове усвідомлення труднощів, можливий вибір допоміжних стратегій без глибокого аналізу.

Достатній рівень (13–15 балів): вибір конструктивних дій у більшості випадків, готовність до самокорекції.

Високий рівень (16–18 балів): здатність послідовно обирати продуктивні стратегії, демонстрування зрілої рефлексії.

Завдання з перероблення плану самоосвіти (за Д. Колбом [195])

Шановний студент(ка)!

Вам пропонується план дій. Оцініть його щодо досконалості та ефективності, запропонуйте більш досконалий варіант

«Студент склав план підготовки до модульного іспиту з економіки: читати підручник час від часу; почати підготовку за 2–3 дні; шукати відповіді в Інтернеті без перевірки джерел; не перевіряти власні конспекти; відмовитися від проміжних перевірок знань. Завдання: визначте слабкі сторони цього плану та складіть новий, реалістичний план, який забезпечить ефективну підготовку і контроль результатів».

Дякуємо за участь у нашому дослідженні!

Критерії оцінювання:

– Виявлення недоліків у запропонованому плані – 0–4 бали (від жодного недоліку до повного їх переліку із обґрунтуванням).

– Логіка та структура нового плану – 0–4 бали (хаотичний → чіткий і покроковий).

– Реалістичність і SMART-цілі – 0–4 бали (розмиті → конкретні, вимірювані, досяжні).

– Методи самоконтролю – 0–4 бали (відсутні → різноманітні, системні).

Оцінні зони

низький	середній	достатній	високий
0-23	24-35	36-47	48-58

**Методика діагностики рівня сформованості самоосвітньої
компетентності в майбутніх бакалаврів економіки за системно-
інструментальним критерієм**

**Завдання ситуації для компетентностей-складників самоосвітньої
компетентності майбутнього бакалавра економіки**

Морально-етична компетентність

Ситуація: Ви готуєте курсову роботу, використовуючи матеріали з відкритих освітніх ресурсів. Частина знайдених текстів не має чітких посилань на авторів. Як Ви будете діяти, щоб не порушити принципів академічної доброчесності? Як будете перевіряти релевантність пропонованої інформації?

Загальнонавчальна компетентність

Ситуація: Ви отримали завдання для самостійного опрацювання (розв'язати кейс, підготувати нотатки, зробити коротку презентацію). Опишіть, як Ви організуєте виконання цього завдання: які джерела використаєте, у якій послідовності працюватимете, як розподілите час і яким чином перевірите, чи досягли поставленої мети.

Предметна компетентність

Ситуація: Вам потрібно самостійно підготувати аналітичний огляд економічної ситуації у вашому регіоні. Які ресурси Ви використаєте (статистичні дані, наукові статті, офіційні звіти, аналітичні матеріали)? Де саме будете їх шукати (бібліотеки, бази даних, спеціалізовані сайти)? Як перевірятимете їхню достовірність і надійність?

Методологічна компетентність

Ситуація: Ви плануєте самостійне дослідження актуальної проблеми в економіці. Опишіть, як визначите об'єкт, оберете методи й побудуєте послідовність дослідження, щоб ваша самоосвітня діяльність мала логічний і науково обґрунтований характер.

Інформаційна компетентність

Ситуація: Вам доручили підготувати аналітичну довідку для студентського проєкту. Опишіть, як саме Ви будете здійснювати пошук інформації, за якими критеріями відбиратимете матеріали та як їх перевірятимете, щоб забезпечити якість власної самоосвіти.

Цифрова компетентність

Ситуація: Ви проходите онлайн-курс за власною ініціативою і хочете організувати цей процес максимально ефективно. Які цифрові інструменти (програми, сервіси, платформи) Ви оберете для роботи з матеріалами, ведення нотаток, планування завдань і самоконтролю? Обґрунтуйте свій вибір.

Загальнокультурна компетентність

Ситуація: у процесі самоосвіти Ви отримали завдання ознайомитися з матеріалами, що відображають культурні та ціннісні аспекти глобального економічного розвитку. Як Ви інтегруєте ці ресурси у власну систему знань і бачення професійного зростання?

Компетентність у саморозвитку

Ситуація: Ви поставили перед собою мету підвищити професійний рівень упродовж року. Складіть короткий план саморозвитку, у якому визначте мотиви, ресурси й очікувані результати, а також способи самоконтролю досягнень.

Оцінювання

Кожна ситуація оцінюється за 4 параметрами:

- розуміння суті завдання – 0–3 бали;
- логіка й послідовність дій – 0–3 бали;
- інтеграція знань і процесів «само–» – 0–3 бали;
- реалістичність і конкретність пропонованих рішень – 0–3 бали.

Оцінні зони

низький	середній	достатній	високий
0-39	40-59	60-79	80-100

Анкети на виявлення стану і особливостей організації самоосвітньої діяльності майбутніх бакалаврів економіки засобами відкритого інформаційного освітнього середовища

Додаток Ж.1

Анкета для студентів

Шановний студенте!

Просимо Вас відповісти на запитання, що стосуються організації вашої самоосвітньої діяльності та використання цифрових інструментів. Анкета є анонімною, результати будуть використані лише у наукових цілях. Оберіть той варіант відповіді, який найбільше відповідає вашій практиці, або дайте власну відповідь.

Блок 1. Організація самоосвіти

1. Як часто ви займаєтесь самоосвітою (поза навчальною програмою)?
 щодня кілька разів на тиждень кілька разів на місяць рідко ніколи
2. Які форми самоосвітньої діяльності для вас є найбільш типовими? (можна обрати кілька варіантів)
 читання літератури (книги, статті, огляди)
 перегляд навчальних відео/лекцій
 участь в онлайн-курсах
 виконання практичних завдань / розрахунків
 дослідницька робота (аналіз кейсів, написання есе, статей)
 інше (вказіть) _____
3. Чи плануєте ви власну самоосвітню діяльність?
 складаю план регулярно
 планую частково (лише окремі етапи)
 не планую

Блок 2. Використання відкритого інформаційного освітнього середовища

4. Які ресурси ви найчастіше використовуєте у самоосвіті? (можна обрати

кілька)

- YouTube, TED та інші відеоплатформи
- відкриті курси (Coursera, Prometheus, EdEra тощо)
- електронні бібліотеки (Google Books, DOAJ, eLIBRARY, інші)
- наукові бази даних (Scopus, Web of Science, ResearchGate)
- професійні спільноти, форуми, блоги
- інші (вказіть) _____

5. З якою метою ви звертаєтесь до відкритих освітніх ресурсів?

- підготовка до занять
- пошук додаткових матеріалів
- підготовка курсових / наукових робіт
- підвищення цифрової грамотності
- професійне самовдосконалення

6. Які труднощі виникають при використанні таких ресурсів?

- мовний бар'єр
- брак часу
- технічні обмеження (інтернет, пристрої)
- недостатні навички роботи з інформацією
- інше (вказіть) _____

Блок 3. Інструменти та технології

7. Які інструменти ви застосовуєте для організації самоосвіти?

- мобільні додатки для планування (Notion, Todoist, Forest)
- додатки для навчання (Quizlet, Duolingo, інші)
- інструменти для створення контенту (Canva, Prezi, PowerPoint online)
- сервіси для командної роботи (Google Docs, MS Teams, Slack)
- інші (вказіть) _____

8. Чи використовуєте ви інструменти штучного інтелекту для самоосвіти?

- так, регулярно (ChatGPT, Copilot, Grammarly, ін.)
- іноді, для окремих завдань

- пробував/ла, але не використовую
- не використовую взагалі

9. Для розв'язання яких завдань ви застосовуєте інструменти штучного інтелекту?

- пошук і узагальнення інформації
- редагування й корекція текстів
- допомога у розв'язанні практичних завдань
- створення візуалізацій, презентацій
- інше (вказіть) _____

Блок 4. Підтримка викладачів та освітнього середовища

10. Чи надають вам викладачі поради щодо джерел та ресурсів для самоосвіти?

- завжди часто зрідка ніколи

11. Які форми підтримки з боку викладачів ви вважаєте найбільш ефективними?

- рекомендації літератури й ресурсів
- індивідуальні консультації
- обговорення результатів самоосвіти
- наставництво у використанні цифрових інструментів
- інше (вказіть) _____

12. Чи використовують викладачі у навчальному процесі відкриті освітні ресурси (електронні курси, відкриті бібліотеки, відеолекції тощо)?

- так, постійно іноді дуже рідко ніколи

13. Якщо так, то які саме ресурси найчастіше застосовуються викладачами?

- відкриті онлайн-курси
- відеолекції (YouTube, TED тощо)
- електронні бібліотеки
- наукові бази даних
- інше (вказіть) _____

14. Як ви оцінюєте ефективність використання викладачами відкритих

освітніх ресурсів у вашій підготовці?

дуже висока радше висока середня низька відсутня

15. Чи задоволені ви рівнем організації самоосвітньої діяльності, самоосвіти, самостійної навчальної діяльності в університеті?

дуже задоволений радше задоволений частково задоволений
 незадоволений

Дякуємо за участь у нашому дослідженні!

Додаток Ж.2

Анкета для викладачів

Шановний колего! Просимо Вас відповісти на запитання щодо організації самоосвітньої діяльності студентів та власної практики використання відкритих освітніх ресурсів. Анкета анонімна, результати будуть використані лише у наукових цілях.

Блок 1. Ставлення до самоосвіти студентів

1. На Вашу думку, чи є самоосвіта необхідною складовою підготовки сучасного фахівця?

безумовно необхідна радше необхідна має другорядне значення не є необхідною

2. Яку роль, на Ваш погляд, відіграє самоосвітня компетентність у структурі професійної компетентності майбутнього бакалавра економіки?

(відкрите запитання)

3. На якому рівні, За Вашими відчуттями, студенти організовують власну самоосвітню діяльність?

на високому рівні на достатньому рівні на середньому рівні на низькому рівні

3. Як часто Ви спостерігаєте вияв активного прагнення студентів та фактичної реалізації самоосвітньої діяльності?

постійно часто зрідка майже ніколи

4. Які фактори найбільше стимулюють студентів до самоосвіти?

- внутрішня мотивація
- вимоги освітньої програми
- поради викладачів
- кар'єрні перспективи
- інше (вказіть)

Блок 2. Використання відкритих інформаційних ресурсів у навчальному процесі

5. Чи застосовуєте Ви відкриті освітні ресурси (онлайн-курси, електронні бібліотеки, відеолекції) у своїй педагогічній діяльності?

- так, регулярно
- іноді
- рідко
- не використовую

6. Які ресурси Ви використовуєте найчастіше?

- відеолекції (YouTube, TED)
- відкриті онлайн-курси (Coursera, Prometheus, EdEra) та інші форми неформальної освіти

- електронні бібліотеки / бази даних

- професійні форуми / спільноти

- інше (вказіть)

7. Які бар'єри Ви відчуваєте у використанні відкритих інформаційних ресурсів у викладанні?

- брак часу
- відсутність методичних рекомендацій
- низька цифрова компетентність студентів
- мовний бар'єр
- інше

Блок 3. Підтримка студентів

8. Які форми підтримки самоосвіти студентів Ви практикуєте?

- рекомендації літератури та ресурсів
- консультації з питань самоосвіти
- обговорення результатів самостійної роботи
- наставництво у використанні цифрових інструментів
- інше (вказіть)

9. Як часто Ви надаєте студентам рекомендації щодо ресурсів для самоосвіти?

- завжди
- часто
- зрідка
- ніколи

10. Яку методичну підтримку Ви отримуєте з боку ЗВО щодо організації

самостійної та самоосвітньої діяльності студентів?

- достатню часткову відсутню (якщо відсутня — уточніть, якої бракує)

11. Чи відчуваєте Ви брак власних знань / умінь для організації самоосвітньої діяльності студентів? Якщо так, у яких саме сферах чи аспектах?

(відкрите запитання)

12. На Вашу думку, наскільки заклад освіти загалом створює умови для самоосвіти студентів? Оцініть за 5-ти бальною шкалою.

13. Що, на Ваш погляд, найбільше сприяло б розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки?

- інтеграція відкритих ресурсів у навчальні програми
 удосконалення цифрової інфраструктури
 систематична підтримка викладачів
 розширення академічної автономії студентів
 інше (вказіть)

14. Які рекомендації з формування самоосвітньої компетентності студентів засобами відкритого освітнього середовища Ви могли б надати?

(Відкрите запитання)

Дякуємо за участь у нашому дослідженні!

Інструкція науково-педагогічним працівникам з експертного оцінювання чинників формування самоосвітньої компетентності студентів засобами відкритого інформаційного освітнього середовища

Шановний колего!

Ми проводимо експертне оцінювання чинників формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки у відкритому інформаційному освітньому середовищі.

Просимо Вас ознайомитися з переліком із 20 педагогічних умов та оцінити ступінь її впливу на формування кожного з чотирьох аспектів самоосвітньої компетентності:

- мотиваційно-ціннісний (потреби, мотиви, настанови, ставлення до самоосвіти);*
- знаннєвий (обсяг і якість знань із організації самоосвітньої діяльності);*
- діяльнісний (уміння, навички, здатність до професійної та особистісно-розвивальної самоосвіти);*
- рефлексивний (усвідомлення, самооцінка результатів і продукти самоосвітньої діяльності).*

Використовуйте шкалу від 0 до 5 балів: 0 – умова не впливає; 1 – дуже слабкий вплив; 2 – слабкий вплив; 3 – помірний вплив; 4 – значний позитивний вплив; 5 – сильний, визначальний вплив.

Анкетування є анонімним, усі дані будуть використані лише в наукових цілях.

Бланк

№	Чинники	Компоненти самоосвітньої компетентності			
		Мотиваційно-ціннісний	Знаннєвий	Діяльнісний	Рефлексивний
1	Організація цифрової співпраці студентів у межах освітнього середовища				
2	Використання інструментів самоменеджменту (тайм-менеджмент, трекери, планувальники)				
3	Стимулювання внутрішньої мотивації студентів до самоосвіти через професійно значущі завдання				
4	Інтеграція елементів самоосвітніх технологій у вивчення дисциплін загально професійної				

№	Чинники	Компоненти самоосвітньої компетентності			
		Мотиваційно-ціннісний	Знаннєвий	Діяльнісний	Рефлексивний
	підготовки				
5	Використання самоосвітніх практик під час вивчення фахових дисциплін				
6	Методична підтримка студентів у виборі цифрових ресурсів для самоосвіти				
7	Надання доступу до відкритих цифрових платформ із навчальним контентом (LMS, MOOC, бібліотеки)				
8	Створення варіативних маршрутів самостійного вивчення матеріалу				
9	Тьюторська підтримка в роботі з цифровими інструментами				
10	Використання фасилітаційних практик у груповій самоосвіті				
11	Запровадження проблемно-пошукових завдань для індивідуальної роботи				
12	Запровадження проектних завдань, що потребують самостійного пошуку інформації				
13	Формування в студентів навичок рефлексії через портфоліо або навчальні щоденники				
14	Використання цифрових інструментів для самооцінювання навчальних результатів				
15	Застосування відкритих освітніх ресурсів у професійній підготовці				
16	Запровадження формалізованих звітів за результатами самоосвіти				
17	Деталізація інструкцій для самостійної навчальної діяльності				
18	Вивчення складу мотивів				

№	Чинники	Компоненти самоосвітньої компетентності			
		Мотиваційно- ціннісний	Знаннєвий	Діяльнісний	Рефлексивний
	самоосвіти в студентів				
19	Педагогічний контроль і керівництво самоосвітньої діяльності студентів				
20	Просвітницька робота щодо особливостей самоосвіти і самоосвітньої діяльності				

Дякуємо за участь у нашому дослідженні!

Зміст варіативної навчальної дисципліни «Економічна освіта в цифровому вимірі»

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується масштабною цифровою трансформацією усіх сфер життєдіяльності, у т. ч. і економіки та освіти. Цифрові технології змінюють підходи до отримання знань, формування професійних умінь і розвитку особистісних якостей. Для майбутніх економістів володіння цифровими інструментами й уміння ефективно працювати у відкритому інформаційному освітньому середовищі є провідним завданням професійної підготовки, що сприяє становленню конкурентоспроможності на ринку праці.

Дисципліна за вибором «Економічна освіта в цифровому вимірі» спрямована на формування у студентів системного уявлення про сучасні тенденції цифровізації економічної освіти, засвоєння інструментів навчання у цифровому середовищі та розвиток здатності до інтеграції цих інструментів у власну самоосвітню траєкторію.

Мета курсу: формування у студентів знань і практичних умінь, необхідних для ефективного використання цифрових ресурсів, платформ та інструментів у процесі професійної підготовки й подальшій економічній діяльності.

Завдання курсу:

1) ознайомити студентів із концепціями та практиками цифрової трансформації економічної освіти;

2) навчити орієнтуватися у відкритому інформаційному освітньому середовищі, визначати його ключові компоненти та можливості для професійної та особистісно-розвивальної самоосвіти;

3) сформувати навички критичного відбору та інтеграції цифрових ресурсів у навчальний процес;

4) розвинути здатність застосовувати цифрові інструменти для організації власної самоосвітньої діяльності;

5) підготувати студентів до створення цифрового профілю та е-портфолію як інструментів професійного самопрезентації.

Очікувані результати навчання. У результаті вивчення дисципліни здобувачі вищої освіти повинні **знати**: сутність та сучасні тенденції цифровізації економічної освіти в Україні й світі; структуру та можливості відкритого інформаційного освітнього середовища як екосистеми (MOOC, LMS, е-бібліотеки, цифрові репозитарії, професійні мережі, державні сервіси); принципи інформаційної гігієни та цифрової безпеки у процесі самоосвіти; інструменти цифрового тайм-менеджменту й самоменеджменту в умовах багатоплатформенного навчання; методи критичного відбору, оцінювання та інтеграції освітніх ресурсів у власну освітню траєкторію; основні платформи та сервіси для навчання й професійного розвитку економіста (Coursera, Prometheus, edX, «Дія.Бізнес», LinkedIn, ResearchGate, AI-асистенти); сучасні тенденції розвитку е-комерсу (онлайн-торгівля, маркетплейси, CRM-системи, фінтех, цифровий маркетинг) та їхній вплив на економічну освіту; можливості державних та бізнесових платформ підтримки підприємництва, зокрема «Дія.Бізнес».

Студенти повинні **вміти**: знаходити, аналізувати та критично оцінювати цифрові освітні ресурси з позицій актуальності, достовірності й відповідності цілям навчання; інтегрувати різні компоненти відкритого освітнього середовища у власну самоосвітню діяльність та навчальні дисципліни; застосовувати цифрові сервіси (*Trello, Notion, Google Workspace* тощо) для організації часу, управління завданнями та співпраці; використовувати AI-асистентів (*ChatGPT, Notion AI, Perplexity*) для пошуку, структурування та узагальнення навчальної інформації; створювати власне е-портфолію та підтримувати професійний цифровий профіль у соціальних і професійних мережах; застосовувати інструменти е-комерсу для аналізу бізнес-моделей, підготовки навчальних кейсів та моделювання підприємницьких ситуацій; користуватися можливостями платформи «Дія.Бізнес» для розробки бізнес-ідей, планування стартапів та набуття практичних навичок цифрового підприємництва.

Методи, форми та технології навчання. У вивченні дисципліни

«Економічна освіта в цифровому вимірі» використовують такі методи навчання, як-от: пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемного викладу, частково-пошукові, дослідницькі, інтерактивні. Пояснювально-ілюстративний метод реалізується під час мультимедійних лекцій із використанням цифрових презентацій, інтерактивних дошок (Miro, Jamboard), а також у форматі відеолекцій і веб-конференцій на платформах Zoom, Google Meet. Метод проблемного викладу застосовується через створення ситуацій, що вимагають від студентів аналізу й критичного оцінювання цифрових ресурсів (MOOC, LMS, е-бібліотек, платформ е-комерсу). Він передбачає постановку проблемних запитань, висунення гіпотез та перевірку їх у практичних завданнях. Частково-пошуковий метод спрямований на ознайомлення студентів із цифровими інструментами відкритого освітнього середовища, зокрема Coursera, Prometheus, «Дія.Цифрова освіта», LinkedIn Learning, та формування навичок самостійного пошуку, відбору й структурування інформації. Дослідницький метод реалізується через індивідуальні та групові проекти, що вимагають аналізу ринку цифрових освітніх або комерційних платформ, використання інструментів аналітики (Google Trends, SimilarWeb, CRM-системи), підготовки висновків і рекомендацій. Він стимулює творчу діяльність студентів і дозволяє застосовувати знання у практичних ситуаціях. Інтерактивні методи – дискусії, мозковий штурм, фасилітаційні сесії, аналіз кейсів (наприклад, із практики е-комерсу або цифрового маркетингу), рольові ігри (імітація роботи цифрової команди проекту). Індивідуальні завдання (проекти) застосовуються задля створення освітніх карт ресурсів, аналіз бізнес-моделей у сфері е-комерсу, розроблення цифрових стратегій самоменеджменту.

Форми навчання: мультимедійні лекції з демонстрацією прикладів цифрових ресурсів і платформ; практичні заняття (робота з LMS, MOOC, симуляторами бізнес-процесів); лабораторні заняття (робота з цифровими інструментами: створення е-портфоліо у *Notion*, використання *Trello* для тайм-менеджменту, застосування AI-асистентів для аналітики); консультації у змішаному форматі з використанням платформ Moodle і Zoom, самостійна робота студентів з використанням цифрових освітніх платформ, електронних бібліотек і

сервісів професійної взаємодії.

Технології навчання: проєктна (розробка власного цифрового профілю економіста, е-портфоліо, кейс-дослідження у сфері е-комерсу; модульна (чітко структурування курсу за блоками: теоретико-методологічний, інструментально-практичний, дослідницько-рефлексивний); технології змішаного навчання (поєднання традиційних занять з цифровими платформами, симуляторами та AI-асистентами); технології групової роботи.

На вивчення курсу передбачено 90 годин (3 кредити ЄКТС), 12 год. лекцій та 12 год. практично-семінарських занять, 66 год. самостійної роботи.

ПРОГРАМА КУРСУ

ЗМІСТОВНИЙ МОДУЛЬ 1. ЦИФРОВІ ТЕНДЕНЦІ В ЕКОНОМІЧНІЙ ОСВІТІ

Тема 1. Цифровізація економічної освіти: світові й національні контексти

Трансформація економічної освіти в умовах цифровізації. Тенденції EdTech, Lifelong Learning, microlearning. Українські ініціативи цифрової освіти (Дія.Цифрова освіта, Національна стратегія розвитку цифрових компетентностей, Міністерство цифрової трансформації тощо).

Тема 2. Відкрите інформаційне освітнє середовище як екосистема

Структура та компоненти: MOOC, LMS, електронні бібліотеки, професійні мережі, державні платформи, AI-асистенти. Виклики інформаційного перевантаження. Принципи інформаційної гігієни та цифрової безпеки.

ЗМІСТОВНИЙ МОДУЛЬ 2. ІНСТРУМЕНТИ ТА ПЛАТФОРМИ ЦИФРОВОГО НАВЧАННЯ

Тема 3. MOOC і LMS як ресурси підготовки економіста

Неформальна та інформальна освіта економіста. Особливості організації навчання на Coursera, Prometheus, edX. Використання Moodle, Google Classroom для супроводу навчальних курсів. Можливості сертифікації та мікрокваліфікацій. Провідні провайдери мікросертифікацій.

Тема 4. Електронні бібліотеки та репозитарії в освітній діяльності

DOAJ, EconLit, JSTOR, OECD iLibrary, World Bank Repository як джерела знань. Проблеми авторського права й відкритих ліцензій. Практика роботи з бібліографічними менеджерами (Zotero, Mendeley).

Тема 5. Професійні соціальні мережі та цифровий профіль економіста

LinkedIn, ResearchGate як середовище професійного розвитку. Електронне портфоліо як інструмент самопрезентації. Алгоритми формування цифрового бренду.

ЗМІСТОВНИЙ МОДУЛЬ 3. Е-КОМЕРС І ЦИФРОВА ПІДПРИЄМЛИВІСТЬ

Тема 6. Е-комерс як освітній і професійний ресурс

Аналіз бізнес-моделей маркетплейсів (Amazon, Rozetka, Prom.ua). Цифровий маркетинг: Google Analytics, Meta Business Suite, Hootsuite. CRM-системи (HubSpot, Salesforce). Фінтех-сервіси (PayPal, LiqPay, Monobank).

Тема 7. «Дія.Бізнес» як платформа для цифрового підприємництва і самоосвіти

Ресурси платформи: бізнес-курси, гіді, менторські програми. Можливості для студентів-економістів: від ідеї до стартапу. Використання матеріалів «Дія.Бізнес» у навчальних кейсах.

ЗМІСТОВНИЙ МОДУЛЬ 4. ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ СПІВПРАЦІ Й АНАЛІТИКИ

Тема 8. Цифровий тайм-менеджмент і самоорганізація

Сервіси планування завдань (Trello, Notion, Todoist). Тайм-трекери (RescueTime, Forest). Прийоми Pomodoro, правило 2 хвилин, матриця Ейзенхауера.

Тема 9. Хмарні сервіси для командної роботи й навчальних проєктів

Google Workspace, Microsoft Teams, Slack, Miro, Padlet. Цифрова фасилітація групових завдань. Гейміфікація навчання (Kahoot, Classcraft).

Тема 10. Бізнес-аналітика і симулятори як складова підготовки економіста

Використання Tableau, Power BI, Google Data Studio для аналізу даних. Онлайн-симулятори бізнес-процесів (Capsim, Marketplace Simulations). VR/AR у

тренуванні управлінських рішень.

ЗМІСТОВНИЙ МОДУЛЬ 5. ІНДИВІДУАЛЬНА ОСВІТНЯ ТРАЄКТОРІЯ В ЦИФРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Тема 11. AI-асистенти як інструмент освітньої діяльності

Використання ChatGPT, Notion AI, Perplexity для пошуку, структурування, рефлексії. Обмеження й етичні аспекти застосування.

Тема 12. Рефлексивні практики та кодекс продуктивності економіста

Методи самоменеджменту. Рефлексія як складник самоосвітньої компетентності. Розробка особистого «Кодексу продуктивності» і презентація результатів у форматі е-портфоліо.

ЗМІСТ ЛЕКЦІЙ

Лекція 1. Цифровізація економічної освіти: виклики та перспективи

1. Світові тенденції цифрової трансформації (EdTech, Lifelong Learning, microlearning).
2. Національні стратегії цифровізації освіти та економіки.
3. Відкрите інформаційне освітнє середовище як основа професійної підготовки економіста.

Лекція 2. Відкрите інформаційне освітнє середовище як екосистема

1. Компоненти ВІОС: MOOC, LMS, електронні бібліотеки, цифрові репозитарії, професійні мережі, державні платформи.
2. Інформаційна гігієна та цифрова безпека.
3. AI-асистенти як підтримка освітньої діяльності.

Лекція 3. Цифрові платформи у підготовці студентів економічних спеціальностей

1. Масові відкриті онлайн-курси (Coursera, Prometheus, edX, Khan Academy): формати, сертифікація, мікрокваліфікації.
2. Системи управління навчанням (Moodle, Google Classroom): можливості

для організації й моніторингу навчання.

3. Електронні бібліотеки та репозитарії (DOAJ, EconLit, JSTOR, OECD iLibrary, World Bank Repository).

Лекція 4. Е-комерс і цифрове підприємництво у підготовці економіста

1. Е-комерс як навчально-практичний простір: моделі маркетплейсів (Amazon, Rozetka, Prom.ua).

2. CRM-системи та фінтех-сервіси (HubSpot, Salesforce, PayPal, LiqPay, Monobank).

3. Платформа «Дія.Бізнес» як ресурс підприємливості та самоосвіти.

Лекція 5. Цифрові сервіси для співпраці та аналітики

1. Тайм-менеджмент і самоорганізація: Trello, Notion, Todoist, RescueTime, Forest.

2. Хмарні сервіси для групової роботи (Google Workspace, Microsoft Teams, Slack, Miro, Padlet).

3. Бізнес-аналітика і симулятори (Tableau, Power BI, Capsim, Marketplace Simulations).

Лекція 6. Цифрова продуктивність економіста: від AI-асистентів до е-портфоліо

1. Використання AI-асистентів (ChatGPT, Notion AI, Perplexity) у навчанні й професійній діяльності.

2. Е-портфоліо та цифровий профіль економіста (LinkedIn, ResearchGate).

3. Рефлексивні практики: щоденники, чек-листи, самооцінювання.

4. Розробка «Кодексу продуктивності» як інтегрованого результату курсу.

ПРАКТИЧНІ ЗАНЯТТЯ

1. Цифровізація економічної освіти: виклики та перспективи

Аналіз глобальних і національних тенденцій цифровізації освіти.

Обговорення ролі цифрових компетентностей у підготовці економіста.

Визначення проблем і ризиків цифровізації.

Практичне завдання: скласти таблицю «Можливості та ризики цифровізації економічної освіти».

Індивідуальний проєкт: підготувати коротке есе «Які цифрові компетентності є визначальними для економіста ХХІ століття?».

2. Відкрите інформаційне освітнє середовище як екосистема

Робота з прикладами освітніх екосистем (MOOC, LMS, бібліотеки).

Аналіз ролі інформаційної гігієни й цифрової безпеки.

Обговорення можливостей AI-асистентів у навчанні.

Практичне завдання: побудувати ментальну карту «Компоненти відкритого інформаційного освітнього середовища майбутнього економіста».

Індивідуальний проєкт: створити чек-лист правил інформаційної гігієни для студентів економічних спеціальностей.

3. Цифрові платформи навчання: MOOC, LMS, е-бібліотеки

Порівняння функціоналу Coursera, edX, Prometheus.

Робота в Moodle або Google Classroom: приклади курсів.

Використання е-бібліотек та репозитаріїв.

Практичне завдання: виконати пошук навчальних курсів та статей у цифрових бібліотеках за заданою темою.

Індивідуальний проєкт: скласти «освітню карту ресурсів» для вивчення конкретної економічної дисципліни.

4. Е-комерс і цифрове підприємництво

Аналіз бізнес-моделей маркетплейсів (Amazon, Rozetka, Prom.ua).

Обговорення можливостей CRM та фінтех-сервісів.

Розгляд матеріалів платформи «Дія.Бізнес».

Практичне завдання: скласти SWOT-аналіз однієї платформи е-комерсу.

Індивідуальний проєкт: розробити міні-кейс «Як інтегрувати матеріали «Дія.Бізнес» у навчальний курс з економіки?».

5. Цифрові сервіси для співпраці та аналітики

Використання Trello, Notion для управління завданнями.

Практика роботи в Google Workspace, Miro, Padlet.

Ознайомлення з Tableau, Power BI для аналізу даних.

Практичне завдання: створити спільну Kanban-дошку для організації навчального проєкту.

Індивідуальний проєкт: розробити міні-проєкт із використанням Google Workspace або Miro для організації командної роботи.

6. Цифрова продуктивність і е-портфоліо економіста

Використання AI-асистентів для аналізу та структурування даних.

Розробка структури е-портфоліо (LinkedIn, ResearchGate, Notion).

Практика рефлексивних завдань та самооцінювання.

Практичне завдання: створити шаблон е-портфоліо студента економічної спеціальності в Notion або LinkedIn.

Індивідуальний проєкт: скласти власний «Кодекс продуктивності» (5–7 правил) і представити його у форматі постера чи презентації.

САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ (СРС)

1. Огляд цифрових трендів в економічній освіті

Підготувати міні-есе (2–3 стор.) про один із трендів цифровізації освіти (EdTech, microlearning, lifelong learning, гейміфікація, штучний інтелект у навчанні). Зробити прикладну прив'язку до майбутньої професії економіста.

2. Карта цифрових компетентностей

Створити власну карту цифрових компетентностей (у вигляді таблиці або інфографіки) з виділенням сильних і слабких сторін. Окремо позначити напрями, які потребують розвитку для професійної діяльності.

3. Порівняльний аналіз міжнародних ресурсів

Порівняти два міжнародні ресурси (наприклад, OECD iLibrary та World Bank Repository) за критеріями: доступність, тип матеріалів, релевантність для економічної освіти. Оформити у вигляді аналітичної довідки (1–2 стор.).

4. Дослідження фінтех-практик

Описати роботу одного фінтех-сервісу (Monobank, PayPal, Revolut, Wise). Пояснити, які освітні кейси можна побудувати на його основі (наприклад, аналіз витрат, розрахунок кредитних ставок, прогнозування ризиків).

5. Аналіз інструментів бізнес-аналітики

Самостійно ознайомитися з навчальними матеріалами з Tableau або Power BI. Підготувати короткий звіт (до 1 стор.) про можливості цих сервісів для освітніх або дослідницьких цілей економіста.

6. Рефлексивне завдання «Мій шлях у цифровому середовищі»

Скласти індивідуальний план самоосвіти на 6 місяців (із використанням MOOC, е-бібліотек, професійних мереж, AI-асистентів). Окремо визначити інструменти для контролю прогресу та саморефлексії.

Підсумком засвоєння дисципліни «Економічна освіта в цифровому вимірі» є презентація студентами індивідуальних або групових творчих проєктів. Їх виконання спрямоване на інтеграцію знань, здобутих під час лекційних, практично-семінарських занять та самостійної роботи, а також на розвиток здатності застосовувати цифрові інструменти у професійній підготовці економіста.

Проєкти мають поєднувати теоретичні положення курсу з практичним використанням відкритого інформаційного освітнього середовища, ресурсів е-комерсу, фінтеху, бізнес-аналітики та штучного інтелекту. Презентація результатів передбачає демонстрацію уміння працювати з цифровими платформами, організовувати власну освітню траєкторію, здійснювати рефлексію та представляти результати у візуально й комунікативно привабливій формі.

Орієнтовна тематика проєктів:

Стратегія цифрової трансформації економічної освіти у ЗВО: бачення

студентів.

Модель освітнього стартапу (наприклад, курс або сервіс для економістів у відкритому середовищі).

Розробка навчального кейсу з е-комерсу чи фінтеху для студентів економічних спеціальностей.

Проект «Цифровий наставник»: концепція використання AI для тьюторства у вивченні економічних дисциплін.

Сценарій застосування бізнес-симулятора для розвитку аналітичного мислення економістів.

Порівняльний аналіз освітніх екосистем різних країн (наприклад, Україна, Естонія, Фінляндія).

Прототип інтегрованої панелі управління навчанням студента-економіста (на базі Trello, Notion або Miro).

Соціальний проєкт «Цифрова грамотність для громади», розробка бізнес-плану.

Дизайн-гайд з інформаційної гігієни для студентів-економістів (буклет, інфографіка, відео).

Модель оцінювання цифрових компетентностей студентів економічних спеціальностей (шкала, чек-лист, опитувальник).

Список рекомендованих джерел інформації

1. Батченко Л. В., Рева О. В. Цифровізація економіки країни: тенденції та перспективи. *Індустрія туризму і гостинності в Центральній та Східній Європі*. 2023. № 9. С. 12–19. <https://doi.org/10.32782/tourismhospsee-9-2>

2. Голобородько А. Ю., Гусева О. Ю., Легомінова С. В. *Цифрова економіка: підруч.* Київ: Видавництво ДУТ, 2020. 400 с.

3. Гуржій Н. М., Назарова С. О., Васирина О. М. Цифрова економіка та її вплив на зміну споживчих звичок і ринкових стратегій: цифрові трансформації та інституційний контекст. *Академічні візії*. 2024. Вип. 30. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10980333>

4. Індекс цифрової трансформації регіонів України підсумки 2024 року. Міністерство цифрової трансформації України. 2025. URL: <https://thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/page/community/reports/%D0%86%D0%9D%D0%94%D0%95%D0%9A%D0%A1%202024%202%201.pdf>
5. Круп'яник А. Цифрова економіка України: основні факти розвитку. URL: <https://voxukraine.org/tsyfrova-ekonomika-ukrayiny-osnovni-factory-rozvytku>
6. Мних О., Андон А.-О. Цифрова трансформація економіки і політика розвитку бренду компаній. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія Економіка*. 2023. Т. 15, № 30. [https://doi.org/10.33296/2707-0654-15\(30\)-01](https://doi.org/10.33296/2707-0654-15(30)-01).
7. Соціальні, економічні та освітні трансформації в цифрову епоху : монографія / за заг. ред. С.В. Леонова, О. А. Криклій. Суми : Сумський державний університет, 2022. 204 с.
8. Шевченко А. В., Стельмашенко О. О., Марчук В. В. Зміни споживчої поведінки в умовах трансформації цифрових маркетингових комунікацій. *Проблеми системного підходу в цифровій економіці*. 2023. № 1 (90). С. 44–53. <https://doi.org/10.32782/2520-2200/2023-1-6>
9. Cebo D. Big Data: a twenty-first century arms race. URL: https://www.researchgate.net/publication/353298540_Big_Data_A_Twenty-First_Century_Arms_Race
10. Schmidt, S. 10 Global industries that will boom in the next 5 years. *Market Reserch.com: web-site*. 2023. URL: <https://blog.marketresearch.com/10-global-industries-that-will-boom-in-the-next-5-years>

Тренінг-курс «Інформаційна гігієна та тайм-менеджмент економіста у відкритому цифровому середовищі» (6 год.)

Актуальність тренінг-курсу зумовлена стрімким зростанням обсягів інформації, багатоплатформенністю сучасного навчання та професійної діяльності, а також потребою економістів у розвитку навичок критичного аналізу даних, управління часом та інтеграції цифрових ресурсів у щоденну практику.

Мета тренінг-курсу: формування у студентів та викладачів економічних спеціальностей практичних навичок роботи у відкритому інформаційному освітньому середовищі шляхом розвитку ціннісного ставлення до інформаційної гігієни, цифрового тайм-менеджменту та побудови особистої стратегії продуктивності.

Завдання:

1. Ознайомити учасників із структурою та компонентами відкритого інформаційного освітнього середовища (МООС, LMS, електронні бібліотеки, професійні мережі, державні сервіси, зокрема «Дія.Бізнес», AI-асистенти).

2. Розвинути навички критичного відбору й оцінювання освітніх ресурсів з позицій актуальності, достовірності та відповідності цілям самоосвіти.

3. Сформувати вміння планувати та організовувати навчально-професійну діяльність у багатоплатформенних умовах, застосовуючи методи та цифрові інструменти тайм-менеджменту.

4. Ознайомити з можливостями інтеграції сучасних цифрових і AI-сервісів у процес самоосвіти.

5. Сприяти розвитку рефлексивних умінь та створенню індивідуальних правил інформаційної гігієни й самоменеджменту.

Структура тренінг-курсу

Тренінг-сесія	Змістові акценти	Форми і методи роботи	Інструмент и та ресурси	Очікувані результати
1. Фільтрація інформаційних потоків у діяльності економіста (2 год.)	ВІОС як екосистема (МООС, LMS, е-бібліотеки, «Дія.Бізнес», професійні мережі, AI-асистенти). Принципи інформаційної гігієни. Критерії оцінки якості освітніх ресурсів. Побудова «освітньої карти ресурсів».	Мінілекція, аналіз кейсів, робота в групах, фасилітована дискусія, практикум у Miro/Padlet, рефлексивне завдання.	<i>Coursera, Prometheus, DOAJ, EconLit, LinkedIn, ResearchGate, Дія.Бізнес, StopFake, VoxCheck, Miro, Padlet, ChatGPT, Notion AI.</i>	Учасники орієнтуються у структурі ВІОС, володіють критеріями оцінки ресурсів, створюють власну освітню карту та формулюють правила інформаційної гігієни.
2. Організація часу в середовищі багатоплатформної роботи (2 год.)	Виклики багатоплатформності. Методи цифрового тайм-менеджменту (Pomodoro, правило 2 хвилин, матриця Ейзенхауера, Kanban). Створення персональної панелі управління завданнями. Виявлення «time-eaters».	Мінілекція, індивідуальні та групові вправи («Мій типовий день»), практикум у Trello/Notion, фасилітована дискусія, рефлексивне завдання.	<i>Trello, Notion, Todoist, RescueTime, Forest, Mentimeter.</i>	Учасники розуміють принципи цифрового тайм-менеджменту, виявляють власні «поглиначі часу», створюють особисту Kanban-дошку або dashboard у Notion, формулюють правила управління часом.
3. Модель особистої продуктивності економіста: від інформації до дії (2 год.)	Інтеграція інформаційної гігієни та тайм-менеджменту в особисту стратегію продуктивності. Складники продуктивності: інформаційна культура, тайм-менеджмент, самоменеджмент, рефлексія. Використання AI для планування та аналізу. Розробка «Кодексу продуктивності».	Мінілекція, групова робота в Miro, практикум з AI-асистентами, фасилітована дискусія, індивідуальна розробка кодексу, рефлексія.	<i>Miro, Notion, ChatGPT, Notion AI, Perplexity, Дія.Бізнес.</i>	Учасники розробляють власний «Кодекс інформаційної гігієни та самоменеджменту», інтегрують різні компоненти ВІОС у свою стратегію, формують індивідуальні кроки для підвищення продуктивності.

ЗМІСТ ТРЕНІНГОВИХ ЗАНЯТЬ

Тренінг 1. Фільтрація інформаційних потоків у діяльності економіста

Мета: сформувати у студентів та викладачів економічних спеціальностей уміння критично відбирати, оцінювати та структурувати ресурси відкритого інформаційного освітнього середовища для власної самоосвіти й професійного розвитку.

Завдання:

1. Ознайомити учасників зі структурою відкритого інформаційного освітнього середовища та його ключовими компонентами (MOOC, LMS, електронні бібліотеки, професійні мережі, «Дія.Бізнес», AI-асистенти).

2. Відпрацювати критерії оцінки якості освітніх ресурсів (актуальність, авторитетність, відповідність результатам навчання, наявність оцінювання, відкритість, інтегрованість у цифрові платформи).

3. Ознайомити з інструментами фактчекінгу (перевірки фактів) і цифровими сервісами підтримки самоосвітньої діяльності.

4. Сформувати навички побудови індивідуальної «карти освітніх ресурсів».

Тривалість: 2 години.

Форми та методи роботи: Інтерактивна мінілекція, групові вправи, фасилітовані дискусії, аналіз кейсів, робота з цифровими інструментами (Miro, Padlet, Google Forms), рефлексивні завдання.

Обладнання та матеріали: Мультимедійний проектор, ноутбуки / смартфони з доступом до інтернету, інтерактивні дошки *Miro* або *Padlet*, приклади освітніх платформ (*Coursera*, *Prometheus*, *edX*, *Moodle*, *Google Classroom*), електронні бібліотеки (*DOAJ*, *JSTOR*, *EconLit*), професійні мережі (*LinkedIn*, *ResearchGate*), ресурс «Дія.Бізнес», інструменти фактчекінгу (*StopFake*, *VoxCheck*, *Google Fact Check Explorer*), AI-асистенти (*ChatGPT*, *Notion AI*, *Perplexity*).

Хід проведення

1. Вступний блок (10 хв.)

Тренер знайомить учасників із темою та метою заняття. Для діагностики

використовується інтерактивне опитування (Mentimeter або Google Forms):

- «Які три основні ресурси ви застосовуєте для самоосвіти?»
- «Що найчастіше перевантажує вас інформацією?»

Результати обговорюються у групі. Робиться висновок: сучасне відкрите освітнє середовище є складною екосистемою, де необхідна фільтрація та усвідомлений вибір ресурсів.

2. Теоретико-методологічний блок (20 хв.)

Мінілекція з мультимедійною презентацією:

– компоненти відкритого освітнього середовища: MOOC, LMS, е-бібліотеки, професійні мережі, «Дія.Бізнес», AI-асистенти;

– ризики: фейки, застарілі матеріали, дублювання контенту, «шум» соцмереж;

– критерії якості ресурсу: актуальність, авторитетність, відповідність навчальним цілям, сертифікація, відкритість, інтегрованість у LMS, оптимальне навантаження;

– алгоритм оцінювання «Audit – Align – Adopt» (аудит ресурсу → узгодження з навчальними результатами → ухвалення / відхилення).

Учасники занотовують для себе мінімум два критерії, які вони застосовуватимуть першими у своїй самоосвітній діяльності.

3. Практичний блок I (25 хв.)

Аналіз кейсів освітніх ресурсів.

Учасники об'єднуються в групи й отримують приклади ресурсів:

- курс із фінансової аналітики на Coursera;
- навчальний гайд на порталі «Дія.Бізнес»;
- стаття з електронної бібліотеки EconLit.

Завдання: проаналізувати ресурси за запропонованими критеріями; визначити, який компонент самоосвітньої компетентності вони можуть розвивати; ухвалити рішення: «Впровадити / Відхилити / Використати частково».

Результати оформлюються у спільній дошці Padlet і презентуються групою.

4. Практичний блок II (30 хв.)

Створення особистої освітньої карти ресурсів.

Кожен учасник за допомогою Miro формує власну карту з чотирма секторами:

Core – ключові ресурси;

Support – допоміжні;

Explore – для поглибленого вивчення;

Parking lot – сумнівні чи зайві.

Тренер фасилітує обговорення, допомагає учасникам критично оцінити свій вибір та визначити, як ресурси можна інтегрувати у LMS чи власну навчальну практику.

5. Рефлексивно-підсумковий блок (35 хв.)

Фасилітована дискусія:

«Які ресурси справді працюють на результат навчання, а які створюють лише ілюзію роботи?»

«Як зменшити інформаційне перевантаження без втрати якості?»

Учасники формулюють індивідуальне правило інформаційної гігієни (наприклад: «Я перевіряю дату публікації», «Я використовую не більше п'яти зовнішніх ресурсів на модуль», «Я застосовую AI тільки для узагальнення, але завжди перевіряю першоджерело»).

Правила збираються через Google Forms і формують колективну «Пам'ятку з інформаційної гігієни економіста».

Після завершення тренінг-сесії учасники:

– орієнтуються у структурі відкритого інформаційного освітнього середовища;

– знають критерії оцінки якості освітніх ресурсів і вміють застосовувати їх на практиці;

– демонструють уміння аналізу та відбору ресурсів для розвитку самоосвітньої компетентності;

– створили власну «освітню карту ресурсів»;

– сформулювали персональні правила інформаційної гігієни.

Тренінг 2. Організація часу в середовищі багатоплатформенної роботи

Мета: сформувати у студентів та викладачів економічних спеціальностей навички ефективного планування та організації часу у відкритому інформаційному освітньому середовищі з використанням цифрових інструментів тайм-менеджменту.

Завдання:

1. Ознайомити учасників із викликами багатоплатформенної діяльності (MOOC, LMS, е-бібліотеки, професійні мережі, державні портали, AI-асистенти).
2. Розкрити принципи класичного та цифрового тайм-менеджменту (Pomodoro, правило двох хвилин, матриця Ейзенхауера, Kanban).
3. Навчити користуванню сервісами планування та організації завдань (Trello, Todoist, Notion, RescueTime, Forest).
4. Відпрацювати практичні вміння створення особистої «панелі управління» освітніми завданнями.
5. Сприяти усвідомленню ролі тайм-менеджменту у формуванні самоосвітньої компетентності.

Тривалість: 2 години.

Форми та методи роботи: інтерактивна мінілекція, фасилітовані обговорення, практикуми з цифровими інструментами, групові вправи, індивідуальні рефлексивні завдання.

Обладнання та матеріали: мультимедійний проектор, ноутбуки / смартфони з доступом до інтернету, сервіси для управління часом (*Trello, Notion, Todoist*), тайм-трекери (*RescueTime, Forest*), приклади планувальних матриць і шаблонів (*матриця Ейзенхауера, Kanban-дошка*).

Хід проведення

1. Вступний блок (10 хв.)

Тренер окреслює проблему: інформаційне середовище економіста складається з багатьох платформ, і без навичок організації часу студент чи викладач ризикує втратити продуктивність.

Інтерактивне опитування (Mentimeter): «Скільки годин на день ви проводите

у роботі з цифровими освітніми платформами?»

Коротка дискусія: «Що заважає ефективно планувати свій день?»

2. Теоретико-методологічний блок (20 хв.)

Мінілекція з прикладами:

– поняття тайм-менеджменту у відкритому середовищі: від планування завдань до управління освітньою траєкторією;

– класичні методи: Pomodoro, правило 2 хвилин, матриця Ейзенхауера;

– цифрові інструменти: Trello (Kanban-дошки), Notion (інтеграція платформ), Todoist (спискове планування), RescueTime (аналіз витрат часу), Forest (мотивація до концентрації).

Учасники занотовують метод або інструмент, який вони хотіли б випробувати найближчим часом.

3. Практичний блок I (30 хв.)

Аналіз «типового дня».

Учасники індивідуально описують свій звичайний навчальний або робочий день (вправа «Мій день у годинах»).

Завдання: визначити «time-eaters» – «поглиначі часу» (зайві витрати часу, відволікання, повторювані дії).

У малих групах відбувається обговорення: як можна оптимізувати структуру дня.

Тренер демонструє, як за допомогою RescueTime чи Forest можна відслідковувати та контролювати витрати часу.

4. Практичний блок II (40 хв.)

Створення персональної панелі управління завданнями.

Учасники працюють у парах або групах над створенням власної Kanban-дошки у Trello чи інтегрованої панелі в Notion.

Структура:

колонка «To do» (що треба зробити),

«In progress» (виконується),

«Done» (завершено).

Завдання: заповнити дошку конкретними освітніми й самоосвітніми завданнями (наприклад: перегляд лекції в MOOC, підготовка мініпроєкту, читання статті в е-бібліотеці).

Обговорення: як поєднати різні платформи (MOOC, LMS, «Дія.Бізнес») в єдиному плануванні.

5. Рефлексивно-підсумковий блок (20 хв.)

Фасилітована дискусія:

«Який цифровий інструмент найбільш зручний для вашого стилю роботи?»

«Чи можливо зменшити кількість платформ без втрати якості навчання?»

Учасники формулюють одне особисте правило тайм-менеджменту (наприклад: «Я працюю над одним завданням не більше 25 хвилин без перерви», «Я планую три основні цілі дня»).

Правила збираються у Google Forms і формують колективний чек-лист «Принципи організації часу у відкритому середовищі».

Після завершення тренінг-сесії учасники:

- розуміють особливості тайм-менеджменту у відкритому інформаційному освітньому середовищі;
- володіють базовими методами управління часом і знають цифрові інструменти для їх реалізації;
- навчилися виявляти поглиначі часу та оптимізувати структуру дня;
- створили власну панель управління освітніми завданнями у Trello або Notion;
- сформулювали індивідуальні правила цифрового тайм-менеджменту.

Тренінг 3. Модель особистої продуктивності економіста:

від інформації до дії»

Мета: сприяти формуванню в учасників цілісного бачення особистої продуктивності в умовах відкритого інформаційного освітнього середовища, інтегруючи навички інформаційної гігієни та цифрового тайм-менеджменту у власну стратегію професійного розвитку.

Завдання:

1. Ознайомити учасників із концепцією особистої продуктивності та її складниками (інформаційна культура, тайм-менеджмент, самоменеджмент, рефлексія).
2. Показати можливості інтеграції освітніх і професійних платформ (MOOC, LMS, «Дія.Бізнес», е-бібліотеки, професійні мережі) для побудови індивідуальної освітньої траєкторії.
3. Ознайомити з прикладами використання AI-асистентів для планування, аналізу та самоконтролю.
4. Відпрацювати навички розроблення особистого «кодексу інформаційної гігієни та самоменеджменту економіста».
5. Сприяти розвитку рефлексивних умінь у плануванні власної самоосвітньої діяльності.

Тривалість: 2 години.

Форми та методи роботи: інтерактивна мінілекція, фасилітована дискусія, групова робота, практикум з використанням цифрових інструментів (*Notion, Miro, ChatGPT*), індивідуальні рефлексивні завдання.

Обладнання та матеріали: мультимедійний проєктор, ноутбуки/смартфони з доступом до інтернету, інтерактивна дошка *Miro*, інструменти планування (*Notion, Trello*), ресурс «Дія.Бізнес», AI-асистенти (*ChatGPT, Notion AI, Perplexity*), зразки кодексів продуктивності (корпоративні, освітні).

Хід проведення**1. Вступний блок (10 хв.)**

Тренер нагадує зміст попередніх занять, зокрема про інформаційну гігієну та тайм-менеджмент. Пояснює, що ця сесія інтеграційна й спрямована на створення моделі особистої продуктивності економіста.

Коротке опитування: «Що для вас означає бути продуктивним у навчанні та роботі?»

Підсумок: продуктивність – це не швидкість виконання завдань, а здатність перетворювати інформацію на результат.

2. Теоретико-методологічний блок (20 хв.)

Мінілекція з мультимедійною презентацією:

- компоненти особистої продуктивності: інформаційна культура (уміння фільтрувати й застосовувати ресурси відкритого інформаційного освітнього середовища);
- тайм-менеджмент (організація завдань у багатоплатформенній роботі);
- самоменеджмент (пріоритизація, дисципліна, баланс навчання і відпочинку);
- рефлексія (самооцінювання й корекція дій);
- приклади інтеграції платформ: використання MOOC для нових знань, «Дія.Бізнес» для практичних кейсів, професійних мереж для формування кола контактів, AI-асистентів для автоматизації аналізу й підтримки планування.
- демонстрація: як штучний інтелект (ChatGPT, Notion AI) може допомогти створити тижневий план навчання чи підготувати резюме для професійної мережі.

3. Практичний блок I (30 хв.)

Групова робота «Власна стратегія ефективності».

Учасники об'єднуються в групи по 4–5 осіб.

Завдання: створити у *Miro* карту «Моя стратегія продуктивності економіста», використовуючи три провідні сфери:

- **інформація** (де і як її відбираю);
- **час** (як планую роботу);
- **дія** (який продукт створюю).

Групи презентують свої стратегії, обґрунтовують вибір ресурсів і методів.

4. Практичний блок II (35 хв.)

Розробка особистого кодексу продуктивності.

Індивідуальне завдання: скласти «Кодекс інформаційної гігієни та самоменеджменту економіста» (5–7 правил).

Приклади правил:

«Я перевіряю актуальність кожного джерела, яке використовую для навчання».

«Я обмежую кількість відкритих платформ у роботі до трьох одночасно».

«Я планую не більше трьох ключових завдань на день».

«Я щотижня роблю рефлексію своїх успіхів і труднощів».

Для допомоги учасники можуть скористатися AI-асистентами (ChatGPT/Notion AI), щоб структурувати правила або створити візуалізацію.

Тренер збирає кодекси через Google Forms, щоб сформуванати колективний «Збірник правил продуктивності економіста».

5. Рефлексивно-підсумковий блок (25 хв.)

Фасилітована дискусія: «Що для мене особисто означає продуктивність у відкритому інформаційному середовищі?»

Завдання: кожен учасник формулює «3 кроки, які я зроблю після тренінгу для підвищення своєї ефективності».

Тренер підсумовує: продуктивність економіста базується на поєднанні інформаційної гігієни, грамотного тайм-менеджменту та рефлексивного самоменеджменту.

Після завершення сесії учасники:

- мають цілісне уявлення про модель особистої продуктивності економіста;
- навчилися інтегрувати різні компоненти відкритого інформаційного освітнього середовища у власну стратегію навчання й професійного розвитку;
- ознайомилися з прикладами використання штучного інтелекту для оптимізації освітньої діяльності;
- розробили власний «Кодекс інформаційної гігієни та самоменеджменту»;
- сформулювали індивідуальні кроки для підвищення ефективності у відкритому середовищі.

**Змістове доповнення до дисциплін підготовки майбутніх бакалаврів
економіки**

Форма реалізації	Зміст	Технології самоосвіти	Технології та інструменти ВІОС
Університетська освіта та соціальні комунікації (Вступ до фаху, Нобелівські студії)			
Змістовий блок «Самоосвіта економіста: види, форми, можливості»	Поняття самостійної роботи, самостійної навчальної діяльності, самоосвіти, відмінність від самостійної роботи; напрями самоосвіти (фінансово-економічна, цифрова, соціальна, екзистенційна); принципи побудови індивідуальних освітніх траєкторій	Технології самопрезентації, адаптивні технології персоналізованого навчання, мультимедійні технології, технології колаборативного навчання, технології педагогічної підтримки самоосвіти	Електронні бібліотеки, відкриті освітні ресурси, LMS, цифрові календарі
Лекція «Методика організації самостійної роботи студентів економічних спеціальностей з використанням цифрових технологій»	Алгоритм організації самостійної та самоосвітньої діяльності; поєднання формальної й неформальної освіти у професійній підготовці; академічна доброчесність	Технологія електронного портфоліо, проектно-орієнтовані та адаптивні технології персоналізованого навчання	MOOC (Coursera, EdX, Prometheus, Дія. Цифрова освіта), LMS (Google Classroom, Moodle)
Семінар-практикум «Штучний інтелект на допомогу студенту»	Використання AI-інструментів для пошуку, систематизації й аналізу інформації; приклади застосування ChatGPT, Grammarly, аналітичних платформ у самоосвітній діяльності	Технології колаборативного навчання, підтримки рефлексії та самооцінки, симуляційного навчання	Інструменти штучного інтелекту (ChatGPT, Gemini, Claude, Mistral AI, LLaMA, Falcon, AlphaCode), інструменти візуалізації для роботи з даними (Tableau, Power BI, Google Data Studio)
Самостійна робота	Розробка особистого освітнього маршруту: визначення тем самоосвіти, планування роботи з цифровими ресурсами	Технології цифрового тьюторства, самоменеджменту, підтримки мотивації	Хмарні сервіси (Trello, Notion), Google Drive, цифрові профілі
Інформаційні та комунікаційні технології			
Змістовий блок «Цифрова грамотність і самоосвіта	Базові ІКТ-компетентності; робота з електронними бібліотеками й відкритими ресурсами;	Цифрова навігація, пошук інформації, критична оцінка джерел	Е-бібліотеки, відкриті освітні ресурси, LMS

Форма реалізації	Зміст	Технології самоосвіти	Технології та інструменти ВІОС
майбутнього економіста»	цифрові інструменти самоосвіти		
Лекція «Можливості ВІОС для самоосвіти майбутнього економіста»	Поняття відкритого інформаційного середовища, відкритих освітніх ресурсів, LMS, MOOC, е-портфоліо; використання відкритих курсів для професійної й особистісної самоосвіти	Самонавчання через MOOC, ведення портфоліо	Coursera, EdX, Prometheus, FutureLearn
Лабораторна робота «Створення власного е-портфоліо»	Практична робота зі створення особистого цифрового профілю; інтеграція результатів самоосвіти	Інструменти відстеження прогресу, рефлексія	Google Sites, Mahara, LMS-портфоліо
Самостійна робота	Виконання індивідуальних завдань у MOOC, підготовка відгуку щодо можливостей цифрової платформи	Самоосвіта через онлайн-курси, критичний аналіз	MOOC, хмарні сервіси для колаборації
Основи наукових досліджень			
Змістовий блок «Цифрові ресурси в організації наукового пошуку»	Робота з науковими базами даних і цифровими бібліотеками; алгоритм пошуку та відбору наукової інформації; академічна доброчесність	Технології педагогічної підтримки та фасилітації	Google Scholar, DOAJ, Scopus preview, ResearchGate, національні електронні бібліотеки
Лекція «Відкриті інформаційні ресурси у підтримці наукових досліджень»	Презентація можливостей відкритих курсів і дослідницьких платформ для економістів; використання MOOC для підготовки наукових робіт	Мультимедійні, мережеві, проєктно-орієнтовані, адаптивні, технології персоналізованого навчання	Coursera, EdX, Prometheus, «Дія.Освіта», Moodle-курси, тематичний вебсайт
Практичне заняття «Інформаційно-аналітичні інструменти ВІОС»	Опрацювання бізнес-кейсів і статистичних даних за допомогою цифрових інструментів; створення аналітичних оглядів	Технології на основі штучного інтелекту, колаборативного, симуляційного навчання	Excel/Google Sheets, Power BI, Tableau Public, інтерактивні симуляції
Семінар-дискусія «Рефлексія та верифікація результатів у	Обговорення методів перевірки достовірності даних; розвиток	Технології підтримки рефлексії та самооцінки, цифрового	Turnitin, Unicheck, електронні журнали, онлайн-форуми

Форма реалізації	Зміст	Технології самоосвіти	Технології та інструменти ВІОС
цифровому середовищі»	навичок академічної рефлексії	тьюторства і цифрової фасилітації, колаборативного навчання	
Самостійна робота	Підготовка індивідуального міні-дослідження з використанням відкритих джерел та цифрових інструментів; наукової статті	Адаптивні технології персоналізованого навчання, електронного портфоліо	Zotero, Mendeley, Overleaf, Google Docs
Проектування професійної траєкторії розвитку			
Лекція «Самоосвіта у побудові кар'єри економіста»	Стратегії lifelong learning; побудова освітніх маршрутів, професійна та особистісно-розвивальна самоосвіта, фінансово-економічна, цифрова, соціальна і екзистенційна самоосвіта	Технології самоосвіти, технології педагогічної підтримки самоосвітньої діяльності	Мобільні додатки та хмарні сервіси для професійної та особистісно-розвивальної самоосвіти (Khan Academy, Investopedia, Coursera App, EdEra App, Trading Game, Economic Games App)
Тренінг «Індивідуальний план кар'єрного розвитку»	Розроблення особистого плану розвитку професійних компетентностей, роль самоосвіти у кар'єрному зростанні	Технологія електронного портфоліо, самопрезентації? проектно-орієнтовані технології	CareerHub, інструменти рефлексії та самоменеджменту (Notion, Evernote, Todoist, Forest, Focus To-Do)
Самостійна робота	Моделювання професійної кар'єри	Технології підтримки мотивації, самоменеджменту, цифрової фасилітації	Інструменти візуалізації для роботи з даними (Tableau, Power BI, Google Data Studio)
Маркетингові дослідження (075 Маркетинг)			
Лекція «Цифрові ресурси у маркетингових дослідженнях»	Використання платформ для збору й аналізу даних; робота з базами даних економічного ринку, технології Big Data, Інтернет речей, бізнес-симулятори, віртуальні бізнес-інкубатори	Мультимедійні, хмарні, мобільні технології,	онлайн-панелі, CRM-платформи
Практичне заняття «Аналіз ринку з	Джерела відкритих статистичних і маркетингових даних; пошук, відбір та	Проектно-орієнтовані технології, технології колаборативного навчання, підтримки	Google Dataset Search, Eurostat, Державна служба статистики України,

Форма реалізації	Зміст	Технології самоосвіти	Технології та інструменти ВІОС
використанням відкритих даних»	критична оцінки інформації; прості моделі ринкового аналізу на основі відкритих масивів даних; кейс з аналізу динаміки попиту та пропозиції у вибраній галузі	рефлексії та самооцінки, симуляційного навчання	World Bank Data, Kaggle Datasets; сервіси візуалізації (Google Data Studio, Tableau Public).
Самостійна робота	індивідуальний вибір галузі або сегмента ринку для аналізу; формулювання дослідницького питання; збір даних із відкритих джерел; порівняння щонайменше двох інформаційних ресурсів; підготовка короткого аналітичного звіту з висновками і візуалізаціями	Технології підтримки мотивації, технології самоменеджменту, цифрового тьюторства	Google Dataset Search, Держстат, UN Comtrade, Statista (базова версія), DataHub, інструменти обробки даних (Excel, Google Sheets), інтерактивні графічні редактори (Canva, Infogram)
Міжнародна економіка та торгівля (292 Міжнародні економічні відносини)			
Лекція «Моделювання міжнародних економічних процесів у цифровому середовищі»	Розкриття можливостей використання цифрових тренажерів і симуляторів у вивченні міжнародної торгівлі; демонстрація інструментів моделювання торговельних потоків, формування бізнес-сценаріїв та прогнозування впливу глобальних факторів (валютних коливань, митної політики, санкцій). Обговорення прикладів застосування міжнародних економічних моделей у професійній самоосвіті студентів	Мультимедійні, хмарні, проектно-орієнтовані технології; мережеві технології, електронні бібліотеки та цифрові репозитарії	Онлайн-симулятори (Microsimulation Tools, Capsim GlobalDNA), інтерактивні карти міжнародної торгівлі (Trade Map, World Integrated Trade Solution), освітні платформи (Coursera, EdX)
Практичне заняття «Бізнес-моделювання у цифровому форматі»	Створення бізнес-моделі виходу компанії на новий міжнародний ринок; аналіз ринкових бар'єрів, конкурентів,	Технологія електронного портфоліо, проектно-орієнтовані, технології	Бізнес-симуляції (Global Business Simulation Game, Marketplace Live), бази даних

Форма реалізації	Зміст	Технології самоосвіти	Технології та інструменти ВІОС
	можливостей інтеграції; збору даних і прогнозування; презентація результатів у вигляді бізнес-кейсу	колаборативного навчання, підтримки рефлексії та самооцінки	(UNCTADstat, OECD Data), хмарні інструменти спільної роботи (Google Workspace, Miro, Trello)
Самостійна робота	Аналіз міжнародних торговельних процесів із використанням цифрових ресурсів; результати оформлюються у вигляді аналітичного есе, інфографіки чи презентації.	Технології підтримки мотивації, технології самоменеджменту, цифрового тьюторства і фасилітації	WTO Data Portal, UN Comtrade, World Bank Open Data, IMF Data, Eurostat, Tableau Public, Datawrapper, Google Public Data Explorer, AI-інструменти
Економічна теорія			
Лекція «Цифрова економіка та трансформація класичних економічних теорій»	Аналіз впливу цифровізації на виробництво, розподіл і споживання; трансформація уявлень про ринок, конкуренцію, ресурси в умовах глобалізації	Мультимедійні технології, технологія електронного портфоліо, проєктно-орієнтовані технології	Електронні бібліотеки; інтерактивні презентації; бази даних World Bank, OECD, цифрові картки знань, аналітичні візуалізації, інтерактивні моделі
Практичне заняття «Економічні категорії відкритих даних»	Робота з масивами відкритих статистичних ресурсів; пошук і критичний аналіз показників ВВП, інфляції, безробіття; побудова простих моделей	Проєктно-орієнтовані, технології, технології колаборативного навчання, підтримки рефлексії та самооцінки	Відкриті бази даних (Держстат, IMF Data, UN Data); інструменти Google Data Studio, Excel Online
Самостійна робота	Підготовка аналітичного есе або короткого дослідження на основі відкритих даних; формування власних висновків щодо економічних процесів	Технології підтримки мотивації, цифрового тьюторства і фасилітації	Coursera/EdX (курси з основ економіки), електронні журнали, онлайн-візуалізатори даних, е-портфоліо, інструменти рефлексії
Мікро- і макро-економіка			
Лекція «Цифрова економіка та нові виклики мікро- й макроаналізу»	Розгляд базових категорій економічної теорії у контексті цифрової трансформації: вплив цифрових платформ на попит і пропозицію,	Мультимедійні, проєктно-орієнтовані, адаптивні технології персоналізованого навчання, хмарні технології	МООС «Digital Economy», інтерактивні панелі Statista, World Bank Data, відкриті лекційні матеріали Coursera, EdX, TED

Форма реалізації	Зміст	Технології самоосвіти	Технології та інструменти ВІОС
	роль інформаційних ресурсів у ринкових моделях, глобальні макроекономічні тренди, зумовлені діджиталізацією		
Практичне заняття «Симуляції ринкових відносин у цифровому середовищі»	Моделювання конкурентного ринку, монополії та олігополії з використанням бізнес-симуляторів; аналіз рівноваги попиту й пропозиції в інтерактивних середовищах; оцінка наслідків державного регулювання	Мережеві технології, цифрові репозитарії, проектно-орієнтовані, технології самопрезентації у інформаційному середовищі, колаборативного навчання, підтримки рефлексії та самооцінки, симуляційного навчання	Онлайн-симулятори ринку (Microsim, Marketplace Live), Google Sheets/Excel для цифрового моделювання, візуалізаційні сервіси (Tableau Public)
Самостійна робота	Виконання індивідуальних мініпроектів: аналіз статистичних баз (ОЕСД, ІМФ, Держстат), підготовка порівняльних звітів щодо макроекономічних показників країн, пошук і критична оцінка відкритих даних	Мережеві технології, проектно-орієнтовані, підтримки рефлексії та самооцінки, симуляційного навчання	Світові бази даних (IMF Data, UN Data, OECD), Google Data Studio, LMS-аналітика, інтерактивні панелі World Bank

**Неформальна самоосвіта майбутні бакалаврів економіки засобами
МООС**

Таблиця П.1

**МООС для організації професійної та особистісної самоосвіти
майбутніх бакалаврів економіки**

Назва курсу / ресурсу	Орієнтовний зміст	Обсяг
Професійна самоосвіта		
Штучний інтелект у бізнесі: як ШІ може збільшити прибуток Prometheus https://prometheus.org.ua/prometheus-free/artificial-intelligence-business/	Курс спрямований на підприємців, консультантів, співробітників малого та середнього бізнесу та студентів. Учасники отримують огляд ключових AI-інструментів для автоматизації та зростання бізнесу, навички створення текстового, візуального та аудіоконтенту, методи написання й удосконалення ефективних промптів, а також розвивають критичне мислення й адаптивність у роботі з ШІ.	2 год.
Бізнес-гра для підприємців Prometheus https://prometheus.org.ua/prometheus-free/business-game/	Курс охоплює ключові теми підприємництва: маркетинг і позиціонування, пошук клієнтів, вибір життєздатних бізнес-моделей, оптимізацію бізнес-процесів, джерела фінансування та кібербезпеку. Учасники працюють із реальними викликами малого бізнесу, розвивають стратегічне мислення й навички розбиття завдань на етапи. Формат включає відеолекції, практичні завдання, гейміфікацію й інтерактивні компоненти.	15 год.
Excel для бізнесу: лайфхаки, що пришвидшують роботу та знижують витрати Prometheus https://prometheus.org.ua/prometheus-free/excel-for-business/	Курс навчає оптимізації роботи з даними в бізнесі, фінансах, продажах та аналітиці за допомогою Excel. У програмі – лекції, практичні завдання, шаблони, конспекти та фінальне тестування. Курс охоплює теми: структура й налаштування Excel, гарячі клавіші й прискорення робочих процесів, функції та формули (фінансові, статистичні, логічні), робота з великими даними, зведені таблиці та візуалізація, прогнозування.	15 год.
Act further: Sustainable development for civic activists	Курс охоплює 19 модулів, об'єднаних у 4 тематичні блоки: біосфера,	0,9 кр. ЄКТС

Назва курсу / ресурсу	Орієнтовний зміст	Обсяг
BYM online https://vumononline.ua/course/act-further-sustainable-development-for-civic-activists/	суспільство, економіка та партнерство. Теми включають зміну клімату, цілі сталого розвитку, соціальне підприємництво, сталу енергетику, інклюзивність, взаємодію громад із владою	
Принципи соціальної ринкової економіки BYM online https://vumononline.ua/course/principles-of-social-market-economy/	Курс охоплює аналіз концепції соціальної ринкової економіки, збалансування державного регулювання й ринкової свободи, роль солідарності й соціального захисту, приклади трансформаційних економік (на прикладі Німеччини), дискусії щодо компромісів між ринком і державою	0,25 кр. ЄКТС
Financial Markets Coursera https://www.coursera.org/learn/financial-markets-global	Курс складається з 7 модулів, охоплює базові поняття фінансових ринків, страхування, банківської справи, ризик-менеджменту, поведінкових фінансів, деривативів і регулювання фінансових ринків. У межах курсу — відеолекції, читання, тести (понад 25 завдань) та оцінювання	1 кр. ЄКТС
Business & Management Courses Future Learn https://www.futurelearn.com/subjects/business-and-management-courses	Консалідатор курсів за напрямками «Бізнес» і «Менеджмент»	1-2 кр. ЄКТС
Mastering Business Essentials: Marketing Coursera https://www.coursera.org/learn/mastering-business-essentials-marketing?utm_source	Курс висвітлює ключові компоненти маркетингу: 4P (product, price, place, promotion), сегментація ринку, комунікації, стратегія просування та формування конкурентних переваг	6 год.
The Power of Macroeconomics Coursera https://www.classcentral.com/course/ucimacroeconomics-1050?utm_source	Курс охоплює основні принципи макроекономіки, поняття ВВП, інфляції, безробіття, політики Він не лише пояснює теорію, але й демонструє, як застосовувати ці принципи в реальному житті, особисто й професійно	1,5 кр. ЄКТС
Data Analysis for Decision Making edX https://spaa.newark.rutgers.edu/academics/courses/data-analysis-decision-making?utm_source	Курс, орієнтований на застосування методів аналізу даних у підтримці управлінських рішень. Студенти опановують статистичні інструменти (описова статистика, кореляція, регресія), візуалізацію даних, побудову моделей, інтерпретацію результатів та їх трансформацію в бізнес-рекомендації. Використовуються практичні завдання з реальними наборами даних і програмне	3 кр. ЄКТС

Назва курсу / ресурсу	Орієнтовний зміст	Обсяг
	забезпечення (Excel, інші статистичні інструменти)	
Digital Business – Understand the digital world Coursera https://www.coursera.org/learn/understanding-digital-world	Курс охоплює фундаментальні концепції цифрової економіки: зміну бізнес-моделей, мережеві ефекти, трансформацію ринків, стратегічне мислення в цифровому середовищі	10 год.
Особистісно-розвивальна самоосвіта		
Академічна доброчесність в університеті BYM online https://vumonline.ua/course/academic-integrity-at-the-university/	Курс знайомить з поняттями академічної доброчесності, плагіату, академічного письма, створення доброчесного середовища в університеті та роль університетської автономії у забезпеченні доброчесності.	3 год.
Креативне мислення BYM online https://vumonline.ua/course/creative-thinking/	Курс призначений для розвитку нестандартного підходу і творчих підходів до задач. Курс охоплює теми: подолання когнітивних стереотипів, формування нових патернів мислення, вміння експериментувати, об'єднувати ідеї й працювати з невизначеністю	16 год.
Work Smarter, Not Harder: Time Management for Personal & Professional Productivity Coursera https://www.coursera.org/learn/work-smarter-not-harder?utm_source	Курс призначений для ознайомлення з методами ефективного управління часом у професійному й особистому житті. Студенти навчаться розрізняти продуктивну й непродуктивну працю, пріоритизувати завдання, планувати час і відстежувати ресурси, управляти комунікаціями й уникати відволікань	9 год.
Emotional Intelligence in Leadership Coursera https://www.coursera.org/learn/emotional-intelligence-in-leadership-1?utm_source	Курс передбачає формування вмінь розпізнавати власні емоції та проводити їх самооцінку, регулювати імпульсивні реакції, адаптувати емоції в ролі лідера, а також читати емоційний стан інших, проявляти емпатію та будувати міцні професійні стосунки.	3 год.
Personal Branding for Career Success OpenLearn https://www.open.edu/openlearn/money-business/personal-branding-career-success?utm_source	Курс допомагає сформувати власний бренд та представити себе ефективно перед роботодавцями. Програма охоплює теми: цінності, сильні сторони, позиціонування, створення автентичного іміджу, вибір каналів комунікації (онлайн та офлайн)	1 кр. ЄКТС
Від початківця до експерта в ШІ Prometheus https://prometheus.org.ua/prometheus-free/ai-expert/	Курс складається з 6 модулів, що послідовно розкривають застосування ШІ – від ознайомлення з базовими принципами до розробки та донавчання власних ШІ-асистентів для вирішення побутових і професійних завдань	Обсяг кредитів ЄКТС не передбачено

Назва курсу / ресурсу	Орієнтовний зміст	Обсяг
<p>Успішний стартап: від ідеї до масштабування Prometheus https://prometheus.org.ua/prometheus-free/successful-startup/</p>	<p>Програма орієнтована на тих, хто хоче перетворити бізнес-ідею на реальний проєкт із потенціалом зростання. На ній викладають юридичні, маркетингові, фінансові, продуктові та інвестиційні аспекти створення та розвитку стартапу, з опорою на кейси українських підприємців. Курс охоплює модулі: юридичні основи стартапу, маркетинг і PR, фінансові ресурси та бізнес-моделі, продуктова концепція, стратегія продажів та міжнародна експансія, підготовка пітчу та фандрейзингу</p>	<p>Обсяг кредитів ЄКТС не передбачено</p>
<p>Життєстійкість в умовах криз Prometheus https://prometheus.org.ua/prometheus-free/resilience-crisis/</p>	<p>Курс формує навички психологічної стійкості під час стресових ситуацій. Програма містить 10 модулів із лекціями та практиками з тем: вплив кризи і стрес, відновлення внутрішніх ресурсів, творчість через кризу, комунікація, волонтерство, цінності під час труднощів, планування у кризі, мотивація, адаптація та лідерство</p>	<p>Обсяг кредитів ЄКТС не передбачено</p>
<p>Основи проєктного менеджменту Prometheus https://prometheus.org.ua/prometheus-free/project-management-basics/</p>	<p>Курс для опанування базових інструментів управління проєктами. Матеріал охоплює ключові етапи життєвого циклу проєкту: від формування ідеї та планування до організації виконання й контролю результатів. Особлива увага приділена розвитку лідерських якостей і командної взаємодії; розглядаються питання комунікацій, управління ресурсами та оцінки ризиків</p>	<p>3 год.</p>
<p>CASE STUDY: як вирішувати складні завдання в бізнесі та в житті Prometheus https://prometheus.org.ua/prometheus-plus/case-study/</p>	<p>Курс навчає аналізу реальних кейсів від компаній, держав та громад, методам ухвалення обґрунтованих рішень, формуванню командної роботи та навичок презентації. Студенти здобудуть досвід роботи з алгоритмами кейс-аналізу, навчатися структурувати проблему, брати участь у кейс-чемпіонатах, вести дискусії та презентувати рішення</p>	<p>4 год.</p>
<p>Критичне мислення в українському контексті Prometheus https://prometheus.org.ua/prometheus-free/ukrainian-context-critical-thinking/</p>	<p>Курс навчає визначати когнітивні хиби, відокремлювати факти від припущень, аналізувати вплив контексту на сприйняття й приймати обґрунтовані рішення. Курс складається з серії лекцій з темами: когнітивна наука, основні когнітивні хиби, аргументація,</p>	<p>48 год.</p>

Назва курсу / ресурсу	Орієнтовний зміст	Обсяг
	вплив історичного контексту, а також українські соціальні та культурні особливості мислення	
Бізнес і права людини Дія. Освіта https://osvita.diia.gov.ua/courses/business-and-human-rights	Освітній серіал, розрахований на будь-якого зацікавленого у поєднанні бізнесу та прав людини. У темах курсу розбирають основні міжнародні та національні інструменти відповідального бізнесу, процедури належної обачності (due diligence), трансформацію стандартів корпоративної поведінки, приклади впровадження бізнес-практик із захистом прав людини в Україні та ЄС. Формат — серії лекцій (кожна ~6-9 хв), доступні українською й англійською мовами.	3 год.
Технології, що формують майбутнє Дія. Освіта https://osvita.diia.gov.ua/courses/technologies-shaping-the-future	Освітній серіал, що розкриває потенціал інноваційних технологій: блокчейн, хмарні обчислення, розширена реальність (AR/VR) та Інтернет речей (IoT). Теми охоплюють принципи роботи цих технологій, їх переваги, виклики та застосування в бізнесі й суспільстві. Формат — серії коротких відеоуроків (близько 20 хв. кожен)	3 год.

Методичний семінар для науково-педагогічних працівників
«Організація та підтримка самоосвітньої діяльності студентів у відкритому
освітньому середовищі: інструменти, кейси, практики»

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Семінар розроблений з урахуванням актуальних потреб викладачів економічних дисциплін, пов'язаних із цифровізацією освітнього процесу та необхідністю ефективного супроводу самоосвітньої діяльності студентів. Практика показує, що значна частина педагогічних працівників відчуває потребу у вдосконаленні навичок використання цифрових платформ для організації самостійної роботи студентів, бракує методичних матеріалів і прикладів, які можна безпосередньо інтегрувати у навчальні курси.

Тематика семінару орієнтована на подолання виявлених у практиці освітньої діяльності проблем, зокрема недостатньої обізнаності викладачів із можливостями цифрового тьюторства, обмеженого використання фасилітаційних методик у підтримці студентської самоосвіти та браку апробованих методичних матеріалів. У ході роботи учасникам пропонується опанувати сучасні підходи до супроводу самоосвітньої діяльності, ознайомитися з ефективними моделями фасилітації освітнього процесу, а також отримати доступ до комплексу методичних розробок (кейси, інфографіки, відеоматеріали), що можуть бути інтегровані у зміст професійної підготовки здобувачів економічних спеціальностей.

Мета семінару: ознайомити викладачів з теоретико-методологічними засадами організації самоосвітньої діяльності студентів у відкритому освітньому середовищі; розкрити можливості цифрового тьюторства та фасилітації як форм педагогічної підтримки; надати практичні інструменти для інтеграції технологій самоосвіти у зміст економічної підготовки; сприяти розвитку в учасників умінь використовувати цифрові ресурси для організації самоосвітньої діяльності студентів.

Завдання семінару:

– систематизувати знання учасників щодо сутності самоосвітньої

компетентності студентів економічних спеціальностей;

- ознайомити з цифровими платформами, ресурсами та інструментами для підтримки професійної та особистісно-розвивальної самоосвіти;

- ознайомити з інноваційними механізмами педагогічної підтримки студентської самоосвітньої діяльності (вебінари, мобільні додатки, гейміфікація, соціальні мережі, навчальні кейси, веб-квести, інструменти штучного інтелекту);

- відпрацювати практики фасилітації навчальних дискусій і групової співпраці;

- розробити індивідуальні та групові методичні рішення задля інтеграції технологій відкритого інформаційного освітнього середовища у навчальний процес.

Після семінару учасники демонструють:

- розуміння специфіки організації самоосвітньої діяльності студентів у відкритому інформаційному освітньому середовищі;

- володіння навичками цифрового тьюторства та фасилітації;

- уміння застосовувати цифрові ресурси (Moodle, Google Classroom, Miro, Padlet, Trello, MOOC тощо) для підтримки самоосвіти майбутніх економістів;

- здатність використовувати сучасні інструменти педагогічної підтримки (вебінари, гейміфікація, навчальні кейси, мобільні застосунки, соціальні мережі) для стимулювання самоосвіти студентів;

- наявність напрацьованих кейсів і методичних матеріалів для інтеграції технологій відкритого інформаційного освітнього середовища у власні дисципліни.

Методи та форми роботи: мінілекції, презентації, демонстрації; фасилітовані дискусії; робота з кейсами; практикуми з цифровими інструментами; онлайн-вебінари, моделювання кейсів, розробка елементів гейміфікації, створення міні-вебквестів; рефлексивні завдання.

Контроль і оцінювання: анкета самооцінювання рівня готовності викладача до цифрового тьюторства; чек-лист інтеграції відкритого освітнього середовища у навчальні дисципліни; групова презентація напрацьованих кейсів; оцінювання розроблених фрагментів навчальних кейсів або гейміфікаційних елементів для

дисциплін професійної підготовки майбутнього економіста.

Рекомендовані ресурси

– MOOC-платформи: Coursera, EdX, Udey, FutureLearn, Prometheus, Дія. Цифрова освіта – курси з економіки, фінансів, менеджменту, цифрових технологій та педагогіки.

– LMS та системи управління навчанням: Moodle, Google Classroom, Canvas, Microsoft Teams – для супроводу самоосвітньої діяльності студентів і тьюторської підтримки.

– Електронні бібліотеки та репозитарії: JSTOR, ERIC, Directory of Open Access Journals (DOAJ), EconLit, BASE, Наукова електронна бібліотека НБУВ – для доступу до наукових джерел.

– Адаптивні освітні платформи та системи рекомендацій: Khan Academy, Smart Sparrow, Open edX – для персоналізації навчання.

– Електронні портфоліо та інструменти рефлексії: Mahara, PebblePad, Google Sites, Notion – для самооцінювання й відстеження освітнього прогресу.

– Платформи для професійної взаємодії: LinkedIn, ResearchGate, Academia.edu, X (Twitter), Facebook-групи освітніх спільнот – для обміну досвідом і розвитку професійних контактів.

– Цифрові асистенти та інструменти на основі ШІ: ChatGPT, Notion AI, Grammarly, Perplexity AI, Quillbot, Socratic by Google – для індивідуальної підтримки й створення контенту.

– Інструменти самопрезентації та створення навчального контенту: Canva, Prezi, PowToon, Genially, Piktochart – для візуалізації, презентацій та інфографіки.

– Освітні відеоресурси та лекції: TED, TED-Ed, YouTube EDU, Academic Earth – для поширення ідей і використання у змішаному навчанні.

– Мобільні додатки для самоосвіти й тайм-менеджменту: Memrise, Quizlet, Trello, Todoist, Notion – для розвитку навичок організації часу, мовного та економічного самонавчання.

– Інтерактивні симулятори й тренажери (VR/AR): Labster, ClassVR, Engage VR – для моделювання економічних і бізнес-ситуацій.

– Онлайн-сервіси для спільної роботи: Google Workspace, Miro, Trello, Padlet, Slack, Microsoft OneNote – для організації групової роботи й фасилітації.

– Платформи для опрацювання кейсів: Harvard Business Review, The Case Centre – для роботи з реальними бізнес-ситуаціями у процесі самоосвіти.

– Інструменти гейміфікації та мотивації: Classcraft, ClassDojo, Badgr (цифрові бейджі) – для стимулювання та визнання самоосвітньої активності

Модуль 1. Самоосвіта студентів економічних спеціальностей у відкритому інформаційному освітньому середовищі

Мета: ознайомити учасників із сутністю та напрямками самоосвіти студентів економічних спеціальностей, розкрити структуру відкритого інформаційного освітнього середовища та роль викладача у цифровому тьюторстві й фасилітації.

Завдання:

1. Систематизувати знання про зміст і напрями самоосвіти майбутнього економіста.
2. Ознайомити з екосистемою відкритого інформаційного освітнього середовища.
3. Визначити функції викладача у підтримці самоосвіти через цифрове тьюторство та фасилітацію.

Тривалість: 2 години.

Форми і методи роботи: мінілекція, фасилітована дискусія, групова робота, ментальні карти, рефлексія, презентація результатів.

Обладнання та ресурси: мультимедійний проектор, презентація PowerPoint, Miro або Jamboard для побудови ментальних карт, Google Forms для анкетування, доступ до MOOC (*Coursera, EdX, Prometheus*), електронних бібліотек (*JSTOR, DOAJ, EconLit*), LMS (*Moodle, Google Classroom*), професійних мереж (*LinkedIn, ResearchGate*).

Хід проведення

1. Вступ (10 хв.)

Модератор подає зміст і мету семінару, окреслює значення самоосвіти як чинника конкурентоспроможності майбутнього економіста.

Завдання для учасників: назвати власні приклади самоосвіти студентів, які вони спостерігають у своїй педагогічній практиці.

2. Мінілекція з мультимедійним супроводом (20 хв.)

1. Зміст самоосвіти майбутнього економіста (професійна і особистісно-розвивальна у фінансово-економічному, цифровому, соціальному і екзистенційному аспектах).

2. Функціональні компоненти самоосвітньої діяльності студентів і самоосвітньої компетентності майбутніх економістів (мотиваційно-ціннісний, знаннєвий, діяльнісний та рефлексивний компоненти).

3. Модель відкритого інформаційного освітнього середовища як екосистеми (МООС, LMS, електронні бібліотеки, професійні мережі, інструменти ШІ).

4. Ролі викладача як цифрового тьютора та фасилітатора самоосвіти студента.

Завдання для учасників: занотувати у робочих аркушах приклади інструментів відкритого середовища, які вони вже використовували або хотіли б інтегрувати у свої курси.

3. Фасилітована дискусія (20 хв.)

Завдання для учасників: обговорити проблемне питання «Які бар'єри заважають студентам реалізовувати самоосвіту в цифровому середовищі?» та запропонувати шляхи їх подолання з боку викладача.

4. Групова робота (30 хв.)

Завдання для учасників: у малих групах створити ментальну карту «Екосистема самоосвіти економіста у відкритому середовищі». Необхідно:

- визначити щонайменше 4–5 напрямів самоосвіти студента;
- підібрати цифрові інструменти для кожного напрямку;
- зазначити роль викладача (тьютора, фасилітатора).

5. Презентація результатів (15 хв.)

Завдання для учасників: коротко (3–4 хв.) представити ментальну карту своєї групи, підкреслити найбільш значущий інструмент чи ідею.

6. Підбиття підсумків, рефлексія (15 хв.)

Завдання для учасників: заповнити Google Form за такими орієнтовними запитаннями:

– «Які інструменти відкритого середовища ви вже застосовуєте у своїй роботі?»

– «Які інструменти хотіли б освоїти найближчим часом?»

Колективне обговорення відповідей.

Модуль 2. Інструменти цифрового тьюторства (3 год.)

Мета: ознайомити викладачів з інструментами цифрового тьюторства, навчити застосовувати їх для підтримки самоосвітньої діяльності студентів у відкритому середовищі, сформувати практичні навички створення цифрових навчальних продуктів.

Завдання:

1. Розкрити можливості LMS як середовища організації й супроводу студентської самоосвіти.

2. Ознайомити з сервісами для комунікації, консультування та надання зворотного зв'язку.

3. Сформуванню вміння створювати сценарії й матеріали для відеотьюторіалів.

4. Відпрацювати навички цифрового тьюторства у форматі рольових ігор і групових практикумів.

5. Продемонструвати механізми гейміфікації (бейджі, цифрові відзнаки, рейтинги) як елементів педагогічної підтримки.

Тривалість: 3 години.

Форми і методи роботи: мінілекція з демонстрацією, практикуми, групові завдання, рольові ігри, фасилітаційні техніки, моделювання ситуацій, кейс-метод, презентація результатів, рефлексивне обговорення.

Обладнання та ресурси: LMS (Moodle, Google Classroom, Canvas), сервіси для комунікації (Zoom, MS Teams, Google Meet), інструменти для створення відео й презентацій (Loom, Screencast-O-Matic, Canva, PowToon, Genially), платформи гейміфікації (Classcraft, Badgr).

Хід проведення

1. Вступ (10 хв.)

Модератор нагадує, що тьюторська підтримка полягає не лише у наданні завдань, а й у супроводі студента в його навчальній траєкторії.

Завдання: учасники називають цифрові інструменти, які вони вже використовують для комунікації чи контролю самостійної роботи студентів.

Модератор підтримує дискусію в групі.

2. Мінілекція з мультимедійним супроводом (30 хв.)

1. Сутність цифрового тьюторства: перехід від ролі викладача-інструктора до ролі наставника, консультанта, провідника у відкритому середовищі.

2. Функції цифрового тьютора: індивідуалізація освітньої траєкторії, рекомендація ресурсів, забезпечення регулярного зворотного зв'язку, підтримка мотивації.

3. Можливості LMS як освітньої платформи: організація модулів і курсів, інтеграція відео, тести для самоперевірки, форуми, журнал оцінювання, персоналізовані повідомлення.

4. Сервіси для комунікації (Zoom, MS Teams, Google Meet): не лише відеозустрічі, а й інтерактивні інструменти — брейк-аут кімнати, чати, інтеграція з Trello, Google Docs.

5. Роль відеотьюторіалів у підтримці самоосвіти студентів: мікронавчання, пояснення інструкцій, навчальні ролики з демонстрацією.

6. Прийоми гейміфікації: використання цифрових бейджів, рівнів і рейтингів як мотиваційного механізму. Платформа Badgr для створення бейджів.

Завдання: занотувати у робочих аркушах приклади інструментів, які можна застосувати у власних дисциплінах.

3. Практикум 1: Робота з LMS (40 хв.)

Завдання: у групах створити навчальний модуль у Moodle або Google Classroom, що включає принаймні одне завдання для самостійної роботи й інструмент для зворотного зв'язку (форум, опитування чи тест).

4. Рольова вправа: Онлайн-консультування (30 хв.)

Завдання: у парах змоделювати консультацію студента, який просить поради у виборі ресурсів для самоосвіти (роль «викладач» → надання рекомендацій; роль «студент» → формулювання запиту).

5. Практикум 2: Створення сценарію відеотьюторіалу (40 хв.)

Завдання: у групах скласти сценарій короткого (3–4 хв.) відеотьюторіалу на тему «Як працювати з відкритими ресурсами для самоосвіти». Передбачити структуру: вступ (мотивація), основна частина (алгоритм дій), висновок (порада + мотиваційне повідомлення).

6. Презентація результатів (20 хв.)

Завдання: представити сценарії відеотьюторіалів. Учасники розповідають, які інструменти вони обрали та чому.

7. Ділова гра (10 хв.)

Модератор демонструє, як можна нагороджувати студентів цифровими бейджами за активність у LMS.

Завдання: учасники у групах придумують власні ідеї «відзнак» для студентів (наприклад, «Аналітик тижня», «Креативний дослідник», «Майстер тайм-менеджменту»).

8. Підбиття підсумків, рефлексія (10 хв.)

Завдання: у Google Forms відповісти на запитання: «Який інструмент цифрового тьюторства ви спробуєте застосувати вже у наступному семестрі?».

Обговорення відповідей учасників.

Модуль 3. Фасилітаційні практики у відкритому інформаційному освітньому середовищі

Мета: ознайомити викладачів із методами фасилітації в організації групової роботи та дискусій у цифровому освітньому середовищі, навчити використовувати сучасні інструменти для підтримки співпраці студентів і розвитку в них навичок самоосвіти.

Завдання:

1. Розкрити сутність фасилітації як форми педагогічної підтримки студентів.
2. Ознайомити з техніками фасилітації під час дискусій і групових

обговорень.

3. Навчити працювати з цифровими сервісами для колективної взаємодії та співтворчості.

4. Відпрацювати кейси фасилітації навчальних дискусій, круглих столів та воркшопів.

5. Сформувати практичні навички модерації студентських груп у відкритому інформаційному освітньому середовищі.

Тривалість: 3 години.

Форми і методи роботи: інтерактивна лекція, кейс-метод, мінілекція, фасилітована дискусія, групова робота, «мозковий штурм», «шість капелюхів», «карусель ідей», аналіз кейсів, моделювання освітніх ситуацій.

Обладнання та ресурси: мультимедійний проектор, доступ до сервісів Google Workspace, Miro, Padlet, Trello, Mentimeter, платформи для професійної взаємодії (LinkedIn, ResearchGate), інструменти фасилітації онлайн-дискусій (Zoom, MS Teams із брейк-аут кімнатами).

Хід проведення

1. Вступ (10 хв.)

Модератор повідомляє мету та завдання семінару, обґрунтовує значення фасилітації як способу підвищення залученості студентів і стимулювання їхньої самоосвіти.

Завдання для учасників: відповісти на запитання «Чим фасилітація відрізняється від традиційної модерації занять і самостійної навчальної діяльності студентів?»

2. Мінілекція з мультимедійним супроводом (25 хв.)

1. Поняття та принципи фасилітації у педагогіці.

2. Функції фасилітатора: створення умов для взаємодії, сприяння комунікації, підбиття підсумків.

3. Техніки фасилітації дискусій (мозковий штурм, метод шести капелюхів Едварда де Боно, карта ідей).

4. Цифрові інструменти для групової взаємодії (Miro, Padlet, Trello,

Mentimeter).

5. Приклади фасилітації у змішаному й дистанційному навчанні.

Завдання для учасників: занотувати 2–3 техніки фасилітації, які потенційно можна використати при викладанні власних курсів.

3. Практикум 1: Фасилітація дискусії (30 хв.)

Завдання: у групах розіграти ситуацію «круглого столу» на тему «Які ресурси відкритого середовища найкраще підходять для самоосвіти студентів економіки?» Одна група виступає в ролі фасилітаторів, інші – в ролі учасників.

4. Практикум 2: Робота з цифровими інструментами для співпраці (40 хв.)

Завдання: створити в Miro або Padlet інтерактивну дошку «Карта ресурсів для підтримки студентської самоосвіти» із зазначенням напрямів роботи (інформаційні ресурси, комунікаційні інструменти, засоби гейміфікації).

5. Аналіз кейсів (30 хв.)

Завдання: розглянути кейси фасилітації воркшопу й круглого столу (надані модератором). Учасники мають: визначити ключові дії фасилітатора; вказати, які інструменти були використані; оцінити їх ефективність.

Кейс 1. Фасилітація воркшопу

Ситуація: Викладач організував воркшоп для студентів «Як обрати оптимальну стратегію кар'єрного розвитку майбутнього економіста». На початку група була пасивна й неохоче висловлювалася. Фасилітатор запропонував вправу «Мозковий штурм» у малих групах, де кожен мав записати щонайменше три ідеї. Потім учасники прикріпили свої ідеї на дошку *Padlet* і проголосували за найважливіші.

Завдання для учасників семінару: визначити застосовані фасилітатором методи й прийоми, які допомогли активізувати групу; вказати використані інструменти; оцінити ефективність цієї фасилітаційної стратегії.

Кейс 2. Фасилітація круглого столу

Ситуація: Для проведення круглого столу «Роль цифрових технологій у розвитку підприємництва» студенти мали підготувати короткі виступи. Однак

дискусія вийшла хаотичною: кілька учасників домінували, а інші мовчали. Фасилітатор застосував метод «Шість капелюхів» (Едварда де Боно): кожен студент отримав роль (білий капелюх – факти, чорний – ризики, жовтий – переваги тощо). Це дозволило структурувати дискусію й залучити всіх до участі.

Завдання для учасників семінару: визначити, які проблеми вирішив фасилітатор; проаналізувати, як саме метод структурував дискусію; оцінити, чи можна цей підхід використати у власній викладацькій практиці.

Кейс 3. Фасилітація групового проекту

Ситуація: Студенти працювали над мініпроектом «Фінансова грамотність для першокурсників». Група не могла домовитися, як розподілити обов'язки. Фасилітатор використав *Miro* для створення спільної дошки, де кожен учасник записав свої сильні сторони й пропозиції. Після цього відбулося групове голосування, що дозволило розподілити ролі прозоро та без конфліктів.

Завдання для учасників семінару: визначити, як фасилітатор вирішив проблему розподілу обов'язків; назвати інструмент, який забезпечив прозорість процесу; оцінити ефективність цієї стратегії для командної роботи.

6. Практикум 3: Моделювання воркшопу (25 хв.)

Завдання: у групах розробити міні-сценарій воркшопу для студентів економічних спеціальностей на тему «Як побудувати власну траєкторію самоосвіти». Сценарій має включати етапи роботи, інструменти для колаборації й роль фасилітатора.

7. Презентація результатів (15 хв.)

Завдання: групи представляють свої міні-сценарії, модератор підкреслює вдалі рішення й дає зворотний зв'язок.

8. Підбиття підсумків, рефлексія (5 хв.)

Завдання: у *Mentimeter* дати коротку відповідь на питання: «Яку техніку фасилітації ви спробуєте використати першою?»

Модуль 4. Методичне забезпечення підтримки самоосвіти

Мета: ознайомити учасників із сучасними методичними матеріалами та цифровими ресурсами для підтримки самоосвіти студентів, навчити інтегрувати їх у зміст навчальних дисциплін та практику викладання.

Завдання:

1. Види методичних матеріалів (кейси, інфографіки, ментальні карти, комікси, відеоуроки) та їх роль у підтримці самоосвіти.
2. Приклади інтеграції цифрових матеріалів у навчальні курси економічного спрямування.
3. Створення та адаптація цифрового контенту для самостійної роботи студентів.
4. Елементи гейміфікації як механізмами стимулювання самоосвіти студентів (цифрові бейджі, рейтинги, сертифікати).
5. Шляхи формування у викладачів навичок методичного дизайну цифрового освітнього середовища.

Тривалість: 2 години.

Форми і методи роботи: інтерактивна лекція, демонстрація, моделювання ситуацій, проєктні методи, фасилітована дискусія, практикум, групові обговорення, презентації.

Обладнання та ресурси: мультимедійний проектор, *Canva, Prezi, Piktochart, Genially, PowToon, Mentimeter, Classcraft, Badgr, Harvard Business Review, The Case Centre*, зразки готових кейсів та методичних матеріалів.

Хід проведення

1. Вступ (5 хв.)

Модератор формулює мету і завдання семінару, підкреслює вплив методичного забезпечення на ефективність самоосвіти студентів.

Завдання: учасники називають, які цифрові матеріали вони вже застосовують у своїй практиці.

2. Мінілекція з демонстрацією (20 хв.)

1. Роль методичних матеріалів у підтримці самоосвіти.

2. Огляд сучасних форматів методичного забезпечення (кейси, інфографіки, ментальні карти, комікси, мікровідео, відеотьюторіали).

3. Приклади інтеграції матеріалів у навчальні курси економічного спрямування.

4. Можливості гейміфікації як інструменту підтримки мотивації студентів.

5. Інструменти штучного інтелекту для створення навчального контенту:

— *ChatGPT, Perplexity AI* – для генерації текстів кейсів, завдань, тестових питань;

— *Canva AI* – для автоматизованого створення інфографік і презентацій;

— *DALL·E, Adobe Firefly* – для візуалізації (ілюстрації, комікси, навчальні схеми);

— *Synthesia, Pictory* – для створення відеоуроків і мікровідео з віртуальними викладачами;

— *Quizlet з AI-функціями* – для формування інтерактивних флеш-карт і тестів;

— *Notion AI* – для структурування матеріалу, складання планів занять чи сценаріїв навчальних роликів.

Завдання для учасників: 1) визначити, який тип матеріалів був би найкориснішим для викладання; визначити, який AI-інструмент вони могли б інтегрувати у власні курси, і для якого типу методичних матеріалів (тестів, відео, інфографік, кейсів).

3. Практикум 1: Робота з інфографіками та ментальними картами (30 хв.)

Завдання: створити у Canva або Piktochart інфографіку на тему «Етапи організації студентської самоосвіти». Додатково – побудувати ментальну карту в Miro або XMind.

4. Практикум 2: Розробка кейсу (30 хв.)

Завдання: у групах скласти мінікейс з економічної тематики, який передбачає самостійне опрацювання студентами теоретичного матеріалу та розв'язання практичної задачі. Передбачити інструкцію для студента й очікуваний результат.

5. Демонстрація інструментів гейміфікації (15 хв.).

Модератор показує приклади цифрових бейджів у *Badgr* і систем мотивації у *Classcraft*.

Завдання: учасники розробляють ідею власного цифрового бейджа (наприклад, «Аналітик місяця», «Креативний дослідник»).

6. Презентація результатів групової роботи (10 хв.)

Завдання: представити створені інфографіки, ментальні карти або кейси.

7. Підбиття підсумків, рефлексія (10 хв.)

Завдання: у *Mentimeter* дати відповідь на запитання: «Який вид методичного матеріалу ви інтегруєте у свій курс самим першим?».

Обговорення відповідей учасників.

Модуль 5. Моніторинг і оцінювання ефективності самоосвіти

Мета: сформувати у викладачів уміння здійснювати моніторинг та оцінювання ефективності самоосвітньої діяльності студентів у відкритому середовищі з використанням цифрових та AI-інструментів.

Завдання:

1. Розкрити принципи моніторингу у відкритому інформаційному освітньому середовищі.
2. Ознайомити з критеріями та показниками сформованості самоосвітньої компетентності студентів.
3. Продемонструвати цифрові сервіси й платформи для відстеження прогресу (*Google Forms, Mentimeter, Mahara, Notion*).
4. Показати можливості ШІ для аналізу результатів, створення аналітичних звітів і персоналізованого зворотного зв'язку (*ChatGPT, Perplexity AI, Power BI з AI-підказками*).
5. Відпрацювати проведення рефлексивних сесій як інструменту оцінювання освітніх результатів.

Тривалість: 2 години.

Форми і методи роботи: інтерактивна лекція, кейс-метод, моделювання, практичні справи з цифровими ресурсами, рефлексивні завдання, практикум,

групова робота, фасилітована дискусія.

Обладнання та ресурси: мультимедійний проєктор, Google Forms, Mentimeter, Mahara (е-портфоліо), Notion, Smart Sparrow, Power BI, AI-асистенти (*ChatGPT, Notion AI*), приклади анкет і чек-листів.

Хід проведення

1. Вступ (5 хв.)

Модератор подає мету і завдання семінару, акцентує увагу учасників на тому, що моніторинг – це не лише перевірка, а й супровід та підтримка розвитку студента.

Завдання: учасники відповідають на запитання «Якими технологіями і прийомами ви користуєтесь у відстеженні успішності самостійної роботи студентів?»

2. Мінілекція з демонстрацією (20 хв.)

1. Принципи моніторингу у відкритому середовищі (прозорість, регулярність, акцент на розвиток, інтеграція самооцінювання).

2. Критерії та показники сформованості самоосвітньої компетентності студентів (мотиваційно-аксіологічний, інформаційно-технологічний, особистісно-рефлексивний, системно-інструментальний).

3. Цифрові інструменти моніторингу самоосвітньої діяльності: *Google Forms* для анкетування, *Mentimeter* для швидких опитувань, *Mahara* як електронне портфоліо, *Notion* як персональна база даних.

4. Можливості ШІ в оцінюванні прогресу студентів: *ChatGPT, Perplexity AI* – автоматичне формулювання підсумків і рекомендацій за даними опитувань; *Power BI з AI-підказками* – створення аналітичних панелей; *Notion AI* – генерація індивідуальних планів розвитку студента.

Завдання: учасники фіксують, які інструменти вони готові протестувати першими.

3. Практикум 1: Онлайн-інструменти моніторингу (30 хв.)

Завдання: у групах створити Google Form або Mentimeter-опитування з мінімум 5 запитаннями для відстеження прогресу студентів (питання щодо мотивації, дотримання дедлайну, складнощів, отриманих результатів, планів

тощо).

Результат: представлення готових форм у загальному колі.

4. Практикум 2: Використання е-портфолію та ШІ-аналітики (30 хв.)

Завдання: ознайомитися з прикладом *Mahara*. У групах скласти план інтеграції е-портфолію у курс (які артефакти завантажують студенти, які критерії оцінювання застосовує викладач).

Додаткове завдання: за допомогою *ChatGPT* або *Notion AI* створити шаблон короткого аналітичного звіту для викладача («сильні сторони студента», «зони для розвитку», «рекомендовані ресурси»).

5. Рефлексивна сесія (20 хв.)

Завдання: у групах обговорити питання «Як зробити так, щоб оцінювання підтримувало студента?»

Кожна група формує 3–4 рекомендації для колег, презентує у спільному колі.

6. Підбиття підсумків (15 хв.)

Модератор узагальнює ключові ідеї. Демонструє, як можна побудувати просту панель моніторингу в Power BI з використанням AI-функцій.

Завдання: у Google Forms учасники відповідають на питання: «Який інструмент моніторингу або AI-рішення ви впровадите першим?»

Підсумкове опитування учасників семінару

Блок 1. Загальна оцінка

Наскільки зміст семінару відповідав вашим професійним потребам? (шкала 1–5)

Які модулі були для вас найбільш корисними? (можна обрати кілька варіантів)

Чи вважаєте ви, що семінар допоміг вам краще зрозуміти роль викладача у підтримці студентської самоосвіти? (так/ні + коментар)

Блок 2. Практична значущість

4. Які інструменти (цифрові чи AI) ви плануєте впровадити у свої курси найближчим часом? (відкрите питання)

5. Який вид методичних матеріалів ви готові використовувати (кейси, інфографіки, ментальні карти, комікси, відеоуроки, гейміфікація)? (обрати кілька варіантів)

6. Чи змінився ваш підхід до організації моніторингу й оцінювання студентської самоосвіти після семінару? (так/ні + пояснення)

Блок 3. Рефлексія та побажання

7. Що з отриманого досвіду ви застосуєте у першу чергу? (відкрите питання)

8. Що було найціннішим у семінарі для вас особисто? (відкрите питання)

9. Які теми ви хотіли б поглибити у наступних семінарах/тренінгах? (відкрите питання)

10. Дайте загальну оцінку семінару за 5-бальною шкалою.

Довідки про впровадження результатів дослідження



Вищий навчальний заклад «Університет імені Альфреда Нобеля» (ВНЗ «УАН»)
вул. Січеславська Набережна, 18, м. Дніпро, України, 49000; тел.: +38(095) 7-0000-47, +38(063) 7-0000-47,
+38(0562) 31-24-51; e-mail: info@duan.edu.ua; web: duan.edu.ua; код ЄДРПОУ 20201672

від 28.09.2025 № 504

на № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Півня Ярослава Вячеславовича
з теми «Формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів
економіки засобами відкритого інформаційного освітнього середовища»
зі спеціальності 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)»**

Упродовж 2023–2025 н. р. у системі підготовки бакалаврів спеціальності 075 «Маркетинг», 073 «Менеджмент» та 29 «Міжнародні економічні відносини» ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» проходили апробацію та впроваджувалися результати дисертаційного дослідження Півня Ярослава Вячеславовича.

Із цією метою для науково-педагогічних працівників університету було проведено семінари та круглі столи, під час яких використовувалися науково-методичні матеріали, розроблені дисертантом, організовано методичний семінар «Організація та підтримка самоосвітньої діяльності студентів у відкритому освітньому середовищі: інструменти, кейси, практики» (12 годин). Окрім цього було апробовано та впроваджено методику формування самоосвітньої компетентності студентів економічних спеціальностей засобами технологій відкритого інформаційного освітнього середовища, що охоплювала навчальну дисципліну за вибором «Економічна освіта в цифровому вимірі» (3 кр. ЄКТС), кейси, проєктні завдання, відеоінструкції, ментальні карти, інфографіки, відеотьюторіали для педагогічної підтримки студентів у роботі з відкритими економічними базами даних, освітніми ресурсами за фахом; систему роботи з платформами Google Classroom і Moodle, презентаціями TED, технологіями неформальної освіти, каналами і влогами соціальних мереж; тренінг-курс «Інформаційна гігієна та тайм-менеджмент економіста у відкритому цифровому середовищі» (6 годин); інструменти моніторингу рівня сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки.

Результати апробації показали позитивну динаміку в рівнях сформованості самоосвітньої компетентності студентів економічних спеціальностей і підтвердили педагогічну доцільність та ефективність розробленої Півнем Я. В. методики.

Проректор із забезпечення якості
освітнього процесу

Ксенія ДИЦМАН

УНІВЕРСИТЕТ СЕРТИФІКОВАНО ТА АКРЕДИТОВАНО МІЖНАРОДНИМИ ОРГАНІЗАЦІЯМИ





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
«Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

вул. Гетьмана Полуботка, 53, м. Чернігів, 14013, Тел. 3-36-10
 E-mail chnpu @ chnpu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125674

29.08.2025 № 14 На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Півня Ярослава Вячеславовича з теми «**Формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки засобами відкритого інформаційного освітнього середовища**» на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)

Упродовж 2024-2025 н. р. у системі підготовки бакалаврів спеціальності 073 «Менеджмент. Диджитал-менеджмент» Національного університету «Чернігівський колегіум» ім. Т.Г. Шевченка проходили апробацію та впроваджувалися результати дисертаційного дослідження Півня Ярослава Вячеславовича.

Зокрема, предметом впровадження були педагогічні умови та елементи методики формування самоосвітньої компетентності студентів економічних спеціальностей засобами технологій відкритого інформаційного освітнього середовища, а саме: цифрове й платформенне забезпечення доступу до якісного освітнього контенту, що реалізувалося через впровадження курсу за вибором «Економічна освіта в цифровому вимірі» (3 кр. ЄКТС) та роботу з відкритими економічними базами даних (World Bank, OECD, Держстат); методична інтеграція технологій самоосвіти у зміст професійної підготовки забезпечена створенням пакета методичних матеріалів (кейси, проєктні завдання, відеоінструкції, ментальні карти, інфографіки, комікси), які використовувалися під час семінарів і воркшопів; педагогічна підтримка через цифрове тьюторство й фасилітацію представлена методичним семінаром «Організація та підтримка самоосвітньої діяльності студентів у відкритому освітньому середовищі: інструменти, кейси, практики» (12 годин) та застосуванням відеотьюторіалів і онлайн-консультацій; формування освітнього середовища, що підтримує мотивацію, самоменеджмент і цифрову

співпрацю, реалізоване через тренінг-курс «Інформаційна гігієна та тайм-менеджмент економіста у відкритому цифровому середовищі» (6 годин), організацію круглих столів і воркшопів, а також використання інструментів моніторингу рівня сформованості самоосвітньої компетентності (онлайн-анкети, чек-листи прогресу, електронні картки індивідуального розвитку).

Результати апробації показали позитивну динаміку у формуванні самоосвітньої компетентності студентів, що підтверджується зростанням їхньої активності в навчальному процесі, покращенням навичок самостійного пошуку та аналізу інформації, а також підвищенням рівня академічної успішності. Розроблені Півнем Я. В. теоретичні положення та методичні матеріали підтвердили свою ефективність та можуть бути використані у підвищенні якості освітніх послуг.

Матеріали дисертаційного дослідження Півня Ярослава Вячеславовича з теми «Формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки засобами відкритого інформаційного освітнього середовища» були розглянуті та схвалені на засіданні кафедри економіки і управління Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка (протокол № 1 від 29.08.2025 р.).

Довідка видана для подання за місцем захисту дисертації.

Проректор з наукової роботи
Національного університету
«Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка,

кандидат педагогічних наук, професор

Наталія НОСОВЕЦЬ



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ
І НАУКИ УКРАЇНИ

КНУ
КРИВОРІЗЬКИЙ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ВІД 01 ВЕР 2025 № 01.1-410/3

НА № _____ ВІД _____ **Довідка**

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Півня Ярослава Вячеславовича
з теми «Формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів
економіки засобами відкритого інформаційного освітнього середовища»
зі спеціальності 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)»**

Упродовж 2024 – 2025 н.р. у системі підготовки бакалаврів спеціальності 051 «Економіка» Криворізького національного університету проходили апробацію та впроваджувалися результати дисертаційного дослідження Півня Ярослава Вячеславовича.

Зокрема, розглядалися педагогічні умови та елементи методики формування самоосвітньої компетентності студентів економічних спеціальностей засобами технологій відкритого інформаційного освітнього середовища, зміст семінару для науково-педагогічних працівників «Організація та підтримка самоосвітньої діяльності студентів у відкритому освітньому середовищі: інструменти, кейси, практики», тренінг-курсу для студентів і викладачів «Інформаційна гігієна та тайм-менеджмент економіста у відкритому цифровому середовищі»; змістовий блок для навчальних дисциплін за вибором для здобувачів бакалаврського рівня «Економічна освіта в цифровому вимірі»; пакет методичних матеріалів для організації самоосвітньої діяльності студентів із використанням технологій відкритого освітнього середовища.

Розроблені Півнем Я.В. теоретичні положення та методичні матеріали підтвердили свою ефективність та можуть бути використані у підвищенні якості освітніх послуг.

Доктор технічних наук, професор,
проректор з наукової роботи
Криворізького національного університету



Дмитро БРОВКО

ВУЛ. ВІТАЛІЯ МАТУСЕВИЧА, 11,
М. КРИВИЙ РІГ,
ДНІПРОПЕТРОВСЬКА ОБЛ., 50027

КОД ЄДРПОУ: 37864469
KNU@KNU.EDU.UA
WWW.KNU.EDU.UA

ТЕЛ: (056) 409-06-06
ФАКС: (056) 409-06-45



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МУКАЧІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Ужгородська, 26, м. Мукачево, 89600, телефон/факс (03131) 2-11-09
E-mail: www.msu.edu.ua, info@msu.edu.ua, код ЄДРПОУ 36246368

№ 1494
від «29» 08 2025 р.

Довідка

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Півня Ярослава Вячеславовича
з теми «Формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів
економіки засобами відкритого інформаційного освітнього середовища»
зі спеціальності 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)»**

Упродовж 2024 – 2025 н. р. у системі підготовки бакалаврів спеціальності 051 «Економіка» Мукачівського державного університету проходили апробація та впроваджувалися результати дисертаційного дослідження Півня Ярослава Вячеславовича.

Із цією метою для науково-педагогічних працівників кафедри економіки та фінансів було проведено семінари та круглі столи, під час яких використовувалися науково-методичні матеріали, розроблені дисертантом. Зокрема, апробацію пройшли запропоновані автором педагогічні умови формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки з використанням засобів відкритого інформаційного освітнього середовища та їх методичне забезпечення, а саме: методичний семінар «Організація та підтримка самоосвітньої діяльності студентів у відкритому освітньому середовищі: інструменти, кейси, практики», у межах якого були представлені цифрові платформи для доступу до якісного освітнього контенту та приклади їх інтеграції у навчальний процес; тренінг-курс для студентів і викладачів «Інформаційна гігієна та тайм-менеджмент економіста у відкритому цифровому середовищі»; пакет методичних матеріалів для викладачів, до якого увійшли кейси з організації самоосвітньої діяльності студентів, завдання для проєктної роботи, відеоінструкції та відеотьюторіали, ментальні карти, інфографіки й комікси для візуалізації економічних понять, а також сценарії воркшопів і круглих столів для підтримки самостійної навчальної діяльності студентів із фахових дисциплін; інструменти моніторингу (онлайн-анкети для самооцінювання, чек-листи прогресу, електронні картки індивідуального розвитку, інтегровані тести) рівня сформованості самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів економіки.

Розроблені Півнем Я. В. теоретичні положення та методичні матеріали підтвердили свою ефективність та можуть використовуватися в системі підготовки студентів економічних спеціальностей.

Довідку про впровадження результатів дисертаційної роботи Півня Я. В. обговорено і затверджено на засіданні кафедри економіки та фінансів (протокол № 1 від «25» серпня 2025 року).

Проректор з науково-педагогічної роботи



Інгрід ТУРІС

ПІВЕНЬ ЯРОСЛАВ ВЯЧЕСЛАВОВИЧ

Результат перевірки підпису	Підпис вірний
П.І.Б.	ПІВЕНЬ ЯРОСЛАВ ВЯЧЕСЛАВОВИЧ
РНОКПП	3603306070
Організація (установа)	ФІЗИЧНА ОСОБА
Код ЄДРПОУ	
Посада	
Час підпису (підтверджено кваліфікованою позначкою часу для даних від Надавача)	19:30:28 11.12.2025
Сертифікат виданий	КНЕДП АЦСК АТ КБ "ПРИВАТБАНК"
Серійний номер	5E984D526F82F38F04000000C4F5FF01BA54FC06
Тип носія особистого ключа	Захищений
Алгоритм підпису	dstu4145
Тип підпису	Кваліфікований
Формат підпису	CAAdES-T
Сертифікат	Кваліфікований