ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ»

ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ»

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

ЧИЖИКОВА ІННА ВАЛЕРІЇВНА

УДК: 378.147:33:004.85

ДИСЕРТАЦІЯ

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО НАВЧАЛЬНОЇ АВТОНОМІЇ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

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

І.В. Чижикова
(ініціали та прізвище здобувача)

Науковий керівник: **Наталія Волкова**,
доктор педагогічних наук,
професор

Дніпро – 2025

АНОТАЦІЯ

Чижикова І.В. Формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

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

У дисертації наведено теоретичне обґрунтування і вирішення актуального науково-прикладного завдання щодо формування навчальної автономії студентів економічних спеціальностей засобами цифрових технологій.

У Вступі обґрунтовано актуальність і доцільність обраної теми, сформульовано об’єкт, предмет, мету, завдання і методи дослідження, розкрито наукову новизну, практичне значення роботи, наведено відомості про апробацію та впровадження одержаних результатів.

У першому розділі – «Теоретичні та методичні засади формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій» – на підставі аналізу нормативної та психолого-педагогічної літератури розкрито теоретичні засади формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій, основу яких становлять: міжнародні, європейські та національні нормативні й рамкові документи, у яких відображено сучасні глобальні виклики, принципи академічної свободи та автономії закладів вищої освіти, потребу у розвитку навчальної автономії здобувачів і вимоги до професійної підготовки фахівців економічного профілю; наукові праці, в яких уточнено базові дефініції дослідження: «автономія», «навчальна автономія», «готовність», «готовність до навчальної автономії»; здобутки педагогів і результати дисертаційних досліджень, що презентують сучасний досвід і основні напрями вивчення феномену навчальної

автономії; наукові розвідки, які описують наукові підходи до використання цифрових технологій як засобу формування готовності до навчальної автономії.

У роботі подано авторське бачення сутності поняття «готовність студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії», яку у дослідженні розуміємо як інтегративне, динамічне особистісне утворення, що поєднує ціннісно-мотиваційне ставлення до самостійного навчання, знання й розуміння цифрових можливостей для організації індивідуальної освітньої траєкторії, уміння стратегічно планувати, виконувати завдання у сфері економіки й брати на себе відповідальність за якість отриманих результатів, а також здатність до рефлексії й самооцінки результатів навчання в умовах майбутньої професійної діяльності.

Обґрунтовано структурні компоненти досліджуваної готовності: ціннісно-мотиваційний, змістово-теоретичний, операційно-практичний, особистісний, а також сукупність критеріїв та їх показників: *мотиваційно-спрямувальний* (рівень мотивації досягнення, усвідомлення студентами значущості автономії для професійного становлення, орієнтація студента на автономне навчання як цінність), *когнітивний* (знання сутності та принципів навчальної автономії, розуміння можливостей цифрових технологій для організації самостійного навчання, сформованість уявлення про алгоритми самостійного планування процесу навчання), *діяльнісний* (рівень володіння уміннями (стратегічно-планувальні, інформаційно-цифрові, аналітико-рефлексивні), *особистісний* (рефлексивність, здатність до самооцінки результатів автономного навчання, відповідальність за власне навчання). Визначено рівні сформованості досліджуваної готовності (*високий, середній, низький*) та розкрито їх зміст.

У другому розділі – «Обґрунтування та експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій» – визначено й обґрунтовано принципи (суб’єктності й навчальної автономії, індивідуалізації та персоналізації навчання, саморефлексії та самооцінювання, варіативності та вибору, практичної спрямованості, безперервності професійного розвитку, відкритості й колаборативності цифрового середовища й методологічні

засади формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій (системний, компетентнісний, особистісно-орієнтований, діяльнісний, проєктно-технологічний, рефлексивно-оцінювальний, акмеологічний підходи).

Теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій: алгоритмізація та організаційно-змістова підтримка автономного навчання; реалізація проєктно-орієнтованого підходу з елементами вибору та поступовим ускладненням завдань; використання формувального оцінювання як інструменту розвитку самооцінки та відповідальності за власну освітню траєкторію.

Обґрунтовано, що перша педагогічна умова забезпечує організаційно-технологічне підґрунтя автономного навчання, сприяючи формуванню навичок самоорганізації, планування й контролю освітньої діяльності. Друга умова реалізує змістово-діяльнісний аспект автономії через проєктну роботу, що стимулює ініціативність, самостійність і розвиток внутрішньої мотивації. Третя умова спрямована на формування рефлексивної культури, уміння здійснювати самооцінку, визначати напрями самовдосконалення та брати відповідальність за результати навчання. Розроблена система педагогічних умов забезпечила поступовий перехід студентів від зовнішньо керованого до внутрішньо мотивованого, усвідомленого навчання, формуючи основу для саморозвитку, самоконтролю й відповідального ставлення до професійного становлення в умовах цифрового суспільства.

Здійснена експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій довела, що кожна з умов виконала специфічну функцію в розгортанні процесу формування готовності студентів до навчальної автономії, а їхнє узгоджене поєднання забезпечило цілісність педагогічного впливу.

Організаційно-технологічне підґрунтя самостійної діяльності студентів створили алгоритмізація та організаційно-змістова підтримка автономного навчання. Використання цифрових маршрутів, поетапних інструкцій, чек-листів і засобів моніторингу дозволило забезпечити прозорість освітнього процесу, сформувати навички планування, самоконтролю й аналітичного мислення. У студентів з'явилася операційна автономія, що виявлялася у вмінні самостійно організовувати власну навчальну діяльність і поєднувати теоретичні знання з практичними завданнями.

Проєктно-орієнтований підхід сприяв становленню пізнавальної та діяльнісної автономії. Виконання навчальних і професійно орієнтованих проєктів із використанням цифрових інструментів (Google Workspace, Power BI, Tableau, Canva, SPSS, Python тощо) забезпечило розвиток ініціативності, творчості, самостійності у прийнятті рішень і вмінні працювати в умовах невизначеності. Студенти демонстрували зростання здатності ставити освітні цілі, обирати шляхи їх досягнення, критично оцінювати інформацію та презентувати результати у фаховому форматі.

Використання формувального оцінювання стало засобом закріплення автономних стратегій навчання. Систематичний зворотний зв'язок, взаємооцінювання, критерійні рубрики, електронні портфоліо й інструменти самоаналізу сприяли розвитку рефлексивно-оцінювальної автономії. Оцінювання трансформувалося із контролюючої функції у формувальну, надаючи студентам можливість самостійно аналізувати власний поступ і визначати напрями подальшого самовдосконалення.

Комплексне впровадження трьох педагогічних умов забезпечило поетапне формування усіх складників готовності до навчальної автономії — від операційно-технологічного до рефлексивно-ціннісного. У результаті створено педагогічне середовище, у якому студент постає як активний, мотивований і відповідальний суб'єкт власного навчання, здатний до ефективного саморозвитку й професійної самореалізації в умовах цифрової економіки.

Результати формувального етапу експерименту підтвердили ефективність розроблених педагогічних умов формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій. Порівняльний аналіз показників продемонстрував суттєву позитивну динаміку в експериментальній групі (приріст у межах від +23,32 % до +28,58 %) порівняно з контрольною (приріст у межах +4,78 % – +11,77 %), що засвідчило цілеспрямований характер і результативність педагогічного впливу. Найбільш відчутні якісні зміни в експериментальній групі зафіксовано в операційно-практичному (+28,58 %) та змістово-теоретичному (+27,65 %) компонентах, що підтвердило ефективне формування навичок самостійного планування, організації та контролю навчання, а також поглиблення знань про механізми автономного навчання. Високий, хоча й дещо менший, приріст спостерігався за особистісно-рефлексивним (+26,17 %) та ціннісно-мотиваційним (+23,32 %) компонентами, що засвідчило позитивний вплив на саморефлексію, відповідальність і внутрішню мотивацію студентів, але водночас вказало на необхідність подальшого вдосконалення цих складових для забезпечення стійкого самоуправління й готовності до безперервного саморозвитку.

Отримані емпіричні дані доводять, що впровадження алгоритмізованої підтримки навчальної діяльності, проєктно-орієнтованого підходу та формувального оцінювання сприяє комплексному розвитку автономії студентів і формуванню в них готовності до самостійного професійного зростання в умовах цифрового освітнього середовища.

Розроблено, апробовано та впроваджено науково-методичне забезпечення процесу формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій, основу яких становлять методичні матеріали, цифрові інструменти та дидактичні засоби, спрямовані на формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії у процесі фахової підготовки. У межах першої педагогічної умови створено методичні розробки, що забезпечують поетапне формування навичок самостійного планування, організації й контролю власної навчальної діяльності

(алгоритми самостійного виконання навчальних завдань із використанням цифрових ресурсів; інструктивно-методичні картки для студентів і викладачів; шаблони навчальних маршрутів та індивідуальних планів роботи; зразки чеклістів і матриць самоконтролю; електронні мапи та дорожні карти автономного навчання). Зазначені матеріали забезпечують організаційно-змістову підтримку студентів, сприяють усвідомленому вибору навчальної стратегії, поступовому зростанню рівня самостійності та розвитку здатності до самоорганізації. У межах другої педагогічної умови розроблено систему проєктних завдань різних рівнів автономності, алгоритм реалізації проєктної діяльності студентів, карти вибору індивідуальної траєкторії, рубрики оцінювання результатів проєктів та чеклісти самооцінювання участі у групових проєктах, упровадження яких сприяє розвитку ініціативності, відповідальності, уміння приймати рішення, здійснювати рефлексію та самокорекцію дій. У межах третьої педагогічної умови створено методичний інструментарій для організації постійного зворотного зв'язку між викладачем і студентом, а саме: алгоритм організації формувального оцінювання; шаблони цифрових рубрик і аркушів фідбеку; кейси формувального оцінювання з навчальних дисциплін професійного циклу; індивідуальні цифрові дашборди студентів «Моя освітня траєкторія»; рефлексивні опитувальники й матриці самооцінювання, реалізація якого забезпечує формування у студентів відповідальності за власний навчальний результат і стратегічне планування подальшого розвитку.

Розроблений комплекс методичних матеріалів може бути використаний у практиці викладання дисциплін економічного спрямування у закладах вищої освіти, при організації змішаного та дистанційного навчання, а також у системі підвищення кваліфікації викладачів економічних дисциплін.

Водночас проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутого питання й засвідчує необхідність його подальшої розробки за такими найбільш перспективними напрямами, як: створення міждисциплінарних моделей формування навчальної автономії студентів у цифровому освітньому середовищі; удосконалення інструментарію формувального оцінювання та цифрового

моніторингу результатів автономного навчання; дослідження впливу штучного інтелекту й адаптивних освітніх технологій на розвиток самостійності й саморегуляції здобувачів освіти; поглиблення вивчення психолого-педагогічних чинників формування мотиваційної стійкості в умовах змішаного та дистанційного навчання; розроблення методичних рекомендацій для викладачів щодо інтеграції цифрових технологій у підтримку навчальної автономії студентів.

Ключові слова: готовність, навчальна автономія, автономне навчання, готовність до навчальної автономії, цифрові технології, гейміфікація, студенти економічних спеціальностей, самосвітня діяльність, самоосвіта, професійна підготовка, цифровізація освітнього процесу.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті в наукових фахових виданнях України та у виданнях, що входять до міжнародних наукометричних баз даних

1. 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. № 21. С. 1–12. DOI: 10.5281/zenodo.16962615. URL: https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/1233/1111

2. Токарєва А.В, **Чижикова І.В**. Актуальні питання розвитку навчальної автономії студентів українських ЗВО. *Інноваційна педагогіка.* 2024. № 67/2. С. 206–212. DOI:10.32782/2663-6085/2023/67.2.41

3. **Чижикова І.В**. Розвиток навчальної автономії студентів в умовах гейміфікації навчального процесу у ЗВО. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2023. № 11 (2). С. 54–59. DOI: 10.31110/2616-650x-vol11i2-008

4. **Чижикова І.В.** Студентська автономія в контексті розвитку компетенцій XXI сторіччя. *Академічні студії. Серія «Педагогіка».* 2021. № 1 (3). С.154–161. DOI: 10.52726/as.pedagogy/2021.3.1.23

5. **Чижикова І.В**., Токарєва А.В. Використання сучасних гейміфікованих засобів навчання в контексті навчання іноземним мовам студентів технічних та економічних спеціальностей. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 2 (77). С. 147–150. DOI: 10.32840/1992-5786.2021.77-2.27

6. Tokarieva A.V., Volkova N.P., **Chyzhykova I.V**., Fayerman O.O. Computer-mediated communication and gamification as principal characteristics of sustainable higher education: empirical evidence and theoretical frameworks. *CEUR Workshop Proceedings*. 2025. Vol. 4060. pp. 107–129. ***(Scopus)***

7. Tokarieva A. V., **Chyzhykova I. V**. Understanding educator's experience and attitude to gamified learning applications. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2022. № 1 (23). С. 211–222. DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-25

Статті в інших виданнях

8. **Чижикова І.В.** Діалогічно-дискусійні технології у формуванні навчальної автономії студентів. *Грааль науки*. 2022. № 12–13. С. 489-494. DOI:10.36074/grail-of-science.29.04.2022.085

9. Волкова Н., **Чижикова І**. Вплив дослідження формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій на цілі сталого розвитку. *International Science Journal of Education & Linguistics*. 2025. № 4 (3). С. 26–32. DOI: 10.46299/j.isjel.20250403.04 URL: https://isg-journal.com/isjel/article/view/1013/579

10. **Chyzhykova I.** The research of autonomous learning aptitude of students of economic specialities. *International Science Journal of Education & Linguistics*. 2022. № 1 (4). С. 32–37. DOI:10.46299/j.isjel.20220104.02

Публікації, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації

11. **Чижикова І.В.** Блогінг як засіб підвищення мотивації до навчання. *Проблеми та перспективи реалізації та впровадження міждисциплінарних*

наукових досягнень: матер. VI Міжнар. наук. конф. Вінниця: ТОВ «УКРЛОГОС Груп», 2024. С. 194–195.

12. **Чижикова І.В.** Вибіркові дисципліни як компонент формування навчальної автономії студентів. *Здобутки та досягнення прикладних та фундаментальних наук XXI століття*: матер. III Міжнар. наук. конф. Вінниця: Європейська наукова платформа, 2022. С. 199–200.

13. **Чижикова І.В.** Використання віртуального середовища у класі. *Цифрове наукове суспільство: соціально-економічні, правові та міжнародні аспекти:* матер. I Міжнар. наук. конф. Вінниця: Європейська наукова платформа, 2023.С. 130–131.

14. **Чижикова І.В.** Використання ігрових технологій під час вивчення фахових дисциплін студентами економічних спеціальностей на прикладі онлайн платформи «LEARNINGAPPS.ORG». *Science of XXI century: development, main theories and achievements: collection of scientific papers «SCIENTIA»:* Proceedings of the II International Scientific and Theoretical Conference. Helsinki, Republic of Finland: European Scientific Platform, 2022. Vol. 2. С. 97–99.

15. **Чижикова І.В.** Виникнення та становлення поняття «автономія» у світовому освітньому процесі. *Сучасна вища освіта: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень:* матер. III Міжнар. наук.-практ. конф. студ., аспірантів та науковців. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2022. С. 178–181.

16. **Чижикова І.В.** До питання визначення поняття «автономія». *Потенційні шляхи розвитку науки*: матер. III Міжнар. наук.-практ. конф. (21–22 грудня 2021р.). Київ: МЦНіД, 2021. С. 25–26.

17. **Чижикова І.В.** Кейс-технології та етапи їх реалізації в освітньому процесі. *Теорія і практика професійного становлення фахівця в інноваційному соціокультурному просторі:* матер. 1-ї Міжнар. наук.-практ. конф. наук.-пед., пед. працівників і молодих учених. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2023. С. 271–274.

18. Tokarieva A., Volkova N., **Chyzhykova I**., Fayerman O. Computer-Mediated Communication and Gamification as Principal Characteristics of Sustainable Higher

Education. *Proceedings of the 2nd Myroslav I. Zhaldak Symposium on Advances in Educational Technology – AET*. 2023. pp. 515–528. DOI: 10.5220/0012065700003431

19. **Чижикова І.В.** Кейс-технології як засіб формування навчальної автономії студентів економічних спеціальностей у ЗВО. *Філософські аспекти професійної освіти:* матер. X Міжнар. наук.-практ. конф. Херсон-Кропивницький: ПП «Поліум», 2022. С. 263–264.

20. **Чижикова І.В.** Google forms як ефективна форма самостійної роботи студентів. *Традиційні та інноваційні підходи до наукових досліджень:* матер. IV Міжнар. наук. конф. Житомир: Європейська наукова платформа, 2023. С. 160–161.

21. Токарєва А.В., **Чижикова І.В.** Терміни нової освітньої парадигми. *Стан та перспективи розвитку педагогіки та психології в Україні та світі:* матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (3–4 вересня 2021 р.). Київ, 2021. С. 73–76.

22. **Чижикова І.В.,** Токарєва А.В. Гейміфікація як сучасний засіб навчання іноземній мові. *Пріоритетні шляхи розвитку науки:* матер. III Міжнар. наук.-практ. конф. (12–13 жовтня 2021 р.). Київ: МЦНіД, 2021. С. 20–21.

23. **Чижикова І.В**., Токарєва А.В. Розвиток студентської навчальної автономії засобами проєктної діяльності. *Modern Trends in the Development of Science and Technology*: proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Conference. Innsbruck: LIU, 2022. С. 71–75.

24. **Chyzhykova I.** Digitalization of learning process in Ukraine. *Learning and Teaching: during War and Peace:* Conference Proceedings of I International Youth Scientific & Practical Conference. Kharkiv: H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, 2022. pp. 27.

25. **Chyzhykova I.V.** Interactive gamified technologies in contemporary educational process. *Features of the development of modern science in the pandemic's era: collection of scientific papers «SCIENTIA»:* Proceedings of the II International Scientific and Theoretical Conference. Berlin, Germany: European Scientific Platform, 2022. Vol. 2. pp. 29–30.

26. **Chyzhykova I.** The "autonomy" concept as a part of contemporary educational process. *Sustainable Development: Modern Theories and Best Practices*: Proceedings of

the Monthly International Scientific and Practical Conference (January 31 – February 1 2022). Tallinn: Teadmus OÜ, 2022. pp. 12–15.

27. **Chyzhykova I.**, Tokarieva A. Virtual game universes in a classroom. *«Actual priorities of modern science, education and practice»*: Зroceedings of the XII International Scientific and Practical Conference. Paris, France, 2022. pp. 465–468.

28. Tokarieva A.V., **Chyzhykova I.V**. Serious video games, gamified learning applications and gamification in the context of Ukrainian higher education. *Інноваційні рішення в економіці, бізнесі, суспільних комунікаціях та міжнародних відносинах:* матер. ІІ Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. Дніпро: Університет митної справи та фінансів, 2022. С. 402–406.

29. **Чижикова І.В.** Впровадження цифровізації в освітньому процесі у ЗВО України. *Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку:* матер. Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. Переяслав, 2021. №. 74. С. 95–97.

Навчально-методичні видання

30. **Чижикова І.В**. Навчальна автономія: метод. практикум [для студ. економічних спец. ступеня вищої освіти «Бакалавр» для проведення позааудит. занять, сам. роб. кураторської години]. Дніпро, 2023. 28 с.

31. Токарєва А., **Чижикова І.**, Голяк В. Крос-культурна комунікація: навч. посіб. за темами [для студ., магістрантів, аспірантів ЗВО], Одеса: Гельветика, 2025. 156 с.

ABSTRACT

Chyzhykova I.V. The Formation of Readiness of Students of Economic Specialties for Learner Autonomy by Means of Digital Technologies – Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy for specialty 015 “Professional education” (by specialization). Higher educational institution “Alfred Nobel University”, Dnipro, 2025.

The dissertation provides a theoretical justification and solution to a relevant scientific and applied problem regarding the formation of learner autonomy of students of economic specialties by means of digital technologies.

The Introduction substantiates the relevance and appropriateness of the chosen topic, formulates the object, subject, goal, objectives and methods of the research, reveals the scientific novelty and practical significance of the work, and provides information on the testing and implementation of the results obtained.

The first section – "Theoretical and methodological principles of the formation of readiness of students of economic specialties for learner autonomy by means of digital technologies" – based on the analysis of normative and psychological and pedagogical literature, the theoretical principles of the formation of readiness of students of economic specialties for learner autonomy by means of digital technologies are revealed, the basis of which is: international, European and national normative and framework documents that reflect modern global challenges, the principles of academic freedom and autonomy of higher education institutions, the need to develop educational autonomy of applicants and the requirements for professional training of specialists in the economic field; scientific works that specify the basic definitions of the study: "autonomy", "learner autonomy", "readiness", "readiness for learner autonomy"; achievements of teachers and results of dissertation researches that present modern experience and main directions of studying the phenomenon of learner autonomy; scientific investigations that describe scientific approaches to the use of digital technologies as a means of the formation of readiness for learner autonomy.

The paper presents the author's vision of the essence of the concept of "readiness of students of economic specialties for learner autonomy", which in the study is understood as an integrative, dynamic personal formation that combines a value-motivational attitude to independent learning, knowledge and understanding of digital opportunities for organizing an individual educational trajectory, the ability to plan strategically, perform tasks in the field of economics and take responsibility for the quality of the results obtained, as well as the ability to reflect and self-assess learning outcomes in the conditions of future professional activity.

The structural components of the studied readiness are substantiated: value-motivational, content-theoretical, operational-practical, personal, as well as a set of criteria and their indicators: motivational-directive (level of motivation for achievement, students' awareness of the significance of autonomy for professional development, student orientation to autonomous learning as a value), cognitive (knowledge of the essence and principles of learner autonomy, understanding of the capabilities of digital technologies for organizing independent learning, formation of the idea of algorithms for independent planning of the learning process), activity (level of mastery of skills (strategic-planning, information-digital, analytical-reflexive), personal (reflexivity, ability to self-assess the results of autonomous learning, responsibility for one's own learning). The levels of formation of the studied readiness (high, medium, low) are determined and their content is revealed.

The second section – "Substantiation and experimental verification of the effectiveness of pedagogical conditions for the formation of readiness of students of economic specialties for learner autonomy by means of digital technologies" – defines and substantiates the principles (subjectivity and learner autonomy, individualization and personalization of learning, self-reflection and self-assessment, variability and choice, practical orientation, continuity of professional development, openness and collaboration of the digital environment and methodological principles for the formation of readiness of students of economic specialties for learner autonomy by means of digital technologies (systemic, competency-based, personality-oriented, activity-based, project-technological, reflective-evaluative, acmeological approaches).

The pedagogical conditions for the formation of readiness of students of economic specialties for learner autonomy by means of digital technologies have been theoretically substantiated and experimentally verified: algorithmization and organizational and content support of autonomous learning; implementation of a project-oriented approach with elements of choice and gradual complication of tasks; use of formative assessment as a tool for developing self-esteem and responsibility for one's own educational trajectory.

It is substantiated that the first pedagogical condition provides an organizational and technological basis for autonomous learning, contributing to the formation of self-organization skills, planning and control of educational activities. The second condition implements the content-activity aspect of autonomy through project work, which stimulates initiative, independence and the development of internal motivation. The third condition is aimed at the formation of a reflective culture, the ability to self-assess, determine areas of self-improvement and take responsibility for learning results. The developed system of pedagogical conditions ensured a gradual transition of students from externally managed to internally motivated, conscious learning, forming the basis for self-development, self-control and a responsible attitude to professional development in the conditions of a digital society.

The experimental verification of the effectiveness of pedagogical conditions for the formation of readiness of students of economic specialties for learner autonomy by means of digital technologies proved that each of the conditions performed a specific function in the development of the process of the formation of students' readiness for learner autonomy, and their coordinated combination ensured the integrity of the pedagogical impact.

The organizational and technological basis for students' independent activity was created by algorithmization and organizational and content support for autonomous learning. The use of digital routes, step-by-step instructions, checklists and monitoring tools allowed to ensure the transparency of the educational process, to form the skills of planning, self-control and analytical thinking. Students gained operational autonomy, which was manifested in the ability to independently organize their own educational activities and combine theoretical knowledge with practical tasks.

The project-oriented approach contributed to the formation of cognitive and activity autonomy. The implementation of educational and professionally oriented projects using digital tools (Google Workspace, Power BI, Tableau, Canva, SPSS, Python, etc.) ensured the development of initiative, creativity, independence in decision-making and the ability to work in conditions of uncertainty. Students demonstrated an

increase in the ability to set educational goals, choose ways to achieve them, critically evaluate information and present results in a professional format.

The use of formative assessment has become a means of consolidating autonomous learning strategies. Systematic feedback, peer assessment, criteria-based rubrics, electronic portfolios, and self-analysis tools have contributed to the development of reflective and evaluative autonomy. Assessment has transformed from a controlling function to a formative one, providing students with the opportunity to independently analyze their own progress and determine areas for further self-improvement.

The comprehensive implementation of three pedagogical conditions ensured the gradual formation of all components of readiness for learner autonomy – from operational-technological to reflective-value. As a result, a pedagogical environment was created in which the student appears as an active, motivated and responsible subject of his own learning, capable of effective self-development and professional self-realization in the conditions of the digital economy.

The results of the formative stage of the experiment confirmed the effectiveness of the developed pedagogical conditions for the formation of students' readiness for learner autonomy in economic specialties by means of digital technologies. A comparative analysis of the indicators demonstrated significant positive dynamics in the experimental group (increase within +23.32% to +28.58%) compared to the control group (increase within +4.78% - +11.77%), which indicated the purposeful nature and effectiveness of the pedagogical impact. The most noticeable qualitative changes in the experimental group were recorded in the operational-practical (+28.58%) and content-theoretical (+27.65%) components, which confirmed the effective formation of skills for independent planning, organization and control of learning, as well as deepening of knowledge about the mechanisms of autonomous learning. A high, albeit somewhat smaller, increase was observed in the personal-reflective (+26.17%) and value-motivational (+23.32%) components, which demonstrated a positive impact on students' self-reflection, responsibility, and internal motivation, but at the same time indicated the need for further improvement of these components to ensure sustainable self-management and readiness for continuous self-development.

The empirical data obtained prove that the implementation of algorithmic support for learning activities, a project-oriented approach, and formative assessment contributes to the comprehensive development of students' autonomy and the formation of their readiness for independent professional growth in a digital educational environment.

Scientific and methodological support for the process of the formation of readiness of students of economic specialties for learner autonomy by means of digital technologies has been developed, tested and implemented, based on methodological materials, digital tools and didactic tools aimed at forming the readiness of students of economic specialties for learner autonomy in the process of professional training. Within the framework of the first pedagogical condition, methodological developments have been created that ensure the gradual formation of skills for independent planning, organization and control of one's own educational activities (algorithms for independent performance of educational tasks using digital resources; instructional and methodological cards for students and teachers; templates of educational routes and individual work plans; samples of checklists and self-control matrices; electronic maps and road maps of autonomous learning). These materials provide organizational and content support for students, contribute to a conscious choice of educational strategy, a gradual increase in the level of independence and the development of the ability to self-organize. Within the second pedagogical condition, a system of project tasks of different levels of autonomy, an algorithm for implementing students' project activities, individual trajectory selection maps, project results evaluation rubrics, and self-assessment checklists for participation in group projects have been developed, the implementation of which contributes to the development of initiative, responsibility, decision-making skills, reflection, and self-correction of actions. Within the third pedagogical condition, a methodological toolkit has been created for organizing constant feedback between the teacher and the student, namely: an algorithm for organizing formative assessment; templates for digital rubrics and feedback sheets; cases of formative assessment in academic disciplines of the professional cycle; individual digital student dashboards "My Educational Trajectory"; reflective questionnaires and self-assessment matrices, the implementation of which

ensures the formation of responsibility among students for their own educational results and strategic planning of further development.

The developed set of methodological materials can be used in the practice of teaching economic disciplines in higher education institutions, in the organization of blended and distance learning, as well as in the system of advanced training for teachers of economic disciplines.

At the same time, the conducted research does not exhaust all aspects of the issue under consideration and demonstrates the need for its further development in such promising areas as: the creation of interdisciplinary models for the formation of students' learner autonomy in a digital educational environment; improving the tools for formative assessment and digital monitoring of the results of autonomous learning; studying the impact of artificial intelligence and adaptive educational technologies on the development of independence and self-regulation of education seekers; deepening the study of psychological and pedagogical factors in the formation of motivational resilience in conditions of blended and distance learning; developing methodological recommendations for teachers on the integration of digital technologies in supporting students' learner autonomy.

Keywords: readiness, learner autonomy, autonomous learning, readiness for learner autonomy, digital technologies, gamification, students of economic specialties, self-educational activities, self-education, professional training, digitalisation of the educational process.

REFERENCES

Articles in scientific professional editions of Ukraine, which are included in international scientometric databases

1. Volkova, N.P., Pavlenko, O.O., **Chyzhykova, I.V.**, Holiak, V.I. (2025). Studying the impact of digital technology integration research on the development of learner autonomy of economics students towards achieving sustainable development objectives.

Pedagogical academy: scientific issues, no. 21. pp. 1–12. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.16962615

2. Tokarieva, A.V, **Chyzhykova, I.V.** (2024). *Aktualni pytannia rozvytku navchalnoi avtonomii studentiv ukrainskykh ZVO* [Current issues of developing learner autonomy of students of Ukrainian higher education institutions]. *Innovatsiina pedahohika* [Innovative pedagogy]. no. 67/2. pp. 206–212. DOI:10.32782/2663-6085/2023/67.2.41 [In Ukrainian].

3. **Chyzhykova, I.V.** (2023). *Rozvytok navchalnoi avtonomii studentiv v umovakh heimifikatsiinavchalnoho protsesu u ZVO* [The development of students' learner autonomy in the context of gamification of the educational process in higher education institutions]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka* [Education. Innovation. Practice]. no. 11 (2). pp. 54–59. DOI:10.31110/2616-650x-vol11i2-008 [In Ukrainian].

4. **Chyzhykova, I.V.** (2021). *Studentska avtonomiia v konteksti rozvytku kompetentsii KhKhI storichchia* [Student autonomy in the context of developing 21st century competencies]. *Akademichni studii. Seriia «Pedahohika»* [Academic Studies. Pedagogy Series]. no. 1 (3). pp. 154–161. DOI: 10.52726/as.pedagogy/2021.3.1.23 [In Ukrainian].

5. **Chyzhykova, I.V.,** Tokarieva, A.V. (2021). *Vykorystannia suchasnykh heimifikovanykh zasobiv navchannia v konteksti navchannia inozemnym movam studentiv tekhnichnykh ta ekonomichnykh spetsialnostei* [The use of modern gamified learning tools in the context of teaching foreign languages to students of technical and economic specialties.] *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh* [Pedagogy of the Formation of Creative Personality in Higher and General Schools], no. 2 (77). pp. 147–150. DOI: 10.32840/1992-5786.2021.77-2.27 [In Ukrainian].

6. Tokarieva, A.V., Volkova, N.P., **Chyzhykova, I.V**., Fayerman, O.O. (2025). Computer-mediated communication and gamification as principal characteristics of sustainable higher education: empirical evidence and theoretical frameworks. CEUR Workshop Proceedings, 2025. Vol. 4060. pp. 107–129.

7. Tokarieva, A.V., **Chyzhykova, I.V.** (2022). Understanding educators experience and attitude to gamified learning applications. *Visnyk Universytetu imeni Al'freda Nobelia. Seriia "Pedahohika i psykholohiia"* [Bulletin of Alfred Nobel University Series "Pedagogy and Psychology"]. no. 1 (23). pp. 211–222. DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-25

Articles in other scientific publications

8. **Chyzhykova, I.V.** (2022). *Dialohichno-dyskusiini tekhnolohii u formuvanni navchalnoi avtonomii studentiv* [Dialogical and discussion technologies in the formation of students' learner autonomy]. *Hraal nauky* [Graal of science]. no. 12–13. pp. 489–494. DOI: 10.36074/grail-of-science.29.04.2022.085 [In Ukrainian].

9. Volkova, N., **Chyzhykova, I. (2025).** *Vplyv doslidzhennia formuvannia hotovnosti studentiv ekonomichnykh spetsialnostei do navchalnoi avtonomii zasobamy tsyfrovykh tekhnolohii na tsili staloho rozvytku* [The impact of research on the formation of readiness of students of economic specialties for learner autonomy using digital technologies on sustainable development goals]. *International Science Journal of Education & Linguistics*. no. 4 (3). pp. 26–32. https://doi.org/10.46299/j.isjel.20250403.04 [In Ukrainian].

10. **Chyzhykova, I**. (2022). The research of autonomous learning aptitude of students of economic specialities. *International Science Journal of Education & Linguistics*, no. 1 (4). pp. 32–37. DOI:10.46299/j.isjel.20220104.02

Scientific publications certifying the approbation of the dissertation materials

11. **Chyzhykova, I.V.** (2024). *Blohinh yak zasib pidvyshchennia motyvatsii do navchannia* [Blogging as a means of increasing motivation for learning]. *Problemy ta perspektyvy realizatsii ta vprovadzhennia mizhdystsyplinarnykh naukovykh dosiahnen: materialy VI Mizhnarodnoi naukovoi konferentsii* [Problems and prospects for the implementation of interdisciplinary scientific achievements: materials of the VI International Scientific Conference]. Vinnytsia: TOV «UKRLOHOS Hrup». pp.194–195. [In Ukrainian].

12. **Chyzhykova, I.V.** (2022). *Vybirkovi dystsypliny yak komponent formuvannia navchalnoi avtonomii studentiv* [Elective disciplines as a component of the formation of students' learner autonomy]. *Zdobutky ta dosiahnennia prykladnykh ta fundamentalnykh nauk XXI stolittia: materialy III Mizhnarodnoi naukovoi konferentsii. Mizhnarodnyi tsentr naukovykh doslidzhen* [Achievements of applied and fundamental sciences of the XXI century: materials of the III International scientific conference. International Center for Scientific Research]. Vinnytsia: Yevropeiska naukova platforma. pp.199–200. [In Ukrainian].

13. **Chyzhykova, I.V.** (2023). *Vykorystannia virtualnoho seredovyshcha u klasi* [The use of virtual environments in the classroom]. *Tsyfrove naukove suspilstvo: sotsialno-ekonomichni, pravovi ta mizhnarodni aspekty: materialy I Mizhnarodnoi naukovoi konferentsii* [Digital scientific society: socio-economic, legal and international aspects: materials of the 1st International Scientific Conference]. Vinnytsia: Yevropeiska naukova platforma. pp. 130–131. [In Ukrainian].

14. **Chyzhykova, I.V.** (2022). *Vykorystannia ihrovykh tekhnolohii pid chas vyvchennia fakhovykh dystsyplin studentamy ekonomichnykh spetsialnostei na prykladi onlain platformy «LEARNINGAPPS.ORG»* [The use of gaming technologies when studying professional disciplines by students of economic specialties using the example of the online platform “LEARNINGAPPS.ORG”]. *Science of XXI century: development, main theories and achievements: collection of scientific papers «SCIENTIA»: Proceedings of the II International Scientific and Theoretical Conference*. Helsinki, Republic of Finland: European Scientific Platform, Vol. 2. pp. 97–99. [In Ukrainian].

15. **Chyzhykova, I.V.** (2022). *Vynyknennia ta stanovlennia poniattia «avtonomiia» u svitovomu osvitnomu protsesi* [The emergence and formation of the concept of "autonomy" in the world educational process]. *Suchasna vyshcha osvita: perspektyvni ta priorytetni napriamy naukovykh doslidzhen: III Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia studentiv, aspirantiv ta naukovtsiv* [Modern higher education: promising and priority areas of scientific research: III International scientific and practical conference of students, postgraduates and scientists]. Dnipro: Alfred Nobel University. pp. 178–181. [In Ukrainian].

16. **Chyzhykova, I.V.** (2021). *Do pytannia vyznachennia poniattia «avtonomiia»* [On the issue of defining the concept of "autonomy"]. *Potentsiini shliakhy rozvytku nauky (chastyna I): materialy III Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* [Potential Ways of Science Development: Proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Conference]. Kyiv: MTsNiD. pp. 25–26. [In Ukrainian].

17. **Chyzhykova, I.V.** (2023). *Keis-tekhnolohii ta etapy yikh realizatsii v osvitnomu protsesi* [Case technologies and stages of their implementation in the educational process]. *Teoriia i praktyka profesiinoho stanovlennia fakhivtsia v innovatsiinomu sotsiokulturnomu prostori: Materialy 1-yi Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii naukovo-pedahohichnykh, pedahohichnykh pratsivnykiv i molodykh uchenykh* [theory and practice of professional development of a specialist in an innovative socio-cultural space: Materials of the 1st International Scientific and Practical Conference of Scientific and Pedagogical, Pedagogical Workers and Young Scientists]. Dnipro: Alfred Nobel University. pp.271–274. [In Ukrainian].

18. Tokarieva, A., Volkova, N., **Chyzhykova, I.**, Fayerman, O. (2023). Computer-Mediated Communication and Gamification as Principal Characteristics of Sustainable Higher Education. *Proceedings of the 2nd Myroslav I. Zhaldak Symposium on Advances in Educational Technology – AET*, pp. 515–528. DOI:10.5220/0012065700003431

19. **Chyzhykova, I.V.** (2022). *Keis-tekhnolohii yak zasib formuvannia navchalnoi avtonomii studentiv ekonomichnykh spetsialnostei u ZVO* [Case technologies as a means of the formation of learner autonomy of students of economic specialties in higher education institutions]. *Filosofski aspekty profesiinoi osvity: materialy Kh Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Kherson-Kropyvnytskyi: PP «Polium»* [Philosophical aspects of professional education: materials of the 10th International Scientific and Practical Conference]. pp. 263–264. [In Ukrainian].

20. **Chyzhykova, I.V.** (2023). *Google forms yak efektyvna forma samostiinoi roboty studentiv* [Google forms as an effective form of individual work of students]. *Tradytsiini ta innovatsiini pidkhody do naukovykh doslidzhen: materialy IV Mizhnarodnoi naukovoi konferentsii* [Traditional and innovative approaches to scientific research: materials of the

IV International Scientific Conference]. Zhytomyr: Yevropeiska naukova platforma. pp. 160–161. [In Ukrainian].

21. Tokarieva, A.V., **Chyzhykova, I.V.** (2021). *Terminy novoi osvitnoi paradyhmy* [Terms of the new educational paradigm]. *«Stan ta perspektyvy rozvytku pedahohiky ta psykholohii v Ukraini ta sviti»: materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* [State and Prospects for the Development of Pedagogy and Psychology in Ukraine and the World: Collection of Abstracts of Scientific Papers of Participants of the International Scientific and Practical Conference]. Kyiv. pp. 73–76. [In Ukrainian].

22. **Chyzhykova, I.V.,** Tokarieva, A.V. (2021). *Heimifikatsiia yak suchasnyi zasib navchannia inozemnii movi* [Gamification as a modern means of teaching a foreign language]. *Priorytetni shliakhy rozvytku nauky: materialy III Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii* [Priority ways of developing science: materials of the 3rd International Scientific and Practical Conference]. Kyiv: MTsNiD. pp. 20–21. [In Ukrainian].

23. **Chyzhykova, I.V.**, Tokarieva, A.V. (2022). *Rozvytok studentskoi navchalnoi avtonomii zasobamy proiektnoi diialnosti* [Developing student learner autonomy through project activities]. “Modern Trends in the Development of Science and Technology”: *proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Conference*. Innsbruck: LIU. pp. 71–75. [In Ukrainian].

24. **Chyzhykova, I.** (2022). Digitalization of learning process in Ukraine. *Learning and Teaching: during War and Peace [Electronic Edition]: Conference Proceedings of I International Youth Scientific & Practical Conference*. Kharkiv: H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. pp. 27. [In Ukrainian].

25. **Chyzhykova, I.V.** (2022). Interactive gamified technologies in contemporary educational process. *Features of the development of modern science in the pandemics era: collection of scientific papers «SCIENTIA»: Proceedings of the II International Scientific and Theoretical Conference*. Berlin, Germany: European Scientific Platform, Vol. 2. pp. 29–30.

26. **Chyzhykova, I.** (2022). The “autonomy” concept as a part of contemporary educational process. *Sustainable Development: Modern Theories and Best Practices:*

Materials of the Monthly International Scientific and Practical Conference. Tallinn: Teadmus OÜ. pp. 12–15.

27. **Chyzhykova, I.,** Tokarieva, A. (2022). Virtual game universes in a classroom. *«Actual priorities of modern science, education and practice»: proceedings of The KhII International Scientific and Practical Conference*. Paris, France. pp. 465–468.

28. Tokarieva, A. V., **Chyzhykova, I. V.** (2022). Serious video games, gamified learning applications and gamification in the context of Ukrainian higher education. *Innovatsiini rishennia v ekonomitsi, biznesi, suspilnykh komunikatsiiakh ta mizhnarodnykh vidnosynakh: materialy II Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii* [Innovative solutions in economics, business, public communications and international relations: materials of the II International Scientific and Practical Internet Conference]. Dnipro: University of Customs and Finance. pp.402–406.

29. **Chyzhykova, I.V.** (2021). *Vprovadzhennia tsyfrovizatsii v osvitnomu protsesi u ZVO Ukrainy* [Introduction of digitalization in the educational process in higher education institutions of Ukraine]. *Materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii «Vitchyzniana nauka na zlami epokh: problemy ta perspektyvy rozvytku»: Zb.nauk.prats. Pereiaslav* [Materials of the All-Ukrainian Scientific and Practical Internet Conference “Domestic Science at the Turn of the Epochs: Problems and Prospects for Development”: Collection of Scientific Works]. no. 74. pp. 95–97. [In Ukrainian].

Educational and methodolical publications

30. **Chyzhykova, I.V.** (2023). *Navchalna avtonomiia* [Learner autonomy]. Dnipro. 28 p. [In Ukrainian].

31. Tokarieva, A., **Chyzhykova, I.**, Holiak, V. (2025). *Kros-kulturna komunikatsiia* [Cross-cultural communication]. Odesa: Vydavnychyi dim «Helvetyka». 156 p. [In Ukrainian].

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ…….. 27

ВСТУП……... 29

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО НАВЧАЛЬНОЇ АВТОНОМІЇ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ….. 40

1.1. Формування готовності студентів до навчальної автономії як предмет наукових досліджень……. 40

1.2. Зміст і компонентно-структурний аналіз феномену «готовність студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії»…… 62

1.3. Можливості цифрових технологій навчання щодо формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії... 87

Висновки до розділу 1……... 106

РОЗДІЛ 2. ОБҐРУНТУВАННЯ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО НАВЧАЛЬНОЇ АВТОНОМІЇ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ….. 109

2.1. Обґрунтування педагогічних умов формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій…….. 109

2.2. Упровадження педагогічних умов формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій У практику університетської освіти……. 130

2.3. Експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій…… 157

Висновки до розділу 2……... 188

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ…….. 193

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ…….. 199

ДОДАТКИ……. 229

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ДМНА	–	динамічна розробка навчальної автономії
ЕНМК	–	Електронний навчально-методичний комплекс
ЄС	–	Європейський Союз
ЗВО	–	заклади вищої освіти
ІКТ	–	інформаційно-комунікаційні технології
ІОТ	–	індивідуальна освітня траєкторія
ІТ	–	ігрові технології
ВМ	–	внутрішня мотивація
ЗНМ	–	зовнішня негативна мотивація
ЗПМ	–	зовнішня позитивна мотивація
МОНУ	–	Міністерство освіти і науки України
НА	–	навчальна автономія
НРК	–	Національна рамка кваліфікацій
ОП	–	освітня програма
ПЗ	–	програмне забезпечення
ТСВ	–	теорія самовизначення
ТМД	–	тест-опитувальник мотивації досягнення
ЦСР	–	Цілі сталого розвитку
AR	–	доповнена реальність
BANI	–	модель світу, де головними чинниками є: brittle – крихкість, anxious – тривожність, nonlinear – нелінійність, incomprehensible – неосяжність
ISCED-F	–	International Standard Classification of Education / Міжнародна стандартна класифікація освіти ISCED-F 2013
MOOC(s)	–	Massive Open Online Courses / масові відкриті он-лайн курси
OER	–	Open Educational Resources / відкриті освітні ресурси

SPOD – модель світу, де головними чинниками є: steady – стійкість, predictable – передбачуваність, ordinary – простота, definite – визначеність

VR – віртуальна реальність

VUCA – модель світу, де головними складовими є: volatility – нестабільність, uncertainty –невизначеність, complexity – складність, ambiguity – неоднозначність

ВСТУП

Глобалізаційні процеси, цифровізація освіти та орієнтація на стандарти європейського освітнього простору визначають нові вимоги до підготовки майбутніх економістів. Сучасний ринок праці потребує фахівців, здатних до самостійного навчання, професійної мобільності та безперервного розвитку. У центрі цих вимог перебуває готовність до навчальної автономії як ключова умова успішної самореалізації фахівця в цифровому суспільстві.

Зазначене актуалізує необхідність теоретичного й практичного обґрунтування процесу формування такої готовності студентів економічних спеціальностей засобами цифрових технологій, що має чітко окреслену законодавчу основу. Підґрунтям для цього виступають міжнародні документи (Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року (ООН, 2015) [110], Міжнародний пакт про економічні, соціальні та культурні права (1966) [93], Рекомендація ЮНЕСКО щодо статусу викладачів вищої освіти (1997) [232], Лімська декларація «Про академічну свободу і автономію вищих навчальних закладів» (м. Ліма, 1988) [262], Принципи Абіджану щодо права на освіту (2019) [261], міжнародні стандарти ISO 9000:2000 та 9001), *регіональні (європейські) рамкові документи* (Хартія Європейського Союзу про основоположні права (2000) [170], Конвенція про захист прав людини і основоположних свобод (1950) [72], Рекомендація Комітету міністрів Ради Європи CM/Rec (2012) [218], Боннська декларація про свободу наукових досліджень (2020) [207], Римське міністерське комюніке (2020) [132], Конвенція про визнання кваліфікацій з вищої освіти в європейському регіоні (Лісабонська конвенція, 1997) [71], Magna Charta Universitatum (1988) [239]), а також національні й галузеві документи (Закони України «Про освіту» [127], «Про вищу освіту» [120], Національна рамка кваліфікацій [123], Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року [128]). У них визначено вимоги до професійної підготовки фахівців, які передбачають розвиток академічної свободи, самостійності та інституційної автономії в освітньому процесі.

Категорія «навчальна автономія» має глибоке теоретичне підґрунтя, що простежується у працях зарубіжних науковців – (Джон Дьюї (*John Dewey*) [225; 226], Карл Роджерс (*Carl Rogers*) [247; 248], Філіп Зімбардо (*Philip Zimbardo*) [277; 278], Мартін Селігман (*Martin Seligman*) [255; 256], Е. Дечі (*E. Deci*) [250], Р. Раян (*R. Ryan*) [249], М. Чиксентміхайі (*M. Csikszentmihalyi)* [250; 254] та ін.) та вітчизняних дослідників (Л. Андрейко [6], Т. Бардаш [9], Н. Гагіна [32], Т. Гущина [41], Н. Дмітренко [47; 48], Т. Караєва [62], С. Касіянц [63; 64; 65], І. Княжева [66] та ін.). У контексті освітнього процесу феномен автономії активно досліджували Г. Холек [230], Д. Літтл [236], Л. Дем [221], Ф. Бенсон [204; 205], Б. Сінклер [204], Дж. Трімм [269] та ін.

Цифрові технології, що швидко проникають у всі сфери освітньої діяльності, відкривають нові можливості для індивідуалізації навчання, персоналізації освітніх траєкторій, підвищення самостійності й відповідальності студентів. Використання цифрових платформ, електронних освітніх ресурсів, мобільних застосунків і технологій адаптивного навчання розширює можливості формування автономії особистості. Проблему цифровізації освіти та її вплив на автономне навчання вивчали І. Аветісова [2], Л. Андрейко, Ю. Скарлупіна [6], Н. Болюбаш [18], Н. Волкова [28; 29], І. Демура [42], Г. Кравчук [75], О. Кошова [74], І. Кустовська [76], Т. Поясок [119], А. Токарєва [160] та ін.

Попри наявність значного наукового доробку, слід зазначити, що більшість підходів не забезпечує повною мірою виконання завдання підготовки студентів економічних спеціальностей у контексті формування їх готовності до навчальної автономії засобами цифрових технологій**.** Наявна теоретико-методична база потребує систематизації, узгодження та адаптації до специфіки економічної освіти.

Теоретичний аналіз наукових джерел, нормативно-правових документів і практичного досвіду діяльності закладів вищої освіти дозволив виявити низку суперечностей, що зумовлюють актуальність дослідження, а саме між:

– зростаючою потребою суспільства та ринку праці у фахівцях-економістах, здатних до автономної навчальної та професійної діяльності в умовах цифрового

середовища, та недостатньою орієнтацією освітнього процесу на формування відповідної готовності;

– широкими можливостями цифрових технологій для індивідуалізації, активізації й підтримки автономної навчальної діяльності студентів та обмеженою практикою їх цілісного впровадження у зміст і структуру професійної підготовки майбутніх економістів;

– наявністю окремих досліджень із проблем навчальної автономії та цифровізації освіти та відсутністю цілісного науково обґрунтованого підходу до визначення педагогічних умов формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій.

Актуальність порушеної проблеми, недостатня глибина її розроблення в педагогічній теорії і практиці, виявлені суперечності та потреби в їх розв'язанні на науково-теоретичному, методичному та практичному рівнях зумовили обрання теми дослідження **«Формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація відповідає основним напрямам досліджень кафедри іноземної філології, перекладу та професійної мовної підготовки Університету митної справи та фінансів «Актуальні проблеми філології та педагогіки в парадигмі соціально-гуманітарних наук» (номер державної реєстрації 0120U101485), «Дискурс: педагогіка, лінгвістика, літературознавство» (номер державної реєстрації 0123U100625), а також напрямам досліджень кафедри психології та педагогіки ВНЗ «Університету імені Альфреда Нобеля», проведених у межах комплексних наукових тем «Теоретичні та методичні засади моделювання компетентнісної професійної освіти у контексті євроінтеграції» (державний реєстраційний номер 0117U000784), «Теоретико-методологічні засади професійного становлення фахівця в інноваційному соціокультурному просторі» (державний реєстраційний номер 0122U200059). Тему затверджено вченою радою ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (протокол № 10 від 21 грудня 2021 р.) і уточнена вченою радою Університету імені Альфреда Нобеля (протокол № 6 від 24.06.2025 р.).

Об’єкт дослідження – процес професійної підготовки студентів економічних спеціальностей у закладах вищої освіти.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій.

Мета дослідження полягає в науковому обґрунтуванні й експериментальній перевірці педагогічних умов формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій.

Гіпотеза дослідження. Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що ефективність формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій може бути забезпечена за умови впровадження розроблених і теоретично обґрунтованих педагогічних умов формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій, які спрямовані на розвиток ціннісно-мотиваційного, змістово-теоретичного, операційно-практичного, особистісно-рефлексивний особистісно-рефлексивного компонентів зазначеної готовності.

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

1. На підставі аналізу нормативної та психолого-педагогічної літератури розкрити теоретичні засади формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій як невід’ємного складника їх професійної підготовки.

2. Обґрунтувати сутність та здійснити компонентно-структурний аналіз готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії.

3. Теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій.

4. Здійснити експериментальну перевірку ефективності педагогічних умов формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій.

5. Розробити науково-методичне забезпечення процесу формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій.

Для досягнення мети і виконання поставлених завдань застосовувався комплекс **методів дослідження**:

– *теоретичні:* аналіз, порівняння, систематизація психолого-педагогічної літератури, законодавчих і нормативно-правових документів – для вивчення освітніх тенденцій і поглядів учених на досліджувану проблему; дефінітивний аналіз – для розкриття й уточнення базових понять дослідження; контент-аналіз узагальнення та систематизація наукових положень з метою розробки теоретичних і методичних засад формування готовності до навчальної автономії засобами цифрових технологій;

– *емпіричні:* діагностичні (анкетування, опитування, бесіда, тестування тощо), обсерваційні (спостереження, самоспостереження тощо) з метою визначення у студентів економічних спеціальностей рівня готовності до навчальної автономії; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний етапи) з метою визначення ефективності впровадження педагогічних умов формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій;

– *методи математичної статистики*: для математичної обробки результатів педагогічного експерименту та оцінки статистичної значущості позитивних змін у ході експерименту;

– *графічні методи:* для унаочнення та порівняння результатів експериментальної роботи: графічні зображення, таблиці.

Теоретико-методологічною основою дослідження є: концептуальні положення системного (В. Луговий [85], І. Зязюн [59], О. Сухомлинська [153] та ін.), компетентнісного (О. Локшина [82; 83], О. Олефір [97], О. Павленко [105; 106], О. Пометун [114], О. Романовський [134], О. Савченко [139], С. Сисоєва [145] та ін.), діяльнісного (С. Гончаренко [129], О. Савченко [140; 141], І. Бех [10] та ін.), рефлексивно-оцінювального (О. Пометун [114; 115], Л. Пироженко [60] та ін.),

особистісно-орієнтованого (І. Бех [11], Г. Балл [8], І. Зязюн [59], О. Савченко [140] та ін.), діяльнісного (С. Гончаренко [129], О. Савченко [141], І. Бех [10] та ін.), акмеологічного (О. Сухомлинська [153], Л. Хоружа [172]), проєктно-технологічного (О. Коберник [67], Т. Левченко [80]) підходів; положення теоретичних концепцій «освіта через досвід» (Джон Дьюї (*John Dewey*) [225; 226], навчальної автономії (К. Крук (*Crook, C.*) [220], Р. Оксфорд (*R. Oxford*) [245], Ф. Бенсон (*Phil Benson*) [202; 203; 204; 205],
П. Воллер (*P. Voller*) [205; 272], Д. Літтл (*David Little*) [236], Г. Холек (*Henri Holec*) [230] та ін.) та рівнів її розвитку (Д. Нунан (*Nunan*) [243] і Е. Макаро (*Macaro*) [238]); особистісно-орієнтованого навчання (Карл Роджерс (*Carl Rogers*) [247; 248], теорії саморегуляції та самоконтролю (Філіп Зімбардо (*Philip Zimbardo*) [277; 278] та Мартін Селігман (*Martin Seligman*) [255; 256]); положення концепції самодетермінації (Едвард Дечі (*Edward L. Deci*) [223] та Річард Раян (*Richard M. Ryan*) [223], психолого-педагогічні теорії самовизначення (Е. Дечі, Р. Раян [223; 250]) та теорія перехідної дистанції (М. Мур (*M. Moore*)) [242]; фундаментальні положення готовності до професійної діяльності (Т. Гармаш [34], І. Заблоцька [54], Л. Потапкіна [117], Р. Рябоконь [136] та ін.); теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх фахівців до навчальної автономії (Н. Бориско [19], Р. Воробйова [3], О. Іщенко [61], Т. Караєва [62], І. Княжева [66], Г. Козловська [70] та ін.); теоретичні і практичні аспекти використання цифрових технологій у вищій освіті (В. Биков [13], М. Жалдак [52], Ю. Буровицька [20], А. Заліський [56], О. Лебідь [79], О. Павленко [103], Т. Поясок [118; 119] та ін.).

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилася впродовж 2022–2025 рр. на базі Університету митної справи та фінансів, ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля», Криворізького державного педагогічного університету, Дніпровського державного аграрно-економічного університету. Експериментом було охоплено 209 здобувачів бакалаврського рівня зазначених ЗВО спеціальностей 291 «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії», 075 «Маркетинг», 051 «Економіка», 076 «Підприємництво, торгівля та біржова діяльність» бакалаврського рівня вищої освіти, які увійшли до

складу експериментальної групи – 102 особи, контрольної групи – 107 осіб, а також 11 викладачів зазначених ЗВО, що брали участь в педагогічному експерименті на всіх його етапах. Додатково для участі в онлайн-опитуванні щодо визначення значущості різних педагогічних умов у формуванні готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій були залучені 43 викладачі економічних спеціальностей.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що *уперше*:

– здійснено цілісний аналіз проблеми формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій у педагогічній теорії та освітній практиці;

– *обґрунтовано* сутність поняття «готовність студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії» як інтегративне, динамічне особистісне утворення, що поєднує ціннісно-мотиваційне ставлення до самостійного навчання, знання й розуміння цифрових можливостей для організації індивідуальної освітньої траєкторії, уміння стратегічно планувати, виконувати завдання у сфері економіки й брати на себе відповідальність за якість отриманих результатів, а також здатність до рефлексії й самооцінки результатів навчання в умовах майбутньої професійної діяльності;

– *визначено* структуру готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії (ціннісно-мотиваційний, змістово-теоретичний, операційно-практичний, особистісно-рефлексивний), критерії (мотиваційно-спрямувальний, когнітивний, діяльнісний, особистісний), показники і рівні сформованості;

– *розроблено, теоретично обґрунтовано* й *експериментально перевірено* педагогічні умови формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій на засадах системного, компетентісного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, проєктно-технологічного, рефлексивно-оцінювального, акмеологічного підходів (алгоритмізація та організаційно-змістова підтримка автономного навчання; реалізація проєктно-орієнтованого підходу з елементами вибору та поступовим

ускладненням завдань; використання формувального оцінювання як інструменту розвитку самооцінки та відповідальності за власну освітню траєкторію);

– *уточнено* й *конкретизовано* понятійно-категоріальний апарат досліджуваної проблеми («автономія», «навчальна автономія», «готовність до навчальної автономії»);

– *удосконалено* зміст, форми, методи формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій;

– *набули подальшого розвитку* наукові уявлення про структуру, компоненти, показники та рівні готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії; діагностичний інструментарій оцінювання рівнів сформованості зазначеної готовності.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробці та впровадженні педагогічних умов формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій, які можуть бути покладені в основу моделювання освітнього процесу здобувачів економічних спеціальностей першого (бакалаврського) рівня вищої освіти; розроблені та впроваджені комплексу методичних матеріалів, що забезпечують реалізацію педагогічних умов формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії: алгоритми та інструктивно-методичні картки для організаційно-змістової підтримки автономного навчання; система проєктних завдань різного рівня складності (індивідуальні, групові, міждисциплінарні), ситуаційних вправ, кейсів з дисциплін «Мікроекономіка», «Маркетинг», «Економіка підприємства і підприємництво», «Фінанси підприємств», «Зовнішньоекономічна діяльність підприємства», «Ділова іноземна мова» із поступовим ускладненням і правом вибору траєкторії; інструменти формувального оцінювання (цифрові рубрики, аркуші фідбеку, дашборди самооцінювання). Запропонований методичний комплекс може бути використаний у практиці викладання економічних дисциплін, у системі змішаного та дистанційного навчання, а також для підвищення кваліфікації викладачів економічного профілю.

Основні положення та результати дослідження можуть бути використані для подальшого вдосконалення теорії і практики професійної економічної освіти, зокрема при актуалізації освітніх програм, розробці навчальних посібників, програм спецкурсів для здобувачів вищої освіти різних рівнів з питань формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій, в системі підвищення кваліфікації та перепідготовки, неформальної та інформальної освіти, самоосвіти фахівців в економічній сфері.

Основні положення та результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Університету митної справи та фінансів (довідка про впровадження № 10-28/01/303 від 09.04.2025), ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (довідка про впровадження № 237 від 18.04.2025), Криворізького державного педагогічного університету (довідка про впровадження № 01-221/3 від 14.04.2025), Дніпровського державного аграрно-економічного університету (довідка про впровадження № 42-11-394 від 21.04.2025).

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження репрезентовано в доповідях на науково-практичних конференціях різних рівнів: *міжнародних*: «Стан та перспективи розвитку педагогіки та психології в Україні та світі» (Київ, 2021), «Пріоритетні шляхи розвитку науки» (Київ, 2021), «Потенційні шляхи розвитку науки» (Київ, 2021), «Sustainable Development: Modern Theories and Best Practices» (Таллінн, Естонія, 2022), «Сучасна вища освіта: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень» (Дніпро, 2022), «Actual priorities of modern science, education and practice» (Париж, Франція, 2022), «Інноваційні рішення в економіці, бізнесі, суспільних комунікаціях та міжнародних відносинах» (Дніпро, 2022), «Science of XXI century: development, main theories and achievements: collection of scientific papers «SCIENTIA»» (Гельсінкі, Фінляндія, 2022), «Features of the development of modern science in the pandemic's era: collection of scientific papers «SCIENTIA»» (Берлін, Німеччина, 2022), «Здобутки та досягнення прикладних та фундаментальних наук XXI століття» (Вінниця, 2022), «Learning and Teaching: during War and Peace» (Харків, 2022), «Філософські аспекти професійної

освіти» (Херсон-Кропивницький, 2022), «Modern Trends in the Development of Science and Technology» (Інсбрук, Австрія, 2022), «Традиційні та інноваційні підходи до наукових досліджень» (Житомир, 2023), «Теорія і практика професійного становлення фахівця в інноваційному соціокультурному просторі» (Дніпро, 2023), «Цифрове наукове суспільство: соціально-економічні, правові та міжнародні аспекти» (Вінниця, 2023), «Проблеми та перспективи реалізації та впровадження міждисциплінарних наукових досягнень» (Вінниця, 2024); *всеукраїнських*: «Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку» (Переяслав, 2021). Результати та висновки виконаної роботи презентовано, обговорено й позитивно оцінено на засіданнях кафедри психології та педагогіки, щорічних звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу Університету імені Альфреда Нобеля (упродовж 2022-2025 рр.).

Публікації. Основні теоретичні положення й висновки дослідження відображено у 31 публікації, з яких: 6 статтей у провідних наукових фахових виданнях України, 1 стаття у співавторстві у журналі, який входить до наукометричної бази Scopus, 3 статті в інших виданнях, 19 тез доповідей у збірниках матеріалів конференцій і 2 навчально-методичні видання.

Особистий внесок у роботах, опублікованих у співавторстві, полягає в комплексному дослідженні та обґрунтуванні теоретичних і практичних аспектів формування навчальної автономії студентів економічних спеціальностей, зокрема: аналіз впливу дослідження формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій на Цілі сталого розвитку [29]; вивчення впливу інтеграції цифрових технологій на розвиток навчальної автономії студентів-економістів для досягнення Цілей сталого розвитку [28]; дослідження компютерно-опосередкованої комунікації та гейміфікації як ключових характеристик сталої вищої освіти [267; 268]; розробка та аналіз використання сучасних гейміфікованих засобів навчання, включно з серйозними відеоіграми та гейміфікованими навчальними програмами [191; 265]; участь у вивченні досвіду та ставлення викладачів до гейміфікованих навчальних

додатків [266]; аналіз актуальних питань розвитку навчальної автономії студентів українських ЗВО [160]; розвиток студентської навчальної автономії засобами проєктної діяльності [193]; дослідження термінів нової освітньої парадигми [161]; участь у розробці та підготовці структури і контенту навчального посібника з кроскультурної комунікації [159]; участь у зборі, аналізі та інтерпретації результатів дослідження, що стосуються впровадження інноваційних методів, як-от гейміфікація та віртуальні ігрові всесвіти, в освітній процес [192; 215].

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (278 найменувань), додатків на 40 сторінках. Робота містить 28 таблиць, 12 малюнків. Загальний обсяг дисертації – 269 сторінок, із них основного тексту – 170 сторінок.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО НАВЧАЛЬНОЇ АВТОНОМІЇ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

1.1. Формування готовності студентів до навчальної автономії як предмет наукових досліджень

Сучасна система вищої освіти перебуває в умовах глибоких трансформацій, зумовлених динамікою соціально-економічних процесів, глобалізацією освітнього простору та стрімким розвитком цифрових технологій. Ці процеси актуалізують потребу у фахівцях нового типу – здатних не лише ефективно засвоювати знання, а й самостійно їх здобувати, критично осмислювати, інтегрувати в професійну діяльність і творчо застосовувати в умовах постійних змін. Саме тому питання формування готовності студентів до навчальної автономії набуває статусу ключового чинника забезпечення якості вищої освіти та конкурентоспроможності майбутнього фахівця.

Навчальна автономія розглядається сучасною педагогічною наукою як інтегративна характеристика особистості, що поєднує пізнавальну активність, самостійність мислення, здатність до самоорганізації, самоконтролю й рефлексії. У контексті професійної підготовки економістів вона постає не лише як індивідуальна риса студента, а як необхідна умова успішного професійного становлення, адже саме економічна діяльність вимагає постійного оновлення знань, аналітичного мислення, готовності приймати самостійні рішення на основі цифрових даних і мінливих ринкових умов.

Особливої значущості у сучасному освітньому дискурсі набуває питання взаємозв’язку навчальної автономії з цифровими технологіями. Останні не лише створюють нові можливості для організації самостійної пізнавальної діяльності студентів, але й змінюють саму логіку навчання – від пасивного сприймання знань до активного конструювання індивідуальних освітніх траєкторій. Використання цифрових платформ, інтелектуальних систем підтримки навчання, засобів

формувального оцінювання та аналітики даних стає важливим чинником розвитку автономності здобувачів освіти, зокрема у сфері економічних спеціальностей, де цифрова компетентність є базовою професійною вимогою.

Наша увага прикута до формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій, тому з метою конкретизації та поглибленого аналізу теоретичних основ означеного дослідження їх структуровано в чотири групи.

До першої групи теоретичних засад віднесено міжнародні, регіональні (європейські) та вітчизняні нормативні й рамкові документи, у яких акцентовано увагу на глобальних викликах сьогодення, академічній свободі й автономії закладів вищої освіти, потребі навчальної автономії, а також визначено вимоги до фахівців економічних спеціальностей.

До другої групи теоретичних засад віднесено напрями наукових пошуків щодо навчальної автономії.

Третя група теоретичних засад презентована науковими працями, в яких конкретизовано основні дефініції дослідження.

Четверта група – наукові розвідки, які розкривають можливості цифрових технологій у формуванні готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії.

Структура теоретичних засад формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій наведена на рис. 1.1.

До **першої групи теоретичних засад** віднесено міжнародні, регіональні (європейські) та вітчизняні нормативні й рамкові документи, у яких акцентовано увагу на глобальних викликах сьогодення, академічній свободі й автономії закладів вищої освіти, потребі навчальної автономії, а також визначено вимоги до фахівців економічних спеціальностей.

Рис. 1.1. Структура теоретичних засад формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій

Перш за все акцентуємо на ***міжнародних рамкових документах,*** *які* закладають підґрунтя для розуміння навчальної автономії як складника академічної свободи (Лімська декларація «Про академічну свободу і автономію вищих навчальних закладів (1988) [262], Міжнародний пакт про економічні, соціальні та культурні права (1966) [93], Рекомендація ЮНЕСКО щодо статусу викладачів вищої освіти (1997) [232], Принципи Абіджану щодо права на освіту (2019) [261]). У зазначених документах визначено засадничі принципи академічної свободи та автономії університетів як необхідної умови розвитку самостійності учасників освітнього процесу; підкреслюється право викладачів і студентів на свободу у виборі методів навчання, дослідження та обміну знаннями. Лімська декларація наголошує, що університети мають бути простором інтелектуальної свободи, у якому студенти навчаються мислити самостійно, не обмежуючись догматичними

підходами. Принципи Абіджану (2019) [261] конкретизують право кожного на якісну освіту, що передбачає здатність до автономного здобуття знань протягом життя**.** Таким чином, міжнародні акти закладають підґрунтя для розуміння навчальної автономії як складника академічної свободи.

Важливими є *регіональні (європейські) рамкові документи* (Європейська конвенція з прав людини (1950) [72], Magna Charta Universitatum (1988) [239], Рекомендація Комітету міністрів Ради Європи CM/Rec(2012)7 [218], Лісабонська конвенція про визнання кваліфікацій у сфері вищої освіти в Європейському регіоні (1997) [71], Хартія основних прав Європейського Союзу (2000) [170], Боннська декларація про свободу наукових досліджень (2020) [207], Римське міністерське комюніке (2020) [132]). Зазначені у них концепти посилюють ідеї академічної автономії, зокрема свободи навчання і дослідження як ключових чинників європейського простору вищої освіти**.** Magna Charta Universitatum утверджує принципи самостійності університетів у визначенні навчальних програм і методів навчання, що є безпосередньою передумовою формування автономії студентів. Римське комюніке (2020) фокусує увагу на розвитку «life-long learning skills» — компетентностей, які забезпечують здатність студента до самостійного навчання впродовж життя**,** що напряму співвідноситься з поняттям навчальної автономії.

Фундаментальними для дослідження є *вітчизняні нормативні документи в галузі освіти, пов'язані з питаннями автономії* (Національна рамка кваліфікацій [123], Закони України «Про освіту» [127], «Про вищу освіту» [120]), а також документи, що регламентують уніфікацію з Міжнародною стандартною класифікацією освіти ISCED-F 2013 (Постанова Кабінету Міністрів України від 30 серпня 2024 р. № 1021 «Про внесення змін до переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої та фахової передвищої освіти») [121] та ін. У зазначених документах задекларовано принципи академічної свободи, самостійності та відповідальності здобувачів освіти**.** У пункті 1 статті 1 Закону України «Про освіту» [127], зазначено, що автономія є «правом суб'єкта освітньої діяльності на самоврядування, яке полягає в його самостійності, незалежності та відповідальності у прийнятті рішень щодо академічних (освітніх),

організаційних, фінансових, кадрових та інших питань діяльності, що провадиться в порядку та межах, визначених законом». Також даний закон визначає академічну автономію закладу (академічна автономія, організаційна автономія, кадрова автономія та фінансова автономія) як право самостійно формувати освітні програми, навчальні плани, обирати форми та технології навчання, що створює умови для реалізації індивідуальних освітніх траєкторій студентів [127]. Дану класифікацію видів автономії, визначених у ст. 23 Закону України «Про освіту», можна для наочності представити так (див. рис.1.2):

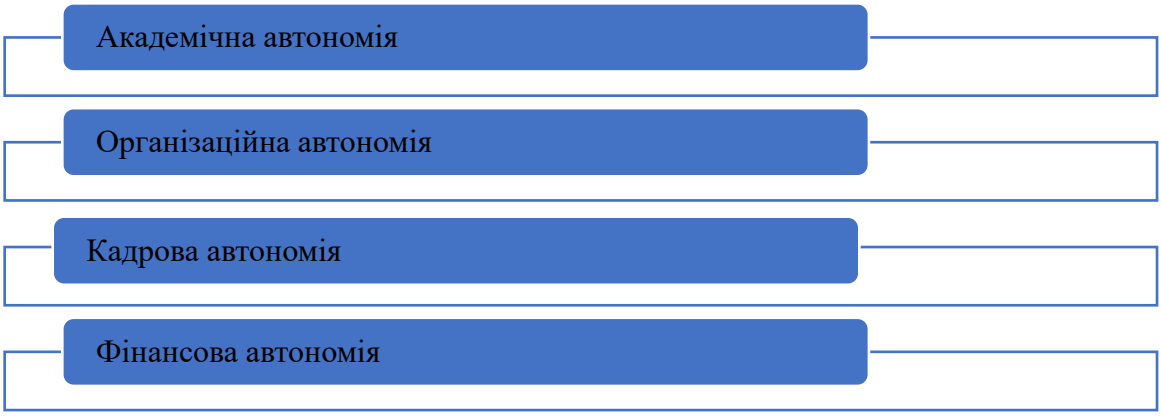

Рис. 1.2. Види автономії (згідно ст. 23 Закону України «Про освіту»)

Уважаємо за доцільне зазначити, що академічна автономія це «первинна» автономія, яка визначає особливість та спеціалізацію закладу освіти для надання освітніх послуг. У свою чергу, організаційна автономія закладу передбачає виявлення усіх заходів для забезпечення права на освіту всіх учасників освітнього процесу. Особлива увага приділяється кадровій автономії, яка допомагає закладу ефективно вирішувати свої кадрові питання для надання якісних освітніх послуг усім здобувачам освіти. А фінансова автономія надає певні права та повноваження для ефективної реалізації цілей, завдань закладу.

У Національній рамці кваліфікацій поняття «автономія» втілено у дескрипторах вищих рівнів освіти – як здатність діяти самостійно, приймати рішення, організовувати власну діяльність, що є базовими складниками навчальної автономії [123].

Як зазначено у постанові № 266 Кабінету Міністрів України від 2015 року, перелік галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка

здобувачів вищої освіти передбачає такі спеціальності економічної галузі, як-от: 05 – Соціальні та поведінкові науки (051 – економіка, 056 – міжнародні економічні відносини); 07 – Управління та адміністрування (071 – облік та оподаткування, 072 – фінанси, банківська справа та страхування, 073 – менеджмент, 075 – маркетинг, 076 – підприємництво, торгівля та біржова діяльність) [124].

Національні галузеві стандарти вищої освіти**,** зокрема стандарти спеціальностей 051 «Економіка» (бакалаврський і магістерський рівні) [149; 150] та 292 «Міжнародні економічні відносини» [151], конкретизують результати навчання, у яких простежується вимога до формування в студентів здатності до самоосвіти, критичного мислення, самостійного прийняття рішень та управління власним професійним розвитком**.**

Так, у стандарті спеціальності 292 «Міжнародні економічні відносини» (бакалаврський рівень) зазначено як інтегральна компетентність: здатність розв’язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів відповідної науки і характеризується комплексністю та невизначеністю умов Визначено у переліку компетентностей за НРК: автономність і відповідальність: управління комплексними діями або проектами, відповідальність за прийняття рішень у непередбачуваних умовах; відповідальність за професійний розвиток окремих осіб та/або груп осіб: здатність до подальшого навчання з високим рівнем автономності [151]. У стандарті першого (бакалаврського) рівня спеціальності 051 «Економіка» у матриці відповідності визначених Стандартом компетентностей дескрипторам НРК (за 6-м рівнем, бакалаврським) як автономність і відповідальність зазначено: управління комплексними діями або проектами, відповідальність за прийняття рішень у непередбачуваних умовах; відповідальність за професійний розвиток окремих осіб та/або груп осіб здатність до подальшого навчання з високим рівнем автономності [149]. Ці положення безпосередньо відображають ідею навчальної автономії як

інтегративної якості майбутнього економіста, що поєднує знання, уміння та відповідальність за власне навчання.

Як зазначено у матрицях відповідності визначених Стандартом компетентностей дескрипторам Національної рамки кваліфікацій (далі – НРК) для спеціальностей 051 «Економіка» (нове кодування С1), 073 «Менеджмент» (нове кодування D3), 076 «Маркетинг» (нове кодування D5), автономія та відповідальність є в основі управління комплексними діями або проєктами, що передбачають відповідальність за прийняття рішень у непередбачуваних умовах, а також відповідальність за професійний розвиток окремих осіб та/або груп осіб та здатністю до навчання з високим рівнем автономності [123].

Отже, зазначені документи утворюють нормативно-правове та концептуальне підґрунтя для формування навчальної автономії студентів**,** зокрема економічних спеціальностей, забезпечуючи узгодження між міжнародними, європейськими та національними стандартами освіти.

Окрему групу становлять ***глобальні стратегічні рамкові документи***, що визначають напрями розвитку освіти у світовому контексті, зокрема Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року (ООН, 2015), який містить *Цілі сталого розвитку (ЦСР)* [110]. Їхній зміст безпосередньо корелює з ідеями формування навчальної автономії студентів економічних спеціальностей засобами цифрових технологій.

На нашу думку, дисертаційне дослідження безпосередньо сприяє досягненню Цілей сталого розвитку (ЦСР), що висвітлено в низці публікацій. Воно спрямоване на підвищення якості професійної підготовки студентів економічних спеціальностей, орієнтацію освіти на потреби сучасного ринку праці через розвиток автономії та цифрових технологій (ЦСР 4: «Якісна освіта», підціль 4.3 – підвищення якості та доступності вищої освіти). Концепція сталої освіти розкривається через використання комп’ютерно-опосередкованої комунікації та гейміфікації [267; 268; 191; 192; 214].

Відповідно до підцілі 4.4 – розвиток навичок для працевлаштування, дослідження акцентує на формуванні навчальної автономії та цифрової

грамотності як ключових компетентностей XXI століття, що підвищують конкурентоспроможність випускників [189]. У межах підцілей 4.a та 4.c дослідження сприяє впровадженню інноваційних методів навчання – гейміфікації [188; 267; 268; 191], кейс-технологій [185; 186], проєктної діяльності [160; 193], блогінгу [177] та цифрових платформ [180], що покращує якість викладання та формує ефективне освітнє середовище.

Цифрові технології розширюють доступ до освітніх ресурсів і сприяють індивідуалізації навчання, підтримуючи інклюзивність та справедливість освіти (ЦСР 4.5, 4.a). Навчальна автономія, як основа безперервного навчання, реалізує принципи освіти впродовж життя.

Згідно з ЦСР 9: «Промисловість, інновації та інфраструктура», дослідження сприяє впровадженню цифровізації освітнього процесу та розвитку інноваційної інфраструктури [182]. Воно орієнтоване на підготовку студентів економічних спеціальностей [180; 186; 187; 191] до роботи в умовах цифрової економіки (ЦСР 8: «Гідна праця та економічне зростання»).

Крім того, розширення освітніх можливостей за допомогою цифрових інструментів сприяє подоланню географічних і соціальних бар’єрів у доступі до освіти (ЦСР 10: «Скорочення нерівності»).

Отже, Цілі сталого розвитку виступають для нашого дослідження стратегічним орієнтиром у забезпеченні позитивного соціального ефекту та підготовці фахівців, здатних діяти в умовах сучасного цифрового суспільства.

Підсумовуючи, доходимо висновку, що зазначені документи становлять нормативно-ціннісне підґрунтя дослідження, визначаючи його орієнтири у глобальному, європейському та національному освітніх просторах. Вони узгоджують формування навчальної автономії студентів економічних спеціальностей із міжнародними підходами до забезпечення якості освіти, розвитку академічної свободи, цифровізації освітнього середовища та підготовки фахівців до сталого суспільно-економічного розвитку.

До ***другої групи теоретичних засад*** віднесено напрями наукових пошуків щодо навчальної автономії.

Щоб зрозуміти, як особистісні, когнітивні та соціальні чинники впливають на здатність студентів, зокрема й економічних спеціальностей, до самостійного навчання, формування їх готовності до навчальної автономії, для нашого дослідження важливими стали наукові праці, у яких було досліджено зазначений феномен. Важливо розуміти, що психологічні та соціальні аспекти навчальної автономії охоплюють не лише індивідуальні характеристики студентів, наприклад, такі як-от: мотиви, саморегуляцію, але й соціальне середовище, яке може впливати на цей процес.

Початок формування теоретичних основ та дослідження поняття навчальної автономії, зокрема у психолого-педагогічних працях, можна віднести до 40-60-х років XX століття. Однак слід зазначити, що концепція автономії в навчанні та освіті поступово розвивалась упродовж кількох десятиліть у контексті загальних педагогічних і психологічних теорій. У цей період увага зосереджувалась на роботах, які вивчали самостійну діяльність учнів та різні аспекти самоосвіти, передусім формування здатності учнів здобувати знання та здатності до самостійного їх використання. Так, концепція Джона Дьюї (*John Dewey*) «освіта через досвід» була однією з основ для розвитку навчальної автономії. Хоча американський педагог не використовував термін «навчальна автономія» в його сучасному розумінні, він акцентував на увазі до самостійного навчання, самопізнання та розвитку критичного мислення [225; 226].

Карл Роджерс (*Carl Rogers*) пропонував підходи, які орієнтовані на особистісно-орієнтоване навчання та акцентував увагу на внутрішній мотивації та самостійній діяльності [247; 248]. Він підкреслював важливість розвитку навчальної автономії шляхом створення підтримуючого середовища, що уможливить студентам активну роль у своєму навчанні та розвиток особистості.

У 1970-1980-ті роки тема навчальної автономії почала набувати популярності в межах педагогічної психології: активно розвиваються психологічні теорії саморегуляції та самоконтролю в контексті навчання, що безпосередньо пов’язано з автономією тих, хто навчається. Так, Філіп Зімбардо (*Philip Zimbardo*) та Мартін Селігман (*Martin Seligman*) досліджували вплив особистісних характеристик,

зокрема недоладності (learned helplessness) на навчальний процес, здатність людини до автономії і мотивації [277; 278], вплив соціальних ролей та соціального тиску на саморегуляцію [254; 255; 256]. Отже, подальший розвиток уваги до поняття автономії пов'язаний з підходами до саморегуляції та соціальними аспектами. Також у цей період слід відмітити початок активного розвитку концепції самостійної діяльності у контексті вищої школи, що свідчить про визнання важливості розвивати автономію як складову ефективної освіти.

У період 1990-2000 років поняття «навчальна автономія» набуло конкретного визначення в рамках психолого-педагогічних досліджень, коли науковці почали активно досліджувати самостійне навчання та саморегуляцію в контексті вищої школи. Поява міжнародних досліджень у рамках Європейського простору вищої освіти, створеному в рамках Болонського процесу, також спонукала до розвитку концепції автономії, оскільки одна з цілей Болонського процесу полягає в самостійному навчанні студентів. Психологи і педагоги почали розглядати різні моделі мотивації, зокрема теорію самодетермінації (Self-determination theory, SDT) Е. Дечі (*E. Deci)* та Р. Раян (*R. Ryan*) [223], згідно якої автономія визначається як один з основних мотивуючих чинників в освітньому процесі.

Наукова праця М. Селігмана (*M. Seligman.*) та М. Чиксентміхалого (*M. Csikszentmihalyi)* «Positive Psychology: An Introduction» (2000) до сих пір залишається основоположною для подальшого наукового пошуку з питань розвитку автономії особистості [254]. Тут ідеї щодо вдосконалення позитивних якостей особистості, таких як самостійність, мотивація та соціальна взаємодія набули подальшого розвитку. Отже, Ф. Зімбардо через свої соціально-психологічні дослідження показує важливість автономії у контексті поведінкових змін, а М. Селігман та М. Чиксентміхалий – через позитивну психологію і мотивацію, яка допомагає людині бути більш автономною, стійкою і продуктивною.

Слід визнати, що у період 2000-2014 років вітчизняні (Н. Волкова, Н. Гагіна, Т. Гущина, Т. Караєва, О. Лебідь, О. Павленко) і закордоні (Ф. Зімбардо, М. Селігман, М. Чиксентміхалий) науковці більше уваги акцентують на теоретичних аспектах і основах навчальної автономії, зокрема на теоретичному

визначенні автономії в контексті психологічного розвитку особистості; мотиваційних аспектах, таких як внутрішня мотивація, яка лежить в основі здатності до самостійного навчання; ролі соціального контексту (взаємодія з викладачами, групова робота) в розвитку навчальної автономії; на психологічних факторах, таких як самооцінка, саморегуляція, а також на методах розвитку навчальної автономії, зокрема через активні методи навчання, такі як проєктна робота, підвищена взаємодія в начальному процесі та використання новітніх технологій.

І хоча дослідники продовжують проводити дефінітивний аналіз інтерпретації поняття «автономне навчання» (Н. Дмітренко [47; 48]; А. Токарєва, І. Чижикова [160] та ін.), з 2015 року відбувається значний розвиток досліджень через інтенсивне проникнення цифрових технологій в навчання. Зокрема акценти зміщуються на розвиток автономії через цифрові технології, питання інклюзивного навчання, розвиток соціальних навичок студентів (Л. Андрейко [6], Т. Бардаш [9], Н. Дмітренко [47; 48], В. Дубасенюк [50], С. Касіянц [63; 64; 65], І. Княжева [66] та ін.). Науковці акцентують увагу на взаємодії соціальних і технологічних факторів у формуванні автономії; психологічних характеристиках студентів, які визначають успішність автономної навчальної діяльності; використанні нових освітніх технологій, інструментів і методів (онлайн-курси, групова робота, фліп-класи тощо); застосуванні досліджень саморегуляції в умовах сучасної освіти.

Таким чином, у ході проведеного аналізу наукових напрацювань виявлено, що прослідковуються помітна різниця між попередніми дослідженнями та науковими працями останнього десятиліття (2015-2025 рр.). Ця відмінність полягає, насамперед, у: 1) *технологічних змінах* (акцент на ролі цифрових технологій і онлайн-платформ у формуванні автономії), що зумовлено швидким розвитком онлайн-освіти, масових відкритих онлайн-курсів (МООС) та цифрових інструментів для самостійного навчання; 2) *інклюзивних аспектах* (як створювати умови для навчальної автономії студентів з різними можливостями: інклюзивне навчання), що є новим напрямом досліджень у порівнянні з попередніми періодами; 3) *підходах до саморегуляції* (вона розглядається вже як частина більш

широких психологічних процесів, включаючи стратегії управління часом, планування, а також соціально-психологічні фактори, які впливають на здатність студентів до автономії); 4) *соціальних аспектах* (акценти змістилися з внутрішніх особистісних факторів, таких як самооцінка та внутрішня мотивація, на посилену увагу до таких соціальних аспектів як групова динаміка, вплив соціальних мереж (навчання в мережах), онлайн-комунікації, а також до соціально-психологічних факторів, які впливають на здатність студентів до автономії).

Проведений ретроспективний аналіз етапів розвитку досліджень понять «автономії» та «навчальної автономії» дає змогу стверджувати, що сучасні дослідження більше орієнтовані на використання новітніх технологій і практичних методів формування автономії; розширення соціальних і групових її аспектів; інклюзивні практики, а також на інтеграцію психологічних теорій саморегуляції з конкретними освітніми методами. Отже, сучасні дослідження фокусуються на взаємодії технологій, соціальних і психологічних аспектів навчальної автономії. Це підтверджує той факт, що тема навчальної автономії набула особливої актуальності через інтеграцію цифрових технологій в освітній процес.

У сучасних наукових підходах до проблеми навчальної автономії ключову роль відіграють *психолого-педагогічні теорії самовизначення* (Е. Дечі (*E. Deci*), Р. Раян (*R. Ryan*) [223]) та *теорія перехідної дистанції* (М. Мур (*M. Moore*) [242]). У межах теорії самовизначення підкреслюється, що викладачі, які підтримують автономію студентів, а не здійснюють надмірний контроль, сприяють зростанню внутрішньої мотивації, академічної зацікавленості та ініціативності [223]. Такий підхід зумовлює переосмислення ролі викладача – від джерела знань до *фасилітатора, організатора та консультанта навчальної діяльності студентів.*

Як показують дослідження К. Крук (*C. Crook),* автономія студентів передбачає їхню здатність самостійно обирати навчальні завдання, контролювати процес і результати навчання, тоді як викладач стає радником, який спрямовує, але не диктує дії. Водночас навчальна автономія не ізолює студента, а, навпаки, розвивається через взаємодію та співпрацю в академічному середовищі, що створює сприятливі умови для усвідомленого самонавчання [220].

Важливою методологічною основою є також теорія перехідної дистанції М. Мура (*M. Moore*), де автономія розглядається в контексті взаємозв'язку між діалогом, структурою курсу та самокеруванням навчанням. Згідно з цією концепцією, мотивація постає ключовим чинником формування навчальної автономії, а діалогічність освітнього процесу – необхідною умовою розвитку самостійності студентів [242].

Подальші розвідки, зокрема Р. Оксфорд (*R. Oxford*) і Ф. Бенсона та П. Воллера (*F. Benson & P. Voller*), конкретизують структуру навчальної автономії через технічну, психологічну, соціокультурну та політично-критичну складові, які охоплюють уміння організовувати самонавчання, усвідомлювати власну відповідальність, діяти у співпраці та критично осмислювати навчальні процеси [245; 205].

У межах комунікативного підходу Д. Літтвулд (*D. Littlewood*) [237], пропонує дві форми автономії – реактивну (саморегуляція в межах заданих інструкцій) і проактивну (самостійне визначення цілей, стратегій і напрямів діяльності). Рівні автономії за Д. Літтлвудом наведено у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Рівні автономії за Д. Літтлвудом

Рівень автономії	Характеристика
Реактивна автономія	регулює навчальну активність за наявності чітких інструкцій; робить студентів спроможними до самостійної організаторської діяльності для досягнення мети.
Проактивна автономія	регулює як навчальну активність, так і інструкції до цієї активності, а також дозволяє студентам «підтвердити власну індивідуальність» та встановити власний напрям діяльності.

Водночас М. Тассінарі (*M. Tassinari*) розглядає навчальну автономію як «метаможливість», що включає когнітивно-метакогнітивний, емоційно-мотиваційний, діяльнісний і соціальний компоненти, між якими існують динамічні зв'язки [260].

Інші дослідники А. Шарле (*A. Scharle*), А. Сабо (*A. Szabó*) акцентують на поступовості розвитку автономії через підвищення обізнаності, зміну ставлень і трансформацію ролей студентів та викладачів. Важливими при цьому виступають мотиваційний, когнітивний, методичний і соціальний компоненти, що забезпечують готовність студентів до самостійного планування, рефлексії та співпраці [251, с.157-160].

Д. Нунан (*D. Nunan*) [243] і Е. Макаро (*E. Macaro*) [238] виокремлюють рівні розвитку навчальної автономії, що послідовно переходять від обізнаності до діяльності та творчого самонавчання. Рівні розвитку навчальної автономії за Д. Нунан наведено на рисунку 1.3.

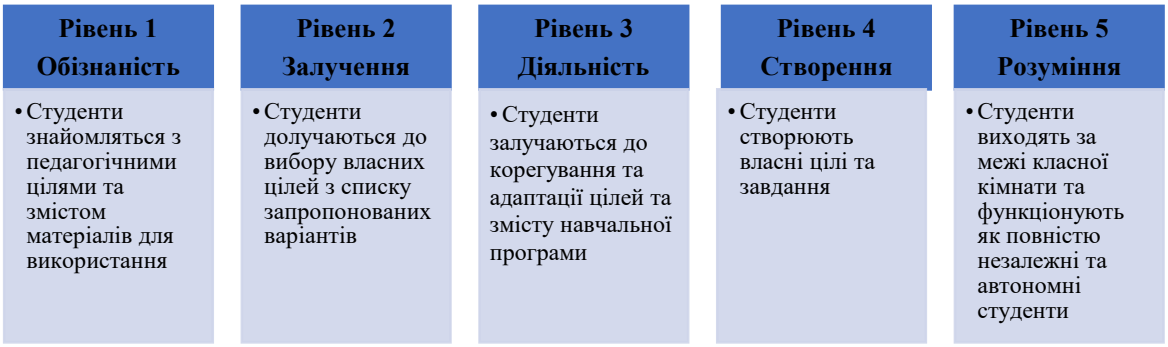

Рис. 1.3. Рівні розвитку навчальної автономії за Д. Нунан.

Подібну трирівневу градацію (часткова, напівавтономна, повна автономія) пропонує і О. Биконя (2017), наголошуючи на вирішальній ролі рефлексії та самооцінювання [15].

Значення мотиваційного аспекту підкреслює також О. Тарнопольський, який пов’язує автономію з розвитком творчої навчальної діяльності, що базується на принципах мотивації, комунікативності та креативності. Водночас Г. Реіндерз (*G. Reinders*) розширює межі поняття, вводячи категорію політичної автономії, яка інтегрує соціальні, афективні й освітні чинники в єдину модель самокерованого навчання [259].

Підсумовуючи, зазначимо, що навчальна автономія у сучасних теоріях розглядається як багатовимірна категорія, що поєднує когнітивні, емоційно-мотиваційні, діяльнісні, соціальні та ціннісні аспекти самостійної навчальної

діяльності студентів. Основними теоретичними підґрунтями її розуміння виступають теорія самовизначення (автономія як умова внутрішньої мотивації) та теорія перехідної дистанції (автономія як взаємодія діалогу, структури й самоконтролю).

Науковці єдині в тому, що мотивація, відповідальність і рефлексія є стрижневими чинниками формування навчальної автономії. Визначено спільні підходи до структури навчальної автономії, до якої входять такі компоненти: когнітивний і метакогнітивний (знання стратегій і способів самонавчання); мотиваційно-ціннісний (внутрішня мотивація, усвідомлення цілей, професійна спрямованість); діяльнісно-операційний (уміння планувати, організовувати, контролювати, оцінювати); соціальний (взаємодія, співпраця, комунікація); рефлексивний (самоаналіз, самооцінка, самокорекція). Дані напрацювання нами враховано під час моделювання структури готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії.

Виявлено, що розвиток навчальної автономії супроводжується зміною ролей в освітньому процесі: викладач перетворюється на фасилітатора й партнера, а студент – на активного суб'єкта самонавчання. Формування навчальної автономії можливе на будь-якому етапі освітнього процесу за умови створення підтримувального середовища, відкритої комунікації й педагогічної підтримки.

Третя група теоретичних засад презентована науковими працями, в яких конкретизовано основні дефініції дослідження.

Розглянемо базове поняття «автономія», «навчальна автономія» у загально-енциклопедичній, філософській, психологічній, педагогічній площинах. Зосередимо також увагу на доробках вітчизняних науковців з теми.

Важливо зазначити, що в рамках нашого дослідження поняття «навчальна автономія» ми розглядаємо як тотожне поняттю «автономне навчання», яке застосовується у деяких джерелах. Адже, як стверджує В. Самаріна, «…усе навчання автономне, оскільки ґрунтовано на розумовій діяльності людини, а не навчатися автономно було б так само неможливо, як і не спілкуватися» [142].

Згідно з визначенням, що наведено у Вільній онлайн енциклопедії, «автономія» походить від двох грецьких слів αυτος – «сам» та νομος – «закон» і, у загальному розумінні, позначає стадію морального розвитку особистості, яка характеризується здатністю самостійно створювати або вибирати моральні правила для свого життя і поведінки; здатність людини як суб'єкта етичного відношення до самовизначення на основі власного світогляду, «власного законодавства» [4].

У свою чергу, кембриджський словник наголошує на тому, що автономія – це здатність приймати рішення без контролю сторонньої особи [209].

Словник Мерріам-Вебстер визначає автономію як дію чи здатність прийняття власних рішень [241; 263].

Звернемо увагу на загальне визначення поняття автономії, яке наведено у Великій українській енциклопедії, де автономія тлумачиться як незалежність від влади чи зовнішніх впливів; самоврядування; право самостійного управління, розв'язання економічних, адміністративних та інших питань певним суб'єктом (регіоном, установою, спільнотою) [5, с. 28-34; 22].

З філософської точки зору поняття «автономія» – це незалежність, а також право людини розпоряджатися власним життям [168, с. 5-18].

Корисним для нашого дослідження є розуміння автономії як характеристики високоорганізованих, насамперед живих і соціальних систем, коли автономія означає, що функціонування і поведінка таких систем визначається їх внутрішніми підставами, внутрішньою організацією та активністю і не залежать від впливу зовнішнього середовища [167].

Звернемося до психологічного тлумачення поняття «автономія». Так, в психології та етиці поняття автономія розуміється як стадія морального розвитку, яка характеризується здатністю особистості самостійно складати чи вибирати моральні правила для свого життя та поведінки [131; 194].

Як зазначає у своїй статті Н. Дмітренко, автономія в психології особистості це «готовність і здатність особистості до реалізації своїх планів відповідно зі своїми уявленнями» [47; 48, с. 47-58].

Український педагогічний словник тлумачить поняття «автономія» як встановлення норм для самого себе, де суб'єктом може бути як особистість, так і група людей [36, с.13].

Визначення «навчальної автономії» як педагогічного феномену знаходимо в роботах Ю. Лавриш, які відзначають дане поняття як вид, форму або засіб пізнавальної діяльності студента. При цьому, суб'єктом автономії може бути як окрема людина (студент) так і група студентів [77].

Аналіз сучасної наукової літератури дозволяє визначити Г. Алана (*G. Alan*) [198], Ф. Бенсона *(Ph. Benson)* [201; 202; 203; 204], Л. Діккінсона *(L. Dickinson)* [227; 228], Л. Дем *(L. Dam)* [221], Д. Літтл *(D. Little)* [236], Дж. Трімма *(J. Trim)* [269], Г. Холека (*H. Holec*) [230] як дослідників, у роботах яких автономія розглядалася в контексті освітнього процесу.

Так, згідно з визначенням Г. Холека *(H. Holec)* «автономія» – це «здатність взяти на себе відповідальність за своє власне навчання», що включає в себе визначення цілей навчання, формування змісту навчання та шляхів відстежування навчального прогресу, вибір методів та технік навчання тощо [230, с. 16-24]. У своїй роботі «Автономія у вивченні іноземної мови» («Autonomy in foreign language leaning») науковець звертає увагу на необхідність розвитку індивідуальної свободи студента шляхом розвитку здібностей, які б допомогли діяти з більшою мірою відповідальності у суспільстві, наголошуючи не лише на освітній автономії, стверджуючи про відношення до будь-якої сфери життя людини [230, с. 16-24].

На думку іншого дослідника Л. Діккінсона (*L. Dickinson*), автономія є ситуацією, у якій студент бере на себе повну відповідальність за рішення, які пов'язані з навчанням [228, с.45-53].

Відповідно до поглядів Д. Літтла (*D. Little*), науковця з Трініті Коледж Дублін (Trinity College Dublin), автономія – це здатність критично мислити та спроможність приймати самостійні та незалежні рішення [236].

Як зазначає Ф. Бенсон (*Ph. Benson*), автономію можна охарактеризувати як здатність брати на себе відповідальність за власне навчання або контролювати цей процес [203, с.25-27].

Згідно з визначенням датської науковиці Л. Дем (*L. Dam*) автономія тісно пов'язана з активністю самого студента [221].

Схожу думку висловлює Дж. Тріма (*J. Trim*), згідно з якою автономія, у першу чергу, є бажанням, а також здатністю студента відповідати за результати свого навчання [269, с. 76].

Натомість Г. Алан *(G. Alan)* стверджує, що автономія виступає у якості можливості створення власного навчального середовища [198, с.88-93].

У вітчизняній науці даному питанню приділяли увагу, починаючи із 90-х років XX століття, що пов'язано з розвитком концепції особистісно орієнтованого навчання («learner-centered approach»), упровадженням інформаційних технологій («digital technologies»), постановкою нових завдань перед системою вищої освіти, а саме необхідністю перепідготовки фахівців, постійного підвищення їхньої професійної кваліфікації шляхом отримання другої вищої освіти, додаткової освіти.

Аналіз літератури дає змогу стверджувати, що питання навчальної автономії ґрунтовно вивчається вітчизняними дослідниками, психологами, педагогами, методистами, зокрема: Н. Бориско [16;19], О. Воробйовою [3], Т. Гармаш [34], Н. Дмітренко [47; 48], О. Іщенко [61], Т. Караєвою [62], І. Княжевою [66], Г. Козловською [70], О. Лебідь [79], О. Тарнопольським [155], А. Токарєвою [193]. Більшість досліджень формування навчальної автономії студентів розглядаються в контексті оволодіння іноземною мовою. Це обумовлено, на наш погляд, специфікою самої дисципліни і тим, що ідея автономного навчання з'явилася в зарубіжній педагогіці саме стосовно вдосконалення вмінь і навичок спілкування іноземною мовою.

Для нашого дослідження цікавими є також наведені нижче думки українських вчених щодо питання автономії у навчанні.

Так, згідно з поглядами Т. Караєвої, автономія – це комплекс заходів, вживання яких приводить до того, що студенти значною мірою беруть на себе відповідальність за хід та результати навчального процесу [62]. Як зазначає вчена у своїй роботі «Автономія навчальної діяльності студентів», проблема розвитку

автономії досліджується з точки зору організації самостійної роботи студента та особистої діяльності студента у процесі навчання. Проте, як стверджує науковиця, результати цих досліджень не мають практичної реалізації у ЗВО через домінування стилю викладання, центрованого на вчителі [62].

Вагомою для нашого дослідження є погляд І. Княжевої, яка дотримується думки, що навчальна автономія спрямована, у першу чергу, на організацію самого процесу навчання, а не тільки на досягнення результату. Авторка зазначає, що навчальна автономія не є синонімом поняття «самостійна робота», де остання виступає як спосіб формування «навчальної автономії» [66]. Зазначимо, що у дослідженні конструкти «навчальна автономія» та «самостійна робота» не вбачаємо синонімічними й ідентичними, скоріше вони є взаємодоповнюючими елементами в системі освіти здобувачів. Самостійна робота, на наш погляд, виступає «пусковим механізмом» формування навчальної автономії, у той час як остання є узагальненим результатом набутих умінь самостійного функціонування в процесі навчання в аспірантурі й характеризується високим рівнем мотивації, здібністю до самоуправління й аналізу результатів навчальної діяльності з подальшим плануванням майбутніх перспектив самостійної діяльності. Розмежовуючи поняття «самостійна робота» та «навчальна автономія», ми розглядаємо самостійну роботу початковим етапом автономного навчання, а формування й розвиток навчальної автономії – головним завданням освітнього процесу в цілому.

Згідно з точкою зору Г. Козловської, «автономія» розглядається як поєднання концепції незалежності та взаємного контролю, де, у кожному окремому випадку, є свій баланс між цими поняттями [70].

Вагомим виявилося ґрунтовне дослідження І. Олійник, в якому презентоване погляд на поняття навчальна автономія як «інтегративне, динамічне утворення особистості, що полягає в орієнтації на особистий та професійний розвиток, спрямований на створення освітнього продукту, конструктивну та творчу взаємодію аспіранта з освітнім середовищем та суб’єктами освітньої діяльності й містить такі характеристики: самостійне цілепокладання; вибір усвідомлених

моделей; розвинена рефлексія як механізм адаптації особистості до постійно змінних умов; здатність самостійно визначати мету діяльності, планувати свої дії; обирати способи навчально-дослідницької діяльності, а також нести повну відповідальність за її результати з перенесенням їх у новий навчальний контекст» [98, с. 117].

Досліджуючи розвиток навчальної автономії, О. Мархева наголошує, що ця якість визначає ступінь готовності випускника до самоосвітньої діяльності протягом життя і має стати, таким чином, одним із центральних аспектів професійної підготовки у закладі вищої освіти [92].

Проведений компаративний аналіз щодо трактування науковцями сутності поняття «автономія» у навчальному контексті, або «навчальна автономія», дає можливість зробити висновок щодо багатозначності у визначенні поняття «навчальна автономія», що обґрунтовується різними концепціями, школами та науковими поглядами дослідників. Вважаємо за доцільне виділити в окрему таблицю основні з них (див. табл. 1.2).

Підсумовуючи, зазначимо, що досліджуючи поняття навчальної автономії, вітчизняні автори, у першу чергу, звертають увагу на необхідність аналізу особистих освітніх потреб студентів, що веде за собою планування та подальше будування власної освітньої траєкторії та самостійного навчання студента. Отже, навчальна автономія потребує використання метакогнітивних навичок (наприклад: створювати, оцінювати, аналізувати, застосовувати, розуміти, запам’ятовувати) та вмінь, спрямованих на самостійне визначення мети навчальної діяльності, оцінку власних можливостей у навчанні та проведення самокорекції, самоаналізу та саморефлексії.

Таблиця 1.2

Підходи науковців до визначення поняття «автономія» у навчальному контексті

Визначення поняття «автономія»	**Автор**	**Ключова сутність**
Загально- енциклопедичні визначення		
походить від двох грецьких слів αυτος – «сам» та νομος – «закон» і, у загальному	Вільна онлайн енциклопедія [4]	здатність

розумінні, позначає стадію морального розвитку особистості, яка характеризується здатністю самостійно створювати або вибирати моральні правила для свого життя і поведінки; здатність людини як суб'єкта етичного відношення до самовизначення на основі власного світогляду, «власного законодавства		
здатність приймати рішення без контролю сторонньої особи	Кембриджський тлумачний словник [209]	здатність
дія чи здатність прийняття власних рішень	Словник Мерріам-Вебстер [241]	дія/здатність
незалежність від влади чи зовнішніх впливів; самоврядування; право самостійного управління, розв'язання економічних, адміністративних та інших питань певним суб'єктом (регіоном, установою, спільнотою)	Велика Українська Енциклопедія (2021) [5]	незалежність/право
Філософські визначення		
незалежність, а також право людини розпоряджатися власним життям	Філософський енциклопедичний словник (2002) [168]	незалежність/право
характеристика високоорганізованих, насамперед живих і соціальних систем, коли автономія означає, що функціонування і поведінка таких систем визначається їх внутрішніми підставами, внутрішньою організацією та активністю і не залежить від впливу зовнішнього середовища	Філософія: словник термінів та персоналій (2020) [167]	поведінка/внутрішня організація
Психологічні визначення		
стадія морального розвитку, яка характеризується здатністю особистості самостійно складати чи вибирати моральні правила для свого життя та поведінки	Велика психологічна енциклопедія	стадія морального розвитку
готовність і здатність особистості до реалізації своїх планів відповідно до своїх уявлень	Н. Дмітренко [48]	готовність/здатність
Педагогічні визначення		
встановлення норм для самого себе, де суб'єктом може бути як особистість, так і група людей	Український педагогічний словник (1997) [36]	норма
вид, форма або засіб пізнавальної діяльності студента	Лавриш [77]	пізнавальна діяльність
відповідальність самих студентів за власне навчання, а також готовність до планування своїх дій	Дж. Дьюї [225]	відповідальність
можливість відповідати за власне навчання	Г. Холек [230]	можливість

ситуація, коли студент повністю відповідає за прийняття усіх рішень, пов'язаних з його або її навчанням та застосуванням цих рішень	Л. Діккінсон [227]	відповідальність
здатність до відзначення, критичного мислення, прийняття рішень	Д. Літтл [236]	здатність
здатність до прийняття відповідальності за власний навчальний процес або здійснення контролю за власним навчанням	Ф. Бенсон [202]	здатність
автономний студент – це активний учасник …, а також активний перекладач нової інформації.	Л. Дем [221]	діяльність/активність
концепт, який охоплює багато інтерпретацій та універсально доречний	Б. Сінклер [204]	концепт
бажання та здібність діяти самостійно як соціально-відповідальна одиниця, а також здійснювати керування власними діями та власним навчанням для задоволення своїх потреб	Дж. Трім [269]	бажання
можливість стати творцем свого власного світу навчання	Г. Алан (*G. Alan*) [198]	можливість
комплекс заходів, вживання яких приводить до того, що студенти значною мірою беруть на себе відповідальність за хід та результати навчального процесу	Т. Караєва [62]	заходи
організація самого процесу навчання, а не тільки досягнення результату	І. Княжева [66]	організація процесу навчання
поєднання концепції незалежності та взаємного контролю, де, у кожному окремому випадку, є свій баланс між цими поняттями	Г. Козловська [70]	контроль/незалежність

Ураховуючи вищевикладене науковці пропонують вивчати автономію з урахуванням форми організації освітнього процесу та здатності студента до управління власної навчальної діяльності.

Узагальнюючи усі вивчені нами бачення сутності досліджуваного феномену, наводимо авторські визначення понять «автономія» і «навчальна автономія».

У дослідженні «автономію» розглядаємо як інтегративну якість суб'єкта освітньої діяльності, що виявляється у здатності самостійно визначати, планувати, здійснювати й оцінювати власне навчання, спираючись на внутрішню мотивацію, рефлексію й саморегуляцію.

При цьому, «навчальну автономію» розглядаємо як здатність самостійно й відповідально організовувати, здійснювати та оцінювати власне навчання, що передбачає вміння ставити особистісно значущі цілі, добирати стратегії та цифрові засоби навчання, контролювати результати, здійснювати рефлексію та самокорекцію навчального процесу.

Таким чином, здійснений аналіз сучасного досвіду й напрямів наукового пошуку вітчизняних і зарубіжних вчених виявив значну зацікавленість науковців у проблематиці «автономії» в цілому, також зокрема в рамках автономії навчання студентів або «навчальної автономії», яка у більшості визначень трактується як здатність брати на себе відповідальність за своє власне навчання.

Наступний підрозділ присвячено визначенню сутності та здійсненню компонентно-структурного аналізу феномена «готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії».

1.2. Зміст і компонентно-структурний аналіз феномену «готовність студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії»

Вирішення завдань дисертаційного дослідження неможливе без визначення сутності поняття «**готовність студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії**» та ґрунтовного вивчення його структури.

Щодо поняття «готовність», здійснений аналіз різних джерел дозволив стверджувати, що не існує універсального та однозначного трактування готовності, адже головні чинники, які впливають на зміст пов’язані з професійною діяльністю майбутнього фахівця.

Перші дослідження проблеми готовності до діяльності були здійснені грузинським науковцем Д. Узнадзе, який презентував «готовність суб’єкта до дії» як специфічний стан, який виникає при наявності у суб’єкта будь-якої потреби та ситуації її задоволення у вигляді установки на здійснення певної діяльності, що спрямована на задоволення нагальних потреб [163; 271].

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови у поняття «готовність» закладається мотиваційний аспект – «бажання зробити що-небудь» [21]; у психологічному словнику «готовність» – це «активно-дійовий стан особистості, установка на певну поведінку, змобілізованість сил на виконання завдання» [131].

Явище готовності знаходиться у колі уваги дослідників. У науковому надбанні є чимало варіацій змістового наповнення вищезазначеного поняття, основні підходи до трактування якого представляємо у таблиці 1.3.

Таблиця 1.3

Визначення сутності поняття «готовність»

Визначення	Автор
Прояв усіх граней особистості, які забезпечують можливість ефективно виконувати професійні функції	Л. Бєкірова [12]
Цілісне особистісне утворення, що інтегрує сукупність внутрішніх суб'єктивних чинників окремої діяльності та досліджується	С. Гончаренко [36]
Сформованість психологічних властивостей, без яких неможливе успішне оволодіння діяльністю	Г. Ложкін [81]
Свідомий вибір професії відповідно до здібностей і можливостей особистості	Є. Павлютенков, В. Крижко [108]
Адекватна установа на майбутню діяльність	М. Ярмаченко [197]
Збалансоване та гармонійне поєднання переконань, поглядів, мотивів, знань, умінь, навичок і досвіду, що уможливлюють успішне виконання професійних завдань	Н. Котенко [73]
Інтегральна характеристика особистості, яка комплексно відображає її особистісні риси і професійні якості, необхідні для успішної професійної діяльності.	В. Різник [133]

Неоднозначність при визначенні поняття «готовність» обумовило появу двох підходів до його подальшого вивчення: функціональний та особистісний. Так, функціональний підхід сприяє визначенню необхідних якостей для певної діяльності, а особистісний підхід розглядає готовність як комплекс чинників або властивостей, необхідних для функціонування діяльності. Цікавим виявляється той факт, що при вивченні поняття «готовність» у межах одного й того самого підходу віднаходимо відмінні визначення.

Наша увага прикута до особистісного підходу, за якого готовність розглядається в контексті особистісних передумов успішної діяльності. Даний підхід передбачає вдосконалення психічних процесів, станів і властивостей особистості, які необхідні для ефективної діяльності, тобто готовність трактується як особистісне утворення, інтегративна стійка характеристика, що сприяє успішній діяльності.

Представниками особистісного підходу готовність презентується як цілісне особистісне професійне новоутворення (О. Серняк [143]), складне психологічне утворення (Т. Шестакова [195], В. Уліч [165]), внутрішньо-цілісне поєднання всіх структурних складових психіки (П. Харченко [171]), психолого-педагогічна таксономія (С. Тарасова [154]).

Суголосні з поглядами дослідників, що готовність є активнодіючим станом особистості, настановою на певну поведінку, змобілізованістю сил виконувати завдання.

Комплексне вивчення наукових розвідок показало, шо феномен «готовність» є предметом вивчення як психологів (досліджують характер зв'язків і залежностей між станом готовності та ефективністю діяльності, готовність розглядається як здатність до адаптації, саморегуляції поведінки та розвитку, мобілізації сил, як передумова цілеспрямованої діяльності), так і педагогів (виявляють фактори, умови, дидактичні й виховні засоби, що сприяють формуванню та становленню тих, хто навчається; досліджують готовність до різних видів діяльності).

У психолого-педагогічній літературі виокремлюють дві форми існування готовності: *тимчасова або ситуативна* (актуалізація, спрямування усіх сил, створення психологічних можливостей для успішних дій у даний момент) та *тривала* готовність (детермінує типові форми поведінки за рахунок психічних утворень особистісного рівня: набуті установки, знання, уміння, навички, досвід, якості і мотиви діяльності. Погоджуємося із поглядами психологів, що єдність і взаємна обумовленість зазначених видів готовності полягає в тому, що дієвість та ефективність довготривалої готовності визначається її функціональною складовою, а саме – тимчасовою готовністю.

Тимчасова готовність відображає особливості та вимоги майбутньої ситуації у вигляді внутрішньої налаштованості на певну поведінку, змобілізованості усіх сил на активні та доцільні дії, тривала є стійкою системою професійно важливих якостей особистості, її досвід, знання, навички, уміння, необхідні для успішної діяльності у багатьох ситуаціях.

Також варто зазначити, що у наукових дослідженнях поряд із поняттям «готовність» вживаються терміни «готовність до діяльності», «готовність до професійної діяльності».

Енциклопедія освіти визначає «готовність до діяльності» як стан мобілізації психологічних і психофізіологічних систем людини, які забезпечують виконання певної діяльності [51].

В. Уліч акцентує на тому, що готовність до діяльності є одним із важливих станів людини та виділив довготривалу і тимчасову готовність («передстартовий стан»), в останній виокремив: звичайну, підвищену та занижену [165].

Щодо поняття «готовність до професійної діяльності», то вивченням даного питання займалися Т. Гармаш [34], І. Заблоцька [54], Л. Потапкіна [117], та ін. Потрібно зазначити, що єдиного визначення немає. За твердженням Ю. Вербиненко, готовність до професійної діяльності є поєднанням засад соціальної відповідальності, бажання самостійно вирішувати професійні завдання та мати необхідні навички та вміння [23]. І. Гавриш, досліджуючи готовність до професійної діяльності, розуміє її як інтегроване особистісне утворення, що є регулятором і умовою успішної професійної діяльності [31, с. 25].

Явище готовності до професійної діяльності знаходиться в колі уваги як педагогів, так і психологів. Перші акцентують увагу на виявленні факторів і умов, дидактичних та виховних засобів, що дають змогу керувати становленням і розвитком готовності. Психологи вивчають характер зв’язків і залежностей між станом готовності до діяльності та ефективністю діяльності [23]. Рівень професійної готовності випускника навчального закладу впливає на швидкість його адаптації до умов праці, налаштованість на підвищення кваліфікації та самонавчання [55].

Переконані, що поняття «готовність» і «компетентність» взаємопов’язані. Вважаємо, що готовність випускника відображається через сформовані компетентності (інтегральні, загальні та фахові), які закладені в освітньо-професійній програмі та конкретизуються у програмних результатах навчання. Таким чином, готовність виступає підґрунтям професійної компетентності майбутнього спеціаліста, адже характеризує суб’єктивний стан особистості, що виражається у здатності та підготовленості до виконання певного виду діяльності. У свою чергу, «компетентність» визначаємо як здатність діяти та застосовувати набутий досвід у певній сфері професійної діяльності.

У рамках нашого дослідження **«готовність»** розглядаємо як *інтегративне утворення особистості, що розвивається і виявляється у діяльності та забезпечує внутрішні умови, необхідні для виконання даної діяльності.*

Щодо готовності до навчальної автономії, то нагадаємо визначене нами у параграфі 1.1 поняття *навчальна автономія, яку розглядаємо як* здатність самостійно й відповідально організовувати, здійснювати та оцінювати власне навчання, що передбачає вміння ставити особистісно значущі цілі, добирати стратегії та цифрові засоби навчання, контролювати результати, здійснювати рефлексію та самокорекцію навчального процесу.

Спираючись на погляди О. Лось, Н. Гагіної [84], можемо зазначити, що людина, яка готова до навчальної автономії, здатна до відповідального і продуктивного здійснення навчальної діяльності незалежно від того, чи виконується вона індивідуально, чи у взаємодії з іншими здобувачами освіти; чітко розуміє свої навчальні потреби та цілі, вміє самостійно планувати свою навчальну діяльність, обираючи необхідні ресурси, способи та стратегії навчання з урахуванням індивідуальних інтересів і можливостей; критично оцінює та коригує процес навчання, покладаючись на рекомендації викладача; бере відповідальність за результати свого навчання.

Отже, *«**готовність до навчальної автономії**» презентуємо як інтегральний стан особистості, що виявляється у її мотиваційній налаштованості, знаннях про принципи самостійного навчання, уміннях планувати, реалізовувати та оцінювати*

власну навчальну діяльність, а також у здатності брати на себе відповідальність за результати освітньої траєкторії.

Узагальнюючи все вищевикладене, сформулюємо авторське визначення базового поняття дослідження, а саме: **«*готовність студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії*»** *– це інтегративне, динамічне особистісне утворення, що поєднує ціннісно-мотиваційне ставлення до самостійного навчання, знання й розуміння цифрових можливостей для організації індивідуальної освітньої траєкторії, уміння стратегічно планувати, виконувати завдання у сфері економіки й брати на себе відповідальність за якість отриманих результатів,, а також здатність до рефлексії й самооцінки результатів навчання в умовах майбутньої професійної діяльності.*

Можна також навести певні роз'яснення щодо використаних нами деяких складових нашої дефініції. Так, «інтегративне, динамічне особистісне утворення», на нашу думку, підкреслює, що готовність не є простою сумою окремих якостей. Вона об'єднує в собі різні компоненти, які постійно розвиваються. Використання словосполучення «ціннісно-мотиваційне ставлення до самостійного навчання, внутрішнє прагнення студента брати на себе відповідальність за своє навчання, а не просто слідувати вказівкам викладача. Говорячи про «сформованість системи знань й розуміння закономірностей економічної науки», йдеться про наявність професійних знань, технологій постановки цілей, тайм менеджменту, обробки фахової інформації. І звісно, «знання цифрових можливостей для організації індивідуальної освітньої траєкторії» підкреслює не просто готовність студента до автономії, а його вміння використовувати сучасні цифрові засоби.

Порівняльна характеристика розглянутих понять наведена у таблиці 1.4.

Таблиця 1.4

Порівняльна характеристика понять «готовність до навчальної автономії» та «готовність студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії»

Аспект	**Готовність до навчальної автономії**	**Готовність студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії**

Універсальність	Характеризує студентів будь-якої спеціальності	Орієнтована на специфіку підготовки економістів
Професійний контекст	Загальноосвітній, не пов'язаний із конкретною професією	Безпосередньо пов'язаний з економічною сферою та потребами ринку праці
Роль цифрових технологій	Розглядаються як інструменти підтримки навчальної автономії	Виступають ключовими засобами для організації навчальної автономії, зокрема в роботі з економічними даними, аналітикою, моделюванням
Кінцева мета	Забезпечення здатності студента самостійно навчатися протягом життя	Формування здатності майбутнього економіста до самостійного навчання та професійного саморозвитку в цифровому середовищі

З метою виявлення компоненто-структурного складу досліджуваного феномена, було здійснено опрацювання палітри наукових студій, які корелюються з тематикою започаткованого дослідження. Аналіз праць науковців, які досліджували готовність майбутніх економістів до самостійної діяльності, професійного саморозвитку показав, що дослідники (Т. Дніпровська, А. Гайкова [49], Е. Остапенко [102], Т. Волкодав [30], Л. Служинська [147] та ін.) презентують структуру готовності переважно схожими компонентами: мотиваційно-цільовий компонент (відображає основні мотиви та цілі взаємодії при розв'язанні професійних завдань на виробничих підприємствах), когнітивний (включає знання про сутність, зміст, етапи, методи реалізації професійних функцій на підприємствах), практичний (відображає основні уміння та навички здійснення технологічних операцій); емоційно-вольовий (відображає здатність щодо подолання труднощів під час професійної діяльності на виробничих підприємствах та досягати успіху) [49]); мотиваційно-цільовий (містить такі складники, як ставлення до професійного саморозвитку, наявність чітко визначених цілей, програми саморозвитку, усвідомлення цінності самопізнання та самореалізації, внутрішні та зовнішні позитивні мотиви обрання професії, прагнення успіху в діяльності); пізнавально-операційний (охоплює рівень самоменеджменту, здібність до саморозвитку та самоосвіти, самооцінка пізнавальних здібностей і рівень

засвоєння знань), професійно-орієнтовний (характеризується рівнем професійної спрямованості, схильностями та інтересами особистості до певних типів діяльності: людина-людина; людина-техніка; людина-знакова система; людина-природа), особистісно-регулятивний (охоплює такі якості та уміння особистості, як відповідальність, самостійність, самоконтроль, впевненість у собі, емоційна стійкість, сила волі, рівень самоуправління, тип самоуправління та самооцінка вираження професійно-значущих якостей особистості) [102, с. 44-45]; мотиваційно-цільовий критерій (відображає ціннісне ставлення до майбутньої професії, сформованість навчальних та пізнавальних мотивів, здатність визначати стратегію навчальної діяльності; прагнення до реалізації власних здібностей, бажання кар'єрного зростання; ступінь активності й самостійності пізнавальної діяльності, що дає змогу реалізувати індивідуальну програму самовдосконалення), організаційно-пізнавальний (наявність інтегрованої сукупності знань та умінь для ефективної роботи з інформацією; здатність критично та логічно мислити; уміння систематизувати, оцінювати та використовувати опрацьовану інформацію для отримання нових знань та умінь), практично-технологічний (виявляється в умінні роботи з електронними бібліотеками з метою пошуку нової інформації; здатності спілкуватися з колегами щодо професійних питань з використанням Інтернет-технологій; володінні необхідними програмними продуктами; здатності швидко засвоювати нові програми професійного призначення), особистісно-результативний (передбачає наявність психологічної потреби та орієнтація на професійне самовдосконалення, саморозвиток через свідому постановку завдань більшої складності; вміння визначати цілі та способи самоосвітньої діяльності) [30, с. 230]; цілемотиваційний (поєднує в собі професійні установки, інтереси, прагнення займатися роботою в економічній галузі), змістовий (об'єднує професійну спрямованість уваги, мислення, професійні здібності, знання та дії, які необхідні для успішного здійснення професійної діяльності майбутнього менеджера-економіста), предметно-практичний (визначає і характеризує основні засоби, форми та методи діяльності менеджера-економіста спрямовані на більш ефективне досягнення визначених цілей підготовки), особистісний (ціннісно-

професійні орієнтації, основою яких є професійна етика, погляди, принципи, переконання, готовність діяти відповідно до них), рефлексивний (самооцінювання) [147].

Отже, ґрунтуючись на результатах аналізу вищезазначених наукових джерел, було виокремлено такі структурні компоненти ***готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії***: ціннісно-мотиваційний, змістово-теоретичний, операційно-практичний, особистісно-рефлексивний; критерії для кожного компонента (мотиваційно-спрямувальний, когнітивний, діяльнісний, особистісний) та показники зазначених критеріїв. Вбачаємо, що високий рівень сформованості готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії може бути забезпечено лише за умови наявності усіх вищезазначених компонентів (рис.1.4).

Рис. 1.4. Структура готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії

Формування даного феномену відбувається під впливом зовнішнього середовища і є невід'ємною складовою загальної професійної компетентності економіста. Щодо поняття «формування», то О. Степанов, М. Фіцула його визначають як «становлення людини як соціальної істоти, внаслідок впливу середовища і виховання на внутрішні сили розвитку» [152], в результаті якого відбувається зрушення мотивів на цілі, зміна їх ієрархії і народження нових мотивів – нових видів діяльності.

У словниковій літературі зазначене поняття тлумачиться як «підкріплення поведінки, яка все більше і більше наближається до бажаної» [194, с. 572], при цьому відбувається зміна психологічної динамічної функційної структури особистості, зміна її змісту під впливом зовнішніх чинників [194, с. 388]. Не можемо оминути увагою поняття «критерій» та «показник». У словнику «Професійна освіта» поняття «критерій» (від грец. *kriterion* – засіб для судження) визначається як засіб міркування, ознака, на основі якої проводиться визначення або класифікація чого-небудь, мірило оцінки [129, с.154]. Натомість поняття «показник» за своїм обсягом вужче, показник є компонентом, складником поняття «критерій».

Зупинимося на структурному аналізі феномена «готовність студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії».

Ціннісно-мотиваційний компонент. Ціннісно-мотиваційний компонент подаємо мотиваційно-спрямувальним критерієм. Обґрунтуємо вибір нами показників.

Перш за все зазначимо, що даний компонент відображає внутрішні спонукання та цінності, що лежать в основі активної та свідомої навчальної діяльності. Він є рушійною силою, яка визначає прагнення студента до саморозвитку. Загальновідомо, що цінності лежать в основі мотивації, а саме мотивації до діяльності, зокрема й професійної. Успіх та шляхи досягнення залежать певною мірою від навчальної діяльності, а життєві цінності та орієнтири є необхідними складовими мотивації. Формування вищезгаданих орієнтирів та мотивуючі засади виступають важливим фактором діяльності закладу вищої

освіти, адже успішний результат залежить від ефективного їх застосування. Ось чому в якості показника мотиваційно-спрямувального критерію виділяємо *орієнтацію студента на автономне навчання як цінність*. Дійсно, коли майбутній економіст розглядає самостійне навчання не як вимогу, а як власний ресурс розвитку, воно стає частиною його освітньої та професійної ідентичності. За аксіологічного підходу мотивація й цінності забезпечують готовність не лише «знати» і «вміти», а й «бажати» навчатися.

Вважаємо, що важливим показником *є мотивація досягнення* (фр. motif – причина, що спонукає, лат. movere – рухати), яку презентують у наукові літературі як один із різновидів мотивації діяльності, яка пов'язана з потребами індивіда досягати успіхів і уникати невдач. Щодо автономного навчання, то його реалізація передбачає постійне подолання студентом труднощів, здатність самостійно визначати цілі та досягати їх. Для студентів економічних спеціальностей ця мотивація прямо корелює з готовністю до конкурентної боротьби на ринку праці та прагненням до професійної самореалізації.

Наступним показником вважаємо *усвідомлення студентами значущості автономії для професійного становлення*. Принагідно зауважимо, шо сучасна вища освіта орієнтована на формування навичок «навчатися впродовж життя» (lifelong learning). Тому вбачаємо за важливе, щоб студенти не лише виконували завдання самостійно, а й усвідомлювали їхню цінність для професійного розвитку. Без цього автономія залишатиметься формальною. Саме розуміння вагомості автономного навчання як передумови професійної компетентності, професійного становлення підсилює внутрішню мотивацію і забезпечує сталість цього процесу.

Отже, зазначені показники дозволяють комплексно оцінити як внутрішні спонукальні чинники (прагнення досягнень, саморозвитку), так і усвідомлену орієнтацію на автономію як важливу професійну цінність. Це забезпечує валідність критерію та його відповідність завданням формування готовності студентів до автономного навчання у цифровому освітньому середовищі.

Базуючись на виокремлених показниках визначено три *рівні* сформованості мотиваційно-спрямувального критерію готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії.

Високий. Студент характеризується стійкою мотивацією досягнення, прагне до успіху, саморозвитку та самовдосконалення; повністю усвідомлює значущість автономного навчання для професійного становлення й розглядає його як невід'ємну складову майбутньої кар'єри; орієнтується на автономне навчання як особистісну цінність, він визначає власну освітню стратегію та поведінку.

Середній. Студент виявляє мотивацію досягнення ситуативно, зосереджується переважно на зовнішніх стимулах (оцінки, вимоги викладача); усвідомлення значущості автономії для професійного становлення є частковим, переважно на рівні загальних уявлень; автономне навчання сприймає швидше як необхідність, ніж як цінність, проте поступово формує позитивне ставлення до нього.

Низький. Студент демонструє слабко виражену мотивацію досягнення, не прагне до системного саморозвитку чи самовдосконалення; не усвідомлює або недооцінює значення автономного навчання для професійного становлення; орієнтація на автономне навчання відсутня або має формальний характер; переважає зовнішня мотивація та залежність від керівництва викладача.

Змістово-теоретичний компонент. Визначає знаннєву основу автономного навчання, без якої неможливе усвідомлене й результативне використання автономії у навчальній та професійній діяльності. Даний компонент подаємо когнітивним критерієм. Як показники когнітивного критерію виокремлюємо: знання сутності та принципів навчальної автономії, розуміння можливостей цифрових технологій для організації самостійного навчання, сформованість уявлення про алгоритми самостійного планування процесу навчання.

Обґрунтуємо свій вибір.

Важливим показником вбачаємо *знання сутності та принципів навчальної автономії*. Усвідомлення базових понять і закономірностей автономного навчання (самостійність, цілепокладання, відповідальність, самоконтроль) є основою для

формування відповідних умінь і навичок у студентів економічних спеціальностей. Як зазначають Ф. Літтл (*David Little*), Г. Холек (*Henri Holec*) та Філ Бенсон (*Phil Benson*), автономія неможлива без теоретичного розуміння її сутності, адже лише будучи обізнаним щодо природи, компонентів і механізмів автономії, студент може свідомо організовувати власне навчання й брати відповідальність за нього.

За твердженням Г. Холека (*Henri Holec*) [230], Е. Іллієс (*E. Illes*) [231], автономії треба навчати, бо учні мають знати як планувати навчальні цілі, вибирати зміст, методи і техніки, здійснювати моніторинг процесу та оцінювання результатів.

Філ Бенсон розширює розуміння автономії, виокремлюючи декілька перспектив: технічну (skills/стратегії автономного навчання), психологічну (ставлення, мотивація, відповідальність) і (у деяких версіях) політичну або соціальну (розширення можливостей учня, його участь у виборі освітнього шляху, у формуванні умов навчання) [201; 202].

Щодо українських науковців, то Н. Макаренко акцентує на важливості знань про власний навчальний стиль, про те, як планувати навчання, ставити цілі, організовувати час, вибирати методи та засоби, контролювати прогрес, самокоригувати дії. Він виокремлює *когнітивні* (пошук та аналіз інформації; знання стратегій інформаційного пошуку у значному обсязі інформації; встановлення різноманітних зв'язків; структурування матеріалу; систематизація матеріалу; виділення основного; інтерпретація даних; здатність до логічного узагальнення матеріалу (створення понятійного дерева; написання резюме; побудова таблиць; інфографіки; схеми, опірного конспекту); елаборація (додавання деталей, удосконалення текстів, створення фанфіків, конспектів, перефразування та *мета-когнітивні навички* (уміння формулювати мету; планувати; встановити черговість роботи; навички професійної праці з комп'ютером; контроль за виконанням плану дій; вміння презентувати результати роботи; тайм-менеджмент, знання основ спілкування), які студенти повинні використовувати [88, с. 136].

Ю. Гусак [40], С. Касіянц [63; 64; 65] та інші дослідники виокремлюють вагомі знання про цінності освіти, розуміння значення освітньої автономії,

здатність формувати внутрішню мотивацію, оцінювати власну відповідальність за результати; знання про те, працювати з іншими, отримувати фідбек, обмінюватися знаннями, звертатись за допомогою, організовувати групову взаємодію, користуватись підтримкою наставників чи колег. Отже, чітке розуміння студентом сутності, компонентів автономії, усвідомлення принципів, меж і умов**,** за яких автономія може бути реалізована (наприклад, наявність підтримки, ресурсів, інформації, педагогічного керівництва); розвиток здатностей і умінь, які дозволяють йому брати цю автономію: планувати, приймати рішення, рефлексувати, коригувати власні дії стають вагомими для розуміння шляхів формування досліджуваного феномена у студентів економічних спеціальностей. Лише за таких умов автономія стає не просто декларацією, але реальною властивістю, що забезпечує активну роль студента в організації освітнього процесу, сприяє формуванню саморегуляції, готовності до навчання протягом життя та підвищенню якості освіти.

Упевнені, що без *розуміння можливостей цифрових технологій для організації самостійного навчання* неможливо здійснювати навчальну автономію. У сучасних умовах цифровізації саме електронні освітні ресурси, онлайн-платформи, системи управління навчанням (LMS), мобільні додатки та інструменти гейміфікації стають основним середовищем реалізації автономного навчання. Усвідомлення студентами економічних спеціальностей цих можливостей дозволить їм вибудовувати індивідуальні освітні траєкторії та ефективно використовувати цифрові ресурси для пошуку, аналізу, систематизації та перевірки знань.

Як показник когнітивного критерію обираємо *сформованість уявлення про алгоритми самостійного планування процесу навчання*. Знання про етапність і логіку організації самостійного навчання (постановка цілей, добір ресурсів, планування часу, контроль і рефлексія) є передумовою розвитку стратегічно-планувальних та аналітико-рефлексивних умінь. За результатами досліджень українських науковців ефективність автономного навчання прямо залежить від здатності студента усвідомлено вибудовувати алгоритм дій.

Так, О. Фурс у дослідженні виокремлює вміння, які складають процес саморегуляції: усвідомлення цілі, виділення умов, формулювання завдання, підбір способів виконання, визначення стратегії виконання, які ж компоненти алгоритму дій [169].

М. Гриньова, М. Кононова розглядають саморегуляцію як вищий ступінь діяльності, коли вміння виконувати операції перетворюються в навички і послідовність їх здійснення, тобто опрацьований алгоритм стає автоматизованою частиною діяльності [39].

Таким чином, презентовані показники когнітивного критерію дозволяють діагностувати у майбутніх економістів не лише факт наявності знань, а й їхню функціональність: від загального розуміння сутності автономії – до практичного використання цифрових технологій і алгоритмів самостійного навчання. Зазначене забезпечує цілісність когнітивного критерію та його зв’язок із ціннісно-мотиваційним, операційно-практичним та і особистісним компонентами досліджуваної готовності.

Базуючись на виокремлених показниках визначено три *рівні* сформованості когнітивного критерію готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії.

Високий. Студент має глибокі знання про сутність та принципи навчальної автономії, здатний чітко пояснити її значення для особистісного і професійного розвитку; усвідомлює широкий спектр можливостей цифрових технологій та аргументовано обирає оптимальні інструменти для організації самостійного навчання; має сформоване уявлення про алгоритми автономної навчальної діяльності та може самостійно будувати індивідуальну освітню траєкторію.

Середній. Студент володіє загальними знаннями про навчальну автономію, розуміє її сутність, але його уявлення про принципи залишаються фрагментарними; усвідомлює лише базові можливості цифрових технологій, застосовує їх переважно за рекомендацією викладача; уявлення про алгоритми планування процесу навчання є частковим: студент може виконати окремі кроки (постановка цілі,

пошук ресурсів), проте має труднощі із цілісною організацією навчальної діяльності.

Низький. Студент має поверхове або нечітке уявлення про сутність автономного навчання, принципи залишаються невідомими чи неправильно інтерпретованими; можливості цифрових технологій для організації самостійної діяльності усвідомлює мінімально або зовсім не пов'язує їх із власним навчанням; не має цілісного уявлення про алгоритми планування; навчальну діяльність здійснює несистемно, потребує постійного зовнішнього керівництва.

Операційно-практичний компонент. Даний компонент подаємо діяльнісним критерієм. Основу даного компоненту складає сукупність умінь, які ми розділити на три групи: стратегічно-планувальні, інформаційно-цифрові, аналітико-рефлексивні.

Обґрунтуємо кожну групу виокремлених умінь.

Група 1. Стратегічно-планувальні уміння

1. *Самостійне формулювання цілей.* Для майбутніх економістів надзвичайно важливо вміти чітко визначати цілі (наприклад, підготовка бізнес-плану, розробка маркетингової стратегії та ін.). Це формує здатність працювати з різними завданнями у професійному середовищі, де результативність залежить від правильного цілепокладання.

2. *Планування власного освітнього процесу.* Економічна сфера динамічна, знання швидко оновлюються. Студент, який вміє планувати навчання, здатний самостійно формувати індивідуальну траєкторію розвитку (наприклад, обирати курси з фінансової аналітики, цифрового маркетингу).

3. *Організація і контроль виконання завдань.* Дане уміння безпосередньо співвідноситься з підприємницькими навичками: як у бізнесі контролюють процеси, так і студент має відстежувати якість і терміни виконання навчальних завдань.

4. *Розподіл часу і ресурсів.* Для економістів особливо важливо вміти працювати в умовах обмежених ресурсів. Правильний тайм-менеджмент у

навчанні трансформується у вміння управляти фінансовими, людськими чи інформаційними ресурсами у професійній діяльності.

Група 2. Інформаційно-цифрові уміння

1. *Вільне використання цифрових ресурсів.* Студенти економічних спеціальностей активно працюють з електронними базами даних, аналітичними платформами (Statista, World Bank Data, Trading Economics). Це підвищує ефективність пошуку й обробки інформації.

2. *Пошук навчальної інформації.* Економіст має швидко знаходити потрібні дані для аналізу ринку, макроекономічних тенденцій чи конкурентного середовища. Це уміння є базовим для дослідницької діяльності.

3. *Критична оцінка якості та достовірності інформації.* В епоху цифрового інформаційного перенасичення студент має вміти відрізнити достовірні джерела від маніпулятивних (наприклад, під час аналізу статистики економічного розвитку).

4. *Використання цифрових інструментів для оформлення результатів.* Для економістів це може бути підготовка бізнес-презентацій, інфографіки, таблиць у Excel чи Google Data Studio, що розвиває навички професійної візуалізації та комунікації результатів.

Група 3. Аналітико-рефлексивні уміння

1. *Застосування знань у практичних завданнях.* Ключова риса майбутнього економіста — здатність трансформувати теорію в практику: розрахунок показників, моделювання економічних процесів, розробка бізнес-кейсів.

2. *Аналіз результатів діяльності і внесення коректив.* Важливо не лише виконати завдання, а й оцінити ефективність рішень, що напряму відповідає професійним функціям економіста-аналітика.

3. *Участь у командній онлайн-роботі чи взаємооцінюванні.* Сучасна економіка орієнтована на колаборацію та мережеву взаємодію. Участь у командних цифрових проєктах (спільні Google Docs, Trello, Miro) формує навички командної роботи, критичного мислення та вміння оцінювати результати колег.

Вбачаємо, що обрані групи умінь відображають практичну готовність студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії, забезпечуючи безпосередній зв'язок між освітньою діяльністю та майбутньою професійною практикою.

Показниками сформованості кожного вміння обрано: рівень володіння уміннями, рівень їх застосування в автономній діяльності. З урахуванням виокремлених показників виділено такі рівні сформованості *діяльнісного критерію* операційно-практичного компонента готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії: високий, середній, низький. Інформація про рівні сформованості кожної групи умінь наведено у таблиці 1.5.

Зазначимо узагальнені рівні сформованості *діяльнісного критерію* операційно-практичного компонента готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії.

Високий. Студенти у повному обсязі володіють стратегічно-планувальними, інформаційно-цифровими, аналітико-рефлексивними уміннями та виявляють впевненість, реалізуючи їх в автономній діяльності.

Середній. Студенти володіють стратегічно-планувальними, інформаційно-цифровими, аналітико-рефлексивними уміннями, проте не завжди можуть виявити їх під час здійснення автономної діяльності.

Низький. Студенти демонструють низький рівень сформованості стратегічно-планувальними, інформаційно-цифровими, аналітико-рефлексивними уміннями, дотримуються принципу «використання спроб і помилок».

Особистісний-рефлексивний компонент. Передбачає самоаналіз та оцінку власної навчальної діяльності. Він допомагає студенту усвідомити сильні та слабкі сторони свого навчання і скоригувати свої дії.

Виокремлюючи даний компонент, спиралися на погляди науковців (Ю. Гусак [40], І. Мося [96] та ін.), які акцентували увагу на особистісних якостях фахівців, здатних до автономного навчання. Поділяючи погляди дослідників, акцентуємо увагу на рефлексивності, здатності до самооцінки результатів автономного навчання, відповідальності за власне навчання.

Таблиця 1.5

Рівні сформованості стратегічно-планувальних, інформаційно-цифрових, аналітико-рефлексивних умінь студентів економічних спеціальностей

Групи умінь	Рівні сформованості		
	високий	**середній**	**низький**
Стратегічно-планувальні	Студент чітко формулює цілі навчання, вміє планувати власний освітній процес, контролювати виконання завдань; ефективно розподіляє час і ресурси, застосовує інструменти тайм-менеджменту.	Студент формулює загальні цілі, планування частково потребує підтримки викладача; контроль та організація виконання завдань неповні; час і ресурси розподіляються з помилками	Цілі розмиті або відсутні; планування та контроль навчання майже не здійснюються; студент нераціонально витрачає час та ресурси
Інформаційно-цифрові	Студент упевнено користується різними цифровими платформами, швидко знаходить та відбирає потрібну інформацію, критично оцінює її якість, використовує сучасні інструменти для оформлення результатів (інфографіка, презента-ції, аналітичні звіти)	Студент послуговується окремими цифровими інструментами, може знаходити інформацію, але критичність оцінки обмежена; результати оформлює на середньому рівні (переважно стандартними засобами)	Студент слабо володіє цифровими ресурсами; часто має труднощі з пошуком інформації; некритично сприймає дані; результати оформлює примітивно або з помилками
Аналітико-рефлексивні	Студент успішно застосовує знання у практичних завданнях, проводить глибокий аналіз результатів, робить корективи; бере активну участь у командній роботі та онлайн-взаємооцінюван-ні, надає конструктивний зворотний зв’язок	Студент застосовує знання з помилками, аналіз результатів обмежений, корекції не завжди доречні; участь у командній роботі й взаємооцінюванні є, але не завжди активна й результативна	Студент відчуває труднощі у застосуванні знань; аналіз поверховий або відсутній; не вносить коректив; участь у командній діяльності формальна або відсутня.

Необхідність маніфестації рефлексії (від лат. reflexio – звернення назад, вигин, відображення) – осмислення людиною передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності, соціального та індивідуального способу існування; самоаналіз) як складової особистісного критерію готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії обумовлена тим, що саме рефлексивність виступає внутрішнім механізмом самопізнання, саморегуляції та осмислення

власної діяльності, який забезпечує усвідомлений характер навчання та здатність особистості до саморозвитку. За твердженням С. Максименка, рефлексія є «умовою перетворення зовнішніх дій у внутрішні психічні процеси, що забезпечують усвідомлення людиною власної активності» [89, с. 112]. Тобто саме завдяки рефлексії студент здатний усвідомлювати, чому і як він навчається, а отже – діяти автономно.

Вагомою виявилися погляди О. Савченко, яка стверджувала, що рефлексія є «основою здатності особистості до самоаналізу, самоконтролю, оцінки результатів своєї діяльності» [138, с. 64], а отже становить ключовий компонент суб'єктної позиції студента, без якого неможливе ефективне самоуправління власною освітньою діяльністю.

Важливість рефлексивної компоненти для автономного навчання підкреслює значна когорта зарубіжних дослідників. Так, Д. Шьон (*D. Schön*) у концепції «рефлексивного практика» (reflective practitioner) зазначає, що лише через постійне осмислення власних дій суб'єкт стає здатним самостійно приймати рішення, прогнозувати наслідки і коригувати, власні стратегії діяльності [252]. А Ф. Кенді (*Ph. Candy*) розглядає рефлексію як «ядро автономного навчання», адже вона забезпечує «перехід від зовнішнього керування до внутрішнього контролю над навчальними процесами» [210].

Отже, рефлексивність розглядається як центральна особистісна передумова автономії. Рефлексивність дозволяє студентам економічних спеціальностей не лише накопичувати знання, а й аналізувати їхню практичну корисність для професійної діяльності. Без рефлексії автономне навчання перетворюється на механічне виконання завдань. Саме рефлексія дозволяє студенту економічної спеціальності не лише оцінювати власні результати, а й аналізувати причини успіхів і труднощів, вибудовувати стратегії вдосконалення власного навчання, приймати відповідальні рішення в освітній і професійній діяльності. А тому включення рефлексії до структури особистісного критерію готовності до навчальної автономії є закономірним, оскільки саме вона забезпечує

усвідомленість, цілеспрямованість і самокерованість освітнього процесу, що є ключовими ознаками автономного суб'єкта освіти.

Вбачаємо, що здатність до самооцінки результатів автономного навчання є невід'ємним компонентом особистісного критерію готовності студента до навчальної автономії**,** оскільки саме вона забезпечує перехід від зовнішнього контролю до внутрішнього самоконтролю і самокорекції власних дій.

С. Сисоєва наголошує, що у процесі професійної підготовки важливо «розвивати вміння студентів здійснювати самоаналіз і самооцінювання як передумову педагогічної творчості та професійного саморозвитку» [145, с. 118]. Отже, здатність до самооцінки є не лише показником сформованої рефлексії, а й механізмом самоактуалізації та внутрішнього контролю якості освітніх результатів**.**

У міжнародному науковому дискурсі схожі позиції поділяють Д. Боуд **(***D. Boud*), Ф. Кенді (*Ph. Candy*), які вважають самооцінювання «ядром навчальної автономії» [208; 210]. Вони доводять, що здатність оцінювати власні результати формує у студентів відповідальність за процес навчання, розвиває вміння аналізувати прогрес і визначати напрями самовдосконалення**.**

Отже, самооцінка результатів автономного навчання є показником усвідомленості, критичності мислення та здатності до самокерування**,** що визначає її значущість як ключової особистісної детермінанти автономії студента. Для майбутніх економістів уміння адекватно оцінити власні досягнення (наприклад, якість бізнес-плану, аргументованість маркетингового аналізу, коректність розрахунків) критично важливе, адже професійна діяльність потребує постійного порівняння результатів із ринковими чи нормативними критеріями.

Відповідальність за власне навчання є однією з базових характеристик автономного суб'єкта освіти, що виявляється у готовності самостійно приймати рішення щодо змісту, методів, темпу і результатів навчання, усвідомлюючи наслідки власних дій.

Імпонують погляди О. Пєхоти, яка стверджує, що розвиток автономності особистості «неможливий без формування почуття відповідальності за результати

власного пізнання, за якість виконаних завдань і досягнення поставлених цілей» [111, с. 72].

Суголосні з поглядами Н. Побірченко, яка розглядає відповідальність як «вищу форму прояву внутрішньої свободи особистості, що передбачає свідоме ставлення до власної діяльності» [131]. Вона вказує, що у контексті професійної підготовки це означає здатність самостійно планувати, контролювати та оцінювати процес і результати навчання, що цілком узгоджується з принципами автономії.

Ю. Гусак акцентує увагу на брати відповідальності за власну освітню діяльність, як ключовій якості, яка дозволяє студенту справлятися з труднощами, долати перешкоди в досягненні мети [40].

У працях зарубіжних авторів, зокрема Г. Холек (*H. Holec*), Д. Літл (*D. Little*) та П. Бенсон (*P. Benson*), відповідальність визначається як центральна категорія автономного навчання. Так, за твердженням Г. Холека (*H. Holec*), автономія є ***«спроможністю брати відповідальність за власне навчання»*** [230, с. 3].

П. Бенсон підкреслює, що «відповідальність за навчання є не лише правом, а й обов’язком автономного студента, який самостійно визначає власні цілі, засоби та критерії успіху» [11, с. 60].

Підсумовуючи, зазначимо, що відповідальність за власне навчання є показником зрілої автономії, що передбачає не просто незалежність у діях, а усвідомлене прийняття рішень і відповідальність за їх наслідки. Як показник особистісного критерію готовності до навчальної автономії вона відображає сформованість у студентів економічних спеціальностей ціннісно-смислової орієнтації на саморозвиток, внутрішньої мотивації до пізнання та професійного самовдосконалення.

Отже, особистісний критерій готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії є системоутворювальною складовою, що забезпечує внутрішню цілісність, усвідомленість і мотиваційну спрямованість автономної діяльності здобувачів освіти. Його сутність полягає у здатності студента самостійно осмислювати, оцінювати й регулювати власний освітній процес, що виявляється через рефлексивність, уміння здійснювати самооцінку

результатів навчання та відповідальність за прийняті рішення. Він відображає внутрішню готовність студента до автономного навчання як інтегративного психолого-педагогічного феномену, що базується на рефлексивній свідомості, адекватній самооцінці й відповідальній позиції суб'єкта навчання. Саме ці характеристики забезпечують перехід від зовнішньої регуляції освітнього процесу до самокерованого, ціннісно мотивованого й усвідомленого навчання, яке є основою формування професійної самостійності майбутнього економіста.

Рівні сформованості показників особистісного критерію подано у таблиці 1.6.

Таблиця 1.6

Рівні сформованості показників особистісного критерію готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії

Показники	Рівні сформованості		
	Високий	Середній	Низький
Рефлексивність	Студент систематично аналізує власний досвід навчання; усвідомлює власні сильні й слабкі сторони; робить висновки для вдосконалення подальшої діяльності	Студент час від часу аналізує власний досвід; частково розуміє свої сильні та слабкі сторони; висновки не завжди застосовує на практиці	Студент майже не здійснює аналізу власної діяльності; не усвідомлює або ігнорує власні помилки; не використовує досвід для покращення
Здатність до самооцінки результатів автономного навчання	Студент адекватно оцінює результати своєї роботи, порівнює їх із цілями та критеріями; здатен коригувати подальшу діяльність	Оцінка власних результатів поверхова, не завжди співвідноситься з цілями; корекція обмежена або фрагментарна	Студент не здатен самостійно оцінювати результати; залежить від оцінки викладача чи колег; корекція відсутня
Відповідальність за власне навчання	Студент виявляє високу відповідальність: систематично виконує завдання, дотримується строків, проявляє ініціативу; сприймає навчання як особисту цінність	Студент виконує завдання переважно вчасно, але іноді потребує зовнішнього контролю; ініціативність обмежена	Студент часто порушує строки виконання завдань, уникає відповідальності; навчання сприймає як зовнішній обов'язок

У дослідженні виокремлено такі рівні сформованості особистісного критерію.

Високий рівень. Студенти виявляють наявність і розвиненість рефлексивності, здатності до самооцінки результатів автономного навчання; відповідальності за власне навчання.

Середній рівень. Студенти інколи виявляють наявність і розвиненість рефлексивності, здатності до самооцінки результатів автономного навчання; відповідальності за власне навчання.

Низький рівень. Студенти не виявляють розвиненість рефлексивності, здатності до самооцінки результатів автономного навчання; відповідальності за власне навчання.

На підставі визначених компонентів, критеріїв та показників було виділено три узагальнені рівні сформованості готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії.

Високий. Студент характеризується стійкою мотивацією досягнення, прагне до успіху, саморозвитку та самовдосконалення; повністю усвідомлює значущість автономного навчання для професійного становлення й розглядає його як невід'ємну складову майбутньої кар'єри; орієнтується на автономне навчання як особистісну цінність, він визначає власну освітню стратегію та поведінку. Він має глибокі знання про сутність та принципи навчальної автономії, здатний чітко пояснити її значення для особистісного і професійного розвитку; усвідомлює широкий спектр можливостей цифрових технологій та аргументовано обирає оптимальні інструменти для організації самостійного навчання; має сформоване уявлення про алгоритми автономної навчальної діяльності та може самостійно будувати індивідуальну освітню траєкторію; у повному обсязі володіють стратегічно-планувальними, інформаційно-цифровими, аналітико-рефлексивними уміннями та виявляють впевненість, реалізуючи їх в автономній діяльності; виявляють наявність і розвиненість рефлексивності, здатності до самооцінки результатів автономного навчання; відповідальності за власне навчання.

Середній. Студент виявляє мотивацію досягнення ситуативно, зосереджується переважно на зовнішніх стимулах (оцінки, вимоги викладача); усвідомлення значущості автономії для професійного становлення є частковим,

переважно на рівні загальних уявлень; автономне навчання сприймає швидше як необхідність, ніж як цінність, проте поступово формує позитивне ставлення до нього. Володіє загальними знаннями про навчальну автономію, розуміє її сутність, але його уявлення про принципи залишаються фрагментарними; усвідомлює лише базові можливості цифрових технологій, застосовує їх переважно за рекомендацією викладача; уявлення про алгоритми планування процесу навчання є частковим: студент може виконати окремі кроки (постановка цілі, пошук ресурсів), проте має труднощі із цілісною організацією навчальної діяльності; володіє стратегічно-планувальними, інформаційно-цифровими, аналітико-рефлексивними уміннями, проте не завжди можуть виявити їх під час здійснення автономної діяльності; інколи виявляють наявність і розвиненість рефлексивності, здатності до самооцінки результатів автономного навчання; відповідальності за власне навчання.

Низький. Студент демонструє слабко виражену мотивацію досягнення, не прагне до системного саморозвитку чи самовдосконалення; не усвідомлює або недооцінює значення автономного навчання для професійного становлення; орієнтація на автономне навчання відсутня або має формальний характер; переважає зовнішня мотивація та залежність від керівництва викладача. Студент має поверхове або нечітке уявлення про сутність автономного навчання, принципи залишаються невідомими чи неправильно інтерпретованими; можливості цифрових технологій для організації самостійної діяльності усвідомлює мінімально або зовсім не пов’язує їх із власним навчанням; не має цілісного уявлення про алгоритми планування; навчальну діяльність здійснює несистемно, потребує постійного зовнішнього керівництва; демонструє низький рівень сформованості стратегічно-планувальними, інформаційно-цифровими, аналітико-рефлексивними уміннями, дотримуються принципу «використання спроб і помилок»; не виявляє розвиненість рефлексивності, здатності до самооцінки результатів автономного навчання; відповідальності за власне навчання.

Отже, презентований компонентно-структурний аналіз готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії дозволяє конкретизувати

зміст даного феномена, більш чітко спрямувати дослідницьку діяльність щодо її формування в освітньому процесі закладу вищої освіти, що є доцільним і стратегічно необхідним напрямом модернізації професійної підготовки майбутніх економістів, бо забезпечує перехід від репродуктивних форм навчання до самостійно-дослідницьких, сприяє розвитку суб'єктності, інтелектуальної самостійності та рефлексивної культури студента, що у підсумку підвищує якість фахової освіти й рівень конкурентоспроможності випускників на сучасному ринку праці.

1.3. Можливості цифрових технологій навчання щодо формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії

До ***четвертої групи теоретичних засад*** нами віднесено наукові розвідки, які розкривають можливості цифрових технології у формуванні готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії

Визнаним є і той факт, що розвиток цифрових технологій, технічний прогрес та економічний розвиток значним чином впливають на різні сфери життя людини та освіти зокрема. Одним із основних завдань сучасної освіти є потреба у підготовці студентів-економістів, які б мали змогу застосовувати цифрові технології як у навчанні, так і в подальшому професійному або приватному житті. Звісно, в рамках нашого дослідження суттєва увага прикута до застосування цифрових технологій в освіті.

Водночас, для повнішого розкриття можливостей цифрових технологій навчання щодо формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії, потребує уточнення поняття «цифрові технології навчання».

На думку О. Пищик, цифрові технології у професійній освіті – це комплекс технологічних рішень, спрямованих на оптимізацію та модернізацію освітнього процесу через використання цифрових засобів навчання [112, с. 520].

Підтримуємо думку О. Антонової та Л. Фамілярської, які визначають цифрові технології як «…електронний спосіб обробки та передачі інформації за

допомогою знаків кодування, що використовуються у комп'ютерній техніці та комп'ютерних технологіях…»; технології, що забезпечують процес кодування різного виду інформації, що візуалізується засобами комп'ютерної техніки…» [1, с. 13].

Щодо поняття «можливість», то вважаємо за необхідне з'ясувати його зміст. У діалектиці даний феномен розглядається як дійсність, відображена у майбутньому, як властивість, що виражає зміни й розвиток дійсності.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови «можливість» визначається як допустимість чого-небудь (звичайно за певних умов); наявність умов, сприятливих для чого-небудь, обставин, які допомагають чомусь» [21].

З цих позицій, аналізуючи можливості цифрових технологій навчання щодо формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії, можна виділити два напрями у дослідженнях з цього питання.

Перший включає роботи, у яких розкриваються загальні можливості цифровізації освітнього процесу в закладі вищої освіти.

Другий напрямок – роботи, в яких розкриваються можливості конкретних цифрових технологій навчання, форм, методів навчання в електронному середовищі у плані формування тих чи інших компетентностей особистості, тобто відхилені можливості.

Серед загальних можливостей цифровізації освітнього процесу *науковці виділяють такі:* забезпечення відкритості та доступності знань; забезпечення вільного доступу кожній людині до цифрових освітніх ресурсів відповідно до її потреб; запровадження дистанційної освіти; розширення можливостей для індивідуалізації й персоналізації освітніх траєкторій; інтеграція формальної й неформальної освіти; розвиток інформаційної культури та цифрової грамотності студентів; створення умов для безперервності навчання; підвищення мобільності студентів і викладачів у межах глобального освітнього простору; забезпечення розвитку національної глобальної мережі освіти та науки.

Перш за все зазначимо, що презентовані можливості цифровізації українського суспільства, зокрема освіти було задекларовано на законодавчому

рівні та висвітлено в низці нормативно-правових документів, а саме: Національній програмі інформатизації (1998), Національній доктрині розвитку освіти (2002), Державній програмі «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006 – 2010 рр. (2005), Законі України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007 – 2015 рр.», ухваленому 9 січня 2007 року за № 537-У, Указі Президента України «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» (2010), Державній цільовій програмі «Сто відсотків» (2011), Національному проєкті «Відкритий світ» (2012), Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року (2013), наказі МОН № 466 від 25.04.2013 «Про затвердження Положення про дистанційне навчання» (2013), розпорядженні Кабінету Міністрів України від 15 травня 2013 року «Про схвалення Стратегії розвитку інформаційного суспільства в Україні», проєкті Концепції розвитку освіти України на період із 2015 до 2025 року (2014), «Дорожній карті освітньої реформи (2015 - 2025)» (2015), постанові Верховної Ради України «Про Рекомендації парламентських слухань на тему: «Реформи галузі інформаційно-комунікаційних технологій та розвиток інформаційного простору України» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2016, с. 191), в яких визначено правові засади розроблення та реалізації програм інформатизації, цифровізації, у тому числі в освітньому секторі; механізми державної підтримки цифрових систем і ресурсів. Не можемо оминути Концепцію розвитку цифрових компетентностей до 2025 року (2021), яка визначила як одним із пріоритетних завдань державної політики – формування цифрових умінь і навичок громадян, у тому числі студентів.

У дослідженнях вітчизняних науковців А. Заліського [56], О. Лебідь [79], Т. Поясок [118; 119], А. Токарєва [158] та ін. розглядаються теоретико-методологічні аспекти цифровізації освітнього процесу в закладах вищої освіти, як-от: інформаційно-комунікативна компетентність викладачів, методичні особливості їх застосування у вищій та післядипломній освіті. Дослідники тим самим, обґрунтовують важливість та необхідність використання цифрових технологій, що пов’язано було з поширенням Covid-19, а згодом і військовою

агресією проти України, які вплинули як на вітчизняний, так і на глобальний освітній процес значним чином.

Дослідники зазначають, що впровадження цифрових технологій в освітньому процесі сприяє удосконаленню наявних та виникненню нових підходів до викладання, що спираються на ресурси, забезпечені: дистанційною комунікацією (зокрема, спрощує навчання поза межами аудиторії, участь в освітньому процесі учасників з-поза меж академічного середовища, міжнародну взаємодію в освітньому процесі); розширеним доступом до інформації (у тому числі, до оцифрованих наукових праць і навчальних матеріалів); високим рівнем інформаційної грамотності студентів і викладачів. Відповідні інновації, з однієї сторони, підвищують ефективність комунікації учасників освітнього процесу, з іншої сторони, спонукають університети до створення та використання електронних ресурсів і платформ для організації навчального процесу. Також неможливо оминути увагою роль цифрових технологій у вдосконаленні змісту освіти через використання цифрових моделей, віртуальної реальності, яка створює ефект присутності, та доповненої реальності для взаємодії з об’єктами вивчення. До їх переваг відносять наочність, максимальне залучення, безпеку.

Щодо формування готовності до навчальної автономії, зазначимо, що сучасні цифрові технології *створюють багатовимірне середовище для цілеспрямованого формування навчальної автономії*, оскільки поєднують інструменти персоналізації навчання, оперативного зворотного зв’язку, просторово-часової гнучкості та аналітичної підтримки процесів саморегуляції. Так, Ахмад Фаза (*Ahmad Faza*), Ільяна Агрі Лестарі (*Ilyana Agri Lestari*) констатують, що цифрові середовища забезпечують персоналізацію навчального треку і адаптивне підстроювання завдань під індивідуальні потреби студента через адаптивні тести, маршрути навчання й рекомендаційні системи) [166; 229].

Другий напрям досліджень акцентує увагу на можливостях конкретних цифрових технологій, форм і методів навчання в електронному середовищі у контексті формування окремих компетентностей, які безпосередньо пов’язані з навчальною автономією студентів. Йдеться про використання систем управління

навчанням (LMS), мобільних додатків для самоорганізації, онлайн-курсів, віртуальних симуляторів і бізнес-ігор, інструментів візуалізації даних, цифрових кейсів та інтерактивних тренажерів. У цих роботах підкреслюється, що кожна технологія має «відхилені можливості» – тобто орієнтується на формування певних умінь та навичок: тайм-менеджменту, критичного мислення, здатності до рефлексії, роботи з інформаційними потоками, а також навичок професійної комунікації.

Питанню винайдення можливостей цифрових технологій для формування готовності майбутніх економістів до навчальної автономії приділяли увагу зарубіжні дослідники Ахмад Фаза (*Ahmad Faza*), Ільяна Агрі Лестарі (*Ilyana Agri Lestari*) [166; 229]), Ларс де Врейгд (*Lars de Vreugd*), Анушка ван Левен (*Anouschka van Leeuwen*), Рене Янсен (*René Jansen*), Маріке ван дер Шааф (Marieke van der Schaaf) [222], Бішну Майя Джоші (*Bishnu Maya Joshi*), Падма Коїрала (*Padma Koirala*) [233] та ін.

Так, Ахмад Фаза (*Ahmad Faza*), Ільяна Агрі Лестарі (*Ilyana Agri Lestari*) [166; 229]) на підставі власних досліджень дійшли висновку, що застосування електронних навчальних платформ, інструментів для збору та візуалізації даних, систем навчальної аналітики (learning analytics) і сервісів для організації проєктної діяльності дозволяє інтегрувати в освітню практику механізми, що відповідають основним компонентам саморегульованого навчання – постановці мети, плануванню, моніторингу, контролю й рефлексії. Такі технології, як системи управління навчанням (LMS), масові відкриті онлайн-курси (MOOC), штучний інтелект (AI), платформи для спільної роботи та аналітика навчання, підтримують SRL, забезпечуючи персоналізований зворотний зв’язок і сприяючи автономному навчанню. Переваги включають покращення продуктивності, мотивації та залучення, тоді як проблеми включають обмежений доступ до цифрових ресурсів, технічні проблеми, опір змінам та неналежну підготовку інструкторів [229].

Ларс де Врейгд (*Lars de Vreugd*), Анушка ван Левен (*Anouschka van Leeuwen*), Рене Янсен (*René Jansen*), Маріке ван дер Шааф (Marieke van der Schaaf) констатують, що системи навчальної аналітики (LA) надають можливість

реалізувати механізми оперативного зворотного зв’язку та самоінформування студента про його навчальні дії: панелі керування (dashboards) дозволяють відслідковувати поведінкові сліди (час активності, прогрес у завданнях, частоту повторного перегляду матеріалів) й інтерпретувати їх у ключі самоконтролю й коригування навчальної траєкторії. Дослідження показують, що правильно сконструйовані LAD (learning analytics dashboards) підтримують фази саморегуляції (планування, моніторинг, рефлексія) й можуть покращувати результати навчання, якщо дані підводяться під зрозумілі для студента інтерпретації [222].

Бішну Майя Джоші (*Bishnu Maya Joshi*), Падма Коїрала (*Padma Koirala*) цифрові інструменти сприяють розвитку цифрової грамотності та аналітичних навичок, важливих для аналітичної компетентності економіста: робота з відкритими даними (World Bank, UN Comtrade, державні відкриті дані), інтерактивні дашборди (Power BI, Tableau), програмні засоби для аналізу (Python, R) формують уміння збирати, обробляти й інтерпретувати великі масиви даних – навички, необхідні для автономного виконання професійних аналітичних завдань. Огляд досліджень у галузі економічної освіти фіксує позитивний вплив цифрових ресурсів на зв’язок теорії й практики та на розвиток компетентностей, суміжних із самостійною професійною діяльністю [233].

На думку Лу Чжан (*Lu Zhang*), Янь Ма (*Yan Ma*) методичні підходи (проєктно-орієнтоване навчання, PBL) у поєднанні з цифровими технологіями дають *ефект синергії:* цифрові ресурси полегшують доступ до реальних даних, інструментів моделювання та комунікації з партнерами, що підвищує автентичність проєктів і мотивацію студентів до автономної роботи. Мета-аналізи й експериментальні дослідження підтверджують, що PBL у цифровому середовищі поліпшує навчальні результати, сприяє розвитку незалежних навчальних стратегій і критичного мислення. [275; 276].

Отже, на підставі аналізу наукових доробок зарубіжних дослідників, які вивчали можливості цифрових технологій для забезпечення формування

навчальної автономії у студентів економічних спеціальностей, вважаємо за доцільне впроваджувати такі заходи:

1. проєктування адаптивних навчальних маршрутів і рубрик як відкритих орієнтирів для самооцінювання;

2. використання learning analytics-панелей для зворотного зв'язку і підтримки моніторингу власних навчальних дій;

3. інтеграція реальних даних і інструментів аналізу (open data, Tableau, Python) у проєктні завдання;

4. побудова формувального оцінювання з елементами само- і взаємооцінювання, що підсилюють рефлексію й відповідальність;

5. системна підтримка цифрової компетентності студентів та викладачів через мікрокурси й консультації.

Питанню впровадження цифрових технологій в освітній процес приділяли увагу в своїх наукових працях українські дослідники В. Биков [13], М. Жалдак [52], Ю. Буровицька [20] та інші. Інтеграцію цифрових ресурсів у процес самостійної роботи вивчали Т. Коваль [68; 69], В. Биков, М. Лещенко, Л. Тимчук [14]. Дидактичний потенціал цифрових технологій для вивчення іноземної мови досліджували І. Заярна [57], О. Осова [101], О. Павленко [246], А. Токарєва[158] та ін.

Дійсно, цифровізація дозволяє прискорити освітній процес, збільшити швидкість та якість сприйняття, розуміння й засвоєння знань. Науковці свідомі того, що за допомогою цифрових та інтерактивних засобів навчання викладачам легше використовувати підхід до викладання на основі впровадження інноваційних підходів, включаючи використання «кейсів» (від англ. case), дослідницько-пошукової роботи, методу проєктів, тощо, які дозволяють студентові як вдосконалювати свої навички групової роботи, так і власного самовдосконалення на основі обраної індивідуальної навчальної траєкторії.

Так, М. Малоіван [90] вважає, що цифрові технології збагачують процес навчання студентів, дають можливість розробити та реалізувати індивідуальну освітню траєкторію, є ефективним інтерактивним засобом самомоніторингу.

Переважна більшість дослідників наголошують на важливості соціального взаємозв'язку в процесі індивідуалізації, вважають, що саме мережевий характер веб-технологій сприяє розвитку вмінь співпраці та спонтанної комунікації.

Я. Глинський [35], В. Дивак [43] відзначають, що можливості цифрових технологій залежать не тільки від їх наявності, але й від того, як саме їх використовують. Зокрема, дослідники констатують, що суттєвим недоліком є те, що навчальні заклади використовують аналітику даних лише для статистичного моніторингу, без забезпечення зворотного зв'язку студенту, орієнтованого на корекцію його навчального шляху.

Серед українських дослідників, які аналізували можливості цифрових технологій у професійній підготовці економістів, особливої уваги заслуговують роботи, у яких підкреслюється доцільність їх використання для розвитку самостійності, критичного мислення та готовності до навчальної автономії. Так, К. Хоружий зазначає, що «ІСУЯО може надати студентам більше можливостей для самостійної роботи і самоконтролю» [173]. Учений також підкреслює, що застосування цифрових засобів сприяє «підвищенню результативності освітнього процесу у сфері самостійної роботи, дистанційного навчання», а процес формування комплексного економічного тезаурусу «відбувається на основі використання електронних глосаріїв», що створює умови для розвитку пізнавальної самостійності студентів-економістів [173].

П. Грабовський, досліджуючи застосування ІКТ у підготовці майбутніх фахівців економічного профілю, наголошує, що цифрові ресурси забезпечують «вибір слухачем індивідуальної траєкторії вивчення відповідного навчального матеріалу» [37], а це безпосередньо формує навички самоорганізації й автономії. Крім того, у працях економістів-практиків підкреслюється, що «використання ІКТ … сприятиме розвитку інформаційної компетентності фахівців» [37], що є основою для реалізації особистісно-зорієнтованого підходу до навчання. Таким чином, цифрові технології виступають не лише технічним засобом, а й педагогічним інструментом розвитку навчальної автономії студентів економічних спеціальностей.

О. Павленко [246] констатує, що цифрові засоби формувального оцінювання (онлайн-рубрики, автоматизовані тести з адаптивним поясненням, сервіси для взаємооцінювання та рефлексії) дозволяють перетворити оцінювання на діалоговий процес, який підсилює самооцінку студента та його відповідальність за освітній результат. Дослідження впливу LA-зворотного зв'язку і цифрових формувальних інструментів демонструють позитивний вплив на процеси самооцінювання й академічну успішність за умови належного дизайну інтервенцій.

Виходячи з цього, для нашого дослідження слід звернути увагу на переваги використання цифрових ресурсів у контексті індивідуалізації навчання, які визначили вітчизняні науковці (Л. Андрейко, Ю. Скарлупіна) [6], а саме:

– варіативність і різноманітність інформаційно-довідкових ресурсів для оптимізації пошуку інформації та задоволення освітніх і фахових потреб кожного студента;

– подача інформації в різних мультимедійних режимах: відео-, аудіоформат, гіпертексти;

– інтерактивність цифрових засобів;

– активація мотивації до навчання за допомогою адаптації ресурсів до інтересів та рівня знань студентів;

– об'єктивне оцінювання за допомогою автоматизованого контролю якості виконання завдання;

– розвиток системного, критичного та творчого мислення;

– часово-просторовий необмежений доступ до ресурсів;

– створення умов для одночасної роботи в групах та індивідуально;

– створення віртуального автентичного лінгвокультурного середовища для тренування мовленнєвих навичок;

– розвиток цифрової критичної компетентності в оцінюванні якості інформаційних ресурсів.

У сучасних умовах мова йде вже про цифрові технології, використання цифрових інструментів та платформ для створення активного, взаємодіючого навчального процесу, де ті, хто навчаються, та ті, хто навчає, активно взаємодіють

з навчальним матеріалом та один з одним. Серед провідних цифрових технологій навчання, що впливають на формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії, виокремлюють такі:

– *системи управління навчанням* (LMS: Moodle, Google Classroom, Canvas) - надають доступ до структурованих навчальних ресурсів у будь-який час і з будь-якого місця; дозволяють персоналізувати темп й траєкторії навчання; реалізують функції самоконтролю (тестування, відслідковування прогресу, отримання миттєвого зворотного зв'язку); забезпечують формування відповідальності за виконання завдань у межах визначених дедлайнів; студенти навчаються самостійно організовувати роботу й оцінювати результати;

– *інтерактивні симулятори та бізнес-ігри* (бізнес-симуляції управління компанією, біржові тренажери, фінансові ігри) – дозволяють моделювати реальні економічні процеси у безпечному цифровому середовищі; здійснювати експериментування з різними економічними стратегіями; формувати навички аналізу, прогнозування та прийняття рішень, відповідальності за вибір і наслідки власних стратегій;

– *мобільні додатки для організації навчання і саморозвитку* (Quizlet, Notion, Trello, Duolingo, Forest) – сприяють тренуванню пам'яті та повторенню матеріалу через мікрозавдання; плануванню часу та відстеженню навчальних цілей, створенню власних баз знань і карток для навчання; розвиваються навички саморегуляції й ефективного управління навчальною діяльністю;

– *платформи для колаборації та групової роботи* (Microsoft Teams, Slack, Miro, Padlet) – надають можливість поєднання індивідуальної та колективної роботи в інтерактивному середовищі; організувати групові проєкти із можливістю самостійного розподілу ролей; здійснювати обмін ідеями та ресурсами у режимі реального часу; брати ініціативу та координувати власну участь у спільній діяльності;

– *аналітичні та дослідницькі інструменти* (Google Analytics, Power BI, Tableau, e-portfolio) – дозволяють збирати, обробляти та інтерпретувати дані; здійснювати візуалізацію економічних показників; створювати електронні

портфоліо для відстеження навчальних досягнень; оцінювати власний прогрес і здійснювати освітню рефлексію;

– *засоби штучного інтелекту* (ChatGPT, Grammarly, Copilot, Perplexity AI) – надають можливість здійснити персоналізовану підтримку у пошуку та структуруванні інформації; надають інструменти самоперевірки текстів і завдань; здійснюють автоматизовану допомогу у вивченні складних тем; навчають працювати з AI-контентом критично, поєднуючи цифрові рекомендації з власними висновками.

Вагомими для нас виявилися напрацювання Ю. Лавриш [77], яка стверджує, що інтеграція цифрових технологій уможливлює кореляцію технологічного і дидактичного процесів. Під цим впливом спостерігаються концептуальні зміни у виборі форм, технологій, методів навчання, в підготовці навчально-методичного забезпечення, розробці системи оцінювання та оновленні змісту навчання. Також цифровізація навчання впливає і на особистість студентів і викладачів, на підвищення результативності педагогічної діяльності, що сприяє формуванню індивідуальної освітньої траєкторії.

Звісно, впровадження в освітній процес цифрових технологій висуває багато викликів, як до системи освіти загалом, так і до ЗВО, до тих, хто навчає, а також до готовності до навчальної автономії тих, хто навчається, зокрема розробка сучасних цифрових засобів навчання; розробка методологічного забезпечення для ефективного впровадження цифрових технологій та критеріїв для оцінювання якості засобів навчання; створення системи для підвищення рівня цифрової компетентності викладачів тощо. Практики, що орієнтовані на автономність, рефлексію здобувачів, уможливлюють повноцінну інтеграцію цифрових технологій у професійну підготовку майбутніх економістів.

Так, для формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії ефективними є такі системи управління навчанням як Moodle, Google Classroom. О. Шмирова [196] акцентує на перевагах Moodle, яка надає різноманітні навчальні можливості як для групового, так і для індивідуального самостійного вивчення дистанційних курсів. Важливо, що студенти можуть

виконувати інтерактивні завдання, скачувати та обмінюватися файлами, отримувати вчасний та змістовний зворотний зв'язок, проходити (опановувати) незрозумілий матеріал стільки разів, скільки необхідно до повного засвоєння теми. Платформа Moodle уможливлює проведення навчальної діяльності як за підтримки викладача та одногрупників, так і в автономному режимі.

Як стверджують дослідниці А. Загородня, Т. Коваль, рівень інтерактивності в системах управління навчанням визначається наявністю таких характеристик, як-от: забезпечення нелінійного доступу до навчальної інформації з використанням гіпертекстової технології; оперативність суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних зворотних зв'язків; забезпечення для студентів права вибору міжособистісного спілкування; адаптивність системи навчання до індивідуальних їх особливостей; забезпечення різних рівнів автономії студентів (часткової, обмеженої, повної) реалізацією в інформаційно-навчальному середовищі відповідних стратегій керування їхньою навчально-пізнавальною діяльністю під час позааудиторної роботи [55; 68; 69].

У ході вивчення наукових джерел було виявлено, що використання цифрових технологій в освітньому процесі є наразі одним з найбільш важливих та сучасних напрямів розвитку світового освітнього процесу. Цифровізація дозволяє прискорити освітній процес, збільшити швидкість та якість сприйняття, розуміння і засвоєння інформації. За допомогою цифрових та інтерактивних засобів навчання викладачам легше використовувати підходи до викладання на основі впровадження інноваційних технологій.

Вагомими для дослідження виявилися наробки роботодавців, які пропонують безкоштовні та платні профільні навчальні курси, розбудовують партнерства з ЗВО «освіта – бізнес» тощо, пропонуючи своїм користувачам широкий вибір застосунків, онлайн-платформ та матеріалів тощо. Так, у застосунку державних послуг «Дія. Бізнес» у рамках державної програми цифрової трансформації на сьогодні пропонуються різні навчальні та консультативні інструменти для малого та середнього бізнесу, для громадських організацій та громадян. І це свідчить про стрімкий розвиток, починаючи з 2019 року, коли Міністерством цифрової

трансформації України широкому загалу було представлено застосунок державних послуг «Дія».

Спочатку даний застосунок було спрямовано на зменшення кількості паперових документів та пришвидчення отримання громадянами необхідних державних послуг. Даний сервіс ставав все більш популярним. Станом на початок 2022 року кількість користувачів становила майже 17 мільйонів людей. Серед основних переваг можна виділити зручність, мобільність, доступність, високий рівень безпеки для користувачів [46].

Соціальні та гуманітарні виклики також прискорювали перехід нашої країни до цифрової ери. Так, запроваджена через війну *онлайн* вступна кампанія потребувала цифрових можливостей (порталу, інструментів, визнання подачі цифрових документів тощо), що було реалізовано завдяки даному застосунку. Розвиток цієї державної ініціативи тривав також і в напряму розбудови освітнього онлайн середовища. З'явилася нова едьютейнмент-платформа Дія. Освіта, яка виступає як освітня платформа, що налічує освітні серіали едьютейнмент-формату про професії, які є найбільш затребуваними на ринку праці, симулятори з реальними задачами, подкасти, вебінари та гайди [45].

Важливо, що платформа Дія. Освіта надає змогу кожному створити свою персональну траєкторію навчання та відтестувати свої навички у новій професії. Достатньо пройти короткий тест, щоб отримати індивідуальний освітній серіал на основі особистих навичок та хоббі.

Слід визнати також наявність стрімко зростаючої кількості навчальних онлайн курсів не тільки від провідних університетів України та світу, але й створених у рамках грантових програм, як Prometheus, Impactpreneurship 2.0 і 3.0 та ін. і громадських ініціатив, як Просвіта, що пропонує онлайн безкоштовну освіту / курси, вебінари та ін.

На доцільності послугування гейміфікацією з метою формування готовності студентів до навчальної автономії акцентують увагу Майкл Барбер (*M. Barber*) [199], Дональд Кларк (*D. Clark*) [216; 217] та ін. Почнемо з твердження, що сучасний мережевий інтерактивний медіа-світ, завдяки миттєвому доступу до

інформації, постійно рухається у напрямку розвитку та вдосконалення. Цей процес є неминучим, він обумовлює зміни не лише в побуті, але й в освіті. Розглядаючи далекосяжні перспективи, сучасні розробники освітніх стратегій підходять до навчання як до безперервного, цілісного досвіду, що спирається на дослідні, проєктні, проблемні, феноменологічні, персоніфіковані методи навчання, які доповнюються й оптимізуються технологією. Таким чином, ІКТ та цифровізація освіти розглядаються як важливі елементи сучасного навчального процесу. Ми підтримуємо думку А. Токарєвої, що це призводить до переоцінки навчального процесу з точки зору того, як ефективно навчати з використанням сучасних цифрових інструментів, включаючи ігрові технології, які активно впроваджуються в освітній процес [158].

У загальному розумінні «***гейміфікація***» (або «ігрофікація») – це використання ігрових підходів для неігрових процесів, коли ігрові елементи (присудження балів, значки, рахунок, конкуренція, досягнення) застосовують у неігрових ситуаціях з метою зробити виконання рутинних завдань більш цікавішим досвідом.

Гейміфікація увійшла до наукового обігу у 2010-х роках, завдяки працям М. Барбера (*M. Barber*) [199], К. Вербаха (*K. Werbach*) [273], С. Детердінга (*S. Deterding)* [224], Д. Кларка (*D. Clark*) [217], Е. Корноран (*E. Corcoran*) [219], Дж. Макгонігел (*J. McGonigal*) [240], Л. Шелдон (*L. Sheldon*) [257]. Значний внесок в обґрунтування та розвиток основних положень гейміфікації зробили представники вітчизняної науки Ю. Гапон [33], Т. Паньків [109], Т. Свиридюк [109] та інші. Науковці єдині в тому, що ігри – це потужний інструмент, який дає можливість ефективно опановувати новий матеріал або відтреновувати навички та вміння.

Гейміфікація розглядається як один із найперспективніших засобів підвищення зацікавленості й результативності навчання. Вона виконує спонукальну, комунікативну, розвивальну та корекційну функції, створює позитивний емоційний фон, але водночас вимагає виваженого використання, щоб уникати перевантаження або поверхневого ставлення до навчання при надлишковому використанні гейміфікації; майстерності викладача в подоланні

труднощів із залученням студентів різних рівнів володіння мовою до процесу гри (наприклад, за відсутності інтерфейсу рідною мовою студентів); контролю часу, проведеного перед комп'ютером.

Отже, гейміфікація стала важливим чинником оновлення освітнього процесу, поєднуючи мотиваційний та діяльнісний аспекти навчання. У цьому контексті варто звернути увагу й на інші сучасні цифрові інструменти. Зокрема, оновлення методів і засобів навчання передбачає активне використання освітніх платформ, гейміфікованих ресурсів (LearningApps.org, MyGrammarLab, Lingua Attack тощо), а також новітніх форматів VR (virtual reality – віртуальна реальність) та AR (augmented reality – доповнена реальність). Віртуальна та доповнена реальність розширюють можливості уявного занурення студентів у професійні ситуації, сприяють розвитку когнітивних навичок та підвищують рівень мотивації до навчання, що особливо важливо в умовах обмеженого доступу до традиційного освітнього середовища.

В якості прикладу можемо навести відеогру «Глобол Менеджер» («Globall Manager»), яка була розроблена в рамках проєкту «Мовне навчання на основі гри» («GABALL: Game Based Language Learning»). Це сумісний проєкт інженерного факультету політехнічного інституту м. Порту (ISEP), Virtual Campus м. Порту, Технічного університету м. Ґаброво (Болгарія), Федерального університету Пелотаса (Бразилія) [264]. Основна мета проєкту – вдосконалення мовленнєвих та соціокультурних навичок, розвитку навичок автономної діяльності студентів, необхідних для ведення електронного маркетингу та електронної комерції; розвиток уміння встановлювати зв'язки через соціальні платформи; заохочення студентів до підприємницької діяльності. Методологія проєкту – використання відеогри як навчального інструменту, що забезпечує учасників правилами, реальними професійно спрямованими ситуаціями, взаємодією, в ході чого гравці намагаються досягти навчальних цілей та покращити особисті навички і соціальні компетенції. Гра може бути відтворена сьома мовами в шести різних сценаріях: 1) діагностика інтернаціоналізації; 2) участь у ярмарку; 3) діловий етикет; 4)

управління електронною комерцією та електронним маркетингом; 5) онлайн-спілкування; 6) офіційні переговори.

Відзначимо, що нині існує велика кількість ресурсів, які використовуються для підвищення зацікавленості у вивченні іноземних мов. На українському ринку широко представлена платформа MyGrammarLab від міжнародної організації Pearson Dinternal Ukraine, що містить значний обсяг навчальних матеріалів, вправ і додаткових ресурсів як для викладачів, так і для студентів. Великою перевагою є наявність автоматичного оцінювання результатів, що робить цю платформу ефективним інструментом самоосвіти.

Серед простих, але дієвих засобів можна виокремити найбільш відому в Україні платформу LearningApps.org, яка підтримує навчання та викладання за допомогою невеликих інтерактивних модулів. Метою цього сервісу є створення бібліотеки незалежних блоків (вправ), придатних для повторного використання й адаптації до різних методичних сценаріїв [235]. Платформа відзначається простотою, зрозумілим інтерфейсом, можливістю вибору мови, миттєвим відображенням результатів виконаних завдань та зручністю поширення посилань, що робить її універсальним інструментом як для викладача, так і для самостійної роботи студентів. Аналіз змісту платформи свідчить про велику кількість тем та підтем, які вже завантажені. Також існує можливість створення власних завдань, які б максимально відповідали вимогам викладача стосовно перевірки вивченого матеріалу. Використання шаблонів також дозволяє полегшити створення власних завдань та економить час.

Що стосується світового ринку, слід зазначити, що тут існує ще більше прикладів використання гейміфікації в освітньому процесі. Так, платформа Lingua Attack, створена у 2019 році спеціалістами у сфері медіа та відеоігор у співпраці з викладачами та фахівцями з нейронауки, є інноваційним мовним онлайн-ресурсом для сучасного «цифрового» покоління. Вона пропонує інтерфейс 26 мовами та підтримує вивчення шести основних мов (англійська, іспанська, французька, німецька, португальська, китайська). Рівень складності варіюється від A1 до C1 згідно з Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти (Common

European Framework of Reference for Languages / CEFR), що є важливим у разі групового навчання за умов різного рівня підготовки студентів. Платформа доступна як у браузерному варіанті, так і у вигляді мобільного додатку.

Альтернативними інтернет-платформам виступають окремі навчальні ігри, що застосовуються для підготовки до іспитів або повторення вивченого матеріалу в ігровій формі. Такий підхід виявився ефективним для студентів із різними типами сприйняття інформації (візуали, аудіали, кінестетики) та сприяв кращому запам'ятовуванню матеріалу. Як підтвердив експеримент, проведений доцентом бухгалтерської справи Руі Сильвою (Університет Трас-ос-Монтес і Альто-Дору, Португалія) у 2017-2018 навчальному році, використання «серйозних» ігор («Accounting game», «Marketing game») дало змогу студентам економічних і менеджерських спеціальностей значно підвищити успішність при складанні іспитів [265].

Крім зазначеного, цифрові технології дозволяють *перебудовувати взаємодію між учасниками освітнього процесу на засадах партнерства, активізувати самостійну діяльність здобувачів освіти,* а також впроваджувати механізми навчальної аналітики для відстеження прогресу та самоконтролю.

В умовах цифровізації якісно змінюється характер упровадження діалогічно-дискусійних технологій: замість традиційних «аудиторних» обговорень дедалі більшого поширення набувають онлайн-дискусії на платформах LMS, у форумах, чатах, мікроблогах, інтерактивних дошках (Padlet, Miro)**,** де студенти можуть взаємодіяти у синхронному й асинхронному режимах. Комунікація отримує нові форми:

– *віртуальні дебати та дискусійні клуби*, які інтегруються у дистанційні чи змішані курси;

– *кейс-обговорення в онлайн-середовищі*, коли студенти аналізують ситуацію у спільному документі або через інтерактивні платформи;

– *проєктні чати та канали*, що дають можливість організувати роботу групи у форматі постійного діалогу;

– *використання інтерактивних опитувань і систем голосування* (Mentimeter, Kahoot, Slido) для швидкого збору думок і формування позицій;

– *проведення відеоконференцій з можливістю брейкаут-кімнат*, де створюється простір для мікродискусій.

На підставі аналізу наукових праць І. Аветісової [2], Н. Волкової [26; 27; 28; 29], Р. Манн [91], О. Мархевої [92], І. Мося [96], І. Олійник [98], О. Павленко [103; 105; 106] та ін., можемо стверджувати, що нові форми комунікації забезпечують формування готовності студентів до автономної діяльності кількома шляхами: розвиток навичок самовираження та аргументації – студенти навчаються формулювати власні позиції, відстоювати їх у цифровому середовищі; здійснювати самоорганізацію – участь в асинхронних дискусіях вимагає самостійного планування часу, підготовки й внесення вкладу у визначені терміни; критично мислити та здійснювати рефлексію – взаємодія у відкритому цифровому просторі стимулює порівняння різних точок зору й пошук аргументів; нести відповідальність за власну траєкторію навчання – студент уже не є пасивним споживачем інформації, а активним учасником освітнього діалогу.

У результаті діалогічно-дискусійні технології в цифровому форматі перетворюються на інструмент, який не лише підтримує академічну комунікацію, але й безпосередньо сприяє розвитку самостійності, здатності до прийняття рішень, відповідальності за власне навчання – тобто основних складових навчальної автономії.

Підсумовуючи, можемо стверджувати, що цифровізація освітнього процесу дає можливість адаптувати освітній процес під виклики сьогодення. З одного боку, освітній процес завдяки цифровізації стає більш гнучким та орієнтованим на студентів, сприяє формуванню цифрових навичок студентів та їх готовності до навчальної автономії. З іншого боку, цифровізація освіти стає помічником викладача в освітньому процесі і одночасно викликом його професійним компетентностям.

Отже, аналіз сучасних наукових джерел і практики впровадження цифрових технологій у професійну підготовку майбутніх економістів засвідчує, що цифрове

освітнє середовище створює нові можливості для розвитку навчальної автономії студентів. Цифровізація освіти сприяє трансформації традиційної ролі викладача у напрямі наставника та фасилітатора, а студента – у напрямі активного суб'єкта власної навчальної діяльності.

Основними можливостями цифрових технологій для формування готовності до навчальної автономії є:

1. ***Індивідуалізація освітнього процесу***, що забезпечується адаптивними навчальними платформами, персоналізованими траєкторіями та системами аналітики навчальних даних.

2. ***Розвиток саморегуляції навчальної діяльності*** завдяки використанню онлайн-щоденників, трекерів прогресу, інтерактивних панелей моніторингу.

3. ***Підтримка рефлексії та самооцінювання результатів навчання*** через цифрові портфоліо, e-journal, форуми та системи обговорення.

4. ***Формування цифрової та інформаційної компетентності***, необхідної для самостійного пошуку, критичного оцінювання та використання економічної інформації.

5. ***Розширення комунікативно-кооперативних можливостей*** у процесі спільного вирішення завдань за допомогою хмарних сервісів, інтерактивних платформ і спільнот практиків.

6. ***Мотиваційно-ціннісний вплив цифрових технологій***, зокрема через гейміфікацію, мультимедійність і візуалізацію результатів, що підвищує зацікавленість студентів у самостійному навчанні.

7. ***Інтеграція штучного інтелекту та аналітичних інструментів*** у процес навчання, що відкриває нові шляхи до самостійного прийняття рішень і розвитку критичного мислення.

Вважаємо за доцільне зазначити, що цифрові технології мають істотний потенціал для формування навчальної автономії, проте цей потенціал реалізується ефективно лише за наявності продуманого педагогічного дизайну, цільової підготовки учасників процесу й уваги до питання рівного доступу до ресурсів. Тому в умовах підготовки майбутніх економістів важливим є гармонійне

поєднання технологічних новацій з дидактичною стратегією, орієнтованою на розвиток саморегуляції, інформаційної грамотності та відповідальності за освітню траєкторію.

Проведений глибокий аналіз сучасних досліджень показав, що цифрові технології навчання в економічній освіті можна розглядати не лише як інструмент оптимізації освітнього процесу загалом, але й як потужний ресурс для цілеспрямованого формування готовності студентів до навчальної автономії, яка в подальшому трансформується у професійну автономність, готовність до прийняття рішень і самостійного вирішення професійних завдань.

Комплексне вивчення результатів розвідок останніх десятиліть, які корелюються із тематикою нашого дослідження демонструє, що формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій доцільно розглядати як мультиаспектний процес, що поєднує розвиток цифрової компетентності, впровадження адаптивних LMS-рішень, застосування проєктно-орієнтованих і гейміфікованих методик, а також трансформацію ролі викладача на фасилітатора та консультанта. Дослідження підкреслюють ефективність поетапних сценаріїв, у яких автономія зростає від реактивної до проактивної, та важливість формувального оцінювання і цифрових портфоліо для підтримки саморегуляції. Практичні кейси демонструють корисність проєктів з реальними даними та інтерактивних модулів, водночас автори констатують прогалини: нерівномірну цифрову готовність викладачів і здобувачів, обмежену інфраструктуру, а також брак масштабних емпіричних досліджень і педагогічно обґрунтованого застосування learning analytics. На цій підставі рекомендується інтегрувати в освітні програми цільові модулі цифрових компетентностей, розробляти поетапні сценарії автономізації навчання та системно готувати викладачів до фасилітації цифрово орієнтованого самонавчання.

Висновки до розділу 1

У першому розділі дисертаційного дослідження здійснено теоретичний аналіз проблеми формування готовності студентів економічних спеціальностей до

навчальної автономії та з’ясовано методологічні засади її реалізації в умовах цифровізації освіти.

Здійснене узагальнення наукових підходів дало змогу визначити, що навчальна автономія розглядається в педагогічній науці як здатність самостійно й відповідально організовувати, здійснювати та оцінювати власне навчання, що передбачає вміння ставити особистісно значущі цілі, добирати стратегії та цифрові засоби навчання, контролювати результати, здійснювати рефлексію та самокорекцію навчального процесу.

Визначено сутність поняття «готовність студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії» як інтегративного, динамічного особистісного утворення, що поєднує ціннісно-мотиваційне ставлення до самостійного навчання, знання й розуміння цифрових можливостей для організації індивідуальної освітньої траєкторії, уміння стратегічно планувати, виконувати завдання у сфері економіки й брати на себе відповідальність за якість отриманих результатів,, а також здатність до рефлексії й самооцінки результатів навчання в умовах майбутньої професійної діяльності.

Розкрито структуру феномену «готовність студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії», яка поєднує мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний, організаційно-діяльнісний та рефлексивно-оцінювальний компоненти. Кожен із компонентів має свої критерії, показники (критерії та показники: мотиваційно-спрямувальний (рівень мотивації досягнення, усвідомлення студентами значущості автономії для професійного становлення, орієнтація студента на автономне навчання як цінність), когнітивний (знання сутності та принципів навчальної автономії, розуміння можливостей цифрових технологій для організації самостійного навчання, сформованість уявлення про алгоритми самостійного планування процесу навчання), діяльнісний (рівень володіння уміннями (стратегічно-планувальні, інформаційно-цифрові, аналітико-рефлексивні), особистісний (рефлексивність, здатність до самооцінки результатів автономного навчання; відповідальність за власне навчання) та рівні

сформованості (високий, середній, низький), що створює підґрунтя для подальшої діагностики та педагогічного моделювання процесу її формування.

На підставі глибокого аналізу наукових джерел з'ясовано, що формування готовності студентів до навчальної автономії є предметом досліджень у різних галузях педагогіки (загальної, професійної, вищої), проте питання її цілеспрямованого розвитку у студентів економічних спеціальностей в умовах цифрового освітнього середовища потребує подальшого обґрунтування.

Теоретично обґрунтовано, що цифрові технології навчання відкривають широкі можливості для розвитку навчальної автономії студентів економічних спеціальностей завдяки забезпеченню доступу до інформаційних ресурсів, організації індивідуалізованих траєкторій навчання, розвитку саморегуляції навчальної діяльності, реалізації зворотного зв'язку, підтримці рефлексії і формувального оцінювання та розвитку цифрової грамотності. Використання освітніх платформ, інтерактивних сервісів, онлайн-симуляцій і цифрових інструментів самооцінювання сприяє підвищенню рівня самостійності, відповідальності та саморефлексії студентів.

Таким чином, узагальнення результатів теоретичного аналізу дозволяє зробити висновок, що формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій є закономірним етапом модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців в економічній галузі; складним, багатовимірним процесом, який потребує цілеспрямованого педагогічного забезпечення. Теоретичні положення, розкриті в цьому розділі, стали підґрунтям для визначення педагогічних умов, принципів, методів та засобів організації процесу формування зазначеної готовності, що детально розкрито у другому розділі дослідження.

Результати дослідження, відображені в розділі, викладено в таких публікаціях авторки: [28; 29; 160; 161; 181; 184; 189; 192; 211; 212; 213; 214; 265; 267; 268].

РОЗДІЛ 2. ОБҐРУНТУВАННЯ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО НАВЧАЛЬНОЇ АВТОНОМІЇ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

2.1. Обґрунтування педагогічних умов формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій

Здійснений у першому розділі дисертаційного дослідження багатоаспектний аналіз проблеми формування готовності студентів економічних спеціальностей до начальної автономії засобами цифрових технологій, визначення специфіки, змісту й сутнісних особливостей навчальної автономії становить достатню теоретичну базу для розробки педагогічних умов формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій.

Ми підтримуємо думку С. Дімітрової-Бурлаєнко, що необхідність теоретичного обґрунтування педагогічних умов формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій обумовлена їхньою роллю в педагогічній системі як «таких обставин або факторів, від яких залежить ефективність функціонування всієї системи» [44].

Спочатку для визначення педагогічних умов формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій слід розглянути поняття «умови», «педагогічні умови».

Спираючись на факт, що «педагогічні умови» є похідним від поняття «умова», і більшість науковців трактують їх як обставини або вимоги, що необхідні для здійснення ефективного навчального процесу, слушним буде дослідити педагогічні умови як шляхи формування готовності студентів до навчальної автономії.

Так, в електронному тлумачному словнику української мови «умова» розглядається як «необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, творення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» (https://slovnyk.ua/index.php?s1=24&s2=0). У свою чергу, філософська енциклопедія тлумачить дефініцію «умова» як філософську категорію для позначення тих факторів, котрі є необхідними для виникнення, існування та зміни певних предметів та явищ [168, с. 230]. Отже, умови – це певні обставини, від яких залежить реалізація будь-якого процесу. Натомість, педагогічні умови – це певні обставини, від яких залежить успішність саме навчального процесу.

Науковці по-різному підходять до розуміння зазначеного поняття «педагогічні умови», зокрема тлумачать їх як зовнішні обставини, від яких залежить ефективність і подальший розвиток педагогічної системи взагалі; як вимоги, які виконує педагог для забезпечення навчально-виховного процесу; як внутрішні фактори, що пов’язані з успішною педагогічною діяльністю.

Як стверджує Н. Зінчук [58, с. 10-20], «педагогічні умови» – це сукупність явищ внутрішнього або зовнішнього середовища, що можливо має вплив на розвиток певного психічного явища, яке характеризується діями як людини окремо, так і групою людей.

О. Пєхота тлумачить «педагогічні умови» як систему форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, які створені самі по собі в природі або штучно для конкретної мети, які є необхідними для реалізації педагогічної цілі [111].

На думку Є. Хрикова, яку ми вбачаємо значимою для нашого дослідження, *педагогічні умови* – це сукупність об’єктивних можливостей, змісту, форм, методів, засобів педагогічної діяльності, які необхідні для досягнення мети та, головне, створені безпосередньо педагогом для її реалізації [175, с. 11-15].

Аналіз літературних джерел з питань педагогічних умов довів, що науковці єдині в тому, що педагогічні умови визначаються як сукупність об’єктивних можливостей, заходів, обставин, які використовуються в освітньому процесі.

Акцентується на тому, що реалізація педагогічних умов має бути спрямована на досягнення мети.

Ураховуючи вищевикладене, в контексті нашого дослідження поняття «педагогічні умови» будемо розуміти як комплекс взаємопов'язаних та взаємозумовлених чинників, методів, форм, впливів та засобів освітнього процесу, що забезпечують цілеспрямований процес формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій.

Наступним кроком стало визначення і обґрунтування педагогічних умов формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій. З цією метою, на основі аналізу наукових досліджень, узагальнення досвіду професійної підготовки майбутніх економістів були визначені чинники, що впливають на формування готовності студентів до автономного навчання засобами цифрових технологій. На підставі цього було сформовано перелік із 20 потенційних факторів.

До їх оцінювання та диференціації залучено 22 науково-педагогічних працівники Університету митної справи та фінансів, ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля», Дніпровського державного аграрно-економічного університету, Придніпровської академії будівництва та архітектури, досвід і рівень кваліфікації яких дають підстави вважати їх компетентними експертами у сфері професійної освіти. З метою визначення узагальненого ступеня впливу педагогічних умов на формування готовності студентів до автономного навчання проведено експертне оцінювання.

Експертам було запропоновано оцінити кожен чинник за шкалою від 0 до 5 балів відповідно до його впливу на формування чотирьох структурних компонентів готовності – ціннісно-мотиваційного, змістово-теоретичного, операційно-практичного та особистісно-рефлексивного (див. додаток Б).

Отримані результати стали підставою для узагальнення та диференціації чинників у дві групи:

– фактори, що спричиняють сильний позитивний вплив на формування готовності студентів до автономного навчання;

– фактори, що впливають слабко або незначно.

Такий підхід дав змогу не лише визначити найбільш вагомі педагогічні умови, а й виявити ті чинники, які потребують додаткового теоретичного осмислення або вдосконалення у практиці професійної підготовки майбутніх економістів (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Оцінка ступеня впливу чинників на формування готовності студентів економічних спеціальностей до автономного навчання засобами цифрових технологій

№	Чинники	Ц-М	З-Т	О-П	О-Р	Середнє
Фактори, що спричиняють сильний позитивний вплив						
1	Поступове ускладнення навчальних завдань через збільшення рівня самостійності та відповідальності	4,5	4,7	4,8	4,6	4,65
2	Чіткість і логічність алгоритму автономної діяльності студента	4,8	4,6	4,7	4,5	4,65
3	Регулярна організаційно-змістова підтримка викладача у цифровому середовищі	4,7	4,5	4,6	4,4	4,55
4	Застосування цифрових інструментів формувального оцінювання (чек-листи, е-рубрики, рефлексивні карти)	4,5	4,6	4,7	4,5	4,58
5	Цілеспрямований розвиток навичок самооцінювання та самокорекції	4,4	4,5	4,6	4,6	4,53
6	Використання колективних і міждисциплінарних цифрових проєктів	4,3	4,5	4,7	4,4	4,48
7	Доступність і варіативність інструктивно-методичних матеріалів	4,6	4,5	4,4	4,3	4,45
8	Наявність цифрових маршрутів і ресурсів, що забезпечують системність навчального змісту	4,4	4,3	4,5	4,2	4,35
9	Рефлексія результатів проєктної діяльності через самооцінювання й публічне представлення продукту	4,2	4,4	4,5	4,5	4,40
10	Участь студентів у визначенні критеріїв оцінювання	4,3	4,4	4,3	4,5	4,38

11	Систематичне надання конструктивного зворотного зв’язку з акцентом на індивідуальний прогрес	4,0	4,1	4,0	3,9	4,00
12	Надання студентам можливості вибору теми, форми чи інструментів виконання завдань	4,2	4,3	4,4	4,1	4,25
Фактори, що впливають слабко або незначно						
13	Просвітницькі заходи для стимулювання автономного учіння	3,3	3,5	3,4	3,2	3,35
14	Вивчення та врахування особливостей мотивації студентів до автономного учіння	3,5	3,4	3,2	3,3	3,35
15	Установлення чітких дедлайнів виконання завдань	3,2	3,3	3,1	3,0	3,15
16	Створення покрокових інструкцій для виконання завдань	3,1	3,2	3,0	2,9	3,05
17	Уніфікація вимог до змісту та структури проєктних робіт	3,0	3,1	2,8	2,9	2,95
18	Тестовий контроль перевірки автономного засвоєння	2,9	3,0	2,7	2,8	2,85
19	Стандартизація всіх видів самостійної роботи	2,8	3,0	2,9	2,7	2,85
20	Централізація управління автономною навчальною діяльністю через адміністративний контроль	2,7	2,8	2,9	2,6	2,75

Ц-М – ціннісно-мотиваційний компонент,
З-Т – змістово-теоретичний компонент,
О-П – операційно-практичний компонент,
О-Р – особистісно-рефлексивний компонент.

Узагальнення результатів, наведених у табл. 2.1, дало змогу виявити провідні тенденції у сприйнятті експертами педагогічних чинників формування готовності студентів економічних спеціальностей до автономного навчання засобами цифрових технологій.

Найвищі оцінки отримали умови, що забезпечують організаційно-змістову впорядкованість та педагогічний супровід автономної діяльності студентів. Високі середні бали (4,35–4,65) за позиціями, пов’язаними з чіткістю алгоритму дій, узгодженістю цифрових маршрутів, доступністю інструктивних матеріалів і підтримкою викладача, свідчать про те, що саме продумана структуризація

навчального процесу розглядається експертами як основа ефективної автономності.

Помітну вагу мають також чинники, орієнтовані на поступовий розвиток автономності через проєктну діяльність. Поступове ускладнення навчальних завдань, варіативність форм виконання, міждисциплінарні цифрові проєкти й рефлексія результатів діяльності формують простір для самостійних рішень і відповідального вибору, що цілком узгоджується з логікою проєктно-орієнтованого підходу.

Не менш значущими експерти визначили чинники, пов’язані з формувальним оцінюванням та саморефлексією, які набрали в середньому від 4,0 до 4,6 балів. Йдеться про застосування цифрових інструментів оцінювання, розвиток умінь самооцінювання та самокорекції, участь студентів у визначенні критеріїв оцінювання. Ці позиції вказують на те, що рефлексивно-оцінювальний компонент готовності розглядається як ключова умова усвідомленого й відповідального навчання.

Найменш вагомими виявилися чинники, пов’язані з адміністративною регламентацією автономного навчання – деталізацією інструкцій, стандартизацією форм і процедур, жорстким дотриманням термінів виконання. Їх нижчі оцінки (2,75–3,35 бала) засвідчують тенденцію до зменшення ролі формалізованого контролю на користь педагогічної підтримки, довіри й партнерства між викладачем і студентом.

Багатовимірний факторний аналіз у середовищі SPSS дав змогу визначити узагальнені чинники та згрупувати окремі фактори, що позитивно впливають на формування готовності студентів економічних спеціальностей до автономного навчання засобами цифрових технологій.

Розрахунок власних значень за виділеною дисперсією засвідчив можливість із 12 вихідних факторів, що мають сильний позитивний вплив, виокремити шість інтегрованих факторів, а саме:

Фактор 1. Алгоритмізація автономної діяльності студента.

Об’єднує чіткість і логічність алгоритму навчальних дій, системність цифрових маршрутів, узгодженість навчального змісту та послідовність етапів виконання завдань.

Фактор 2. Організаційно-змістова підтримка автономного навчання.

Включає регулярний супровід викладача у цифровому середовищі, доступність і варіативність інструктивно-методичних матеріалів, надання конструктивного зворотного зв’язку.

Фактор 3. Поступове ускладнення та варіативність навчальних завдань.

Відображає поетапне підвищення рівня самостійності студентів, реалізацію принципу вибору тем і форм діяльності, створення ситуацій успіху через наростання складності.

Фактор 4. Цифрова проєктна взаємодія та співпраця.

Охоплює застосування колективних і міждисциплінарних цифрових проєктів, рефлексію результатів спільної діяльності, публічне представлення освітніх продуктів.

Фактор 5. Формувальне оцінювання та розвиток саморегуляції.

Містить використання цифрових інструментів оцінювання (чек-листи, е-рубрики, рефлексивні карти), цілеспрямований розвиток самооцінювання й самокорекції, залучення студентів до визначення критеріїв оцінювання.

Фактор 6. Мотиваційно-рефлексивна активність студентів.

Відображає зростання внутрішньої відповідальності, самоконтролю та усвідомлення особистих цілей навчання в умовах цифрового освітнього середовища.

Результати факторного аналізу чинників, що впливають на формування готовності студентів економічних спеціальностей до автономного навчання засобами цифрових технологій наведено у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Результати факторного аналізу чинників, що впливають на формування готовності студентів економічних спеціальностей до автономного навчання засобами цифрових технологій

Фактори	1	2	3	4	5	6
Факторні навантаження	0,86	0,83	0,85	0,82	0,84	0,81
Узагальнені чинники впливу	Алгоритмізація та організаційно-змістова підтримка автономного навчання		Реалізація проєктно-орієнтованого підходу з елементами вибору та поступовим ускладненням завдань		Використання формувального оцінювання як інструменту розвитку самооцінки та відповідальності за власну освітню траєкторію	
Власні значення	7,60		6,50		5,40	

Отже, за результатами обчислення власних значень узагальнених факторів було встановлено, що сукупна пояснена дисперсія трьох педагогічних умов становить близько 75 %, що підтверджує їхню узгодженість та взаємодоповнюваність у структурі готовності студентів економічних спеціальностей до автономного навчання.

На основі факторного аналізу було обрано три педагогічні умови: алгоритмізація та організаційно-змістова підтримка автономного навчання; реалізація проєктно-орієнтованого підходу з елементами вибору та поступовим ускладненням завдань; використання формувального оцінювання як інструменту розвитку самооцінки та відповідальності за власну освітню траєкторію.

Метою реалізації обраних нами педагогічних умов є формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій. Зазначимо, що визначена мета корелює з результатом – підвищення рівня сформованості готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії.

Процес формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії будується на таких **принципах**:

– *суб'єктності й навчальної автономії*. Передбачає визнання студента активним суб'єктом власного навчання, який самостійно визначає цілі, обирає стратегії та засоби пізнавальної діяльності. У контексті дослідження: реалізується через створення цифрових освітніх середовищ, що дають змогу студентові управляти власною освітньою траєкторією;

– *індивідуалізації та персоналізації навчання*. Передбачає врахування індивідуальних освітніх потреб, темпу, стилю навчання кожного студента; забезпечується завдяки цифровим технологіям (адаптивні платформи, аналітика навчання, електронні портфоліо), які створюють умови для самостійного вибору навчальних ресурсів;

– *саморефлексії та самооцінювання*. Орієнтує студента на осмислення власних досягнень, труднощів, результатів навчання, розвиток здатності до самокорекції; реалізується через формувальне оцінювання, електронні щоденники успішності, цифрові інструменти зворотного зв'язку;

– *варіативності та вибору*. Забезпечує можливість студентам самостійно обирати форми, тематику, засоби й темп навчання; підтримується завдяки цифровим ресурсам, які дозволяють формувати індивідуальні траєкторії навчання;

– *практичної спрямованості*. Передбачає навчання через активну діяльність, розв'язання професійно орієнтованих завдань, застосування знань у практичних ситуаціях; реалізується через проєктну та дослідницьку діяльність із використанням цифрових симуляторів, кейсів, інтерактивних платформ;

– *безперервності професійного розвитку*. Базується на ідеї освіти впродовж життя (lifelong learning), створенні умов для неперервного оновлення знань і розвитку навичок автономного навчання поза межами аудиторії;

– *відкритості й колаборативності цифрового середовища*. Передбачає використання відкритих освітніх ресурсів, цифрових спільнот, хмарних сервісів і колаборативних інструментів; забезпечує формування вміння студентів працювати у цифровій команді, розвиває комунікативну автономію.

Усі вищеописані принципи дозволяють сформувати сприятливі умови для формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій.

Як було зазначено вище, підготовка студентів економічних спеціальностей та формування в них готовності до навчальної автономії має реалізуватися на основі низки методологічних підходів:

– *системний* (В. Луговий [85], І. Зязюн [59], О. Сухомлинська [153] та ін.). Спрямований на варіативне структурування та коригування видів діяльності, пошук ефективних педагогічних засобів, форм і методів формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій. У контексті дослідження даний підхід забезпечує цілісність процесу підготовки студентів, розглядає формування готовності до навчальної автономії як складну багатокомпонентну систему, елементи якої (ціннісно-мотиваційний, змістово-теоретичний, операційно-практичний, особистісно-рефлексивний компоненти) взаємопов’язані та взаємозалежні;

– *компетентнісний* (О. Локшина [82; 83], О. Олефір [97], О. Павленко [105; 106; 107], О. Пометун [114], О. Романовський [134], О. Савченко [139], С. Сисоєва [145]) визначає орієнтацію підготовки майбутніх економістів на формування ключових і фахових компетентностей, зокрема – здатності до самостійного навчання, самоорганізації, саморозвитку, що є основою навчальної автономії;

– *особистісно-орієнтований* (І. Бех [11], Г. Балл [8], І. Зязюн [59], О. Савченко [140] та ін.). Забезпечує умови для реалізації права студента на вибір освітньої траєкторії, самовираження, ініціативу в проєктній діяльності; забезпечує можливість вибору студентом форм, тем, цифрових ресурсів у проєктній діяльності, підсилюючи його суб’єктність;

– *діяльнісний* (С. Гончаренко [129], О. Савченко [141], І. Бех [10] та ін.). Підкреслює активну позицію студента у процесі навчання; готовність до автономії формується через виконання практично зорієнтованих, дослідницьких, проєктних завдань; дозволяє розглядати цифрові засоби навчання як елементи єдиної освітньої системи**,** у якій кожен компонент (завдання, середовище, цифрові

ресурси, підтримка) взаємопов’язаний і підпорядкований меті формування автономності;

– *проєктно-технологічний* (О. Коберник [67], Т. Левченко [80], Н. Волкова [26]). Обґрунтовує використання проєктів як засобу розвитку професійних і метакогнітивних умінь; розглядає цифрові інструменти (онлайн-дошки, платформи для спільної роботи, симулятори, бізнес-гейми) як середовище реалізації творчих і дослідницьких завдань студентів;

– *рефлексивно-оцінювальний* (О. Пометун [115], Л. Пироженко [60], Т. Левченко [80] та ін.). У рамках дослідження орієнтує процес навчання на самоаналіз, рефлексію, усвідомлення власних результатів; інтегрує цифрові інструменти (електронні портфоліо, онлайн-рубрики, автоматизовані зворотні зв’язки) для самооцінки та моніторингу особистого прогресу;

– *акмеологічний* (О. Сухомлинська [153], Л. Хоружа [172]). Спрямовує формувальне оцінювання на досягнення індивідуальних освітніх вершин через цифрові аналітичні засоби, що відображають динаміку розвитку автономності.

Отже, розглянувши принципи, методологічні засади розроблення педагогічних умов, перейдемо до обґрунтування **першої педагогічної умови** – ***алгоритмізація та організаційно-змістова підтримка автономного навчання*.**

Автономне навчання передбачає здатність студента самостійно планувати, організовувати та оцінювати власну навчальну діяльність. Водночас на початкових етапах студенти потребують чітких орієнтирів, алгоритмів і структурованої підтримки.

Щодо алгоритмізації, то у педагогічному контексті дане поняття розглядається як структурування освітнього процесу шляхом упорядкування послідовності дій, операцій, прийомів, які забезпечують досягнення поставлених навчальних цілей; систему логічно впорядкованих дій, що забезпечують гарантоване засвоєння навчального матеріалу за певних умов.

На думку М. Лазарєва, алгоритмізація «сприяє підвищенню свідомої активності студента через чітке окреслення етапів самостійної діяльності» [78, с. 23].

Отже, алгоритмізацію автономного навчання розглядаємо як створення педагогічно обґрунтованої послідовності кроків, які спрямовують студента на самостійне планування, виконання, аналіз і корекцію власної навчальної діяльності в цифровому середовищі. Вона виступає механізмом усвідомленого самоуправління у процесі навчання.

Говорячи про організаційно-змістову підтримку, доцільно спиратися на погляди І. Підласого, який дане поняття презентує як «систему дій викладача, спрямовану на координацію, консультування, методичне й технологічне забезпечення освітнього процесу» [113, с. 23].

Згідно позиції О. Спіріна, у цифровому освітньому середовищі така підтримка реалізується через «інтеграцію електронних ресурсів, сервісів і платформ, що забезпечують безперервність, інтерактивність і персоналізацію навчання» [148, с. 56]. Послугування в освітньому процесі цифровими технологіями створює умови для індивідуалізації процесу, надання алгоритмізованих інструкцій, систематизації навчальних матеріалів; сприяє поступовому переходу від зовнішнього управління навчанням до внутрішньої саморегуляції.

Організаційно-змістову підтримку розглядаємо як сукупність ресурсів, цифрових інструментів і дидактичних засобів, що забезпечують ефективну реалізацію автономного навчання студентів.

Алгоритмізація та організаційно-змістова підтримка автономного навчання у цифровому середовищі створюють дидактично впорядковану, керовану, але водночас гнучку систему самонавчання, у якій студент виступає активним суб’єктом, здатним самостійно обирати цілі, способи й темп навчальної діяльності.

Алгоритмізація дозволяє уникнути хаотичності в самостійній роботі, формує чітке бачення етапів і результатів навчання, а організаційно-змістова підтримка забезпечує інформаційне, технологічне та консультативне середовище, що стимулює рефлексію, самооцінку та відповідальність за результати.

Як підкреслюють О. Пєхота, Н. Побірченко, О. Спірін, ефективне використання цифрових технологій у поєднанні з алгоритмізованою структурою

навчання сприяє формуванню високого рівня навчальної автономії, інформаційної культури та професійної компетентності майбутнього фахівця.

Отже, організаційно-змістову підтримку автономного навчання презентуємо як педагогічно організовану допомогу й супровід студента, що включає цифрові інструменти, навчальні ресурси, консультативну взаємодію й методичне забезпечення, які сприяють розвитку його здатності до самостійної діяльності.

Реалізації зазначеної умови означає створення чітко прописаних, крок-за-кроком алгоритмів навчальної діяльності (learning pathways), механізмів підтримки і контент-архітектури, що забезпечують студенту можливість планувати, здійснювати, моніторити і коригувати власне автономне навчання. Іншими словами – не «давати свободу у вакуумі», а проєктувати її системно: мета → алгоритм дій → інструменти збору доказів → точки фідбеку → ресурси для корекції.

Таке бачення спирається на моделі саморегульованого навчання (SRL) й дослідження підтримки SRL у цифрових середовищах. Моделі SRL (Zimmerman; Winne & Hadwin [200]) підкреслюють циклічність процесу: передбачення/планування, виконання/моніторинг, рефлексія/корекція. Зазначене робить життєво важливим саме алгоритмізоване представлення кроків і проміжних «сигнальних» точок у цифровому курсі. Дослідження щодо SRL в технологічно підсилених середовищах показують, що цифрові підказки, інтерактивні сценарії, промпти для самооцінки та аналітика навчання підвищують здатність студентів регулювати своє навчання [222]. Learning analytics / assessment analytics дають інструмент для моніторингу виконання алгоритмів, персоналізації фідбеку і своєчасного втручання викладача (або адаптивної системи [275].

Реалізація зазначеної педагогічної умови передбачає створення в освітньому процесі цілісної системи дидактичних і організаційних дій, спрямованих на забезпечення послідовності, структурованості й технологічної підтримки автономного навчання студентів економічних спеціальностей.

Передусім доцільним є алгоритмізація діяльності студента у процесі опанування навчального матеріалу. Зазначене здійснюється через розроблення

чітких покрокових інструкцій, навчальних маршрутів, дорожніх карт або сценаріїв навчання, які окреслюють логіку самостійної роботи: від постановки мети до самооцінки результатів. Такий підхід сприяє усвідомленості, формуванню навчальної стратегії та підвищенню рівня відповідальності студента за результати навчання.

Наступним кроком є створення організаційно-змістової підтримки автономного навчання, що передбачає інтеграцію цифрових освітніх технологій у всі етапи освітнього процесу. Зокрема, зазначене може бути реалізовано шляхом:

– використання платформ управління навчанням **(LMS)** – *Moodle, Google Classroom, Canvas*, які забезпечують системність, структурованість і зворотний зв'язок між викладачем і студентом;

– розроблення цифрових модулів та інтерактивних курсів**,** що містять навчальні матеріали, завдання для самостійного виконання, тестові завдання для самоконтролю;

– упровадження електронних щоденників автономного навчання, де студент фіксує особисті цілі, способи досягнення, результати та рефлексивні висновки;

– організація консультаційного супроводу у форматі змішаного чи дистанційного навчання (вебінари, форум-спілкування, чати підтримки, електронне наставництво);

– використання інструментів аналітики навчальних досягнень (Learning Analytics) для моніторингу динаміки автономної діяльності студента та її корекції.

Важливим напрямом реалізації педагогічної умови вбачаємо також формування у викладачів компетентності цифрового тьютора, який виконує не лише функцію інформатора, а й координатора, консультанта, модератора автономної діяльності студентів. Це передбачає зміну педагогічної парадигми – від передачі знань до підтримки індивідуальної навчальної траєкторії здобувача освіти.

Доцільним є також створення інтерактивних освітніх середовищ, що стимулюють співпрацю та взаємонавчання студентів. Використання онлайн-дискусій, групових проєктів, цифрових кейсів, міні-досліджень дозволяє поєднати

автономну та колективну форми діяльності, розвиваючи вміння самостійно приймати рішення, аргументувати позицію, оцінювати внесок кожного учасника.

Таким чином, реалізація цієї педагогічної умови забезпечує поєднання індивідуалізованого алгоритму навчання з інституційною та цифровою підтримкою освітнього процесу. Це сприяє не лише підвищенню ефективності навчальної автономії, а й формуванню у студентів здатності до самоорганізації, рефлексії, відповідального ставлення до навчання**,** що є необхідними характеристиками сучасного фахівця економічного профілю.

Розкриємо сутність ***другої педагогічної умови – реалізація проєктно-орієнтованого підходу з елементами вибору та поступовим ускладненням завдань.***

Загальновідомо, що сучасна освітня парадигма, зорієнтована на розвиток суб'єктності та автономності студента, вимагає застосування таких технологій, які активізують його пізнавальну, комунікативну й практичну діяльність. Однією з найбільш ефективних форм є проєктно-орієнтований підхід, який передбачає створення студентом реального освітнього або професійного продукту в процесі самостійного дослідження проблеми, планування та прийняття рішень.

Як підкреслює О. Пєхота, проєктна діяльність є «інтегрованою формою навчання, яка сприяє розвитку ініціативності, творчого мислення, самостійності та відповідальності за кінцевий результат» [111, с. 134]. У дослідженнях С. Сисоєвої наголошується, що проєктно-орієнтований підхід дозволяє «перевести навчальний процес у площину особистісного смислу, забезпечуючи реальне самостійне пізнання» [145, с. 82].

Вагомими стали напрацювання Н. Волкової, яка зазначає, що проєктна діяльність дає змогу задіяти в процесі навчання не тільки інтелект, досвід, свідомість людини, а й її почуття, емоції, вольові якості, сприяє «зануренню» в навчальний матеріал, визначенню особистістю свого емоційно-ціннісного ставлення до нього, підвищенню ефективності засвоєння, що дає відчуття успіху. Проєктна діяльність передбачає включення механізмів запам'ятовування й відтворення інформації; передавання інформації іншим; застосування знань у

варіативних ситуаціях; розуміння причинно-наслідкових зв’язків, співвідношення частин і цілого; наведення аргументів та доказів, перегрупування окремих частин і створення нового цілого тощо. [26, с. 114].

У дослідженнях зарубіжних вчених зазначається що у процесі виконання проекту варто забезпечувати автономність студентів, але водночас чітко формулювати критерії оцінювання, про що буде зазначено далі (www.prodigygame.com/main-en/blog/project-based-learning/). Також, суттєвим є врахування студентські рефлексії на виконання окремих завдань в межах проекту і на його виконання [274].

Отже, реалізація проєктно-орієнтованого підходу з елементами вибору являє собою побудову освітнього процесу, у якому студент виступає суб’єктом планування, організації й оцінювання власної діяльності, має можливість самостійно визначати тему, цілі, способи та форми виконання навчальних завдань. Принцип поступового ускладнення забезпечує перехід від простих, репродуктивних завдань до комплексних, дослідницько-аналітичних, що відповідає закономірностям розвитку автономії – від зовнішнього керування до внутрішнього саморегулювання.

Реалізація даної педагогічної умови в освітньому процесі закладу вищої освіти передбачає системну організацію навчання на основі *послідовності, варіативності та рефлексії***.**

1. *Інтеграція проєктно-орієнтованих форм у навчальні дисципліни.* Доцільним вбачаємо запровадження короткотривалих міні-проєктів (навчальні кейси, економічні моделі, бізнес-плани, маркетингові дослідження), які передбачають поступовий розвиток умінь самостійного планування, пошуку інформації, аналізу й презентації результатів. На старших курсах можлива реалізація *довготривалих міждисциплінарних проєктів,* що вимагають самостійної організації командної діяльності, розподілу ролей, вибору цифрових інструментів і форм комунікації.

2. *Забезпечення елементів вибору*. Автономність передбачає надання студенту права вибору – теми проєкту, форм подання результатів, способів пошуку

даних, рівня складності або навіть партнерів по команді. Це сприяє внутрішній мотивації та відповідальному ставленню до навчання. Як зазначає О. Савченко, саме надання можливості вибору «активізує внутрішні ресурси особистості, переводить її з позиції виконавця на позицію суб'єкта» [138, с. 73].

3. *Поступове ускладнення навчальних завдань*. Реалізується через побудову системи завдань за принципом дидактичної спіралі: від алгоритмічних і тренувальних – до пошукових, дослідницьких, творчих. Такий підхід формує не лише предметні компетентності, а й метанавички навчальної автономії – планування, прогнозування, самооцінку, самокорекцію.

4. *Цифрове супроводження проєктної діяльності*. Застосування цифрових інструментів (Google Workspace, Trello, Miro, Padlet, Canva, ChatGPT, онлайн-аналітики даних) забезпечує інтерактивність, співпрацю, моніторинг і візуалізацію результатів. Це дає можливість викладачу здійснювати педагогічний супровід без порушення автономності студента.

5. *Рефлексивно-аналітичний етап*. Після завершення кожного етапу проєкту доцільно організовувати рефлексивні сесії, під час яких студенти аналізують власну діяльність, визначають сильні сторони, труднощі, пропонують шляхи вдосконалення. Це сприяє розвитку самоусвідомлення та відповідальності за результати навчання, що є базовими показниками автономії.

Отже, реалізація проєктно-орієнтованого підходу з елементами вибору та поступовим ускладненням завдань створює динамічне середовище самостійного пізнання, у якому студент виступає активним суб'єктом навчальної діяльності. Така умова забезпечує поступове формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії**,** оскільки поєднує мотиваційну зацікавленість, когнітивну активність, діяльнісну самостійність і рефлексивну відповідальність – ключові характеристики готовності майбутнього економіста до професійного саморозвитку.

Третьою педагогічною умовою нами обрано – ***використання формувального оцінювання як інструменту розвитку самооцінки та відповідальності за власну освітню траєкторію.***

Одним із ключових чинників формування навчальної автономії є здатність студента до рефлексії та самоконтролю, що виявляється у готовності самостійно оцінювати результати власного навчання, визначати напрями вдосконалення, нести відповідальність за обрані стратегії. Таку здатність забезпечує формувальне оцінювання, яке в сучасній педагогічній науці розглядається як інструмент навчання, а не лише контролю.

Формувальне оцінювання не є новим поняттям. Його вперше запровадили вчені П. Блек, Д. Уільям (*P. Black & D. Wiliam)* [206], М. Скрівен *(M. Scriven*) [253], зазначаючи дане оцінювання як усі дії вчителя та його учнів в оцінюванні самих себе, що забезпечують отримання інформації, використовуючи зворотний зв'язок для корекції процесу навчання.

Значну увагу питанням формувального оцінювання приділили українські науковці Н. Богданець-Білоскаленко, О. Фідкевич [17], О. Жигадло [53], О. Локшина [82], Н. Морзе, О. Барна [94; 95], О. Пометун [114;115], О. Онопрієнко [99] та ін.

Науковці презентували власні погляди на сутність формувального оцінювання. Так, твердженням О. Локшиної: «Формувальне оцінювання є інтерактивним оцінюванням учнівського прогресу, що дає змогу вчителям визначати потреби учнів, адаптуючи до них процес навчання» [82, с. 107]. Н. Богданець-Білоскаленко, О. Фідкевич зазначають, що формувальне оцінювання – індивідуалізований процес, який має для учня/учениці ціннісне значення та націлений на підвищення ефективності навчання [17, с. 34].

Таким чином, формувальне оцінювання є систематичним процесом поточного моніторингу й корекції навчання, орієнтованим *не лише* на підрахунок результатів (як в підсумковому або сертифікаційному оцінюванні), а на оцінювання в ході навчання з метою покращення освітнього процесу; системою процедур і практик**,** спрямованих на підтримку процесу навчання через постійний діалог, рефлексію, самооцінку та корекцію навчальної діяльності**.** У цьому контексті воно виконує подвійну функцію: діагностичну – виявлення індивідуальних освітніх

потреб і прогалин; розвивальну – стимулювання самостійності, відповідальності й саморегуляції.

Н. Морзе, О. Барна, В. Вембер підкреслюють, що формувальне оцінювання сприяє розвитку відповідального ставлення до навчання, оскільки «орієнтує студента не на результат як оцінку, а на процес власного зростання» [94; 95].

Як зазначає О. Пометун, формувальне оцінювання «покликане не лише констатувати рівень знань, а допомагати здобувачеві освіти усвідомлювати власні досягнення, аналізувати помилки й планувати подальші кроки» [115].

Українські дослідники А. Гривко, Л. Ващенко [44], О. Жигадло [53], Ю. Лавриш [77], Н. Морзе, О. Барна [94; 95], О. Пометун [115], О. Онопрієнко [99] та ін., спираючись на наукові здобутки зарубіжних вчених акцентують увагу на умовах ефективного застосування формувального оцінювання: *чіткість цілей і критеріїв* – формулювання learning intentions і success criteria, показові зразки роботи [99]; *своєчасність і конкретність фідбеку* – зворотний зв'язок має бути оперативним і давати практичні кроки для виправлення; *інструментальна база (інструменти збору доказів***)** – рубрики, портфоліо, електронні журнали, короткі форми оцінювання; у вищій освіті **–** е-портфоліо, тести LMS [148; 200; 35]; *підготовленість і методична компетентність викладача* – уміння давати дієвий фідбек, навчати самооцінюванню й організувати культуру безпечного помилкового навчання [53]; *культурний/організаційний контекст* – нормативи, університетська політика, готовність системи інкорпорувати formative assessment у звичайну практику [38]. Отже, науковці підтверджують, що формувальне оцінювання є релевантним інструментом для розвитку мотивації, самооцінки та саморегуляції, але успіх залежить від технічної (інструменти) і методичної (підготовка викладача) готовності системи. Дані напрацювання нами враховано у процесі дослідження.

Таким чином, використання формувального оцінювання в контексті автономного навчання є організацією постійного зворотного зв'язку між викладачем і студентом, який допомагає здобувачеві освіти розуміти, що, як і навіщо він вивчає, аналізувати власні успіхи та відповідально ставитися до подальшої освітньої траєкторії.

Ця педагогічна умова сприяє перенесенню акценту з оцінювання результату на оцінювання процесу, що відповідає принципам автономного навчання і формує в студентів вміння ставити власні цілі, планувати діяльність і коригувати її залежно від отриманого зворотного зв'язку**.**

На підставі вищезазначеного, виокремлено такі шляхи реалізації даної педагогічної умови.

1. *Інтеграція формувального оцінювання в усі етапи освітнього процесу.* Важливо застосовувати різні інструменти оцінювання не лише після виконання завдань, а й *у процесі навчання*: обговорення цілей заняття, короткі рефлексивні опитування, «exit tickets», онлайн-щоденники прогресу, цифрові портфоліо. Це створює умови для постійного самоаналізу та усвідомлення динаміки власного розвитку.

2. *Організація самооцінювання та взаємооцінювання.* Ефективним є використання чек-листів, критеріїв, рубрик, які дозволяють студентам об'єктивно оцінювати власні результати. Важливим є залучення студентів до спільного визначення критеріїв оцінювання**,** що підвищує їхню відповідальність і мотивацію.

3. *Формування культури рефлексії*. Після виконання завдань доцільно впроваджувати короткі рефлексивні звіти, «щоденники навчання», обговорення труднощів і способів їх подолання. Це дозволяє студентам усвідомлювати не лише *що вони вивчили*, а й *як саме вони цього досягли*, що є ключовим показником автономності.

4. *Цифрове формувальне оцінювання.* Сучасні освітні платформи (Google Classroom, Moodle, Classtime, Mentimeter, Padlet) дозволяють реалізувати інтерактивні форми зворотного зв'язку**:** миттєві тести, аналітику успішності, індивідуальні коментарі викладача. Такі інструменти стимулюють самоспостереження та дають студенту змогу коригувати власну траєкторію навчання.

5. *Застосування методики «зростаючих цілей» (feedforward).* Окрім традиційного «зворотного зв'язку» (feedback), ефективним є використання підходу feedforward, за якого викладач і студент разом формулюють подальші кроки для

покращення результату. Це підтримує позитивну мотивацію**,** допомагає студенту мислити в категоріях розвитку, а не покарання.

Таким чином, формувальне оцінювання виступає не лише інструментом контролю, а механізмом педагогічної підтримки автономії студента**,** який сприяє розвитку рефлексії, самооцінки, саморегуляції та відповідальності за власний освітній поступ. Упровадження формувального оцінювання в освітній процес закладу вищої освіти забезпечує перехід студента від зовнішньо мотивованої діяльності до внутрішньо усвідомленого навчання**,** що є ключовою ознакою сформованої готовності до навчальної автономії**.**

Підсумовуючи, вбачаємо за доцільне зазначити, що розроблені й обґрунтовані педагогічні умови формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії становлять цілісну систему, елементи якої взаємопов’язані та взаємодоповнюють один одного. Їхня інтеграція забезпечує комплексний вплив на всі структурні компоненти готовності – ціннісно-мотиваційний, змістово-теоретичний, операційно-практичний та особистісно-рефлексивний.

Перша педагогічна умова – алгоритмізація та організаційно-змістова підтримка автономного навчання – створює *організаційно-технологічне підґрунтя* автономної діяльності. Вона спрямована на впорядкування процесу самостійного навчання через використання цифрових ресурсів, чітких алгоритмів і маршрутів навчання, що формує в студентів базові навички самоорганізації, планування та контролю.

Друга педагогічна умова – реалізація проєктно-орієнтованого підходу з елементами вибору та поступовим ускладненням завдань – забезпечує *змістово-діяльнісний аспект* автономії. Завдяки проєктній діяльності студенти набувають досвіду самостійного прийняття рішень, планування, пошуку інформації, комунікації та оцінки результатів, що сприяє переходу від виконавської до ініціативної позиції у навчанні. Поступове ускладнення завдань формує здатність до когнітивної гнучкості та розвитку внутрішньої мотивації до самонавчання.

Третя педагогічна умова – використання формувального оцінювання як інструменту розвитку самооцінки та відповідальності за власну освітню траєкторію – відображає *особистісно-рефлексивний рівень* готовності. Її реалізація забезпечує формування у студентів рефлексивної культури, вміння аналізувати власні освітні досягнення, визначати шляхи самовдосконалення та нести відповідальність за результати навчальної діяльності.

Узгоджене впровадження всіх трьох умов створює педагогічне середовище розвитку автономної особистості студента, в якому організаційна підтримка поєднується зі змістовою самостійністю та рефлексивною саморегуляцією. У такому середовищі студент поступово переходить від зовнішньо керованого навчання до внутрішньо мотивованої, осмисленої та відповідальної освітньої діяльності, що відповідає сучасним вимогам професійної підготовки майбутніх економістів у цифровому суспільстві.

Таким чином, педагогічні умови не є ізольованими заходами, а виступають взаємопов’язаними складниками єдиної системи педагогічного забезпечення формування готовності до навчальної автономії, де кожна умова посилює іншу, створюючи синергетичний ефект у формуванні цілісної, самокерованої та відповідальної особистості майбутнього фахівця.

2.2. Упровадження педагогічних умов формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій у практику університетської освіти

У цьому підрозділі 2.2 зупинимося детальніше на упровадженні кожної педагогічної умови та розкриємо особливості реалізації кожної з них в освітньому процесі.

Вважаємо за доцільне зазначити, що упровадженню розроблених педагогічних умов передували заходи, спрямовані на формування позитивної мотивації майбутніх економістів щодо формування готовності до навчальної автономії засобами цифрових технологій. З цією метою нами було розроблено

авторський *тренінг для викладачів «Засоби підвищення у студентів рівня мотивації до навчання»*. Мета тренінгу полягала в ознайомленні учасників із поняття та видами мотивації, висвітленні ролей викладача у підвищенні мотивації студентів, акцентуванні уваги на особистісному зростанні викладача як чиннику мотиваційного впливу, ознайомленні з ігровими технологіями та методами самооцінювання як інструментами підвищення зацікавленості студентів у навчанні.

Завдання тренінгу: сприяти усуненню перешкод на шляху до впровадження ідей навчальної автономії; розвивати практичні навички та знання, необхідні для роботи зі студентами; формувати позитивну мотивацію до самовдосконалення та професійного розвитку викладачів.

Структура тренінгу складалася з п’яти тематичних блоків:

1. Мотивація як шлях до успіху: визначення та види.

2. Ролі викладача у формуванні мотивації студентів.

3. Особистісне зростання викладача як умова підвищення ефективності навчального процесу.

4. Ігрові технології для формування навчальної мотивації (рольові ігри, групові дискусії).

5. Самооцінювання у навчанні як інструмент рефлексії та самоконтролю.

У межах тренінгу були реалізовані вправи: «Крок до успіху», «Перешкоди та ресурси», «Письмовий круглий стіл», «Чарівна паличка», «Цікавинка», «Рефлексія», «Ментальні карти», «Моє майбутнє», «Особистий герб», «Круглий стіл». Окремий блок склали вправи для самомотивації та самоконтролю. Зокрема, викладачам було запропоновано скласти план діяльності на визначений період (рік, семестр, тиждень) за матрицею Ейзенхауера, яка класифікує завдання за категоріями «термінові/нетермінові» та «важливі/неважливі». Такий підхід допомагав визначати освітні й життєві пріоритети.

Наступним етапом стала робота з таблицею самооцінювання, яка включала чотири запитання: «Що я знаю?», «Що я вмію?», «Що я даю оточенню?», «Що я маю?». Відповіді мали бути схематичними (у вигляді символів). Така вправа

сприяла усвідомленню власних ресурсів (що вже набуто) і сфер розвитку (чого ще треба досягти).

Вбачаємо, що запропонований тренінг став дієвим інструментом усвідомлення викладачами значущості формування у студентів готовності до навчальної автономії, підвищили їх зацікавленість у використанні цифрових технологій.

Розкриємо процес упровадження першої педагогічної умови – ***алгоритмізація та організаційно-змістова підтримка автономного навчання.***

Реалізація цієї умови передбачала створення системи дидактичних та організаційних механізмів, які б забезпечували поступовий перехід студентів економічних спеціальностей до автономного здійснення навчальної діяльності. Ураховували те, що алгоритмізація процесу забезпечує чітке структурування змісту дисциплін, визначення послідовності навчальних дій, формування у студентів умінь планувати, контролювати та оцінювати власне навчання.

Так, у межах професійної підготовки майбутніх економістів і маркетологів викладачами було здійснено алгоритмізацію навчальної діяльності завдяки презентованим маршрутам вивчення дисципліни, що дозволяли студентам бачити логіку руху від теми до теми, від завдання до результату; *розробленню* алгоритмів виконання навчальних і практичних завдань (наприклад, *алгоритм аналізу* попиту на ринку для дисципліни «Маркетинг»; *алгоритм розрахунку* еластичності попиту чи визначення ринкової рівноваги для курсу «Мікроекономіка»; *алгоритм оцінювання* фінансової стійкості підприємства у «Фінансах підприємств»).

Наведемо приклад алгоритму аналізу попиту на ринку (дисципліна «Маркетинг»). Мета: оцінити поточний рівень попиту, інструменти та фактори, побудувати функцію попиту і сценарії прогнозу. Алгоритм: формулювання завдання (визначити товар/послугу, географію ринку, період аналізу, мету (оцінка обсягу, сегментація, прогноз, ціноутворення); визначення змінних та джерел даних (основні змінні, джерела); очищення та первинний аналіз даних; візуалізація та сегментація; побудова функції попиту (початкові моделі); оцінювання параметрів;

обчислення еластичностей (вивідний крок); прогнозування та сценарії; висновки й рекомендації.

Алгоритмізація завдань давала змогу студентам усвідомити логіку професійної діяльності маркетолога, структурувати власні дії та уникати хаотичності під час виконання аналітичних завдань; сприяла поетапному оволодінню складними інтелектуальними операціями (від постановки дослідницької мети до формулювання обґрунтованих рекомендацій). Завдяки чітко визначеним етапам студенти навчалися: планувати власну аналітичну діяльність, розподіляти час і ресурси; самостійно обирати інструменти аналізу відповідно до мети дослідження; усвідомлювати причинно-наслідкові зв'язки між зібраними даними, моделями та висновками; рефлексувати власні дії**,** оцінювати ефективність обраного підходу, коригувати помилки. Отже, послугування алгоритмізацією стало не лише методичним орієнтиром, а й інструментом формування навчальної автономії, оскільки студенти поступово переходили від виконання інструкцій викладача до самостійного конструювання власних аналітичних стратегій**,** що відповідає рівню професійної компетентності майбутніх економістів і маркетологів.

Під час проведення дослідження викладачі послуговувалися поетапними інструкціями і чек-листами до самостійних завдань, які поступово скорочуються у складності та підказках, формуючи самостійність дій студентів. Така послідовність дій відповідала принципу педагогічного «зняття опори» (scaffolding), коли з кожним етапом зменшується ступінь зовнішньої допомоги, а зростає рівень автономності студента. Так, під час вивчення навчальної дисципліни «Фінанси підприємств» студенти отримали самостійне завдання **«***Оцінювання фінансової стійкості підприємства», мета якого* – сформувати вміння застосовувати показники фінансового аналізу для оцінки стабільності підприємства. Разом із завданням було надано поетапну інструкцію: вибери підприємство (реальне або умовне); знайди або змоделюй основні статті балансу (активи, власний капітал, зобов'язання); розрахуй показники: коефіцієнт автономії, ліквідності, заборгованості, рентабельності; порівняй показники з нормативними значеннями;

визнач, до якої групи належить підприємство (стійке, нестійке, кризове); зроби короткі рекомендації щодо покращення стійкості. Для здійснення самоконтролю було надано чек-листи.

Чек-лист для самоконтролю

- ☐ Зібрано/створено вихідні дані.
- ☐ Обчислено всі ключові коефіцієнти.
- ☐ Порівняно з нормами або галузевими середніми.
- ☐ Зроблено висновок про рівень стійкості.
- ☐ Надано практичні рекомендації.
- ☐ Подано таблицю та короткий висновок.

Послугування поетапними інструкціями і чек-листами до самостійних завдань забезпечувало усвідомлене просування студентів у процесі виконання навчальних дій, підвищувало якість самостійної роботи та зменшувало ймовірність помилок на проміжних етапах. Поетапні інструкції дозволяли студентам бачити логіку і послідовність виконання завдання, своєчасно здійснювати самоконтроль і самокорекцію. Використання чек-листів сприяло: формуванню відповідальності за кінцевий результат; розвитку навичок самооцінювання**,** коли студент сам визначав рівень виконання кожного пункту; впевненості у власних діях, адже кожен крок мав зрозумілий критерій виконання; підвищенню мотивації, оскільки студент відчував поступовий прогрес і досягнення проміжних результатів.

Спостереження за студентами показало, що зазначені інструменти створювали організаційно-психологічну підтримку процесу автономного навчання, перетворюючи його з формальної вимоги на усвідомлену та структуровану діяльність, що веде до професійного саморозвитку.

У процесі формувального етапу експерименту організаційно-змістова підтримка автономного навчання студентів була забезпечена: розробленими електронними освітніми ресурсами (навчальні платформи *Moodle, Google Classroom*, інтерактивні модулі, відеолекції, мікрокейси, тестові тренажери), що забезпечували доступ до контенту в зручному темпі; модульним структуруванням

змісту навчальних дисциплін (наприклад, у курсі «Міжнародна економіка та торгівля» модуль «Зовнішньо-економічна діяльність підприємства» може завершуватися самостійним міні-проєктом із використанням відкритих статистичних даних); використання систем зворотного зв'язку (електронні журнали самооцінювання, форми саморефлексії, індивідуальні консультації онлайн), які допомагали студентам коригувати власну траєкторію навчання; створеним банком завдань різних рівнів автономності – від репродуктивних до творчо-дослідницьких, що дозволяло поступово переходити від навчання під керівництвом викладача до самостійного управління власним освітнім процесом. Інтеграція алгоритмізації з цифровими технологіями (електронні платформи, візуалізаційні сервіси, інструменти аналітики даних) забезпечила не лише структурну, а й технологічну підтримку автономного навчання, створивши середовище для персоналізованого руху кожного студента у власній навчальній траєкторії.

Наведемо приклад банку самостійних завдань різних рівнів автономності з дисципліни «Мікроекономіка» (див. табл. 2.3)

Таблиця 2.3

Банк самостійних завдань з дисципліни «Мікроекономіка» за рівнями автономності

Рівень автоном-ності	**Приклад самостійного завдання**	**Цифрові засоби**	**Очікуваний результат / набуті уміння**
Репродуктивний рівень (навчання під керівництвом викладача)	1. Розрахуйте цінову еластичність попиту, використовуючи запропоновані дані. 2. Побудуйте графік попиту та пропозиції для заданого ринку (за наведеними параметрами)	Excel, Google Sheets Забезпечують швидке виконання рутинних обчислень, дозволяє студенту концентруватися на засвоєнні алгоритму та логіки дій	Засвоєння базових понять; формування навичок використання стандартних економічних інструментів; розвиток уважності й точності у виконанні завдань

Репродуктивно-продуктив-ний рівень (частково автономна діяльність	1. Оберіть один із запропонованих товарних ринків (кава, смартфони, туристичні послуги) і розрахуйте вплив зміни ціни на обсяг попиту за реальними даними. 2. Побудуйте графік рівноваги ринку, змінивши одне з припущень моделі (наприклад, зміну доходів споживачів).	Excel, Google Sheets, Power BI Дає можливість візуалізувати результати, самостійно обирати параметри аналізу та спостерігати наслідки своїх рішень	Уміння самостійно застосовувати вивчені моделі; розвиток логічного мислення; розуміння взаємозв'язків між змінними
Продуктивний рівень (переважно автономна діяльність)	1. Проведіть аналіз структури попиту на обраний вами товар (за даними відкритих джерел). 2. Розрахуйте рівноважну ціну та обсяг виробництва на основі побудованої вами функції попиту і пропозиції.	Google Data Studio, Tableau, Statista, Open Data портали Стимулює самостійний пошук даних, обробку інформації, використання різних аналітичних інструментів та прийняття рішень на основі реальних даних	Формування навичок економічного аналізу; уміння працювати з реальними даними; розвиток самостійності у виборі інструментів
Творчо-дослідницький рівень (висока автономність)	1. Розробіть міні-дослідження «Еластичність попиту на еко-продукти в Україні: аналіз і прогноз» із побудовою власної моделі попиту та короткими висновками для бізнесу. 2. Підготуйте інтерактивну презентацію (або інфографіку) із візуалізацією отриманих результатів.	Python (Pandas, Matplotlib), R, Excel/Google Sheets, Canva/PowerPoint для презентації	Розвиток аналітичного й критичного мислення; уміння формулювати дослідницьку проблему, робити висновки; готовність до самостійного прийняття рішень і самооцінювання результатів

Як видно з наведеної таблиці 2.3, структура банку самостійних завдань забезпечує варіативність, диференціацію та поетапне ускладнення змісту, що є ключовими чинниками формування автономності у навчальній діяльності.

Спілкування зі студентами показало, що використання алгоритмів діяльності, *поетапних інструкцій до завдань, чек-листів*, цифрових технологій дозволяє прискорити виконання рутинних обчислень і зосередитися на *аналітичному та*

критичному мисленні; забезпечує *візуалізацію результатів***,** що підсилює рефлексію та усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків; поступово знижує відчуття «страху самостійної роботи» та надає *впевненості у власних діях*.

Студенти більш впевнено себе відчувають у процесі вивчення навчальних дисциплін: *«Мікроекономіка»* (виконують аналітичні завдання за алгоритмами (визначення оптимального обсягу виробництва, моделювання ринкової поведінки фірм), а далі самостійно створюють міні-кейси на основі реальних даних); *«Маркетинг»* (розробляють покрокові стратегії виходу товару на ринок, виконують самостійні дослідження споживацьких переваг із подальшою самооцінкою ефективності методів); *«Фінанси підприємств»* (працюють із алгоритмами фінансового аналізу, поступово переходячи від виконання за зразком до самостійної розробки моделей оцінки фінансової стратегії); *«Міжнародна економіка та торгівля»* (опановують алгоритми аналізу зовнішньо-торговельних потоків, використовують цифрові ресурси для побудови власних прогнозів); *«Маркетингові дослідження»* (застосовують поетапний алгоритм розроблення та проведення дослідження (формулювання проблеми → вибір методу → збирання даних → оброблення → інтерпретація), поступово виконуючи етапи автономно); «*Ділова іноземна мова»* (використовують алгоритм роботи над кейсом з формулюванням проблеми, визначенням альтернативних рішень, аналізом переваг і недоліків кожної альтернативи, виокремленням найбільш оптимального рішення проблеми, формулюванням висновків і рекомендацій). Водночас використання технологій для візуалізації роботи за алгоритмом, наприклад інтерактивної дошки Padlet, також сприяє створенню віртуального простору для співпраці та комунікації, залученню студентів до аналізу через встановлення стійких причинно-наслідкових зв'язків під час рефлексії.

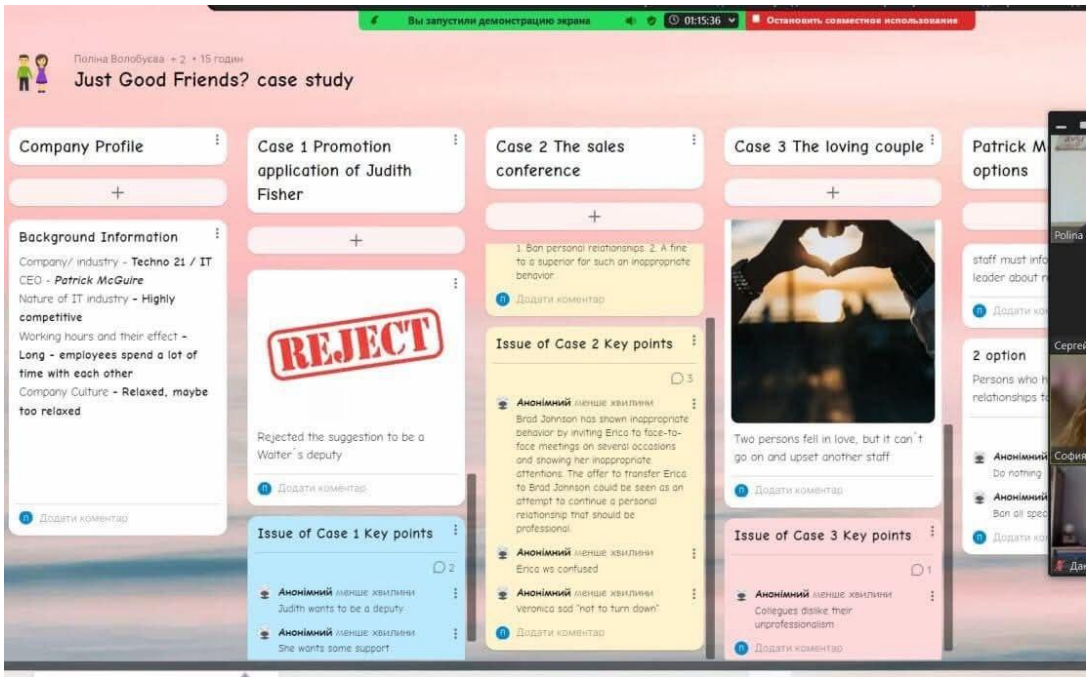

Рис 2.1. Приклад застосування інтерактивної дошки Padlet під час роботи над кейсом в рамках вивчення дисципліни «Ділова іноземна мова»

Зазначені види діяльності забезпечують формування у студентів економічних спеціальностей стійкої здатності до організації власної навчальної діяльності, самостійного планування, пошуку та аналізу інформації, рефлексії результатів навчання та відповідальності за освітній поступ.

Для підтримання рефлексії використовувалися інтерактивні форми самоконтролю (Google Forms, тестові симулятори у Moodle), що надавали студентам миттєвий зворотний зв’язок і підсилювали усвідомлення власного прогресу.

Зазначимо, що роль викладача у процесі алгоритмізації полягала у розробленні дидактичних маршрутів, модерації діяльності студентів, створенні ситуацій часткового вибору та забезпеченні зворотного зв’язку, що сприяло формуванню навчальної автономії без втрати методичної підтримки.

Отже, упровадження педагогічної умови – алгоритмізація та організаційно-змістова підтримка автономного навчання майбутніх економістів – забезпечило системність і керованість процесу формування кожного складника готовності студентів економічних спеціальностей до автономного навчання. Поєднання алгоритмізованих дій, цифрових засобів, диференційованих завдань і механізмів

саморефлексії сприяло розвитку самостійності, критичного мислення та здатності до саморегуляції навчальної діяльності.

Перейдемо до розкриття упровадження другої педагогічної умови – ***реалізація проєктно-орієнтованого підходу з елементами вибору та поступовим ускладненням завдань.***

Реалізація другої педагогічної умови ґрунтувалася на проєктно-орієнтованому підході, який забезпечує практичну спрямованість навчання, інтеграцію міждисциплінарних знань і розвиток автономії через самостійне вирішення комплексних аналітичних завдань. Згідно з концепцією самодетермінації (Едвард Дечі (*Edward L. Deci*) та Річард Раян (*Richard M. Ryan*) [223], надання студентам можливості вибору теми, інструментів і способів представлення результатів підвищує внутрішню мотивацію та сприяє розвитку відповідальності за результати навчання.

У межах підготовки майбутніх економістів реалізація проєктно-орієнтованого підходу відбувалася через впровадження навчальних проєктів різного рівня автономності – від індивідуальних міні-досліджень до групових кейсів і професійно орієнтованих симуляцій (Дод. Г). Студентам надавався вибір теми, джерел даних, програмних засобів і форми представлення результатів (аналітичний звіт, презентація, інтерактивна панель, відеопітч).

Реалізація даної педагогічної умови передбачала певну етапність, що відповідала логіці поступового переходу студентів від виконання чітко структурованих завдань до самостійного проєктування аналітичних рішень у ситуаціях професійного вибору (табл. 2.4).

На першому етапі здійснювалося ознайомлення з проєктною технологією навчання, її принципами, структурою, критеріями оцінювання результатів. Студенти виконували навчально-аналітичні мініпроєкти, спрямовані на формування вмінь постановки мети, планування послідовності дій, пошуку й оброблення економічної інформації. Цей етап мав переважно репродуктивно-конструктивний характер і супроводжувався детальними інструкціями викладача.

Таблиця 2.4

Етапи реалізації другої педагогічної умови у процесі професійної підготовки студентів економічних спеціальностей

Етап реалізації	Форми організації діяльності студентів	Роль викладача	Рівень самостійності студента	Очікуваний результат
Початковий	Міні-проєкти, групові дослідження, навчальні кейси з чітким алгоритмом дій (*«Економіка мого міста», «Порівняльний аналіз брендів»*)	Надає покрокові інструкції, шаблони звітів і зразки оформлення; консультує щодо вибору теми й джерел інформації	Обирає тему з переліку запропонованих; самостійно шукає первинні дані; виконує аналітичні дії за готовим алгоритмом	Розуміння сутності проєктного методу; початковий досвід самостійного планування діяльності; формування впевненості у власних силах
Етап розвитку самостійності	Індивідуальні дослідницькі та аналітичні проєкти (*«Фінансова діагностика підприємства», «Стратегія виходу на зовнішній ринок»*)	Консультує на ключових етапах; допомагає визначити критерії ефективності проєкту; забезпечує методичну підтримку	Самостійно обирає об’єкт, тему, цифрові інструменти; планує етапи роботи; проводить аналіз даних і формує висновки	Розвиток здатності до планування, аналізу й самооцінки результатів; усвідомлення зв’язку між теорією і практикою; підвищення рівня мотивації
Етап високої автономії	Комплексні міждисциплінарні проєкти (*«Маркетингова стратегія малого бізнесу», «Антикризова стратегія підприємства»*); командні стартап-проєкти	Виконує роль наставника, модератора, експерта; організовує презентації та публічний захист проєктів; підтримує рефлексію та самооцінку студентів	Самостійно формулює тему, мету, завдання та методику дослідження; обирає формат представлення результату (звіт, відео, бізнес-план); оцінює власний внесок у команді	Сформована здатність до самостійного навчання та прийняття рішень; уміння працювати з реальними даними; відповідальність за результати; готовність до професійної автономії

Наведемо приклади конкретних міні-проєктів.

Одним із перших було завдання «Динаміка зміни середньомісячної заробітної плати в Україні за останні п’ять років», під час виконання якого студенти опановували навички пошуку достовірних статистичних даних у відкритих базах (Державна служба статистики України, Міністерство фінансів, міжнародні економічні портали), здійснювали їхню первинну обробку в електронних таблицях

Microsoft Excel або *Google Sheets*, будували графічні візуалізації й формулювали аналітичні висновки. У процесі роботи вони засвоювали основи структурування даних, вибору відповідних форматів подання та логіки аналітичного звіту.

Інший приклад міні-проєкту – «Порівняльний аналіз темпів інфляції у країнах Східної Європи», що мав на меті формування умінь пошуку економічної інформації з різних джерел, її перевірки та узагальнення. Студенти працювали з базами даних *Trading Economics*, *Eurostat*, формували таблиці порівняльних показників, застосовували функції розрахунку середніх значень, темпів приросту, а також готували короткий аналітичний коментар щодо тенденцій інфляційних процесів.

Завдання «Оцінка структури витрат домогосподарств» сприяло формуванню початкових навичок побудови економічних моделей на основі статистичних показників. Використовуючи дані опитувань або відкриті звіти державних органів, студенти визначали питому вагу різних видів витрат, будували діаграми структури, робили висновки про зміну споживчих пріоритетів населення.

Усі зазначені мініпроєкти були короткотривалими (1–2 заняття), мали чітку інструкцію, обмежений обсяг завдань і передбачали проміжну рефлексію. Їхня реалізація сприяла усвідомленню студентами логіки аналітичної діяльності, формуванню вмінь працювати з цифровими джерелами даних, структурувати результати аналізу та представляти їх у зрозумілій, візуально виразній формі.

На другому етапі реалізації педагогічної умови акцент переносився на *самостійне застосування здобутих умінь у межах предметних проєктів, тобто* студенти поступово переходили до більш самостійної, предметно орієнтованої проєктної діяльності, що передбачала розширення меж навчальних завдань і підвищення рівня їхньої автономності. Якщо на попередньому етапі майбутні економісти діяли в межах заданого алгоритму та за наявності детальних інструкцій викладача, то тепер відбувався перехід до частково самостійного планування, вибору теми, інструментів і способів подання результатів. Студенти отримували змогу обирати тему, аналітичні інструменти та цифрові засоби оброблення даних, здійснювали пошук альтернативних способів розв’язання поставлених завдань,

аргументували вибір оптимального рішення. Викладач виконував функцію тьютора та фасилітатора, спрямовуючи діяльність студентів через консультації, проміжне оцінювання й рефлексивне обговорення проміжних результатів.

Наведемо конкретні приклади.

Так, у межах дисциплін «Маркетинг», «Мікроекономіка», «Фінанси підприємств», «Міжнародна економіка» студенти виконували *галузеві мініпроєкти,* пов'язані з аналізом конкретних економічних процесів або явищ. Наприклад, у межах курсу «Маркетинг» було запропоновано проєкт «Позиціонування торгової марки на локальному ринку», який передбачав самостійний вибір об'єкта дослідження (товар або послуга), аналіз конкурентного середовища, визначення цільової аудиторії, формулювання маркетингової стратегії позиціонування та підготовку короткої презентації результатів.

У курсі «Фінанси підприємств» студенти виконували проєкт «Фінансовий аналіз діяльності підприємства», у межах якого самостійно обирали реальне або умовне підприємство, збирали фінансові дані (звіти про прибутки, баланси, показники ліквідності та рентабельності), здійснювали розрахунки, візуалізацію результатів і готували аналітичну довідку з рекомендаціями. Такий вид діяльності формував у них вміння застосовувати знання у практичних контекстах, бачити взаємозв'язки між фінансовими показниками та реальними економічними процесами.

Під час вивчення дисципліни «Міжнародна економіка» реалізовувався проєкт *«Експортний потенціал обраної країни або регіону»,* який вимагав самостійного пошуку статистичних даних із відкритих міжнародних джерел (*World Bank Open Data, UN Comtrade, Eurostat*), аналізу структури експорту та імпорту, виявлення основних тенденцій і побудови прогнозних сценаріїв.

У процесі виконання таких завдань студенти вчилися самостійно планувати хід дослідження, визначати послідовність дій, підбирати релевантні цифрові інструменти (Excel, Power BI, Tableau, Canva), розподіляти обов'язки у групі, критично оцінювати власні результати. Викладачі виконували роль консультантів і менторів, здійснюючи формувальне оцінювання – надавали індивідуальні

рекомендації, уточнювали логіку дослідження, допомагали у відборі джерел та інтерпретації результатів.

Такий формат роботи сприяв розвитку професійної гнучкості, аналітичного мислення та відповідальності за кінцевий результат, а також формував навички самоорганізації й самоконтролю, необхідні для успішного здійснення автономного навчання.

Третій етап реалізації даної педагогічної умови характеризувався високим рівнем автономності студентів, коли вони виконували міждисциплінарні або комплексні аналітичні проєкти, що вимагали інтеграції знань із різних галузей економіки, фінансів, менеджменту, інформаційних технологій. У цей період завдання ускладнювалися як за змістом, так і за рівнем самостійності прийняття рішень. Студенти самі визначали проблему для дослідження, формулювали гіпотезу, добирали інструментарій аналізу, презентували результати у різних форматах – аналітичного звіту, презентації, інтерактивної панелі або відеопітчу.

Зазначимо, що на даному етапі студенти досягали високого рівня автономності, коли викладач виконував лише функції консультанта та модератора, а головна відповідальність за вибір теми, планування, організацію та презентацію результатів покладалася на самих здобувачів освіти.

На цьому етапі навчальний процес набував характеру самостійного дослідження, спрямованого на вирішення реальних або наближених до реальності професійних проблем.

Проєкти мали міждисциплінарний зміст і вимагали інтеграції знань із різних навчальних дисциплін, а також активного використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Наведемо конкретні приклади.

Так, у межах курсу «Маркетингові дослідження» студенти реалізовували власні проєкти, наприклад: *«Дослідження поведінки споживачів у цифровому середовищі: аналіз тенденцій на ринку електронної комерції»*, *«Оцінювання впливу соціальних медіа на формування брендової лояльності»*. Під час виконання проєкту вони мали самостійно сформулювати дослідницьку проблему, добрати методи

збору даних (онлайн-опитування, аналітика соціальних мереж, контент-аналіз), обробити результати за допомогою Google Forms, Excel, SPSS, Power BI, здійснити інтерпретацію й підготувати презентацію висновків.

Під час вивчення курсу «Мікроекономіка» реалізовувалися аналітичні проєкти з моделювання ринкових ситуацій, наприклад: *«Оцінювання впливу державного регулювання на рівновагу ринку праці»*; *«Прогнозування змін споживчого попиту в умовах коливань цін»*. Студенти використовували відкриті набори статистичних даних, проводили власні обчислення у Python, R або Excel, будували графічні моделі, здійснювали порівняльний аналіз результатів і розробляли рекомендації для суб'єктів ринку.

У межах вивчення курсу «Міжнародна економіка» студенти виконували комплексні дослідницькі міні-практикуми, зокрема: *«Дослідження динаміки експорту аграрної продукції України: прогноз на 2024–2026 роки»*; *«Оцінка впливу глобальних цінових трендів на платіжний баланс країн Східної Європи»*. Для успішного виконання міні-практикуму застосовувалися цифрові інструменти Statista, UN Data, Datawrapper, а результати презентувалися у форматі інтерактивних інфографік або коротких відеопрезентацій.

Під час вивчення курсу «Ділова іноземна мова» студенти працювали над проєктом у міні-групах щодо розробки плану для покращення рівня задоволеності працівників та відвідувачів готелю, розташованого в Аргентині, на основі показників ефективності бізнесу та ключових даних щодо діяльності досліджуваного готелю. Студенти мали презентувати свої пропозиції з використанням засобів візуалізації, таких як Canva, Prezi чи PowerPoint, спираючись на отримані дані, а також застосовуючи свої знання з менеджменту, маркетингу, міжкультурних комунікацій, що забезпечило реалізацію міждисциплінарних зв'язків під час роботи над проєктом (рис. 2.2).

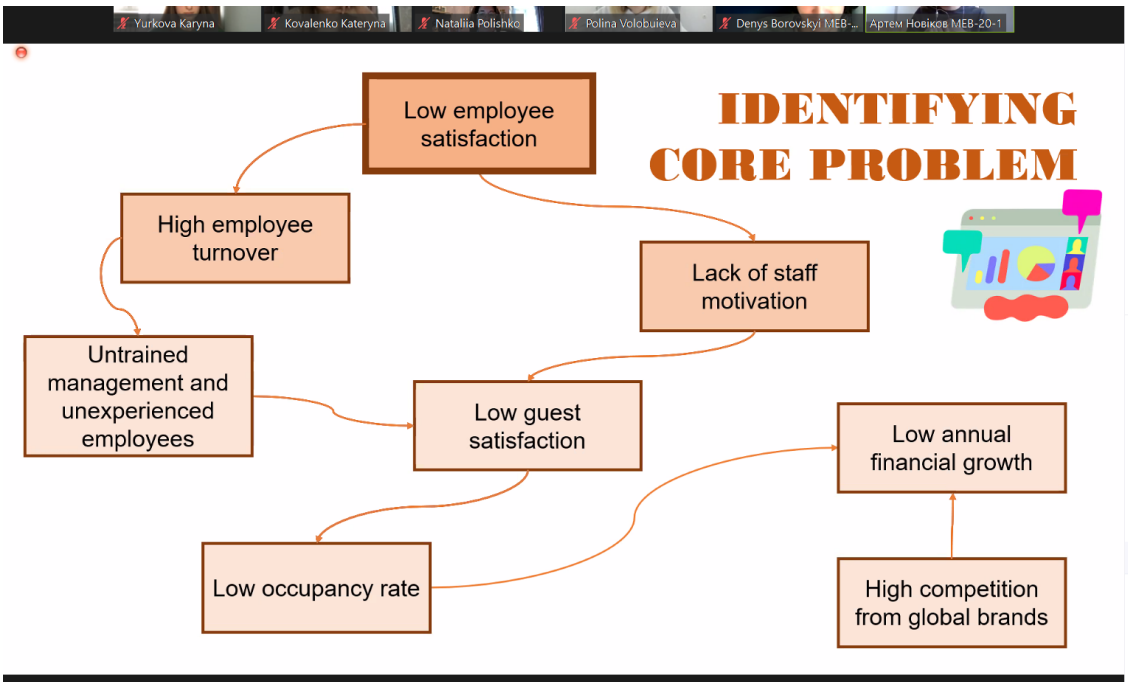

Рис 2.2. Фрагменти презентацій під час захисту проєктів з дисципліни «Ділова іноземна мова» з використанням засобів візуалізації (приклад 1)

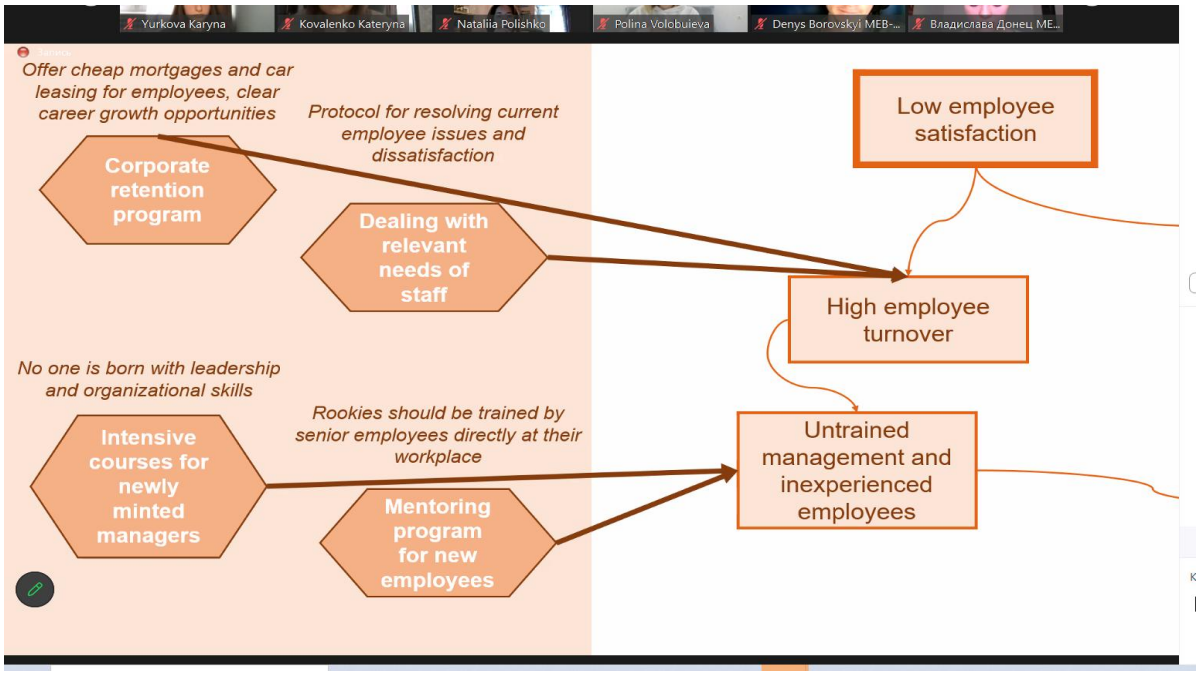

Рис 2.2. Фрагменти презентацій під час захисту проєктів з дисципліни «Ділова іноземна мова» з використанням засобів візуалізації (приклад 2)

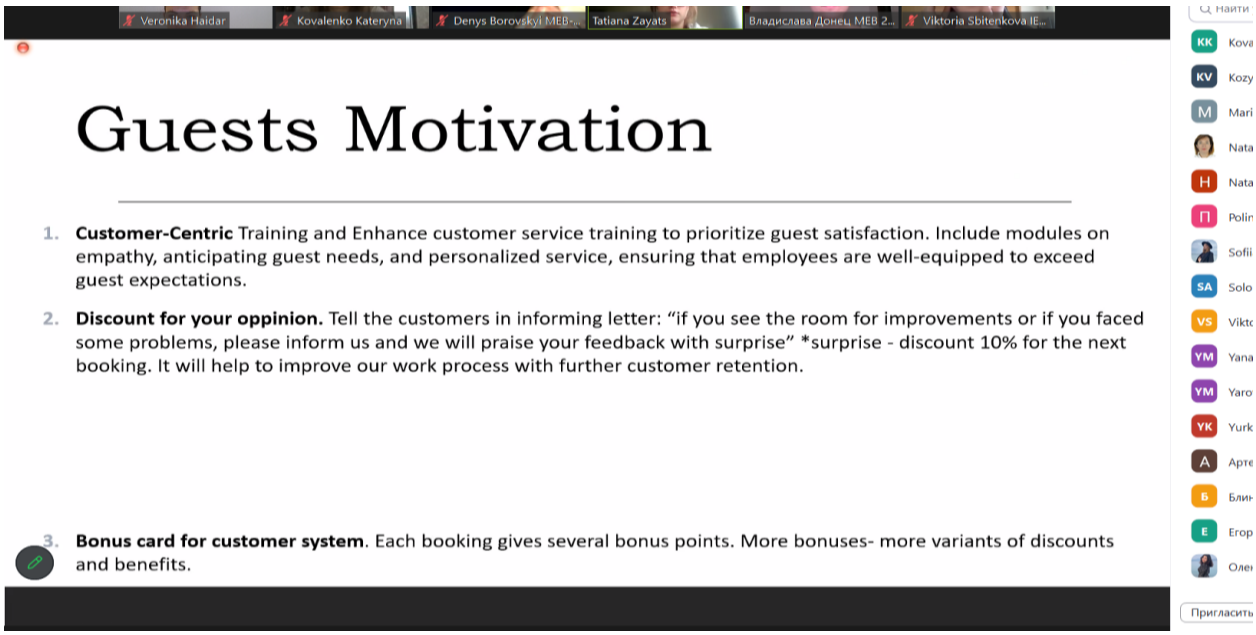

Рис 2.2. Фрагменти презентацій під час захисту проєктів з дисципліни «Ділова іноземна мова» з використанням засобів візуалізації (приклад 3)

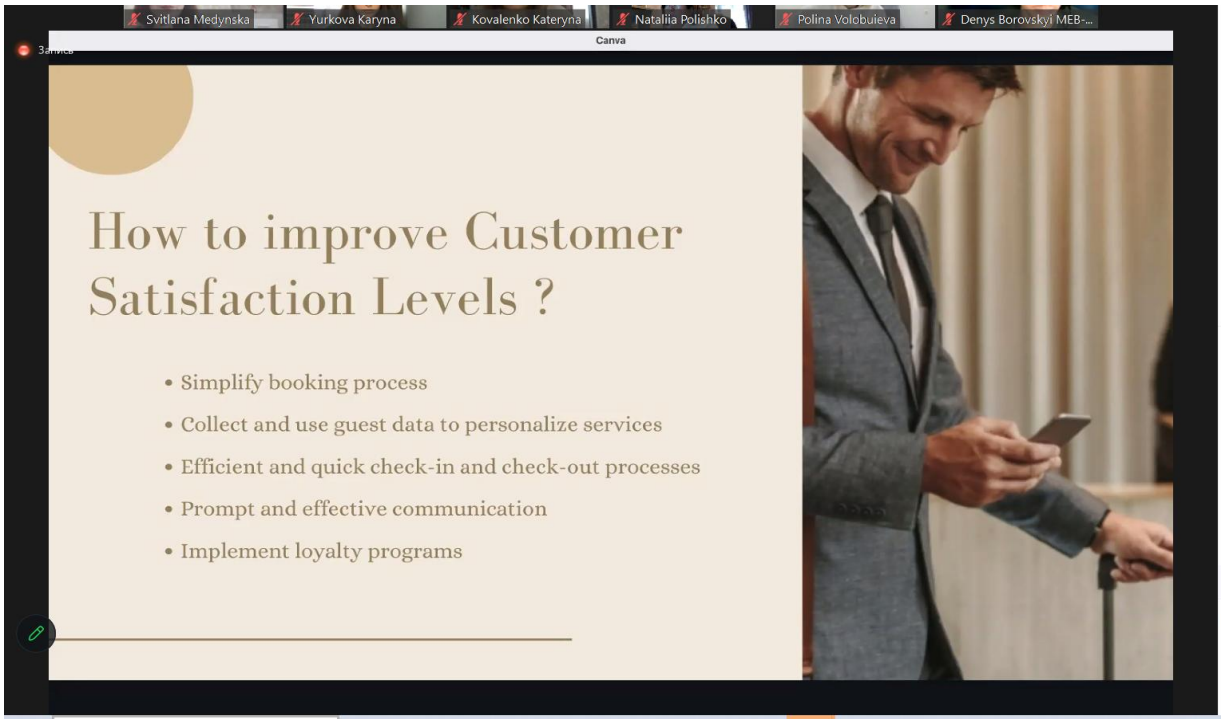

Рис 2.2. Фрагменти презентацій під час захисту проєктів з дисципліни «Ділова іноземна мова» з використанням засобів візуалізації (приклад 4)

Особливістю третього етапу реалізації зазначеної педагогічної умови було те, що студенти самостійно визначали критерії успішності проєкту, здійснювали самооцінювання й рефлексію, використовуючи електронні форми зворотного

зв’язку. Це сприяло формуванню складників готовності до автономної діяльності (ціннісно-мотиваційний, змістово-теоретичний, операційно-практичний, особистісно-рефлексивний). Крім того, студенти починали відчувати суб’єктом освітнього процесу, здатним планувати, реалізовувати й оцінювати результати власної діяльності.

Узагальнюючи результати впровадження другої педагогічної умови – реалізації проєктно-орієнтованого підходу з елементами вибору та поступовим ускладненням завдань, – можна стверджувати, що вона сприяла якісним змінам у характері навчальної діяльності студентів. Завдяки послідовному переходу від навчально-аналітичних мініпроєктів до самостійних дослідницько-творчих робіт відбувалося розширення меж автономності: від виконання завдань за зразком – до самостійного визначення проблеми, вибору методів, інструментів аналізу та форм представлення результатів.

Такий підхід забезпечив розвиток у студентів здатності до усвідомленого планування навчальної діяльності, аналітичного мислення, рефлексії власних дій і результатів, сприяв формуванню відповідальності за прийняті рішення та кінцевий результат. Проєктна діяльність створювала умови для практичного застосування теоретичних знань, інтеграції міждисциплінарного змісту та посилення професійної мотивації.

Спостереження за роботою студентів над проєктами показало, що такий підхід підвищує зацікавленість студентів, сприяє розвитку їхнього потенціалу, не лімітує ресурси для його здійснення; сприяє автономії вибору та розподілу часу на виконання проєктів; створює умови для психологічного задоволення від результатів власної діяльності та стимулює до подальшого самостійного пошуку знань.

Використання цифрових засобів у процесі виконання проєктів (Google Workspace, Power BI, Tableau, Canva, SPSS, Python, електронні платформи для спільної роботи) стало інструментом самоорганізації, комунікації та самооцінювання, що дозволяло студентам ефективно координувати діяльність у

групі, фіксувати результати, здійснювати взаємооцінювання та відстежувати власний поступ.

У результаті впровадження даної педагогічної умови студенти демонстрували зростання рівня навчальної автономії: уміння самостійно ставити цілі, обирати оптимальні способи їх досягнення, критично аналізувати інформацію, узагальнювати результати та робити обґрунтовані висновки. Це створює траєкторію професійного зростання, що свідчить про формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії як сукупності показників: ціннісно-мотиваційний, змістово-теоретичний, операційно-практичний, особистісно-рефлексивний, а також ефективного застосування цифрових інструментів у професійній діяльності.

Розкриємо особливості реалізації третьої педагогічної умови – ***використання формувального оцінювання як інструменту розвитку самооцінки та відповідальності студентів економічних спеціальностей за власну освітню траєкторію***. Формувальне оцінювання інтегрувалося в аудиторну, самостійну та проєктну діяльність, забезпечуючи зворотний зв’язок між студентом і викладачем, а також сприяючи формуванню здатності до самооцінки результатів і відповідального ставлення до власного навчання.

Реалізація даної педагогічної умови передбачала створення такої освітньої взаємодії, у якій оцінювання розглядалося б не як кінцевий підсумок діяльності, а як інструмент розвитку пізнавальної автономії, самооцінки та відповідальності студентів за результати власного навчання. Формувальне оцінювання здійснювалося систематично, поетапно та інтегрувалося у всі види навчальної діяльності – аудиторної, самостійної і проєктної.

Основним змістом реалізації цієї умови було: залучення студентів до самооцінювання й взаємооцінювання результатів; розроблення чітких, зрозумілих критеріїв оцінювання для кожного виду навчальних завдань; організація рефлексивних процедур, що сприяють усвідомленню прогресу у власному навчанні; використання цифрових інструментів формувального оцінювання (Google Forms, Mentimeter, Padlet, Classtime, Kahoot, Moodle-анкети тощо) (Дод. Д).

Основні напрями реалізації даної педагогічної умови наведено у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Основні напрями реалізації третьої педагогічної умови

Напрям	Сутність дії	Інструменти та приклади реалізації	Очікуваний ефект
Впровадження циклу «мета – діяльність – рефлексія – корекція»	Кожен тематичний модуль починається з постановки особистих навчальних цілей студентом та завершується самооцінкою й визначенням шляхів покращення.	- Індивідуальні карти навчальних цілей (Google Forms, Notion) - Рефлексивні щоден-ники студентів - Обговорення результатів у форматі «Reflexion meeting» після модуля	Формування навички усвідомленого планування й аналізу власних результатів.
Використання критерійного оцінювання (rubric-based assessment)	Розробка прозорих, чітких критеріїв оцінювання кожного виду діяльності (аналітичної довідки, проєкту, презентації). Студент співвідносить власну роботу з критеріями.	- Електронні рубрики в Moodle або Google Classroom - Спільне обговорення критеріїв на початку модуля - Взаємооцінювання за рубрикою у парах або малих групах	Розвиток об’єктивності самооцінки, розуміння критеріїв успішності.
Взаємооцінювання та “peer-feedback”	Організація навчального зворотного зв’язку між студентами, який базується на конкретних критеріях, а не на суб’єктивних судженнях.	- Використання Padlet, Mentimeter, Google Docs для коментарів - Модель «Два плюс – одне побажання» (2 сильні сторони, 1 рекомендація) - Короткі відео-відгуки на проєкти колег	Формування культури конструктивного зворотного зв’язку, підвищення відповідальності за колективний результат
Самооцінювання за чек-листами	Перед кожною підсумковою роботою студент заповнює чек-лист, де відмічає, чи виконані усі вимоги завдання.	- Чек-лист підготовки аналітичного звіту у «Фінансах підприємств» - Самооцінка презента-ції результатів марке-тингового дослідження	Здатність адекватно оцінювати власну діяльність, виявляти недоліки до моменту оцінювання викладачем
Портфоліо освітніх досягнень	Систематичне накопичення студентом власних навчальних продуктів (проєкти, кейси, аналітичні довідки, відгуки, відображення динаміки прогресу).	- Електронне портфоліо у Google Sites або Canva - Рефлексивна сторінка «Мій професійний розвиток» - Презентація портфоліо під час заліку	Усвідомлення власного професійного зростання; розвиток самоконтролю та відповідальності.

Уважаємо за доцільне зазначити що *вибір цифрових інструментів формувального оцінювання здійснювалося кожним викладачем індивідуально залежно від власних уподобань*.

Розкриємо деякі особливості реалізації даної умови, яка передбачала певну етапність дій.

Так, на **першому етапі** упровадження цієї педагогічної умови викладач створював відкриту та довірчу атмосферу, у якій оцінка розглядалася не як покарання чи контроль, а як *підтримка процесу навчання*. Студенти знайомилися з поняттям формувального оцінювання, його функціями й принципами, а також критеріями оцінки виконання навчальних завдань. Для підвищення прозорості було розроблено *критеріальні рубрики* (evaluation rubrics) до практичних робіт, аналітичних мініпроєктів і самостійних завдань (наприклад, критерії точності розрахунків, аналітичної аргументації, логіки висновків, якості візуалізації результатів), які надавали студентам змогу розуміти очікувані результати навчання й самостійно аналізувати власні досягнення**.**

Фрагмент критеріальної рубрики оцінювання мініпроєкту «Фінансовий аналіз діяльності підприємства» наведено у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Фрагмент критеріальної рубрики оцінювання мініпроєкту «Фінансовий аналіз діяльності підприємства»

Критерій	Рівні		
	Високий (3 бали)	Середній (2 бали)	Початковий (1 бал)
Постановка мети та завдань	Чітко сформульовано мету, завдання, які логічно узгоджені	Мета сформульована, але завдання частково нечіткі	Мета нечітка, завдання відсутні або не відповідають темі
Аналітична глибина	Повний аналіз з аргументацією, використано кілька джерел	Проведено базовий аналіз, обмежена аргументація	Поверхневий опис без аналітики
Інтерпретація результатів	Логічні висновки, підтверджені даними	Частково обґрунтовані висновки	Висновки не відповідають даним

Візуалізація результатів	Дані представлені у графіках, діаграмах, таблицях	Частково використано візуалізацію	Відсутня візуалізація або неінформативна

Застосування таких рубрик забезпечувало прозорість оцінювання та формувало у студентів розуміння критеріїв якості власної роботи. Оцінювання супроводжувалося *індивідуальними коментарями викладача* у Google Classroom або Moodle, де зазначалися як досягнення, так і рекомендації щодо вдосконалення.

З метою активізації рефлексії студенти заповнювали *мініанкети самооцінювання*, у яких відзначали рівень розуміння теми, труднощі, власні досягнення. Приклади запитань: «Що нового я дізнався сьогодні?», «Що мені ще потрібно зрозуміти глибше?». «Як я можу перевірити, що дійсно засвоїв матеріал?». Такі анкети створювалися у Google Forms або Moodle й мали відкриту аналітику, що дозволяло відслідковувати динаміку самооцінок студентів.

На **другому етапі** формувальне оцінювання набувало *взаємодієвого характеру*. Студенти виконували взаємооцінювання робіт одногрупників за чітко визначеними критеріями, обговорювали сильні сторони, можливі напрями вдосконалення, надавали конструктивні рекомендації. Це сприяло розвитку здатності до об’єктивного аналізу, порівняння результатів, формуванню професійної рефлексії.

Так, під час захисту мініпроєктів студенти заповнювали бланк взаємооцінювання, у якому мали зазначити сильні сторони роботи одногрупника, пропозиції для покращення та надати коротку кількісну оцінку. Бланк взаємооцінювання проєкту включає: назву проєкту; прізвище оцінювача; сильні сторони роботи (зміст, аргументація, візуалізація); що можна вдосконалити, висновок (за п’ятибальною шкалою); загальний коментар. Такі бланки обговорювалися на підсумкових семінарах, після чого студенти порівнювали оцінки викладача, колег і власні самооцінки. Така діяльність сприяла *розвитку критичного мислення, рефлексії та вмінню приймати конструктивний зворотний зв’язок*.

Наведемо приклад. У межах вивчення дисциплін «Маркетинг» та «Фінанси підприємств» у процесі виконання проєктів застосовувалася матриця взаємооцінювання, де студенти оцінювали: відповідність проєкту поставленій меті; логіку побудови аналітичних висновків; якість цифрової візуалізації результатів; аргументованість висновків. Результати взаємооцінювання фіксувалися в електронних таблицях і обговорювалися на підсумкових консультаціях. Викладач при цьому виконував функцію фасилітатора – спрямовував дискусію, уточнював критерії, допомагав побачити індивідуальний прогрес кожного.

На третьому етапі акцент переносився на самооцінювання власного поступу та визначення подальших освітніх цілей. Студенти готували рефлексивні звіти, у яких описували власні досягнення, труднощі та способи їх подолання, визначали сильні й слабкі сторони власної навчальної діяльності. Такі звіти доповнювалися *індивідуальними картами прогресу (або рефлексивними картами студента)*, де відображалися результати самооцінки за основними компонентами готовності до навчальної автономії: ціннісно-мотиваційний, змістово-теоретичний, операційно-практичний, особистісно-рефлексивний (див. табл. 2.7).

Таблиця 2.7

Фрагмент рефлексивної карти студента

Компонент аналітичної компетентності	Самооцінка (1–5 балів)	Мої досягнення	Що потребує вдосконалення	Мої наступні кроки
Уміння аналізувати економічні дані	4	Вдалося застосувати методику SWOT-аналізу	Поглибити розуміння фінансових показників	Переглянути відео-лекцію, виконати додаткове завдання
Уміння працювати з цифровими інструментами	3	Використав Excel і Google Data Studio	Освоїти візуалізацію у Power BI	Пройти онлайн-курс
Рефлексивність, самооцінка результатів	5	Визначаю власні сильні сторони	—	Продовжити ведення навчального щоденника

Зазначимо, що підсумкові самооцінки студентів обговорювалися індивідуально або в малих групах, що сприяло усвідомленню особистого

зростання, підвищенню відповідальності за результати навчання та вмінню ставити реалістичні освітні цілі.

Наведемо деякі приклади завдань із формувальним оцінюванням. Так, під час вивчення дисципліни «Маркетинг» студенти здійснювали оцінку власного дослідження попиту за рубрикою, що містить критерії «обґрунтованість вибірки», «логіка висновків», «візуалізація результатів». У межах вивчення дисципліни «Фінанси підприємств», перед здачею фінансового аналізу студент мав здійснити самоперевірку за чек-листом: *чи обґрунтовано вибрано показники*, *чи наведено аналітичні висновки*, *чи є рекомендації*. Під час вивчення дисципліни «Міжнародна економіка», після виконання командного проєкту студенти мали здійснити peer-feedback у вигляді короткого відео-відгуку (2 сильні сторони роботи команди + 1 рекомендація).

Використання елементів формувального оцінювання дало змогу поступово змістити акцент з оцінки викладача на самоконтроль і самоуправління навчанням, що є сутністю автономної діяльності. Формувальне оцінювання дозволило встановити постійний зворотній зв’язок між студентом і викладачем, що перетворило оцінку на інструмент навчання, самопізнання та саморозвитку. У процесі його реалізації студенти набувавали навичок самооцінки, планування, самокорекції, що забезпечило становлення готовності до навчальної автономії, що проявляється у здатності студента самостійно визначати цілі, оцінювати результати, здійснювати самокорекцію – як у навчанні, так і в майбутній професійній діяльності.

Під час реалізації третьої педагогічної умови послуговувалися інструментами гейміфікації, які створюють емоційно позитивне навчальне середовище, у якому оцінювання сприймається не як контроль, а як зворотний виклик; сприяють самомотивації та саморефлексії студентів через механізми балів, рівнів, бейджів; підсилюють відповідальність за результат і усвідомлення власного прогресу, оскільки кожен крок чи досягнення має видиму винагороду або рейтинг.

Наведемо приклади.

Широко послугувалися гейміфікованими ресурсами LearningApps.org, MyGrammarLab, Lingua Attack. Нижче наведені приклади інтерактивних завдань економічного спрямування (див. рис. 2.3, 2.4, та 2.5).

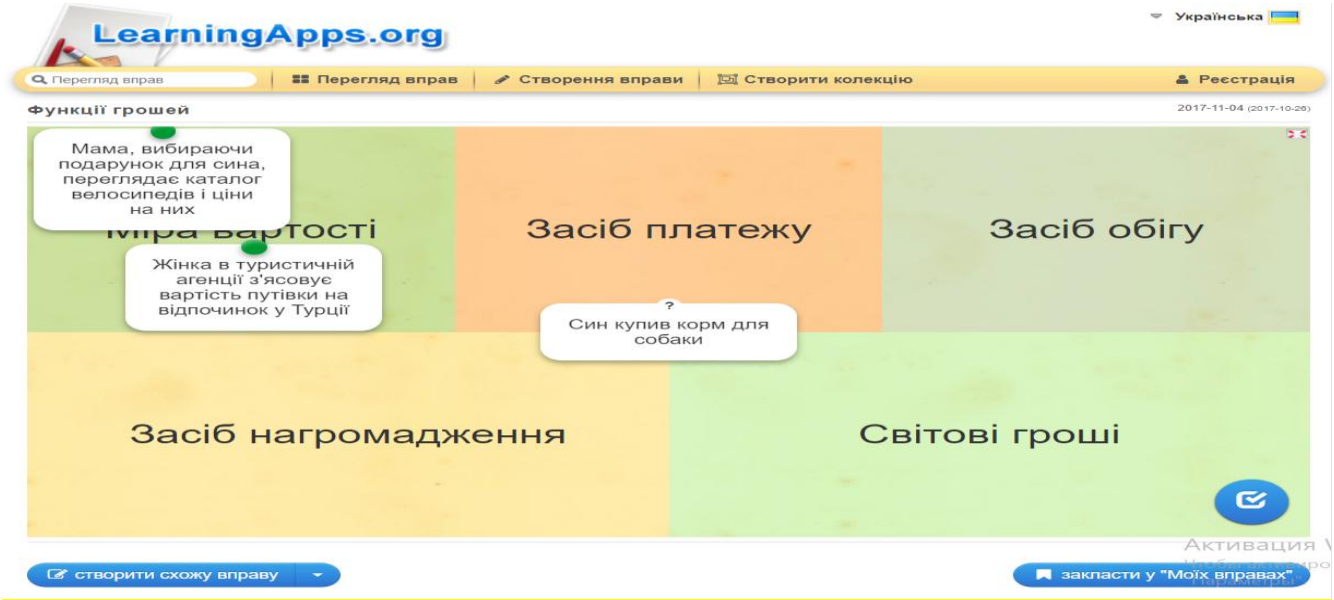

Рис 2.3. Приклад інтерактивної вправи з економічної дисципліни («Функції грошей») у середовищі LearningApps.org

Рис 2.4 Приклад інтерактивної вправи з економічної дисципліни («Економічний кругообіг») у середовищі LearningApps.org

Для розвитку лексичних навичок та аналізу багатоаспектності економічних понять під час вивчення дисципліни «Ділова іноземна мова» з теми «Злиття й поглинання» застосовували Wordwall як засіб гейміфікації навчального процесу.

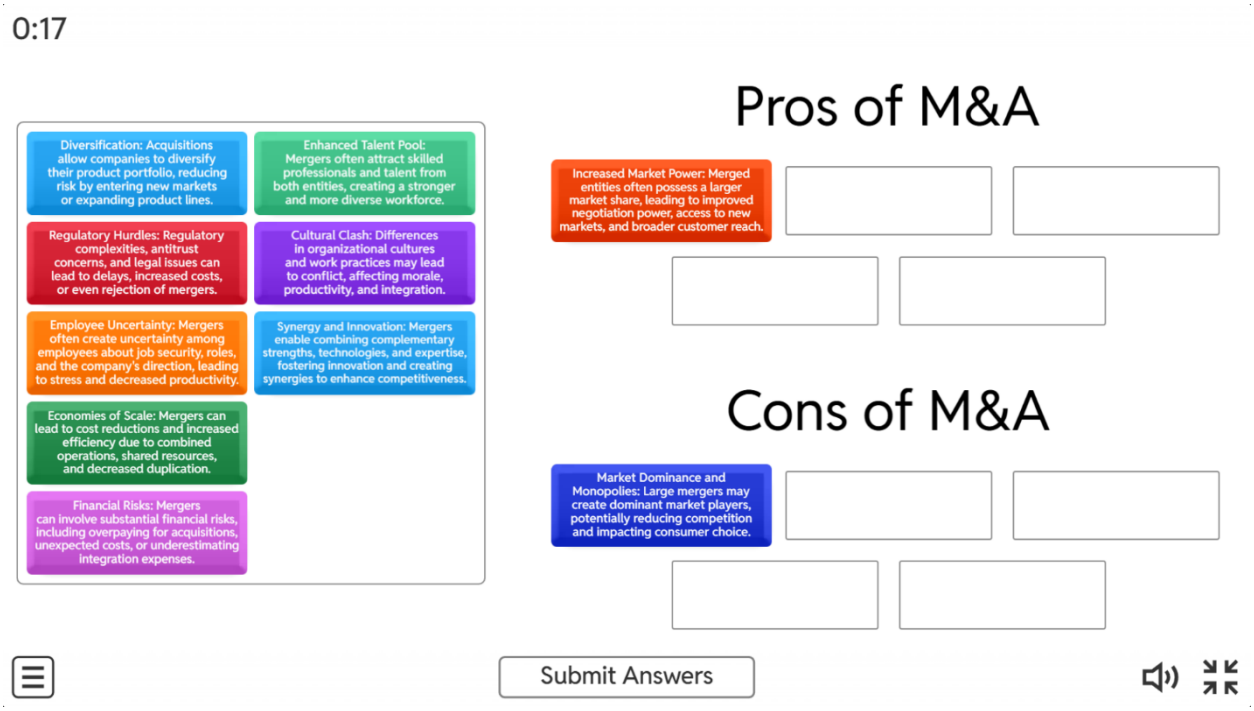

Рис 2.5. Приклад інтерактивної вправи з дисципліни «Ділова іноземна мова» з використанням інтерактивного навчального застосунку Wordwall

Таким чином, реалізація третьої педагогічної умови забезпечила перехід від традиційного контролю до *партнерського, діалогічного формату оцінювання*, у якому студенти ставали активними учасниками освітнього процесу, здатними здійснювати самоконтроль, самооцінку й саморегуляцію власної діяльності. З метою самостійного вдосконалення іншомовної компетентності, студентам пропонувалися гейміфіковані англомовні ресурси платформи Lingua Attack від рівня A1 до C1. Студенти зазначали під час зворотного зв'язку практичність і зручність для них даної платформи, яка існує не лише в браузерному варіанті, але й окремо як мобільний додаток.

Значну зацікавленість у студентів викликала гра «EcoQuest: Маркетингова стратегія виживання», яка була проведена серед студентів спеціальності «Маркетинг». Студенти отримали ролі консультантів вигаданої компанії, що вийшла на екологічний ринок, та завдання – через 5 «рівнів» (етапів) розробити

маркетингову кампанію англійською мовою: від аналізу цільової аудиторії до створення презентації для інвесторів. За кожен рівень студенти отримували бали, бейджі («Research Hero», «Creative Thinker», «Pitch Master»). Протягом проведення даної гри студенти навчалися планувати власну діяльність**,** оцінювати результати проміжних кроків**,** самостійно знаходити інформацію. Спільна групова робота забезпечувала формування у майбутніх економістів відповідальності за командний результат, навичок самооцінювання.

Із зацікавленістю студенти брали участь у грі «Financial Survival Challenge» (ігровий симулятор у Google Sheets або Kahoot). За умовами гри студенти обирали ролі фінансових директорів підприємства, ухвалювали рішення щодо інвестицій, кредитування, собівартості. Важливим є той факт, що кожне рішення впливало на «рівень стійкості» компанії (Life Points). Під час проведення гри викладач виступав модератором і надавав формувальний фідбек після кожного етапу. Проведення гри сприяло розвитку аналітичного мислення, здатності до прогнозування**,** самостійного прийняття рішень**,** усвідомлення наслідків власних дій, стимулювало рефлексію та самооцінку ефективності стратегії**.**

Підсумовуючи, зазначимо, що реалізація визначених педагогічних умов у процесі професійної підготовки студентів економічних спеціальностей забезпечила створення цілісного освітнього середовища, спрямованого на формування усіх структурних компонентів готовності до навчальної автономії – ціннісно-мотиваційного, змістово-теоретичного, операційно-практичного, особистісно-рефлексивного. Кожна умова відіграла власну функціональну роль, але водночас доповнювала інші, утворюючи взаємопов’язану систему стимулів, організаційних механізмів і рефлексивних засобів навчання.

Узагальнення результатів упровадження трьох педагогічних умов дозволяє стверджувати, що вони діють у взаємодоповнюючому, синергетичному зв’язку. Алгоритмізація створює структурні та методичні підвалини автономії; проєктно-орієнтований підхід забезпечує її практичну реалізацію; формувальне оцінювання підтримує рефлексивне осмислення й самокорекцію освітньої діяльності. У результаті формується готовність студентів економічних спеціальностей до

навчальної автономії, яка виявляється у здатності: самостійно ставити навчальні цілі; планувати й організовувати власну діяльність; критично оцінювати результати та шляхи їх досягнення; здійснювати самоосвітню діяльність у професійній сфері. Отже, запропонована сукупність педагогічних умов створює інтегроване середовище підтримки автономії, у якому студент виступає не пасивним об'єктом навчання, а активним суб'єктом власного розвитку, готовим до безперервного професійного самовдосконалення в умовах мінливого економічного середовища.

2.3. Експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій

У даному підрозділі 2.3 представлено дизайн і результати педагогічного експерименту, спрямованого на перевірку ефективності обґрунтованих та впроваджених педагогічних умов формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій. Для проведення експериментального дослідження нами було враховано положення вітчизняних науковців щодо методології та методики проведення педагогічних досліджень (П. Лузан [86], С. Сисоєва [145], Т. Кристопчук [146], В. Руденко [135], В. Тушева [162], Є. Хриков [174; 175] та ін.).

Метою педагогічного експерименту було емпірично перевірити ефективність обґрунтованих і впроваджених педагогічних умов формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій. Для досягнення мети визначено такі завдання педагогічного експерименту:

– уточнити критерії та показники сформованості готовності студентів до навчальної автономії;

– здійснити поетапне впровадження педагогічних умов в освітній процес ЕГ;

– здійснити вихідну та підсумкову діагностику у контрольній (КГ) та експериментальній (ЕГ) групах;

– провести кількісний та якісний аналіз результатів у КГ та ЕГ;

– здійснити порівняння динаміки змін рівнів готовності студентів на різних етапах експерименту.

Під час підготовки та проведення експерименту щодо формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій застосовувалися такі методи: *теоретичні:* аналіз, порівняння, систематизація психолого-педагогічної літератури, законодавчих і нормативно-правових документів – для вивчення освітніх тенденцій і поглядів учених на досліджувану проблему; дефінітивний аналіз – для розкриття й уточнення базових понять дослідження; контент-аналіз узагальнення та систематизація наукових положень з метою розробки теоретичних і методичних засад формування готовності до навчальної автономії засобами цифрових технологій; *емпіричні:* діагностичні (анкетування, опитування, бесіда, тестування тощо), обсерваційні (спостереження, самоспостереження тощо) з метою визначення у студентів економічних спеціальностей рівня готовності до навчальної автономії; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний етапи) з метою визначення ефективності впровадження педагогічних умов формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій; *методи математичної статистики*: для математичної обробки результатів педагогічного експерименту та оцінки статистичної значущості позитивних змін у ході експерименту; *графічні методи:* для унаочнення та порівняння результатів експериментальної роботи: графічні зображення, таблиці.

Дослідно-експериментальна робота, що проводилась безпосередньо автором упродовж 2022-2025 навчальних років. Базою проведення експерименту з формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій були такі ЗВО: ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля», Університет митної справи та фінансів, Дніпровський Державний агроекономічний університет, Криворізький державний педагогічний університет. Участь в експерименті взяли 209 студентів різних економічних

спеціальностей зазначених ЗВО (291 «Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії», 075 «Маркетинг», 051 «Економіка», 076 «Підприємництво, торгівля та біржова діяльність» бакалаврського рівня вищої освіти), які були поділені на контрольну (КГ – 102 студенти) та експериментальну групи (ЕГ – 107 студентів). У якості експертів у дослідженні взяли участь 11 викладачів зазначених вище ЗВО. Також додатково до роботи було залучено 43 викладачі економічних спеціальностей, які взяли участь в онлайн-опитуванні щодо визначення необхідності та умов формування готовності студентів економічних спеціальностей до автономного навчання.

Педагогічний експеримент і включав три взаємопов'язані етапи: констатувальний (первинна діагностика – вихідний рівень), формувальний (впровадження чотирьох педагогічних умов в ЕГ) та контрольний (підсумкова діагностика, статистичний аналіз і висновки).

Констатувальний **етап** експерименту було спрямовано на комплексну діагностику вихідного стану досліджуваної проблеми та створення підґрунтя для подальших етапів перевірки. Зокрема, завданнями цього етапу стали: аналіз стану наукової розробленості проблеми формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії; формування гіпотези, уточнення мети та завдань педагогічного експерименту; вивчення й подальше опрацювання освітньо-професійних програм підготовки студентів економічних спеціальностей, а також робочих програм навчальних дисциплін загального та спеціального циклів навчання; визначення початкового рівня сформованості готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії із використанням цифрових технологій; теоретичне обґрунтування комплексу педагогічних умов, що забезпечують ефективне формування означеної готовності; встановлення кількісного та якісного складу учасників контрольної та експериментальної груп, перевірка їхньої рівномірності за вихідними показниками; відбір і обґрунтування діагностичного інструментарію для визначення рівня сформованості готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових

технологій; отримання первинних емпіричних даних щодо специфіки прояву досліджуваної готовності у студентів економічних спеціальностей.

Розглянемо розроблений діагностичний інструментарій основного поняття дослідження.

Діагностика складових готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій відбувалася за допомогою обраної сукупності методик.

Так, рівень сформованості ***мотиваційно-спрямувального критерію*** (ціннісно-мотиваційний компонент) визначався за такими показниками: рівень мотивації досягнення (прагнення до успіху, саморозвитку, самовдосконалення), усвідомлення студентами економічних спеціальностей значущості автономії для професійного становлення, орієнтації студента на самостійне навчання як цінність.

Виявлення рівня мотивації досягнення здійснювалася за методикою «Оцінка потреби в досягненні» (М. Корольчук і В. Крайнюк) (Дод. $А_1$). Оцінка в один бал надавалася студентам, які дали відповідь на питання, яка збігалася з ключем. У результаті виокремлено три рівні сформованості у студентів мотивації досягнення: високий – межі значення $16 < К_{МД} \leq 19$ (16 – 19 балів), достатній – межі значення $12 < К_{МД} \leq 15$ (12 – 15 балів), низький – межі значення $2 \leq К_{МД} \leq 11$ (2 – 11 балів).

З метою виявлення рівня усвідомлення студентами економічних спеціальностей значущості автономії для професійного становлення послуговувалися авторською анкетою «Діагностика рівня усвідомлення студентами економічних спеціальностей значущості автономії для професійного становлення» (Дод. $А_2$). Отримані дані диференціювалися за рівнями: високий – (45-60 балів), середній – (30–44 бали), низький – (12-29 балів).

Для оцінювання рівня орієнтації студента на автономне навчання як цінність використовували авторську анкету «Діагностика орієнтації студента на автономне навчання як цінність» (Дод. $А_3$). Отримані дані диференціювалися за рівнями: високий – (40-50 балів), середній – (25–39 бали), низький – (10-24 балів).

Рівень сформованості ***когнітивного критерію*** (змістово-теоретичний компонент) визначався такими показниками: знання сутності та принципів

навчальної автономії, розуміння можливостей цифрових технологій для організації самостійного навчання, сформованість уявлення про алгоритми самостійного планування процесу навчання.

З метою з'ясування рівня знань студентів щодо сутності та принципів навчальної автономії, було розроблено тест для діагностики когнітивного критерію (див. Дод. $А_4$). Тест складається із 8 тестових завдань. Розроблено критерії оцінювання: за кожне закрите питання – 1 бал; за багатоваріантні (2, 7) – по 2 бали; за відкриті (3, 8) – по 2 бали (якщо відповідь повна). Отримані дані диференціювалися за рівнями: високий – (11-14 балів), середній – (7–10 бали), низький – (0-6 балів).

Для виявлення розуміння студентами можливостей цифрових технологій для організації самостійного навчання використовували міні-кейс: «Вам потрібно підготувати аналітичний звіт з економіки. Які цифрові інструменти ви використаєте для: а) пошуку наукових джерел; б) обробки даних; в) створення презентації?». Визначено критерії оцінювання: 3 бали – студент називає релевантні цифрові інструменти для всіх трьох етапів; 2 бали – названі частково релевантні інструменти (2 правильні етапи з 3); 1 бал – наведено лише загальні або нерелевантні варіанти (1 правильний етап); 0 балів – відповіді відсутні або хибні. Отримані результати розподілялися за рівнями: високий – (7-9 балів), середній – (4–6 балів), низький – (0-3 бали).

Рівень сформованості уявлення про алгоритми самостійного планування процесу навчання визначався шляхом виконання студентами проєктного завдання: «Змоделюйте алгоритм підготовки до іспиту / проєкту з використанням цифрових технологій (5–6 кроків)». Оцінювався (1 бал) кожен запропонований крок: наявність етапу планування часу (Google Calendar, Trello тощо), наявність етапу пошуку інформації (Google Scholar, Scopus), етап опрацювання матеріалів (електронні конспекти, хмарні сервіси), етап фіксації результатів (OneNote, Google Docs). Отримані дані диференціювалися за рівнями: високий – (5-6 балів), середній – (3–4 бали), низький – (0-2 бали).

Діяльнісний критерій (операційно-практичний компонент) визначався за рівнем сформованості груп умінь (стратегічно-планувальних, інформаційно-цифрових, аналітико-рефлексивних). Показниками сформованості кожного вміння обрано: рівень володіння уміннями; рівень їх застосування у різновидах автономної діяльності.

Діагностика рівня сформованості у студентів визначених груп умінь здійснювалася експертами (група експертів – 5 викладачів кафедри глобальної економіки ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля»), які протягом навчального року спостерігали за майбутніми економістами, здійснювали опитування.

Експерти з метою оцінювання рівня сформованості у студентів визначених груп умінь послугувалися самоаналізом (експерт-студент) і експертним спостереженням (експерти-викладачі). Студентам було запропоновано авторську методику «Шкала самооцінки рівня сформованості умінь, що забезпечують навчальну автономію студентів засобами цифрових технологій» (дод. $А_5$), а викладачам авторська методика «Шкала оцінки експертами-викладачами рівня сформованості умінь, що забезпечують навчальну автономію студентів засобами цифрових технологій» (Дод. $А_5$). Експерти визначали рівень сформованості кожної групи умінь (усього 42) за 5-бальною шкалою від 1 (найнижчий рівень) до 5 (найвищий рівень), де «5» – виявляються постійно; «4» –виявляються часто; «3» – виявляються випадково; «2» – виявляються рідко; «1» – невиразні, випадкові. Загальний рівень сформованості кожної групи умінь підраховувався шляхом сумування балів.

Рівень сформованості у студентів умінь, що забезпечують навчальну автономію студентів засобами цифрових технологій виражається відповідним коефіцієнтом ($К_{сформ}$), який вираховувався за формулою:

$$K_{сформ} = \frac{N_1}{N_2}, \qquad 2.1$$

де $К_{сформ}$ – коефіцієнт сформованості умінь;

N_1 – кількість набраних за оцінкою експертів балів з усіх можливих;

N_2 – максимальна кількість можливих балів.

Межі коефіцієнта сформованості умінь наведено в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

Коефіцієнт сформованості умінь	Рівень
$0{,}8 \leq К_{сформ} \leq 1$	Високий
$0{,}5 \leq К_{сформ} \leq 0{,}79$	Середній
$0{,}2 \leq К_{сформ} \leq 0{,}49$	Низький

Рівень сформованості ***особистісного критерію*** (особистісно-рефлексивний компонент) визначався такими *показниками*: рефлексивність, здатність до самооцінки результатів автономного навчання; відповідальність за власне навчання.

Для діагностики рівня сформованості у студентів *рефлексії* послуговувалися «Методикою діагностики рівня рефлексивності» О. Карпова, яка спрямована на визначення ступеня розвитку рефлексивності як особистісної властивості. Опитувальник складається з 27 пунктів, відповіді на які формуються за 7-бальною шкалою Ліккерта. За опитувальником формується одне значення, що характеризує загальний ступінь розвитку рефлексивності особистості: високий, середній чи низький (Дод. $А_7$). Загальний рівень сформованості рефлексії вираховувався таким чином: низький рівень – менше 119 балів; середній – від 120 до 139 балів; високий – 140 балів.

Діагностика рівня сформованості у студентів здатності до самооцінки результатів автономного навчання здійснювалася за допомогою *анкети «Моя самооцінка навчання»* (Дод. $А_8$)**.** Анкета складається з 5 пунктів, відповіді на які формуються за 5-бальною шкалою. Загальний рівень сформованості здатності до самооцінки результатів автономного навчання вираховувався таким чином: низький рівень – до 12 балів; середній – від 13 до 20 балів; високий – 21-25 балів.

Діагностика рівня сформованості відповідальності за власне навчання відбувалася за опитувальником «Чи відповідальна ви людина?» (О. Махнач) (Дод. $А_6$). Опитувальник складається з 25 суджень. Студенти мають обрати із запропонованих варіантів відповіді той, який найбільш точно характеризує його: «а» означає «ні, не згоден» і «б» – «так, згоден». Загальний рівень сформованості

відповідальності за власне навчання вираховувався таким чином: низький рівень – до 14 балів; середній – від 15 до 19 балів; високий – 20-25 балів.

Критерії, показники та рівні сформованості готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій, методи діагностики наведено у табл. 2.9.

Таблиця 2.9

Критерії, показники і рівні сформованості складових готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій за методикою діагностики

Методика діагностики	Показники	Рівень, бали		
		Високий	Середній	Низький
Мотиваційно-спрямувальний критерій				
Оцінка потреби у досягненні (М. Корольчук і В. Крайнюк)	Потреба в досягненнях	19–16	15–12	11–2
Авторська анкета «Діагностика рівня усвідомлення студентами економічних спеціальностей значущості автономії для професійного становлення».	Усвідомлення значущості автономії для професійного становлення	60–45	44–30	29-12
Авторська анкета «Діагностика орієнтації студента на автономне навчання як цінність»	Орієнтація студента на автономне навчання як цінність	50–40	39–25	24–10
Когнітивний критерій				
Тест для діагностики когнітивного критерію	**Рівень** знань щодо сутності та принципів навчальної автономії	14–11	10–7	6–0
Міні-кейс	Розуміння можливостей цифрових технологій для організації самостійного навчання	9-7	6-4	3-0
Проєктне завдання	Уявлення про алгоритми самостійного	6-5	4-3	2-0

	планування процесу навчання			
Діяльнісний критерій				
Авторська методика «Шкала самооцінки рівня сформованості умінь, що забезпечують ефективну навчальну автономію студентів засобами цифрових технологій»	Групи умінь (стратегічно-планувальні, інформаційно-цифрові, аналітико-рефлексивні)	від 0,8 до 1	від 0,5 до 0,79	від 0,2 до 0,49
Авторська методика «Шкала оцінки експертами-викладачами рівня сформованості умінь, що забезпечують ефективну навчальну автономію студентів засобами цифрових технологій»	Групи умінь (стратегічно-планувальні, інформаційно-цифрові, аналітико-рефлексивні)	від 0,8 до 1	від 0,5 до 0,79	від 0,2 до 0,49
Особистісний критерій				
Авторська анкета «Моя самооцінка навчання»	здатність до самооцінки результатів автономного навчання	21-25	13-20	Менше 12
Опитувальник «Чи відповідальна ви людина?» (О. Махнач) https://studfile.net/preview/5650734/page:2/	відповідальність	20-25	15-19	Менше 14
Методика визначення рівня рефлективності (О. Карпов)	рефлексивність	140	120 до 139	менше 119

Про результативність проведеної роботи ми будемо робити висновки за такими ознаками:

– позитивна динаміка у рівнях сформованості готовності до навчальної автономії студентів за мотиваційно-спрямувальним, когнітивним, діяльнісним, особистісним критеріями;

– позитивна й статистично значуща динаміка в ступені сформованості готовності до навчальної автономії студентів.

Для перевірки достовірності отриманих результатів як за окремими критеріями, так і за узагальненим рівнем сформованості готовності студентів

економічних спеціальностей до навчальної автономії було використано якісний, кількісний і статистичний аналіз із застосуванням χ^2-критерію Пірсона.

$$\chi^2 = \sum \frac{(\Phi_i - К_i)^2}{К_i} \qquad (2.2)$$

де:

$Ф_i$ – показники готовності після експерименту;

$К_i$ – спостережувані значення показників готовності до експерименту.

Приймаючи найнижчий рівень статистичної значущості α=0,05, було сформульовано дві статистичні гіпотези:

H_0: «Відсутня позитивна динаміка в рівнях готовності студентів до навчальної автономії за результатами експерименту».

H_1: «Є позитивна динаміка в рівнях готовності студентів до навчальної автономії за результатами експерименту».

Отримані емпіричні значення χ^2ем порівнювалися з критичними табличними значеннями χ^2кр. Для оцінювання динаміки рівнів сформованості готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії за трьома рівнями при імовірності похибки ρ = 0,05; 0,01; 0,001 критичні значення χ^2кр становлять відповідно 5,99; 9,21; 13,82. Гіпотеза H_1 приймалася у випадку, якщо χ^2ем ≥ χ^2кр, а гіпотеза H_0 — якщо χ^2ем < χ^2кр.

Переходимо до викладу й аналізу результатів дослідно-експериментальної роботи.

Презентуємо результати діагностування рівнів сформованості готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій, які отримано під час констатувального й контрольного етапів експерименту.

Розпочнемо з констатувального етапу дослідження. Зазначимо, що діагностика ***мотиваційно-спрямувального критерію*** готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій передбачала визначення таких показників: рівень мотивації досягнення (прагнення до успіху, саморозвитку, самовдосконалення), усвідомлення

студентами економічних спеціальностей значущості автономії для професійного становлення, орієнтації студента на самостійне навчання як цінність.

Результати діагностики рівнів сформованості складових мотиваційно-спрямувального критерію наведено у табл. 2.10.

Аналіз рівнів сформованості показників мотиваційно-спрямувального критерію свідчить, що у більшості студентів як експериментальної, так і контрольної груп переважають середній та низький рівні. Це вказує на недостатню сформованість внутрішніх мотивів до самостійного оволодіння знаннями, що є передумовою розвитку навчальної автономії.

За показником *«мотивація досягнення»* виявлено, що частина студентів (близько 43–44 %) орієнтована на особистісне зростання, досягнення навчальних результатів і професійне самовдосконалення. Водночас значна кількість респондентів перебуває на середньому рівні, що свідчить про переважання зовнішніх стимулів (оцінка, контроль, вимоги викладача) над внутрішньою пізнавальною мотивацією.

Таблиця 2.10

Вихідні дані щодо показників мотиваційно-спрямувального критерію готовності до навчальної автономії студентів контрольної та експериментальних груп

Рівень	Група			
	КГ (102 особи)		ЕГ (107 осіб)	
	Кількість	у %	Кількість	у %
Мотивація досягнення (прагнення до успіху, саморозвитку, самовдосконалення)				
Високий	14	13,72	15	14,02
Середній	43	42,16	46	42,99
Низький	45	44,12	46	42,99
Усвідомлення студентами економічних спеціальностей значущості автономії для професійного становлення				
Високий	16	15,68	18	16,82
Середній	44	43,14	46	42,99

Низький	42	41,18	43	40,19
Орієнтація студента на самостійне навчання як цінність				
Високий	13	12,74	13	12,74
Середній	42	41,18	46	42,99
Низький	47	46,08	48	44,86

Щодо *усвідомлення значущості автономії для професійного становлення*, то більшість студентів мають лише загальне уявлення про роль самостійності у формуванні професійних компетентностей економіста. Високий рівень притаманний меншій частині опитаних (приблизно 40–41 %), тоді як середній і низький рівні демонструють орієнтацію на традиційні моделі навчання з мінімальною самостійністю.

За показником *«орієнтація на самостійне навчання як цінність»* спостерігається подібна тенденція: більшість студентів оцінюють самостійне навчання як необхідність, але не як особистісно значущу потребу. Це свідчить про *формальний характер мотивації*, що вимагає створення педагогічних умов для її внутрішньої актуалізації.

Отже, узагальнення результатів попереднього етапу дає підстави стверджувати (табл.), що в обох групах домінує середній рівень сформованості показників мотиваційно-спрямувального критерію. Це свідчить про потенційну готовність студентів до розвитку навчальної автономії, але водночас виявляє потребу в цілеспрямованому педагогічному впливі, спрямованому на посилення мотивації до саморозвитку, глибше усвідомлення значущості автономного навчання та формування його ціннісного статусу у системі професійних орієнтацій.

Узагальнені вихідні дані мотиваційно-спрямувального критерію, отримані на констатувальному етапі педагогічного експерименту подано у таблиці 2.11.

Таблиця 2.11

Вихідні дані рівнів готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій за мотиваційно-спрямувальним критерієм

Група	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
ЕГ (107)	15	14,02	46	42,99	46	42,99
КГ (102)	15	14,71	43	42,16	44	43,14

Щодо рівнів сформованості мотиваційно-спрямувального критерію, то результати проведеного дослідження засвідчили, що студенти як експериментальної, так і контрольної груп продемонстрували переважання середнього рівня сформованості мотиваційно-ціннісних орієнтацій, пов’язаних з автономним навчанням. Так, у контрольній групі 14,71 % студентів виявили високий рівень мотивації до досягнення, усвідомлення значущості автономії та орієнтації на самостійне навчання; 42,16 % – середній рівень; 43,14 % – низький рівень. Подібна тенденція спостерігається і в експериментальній групі, де відповідно 14,02 % студентів належать до високого рівня, 42,99№– до середнього, та стільки ж мають низький рівень сформованості зазначених показників.

Отримані дані свідчать про переважання у студентів обох груп середнього рівня розвитку мотиваційно-спрямувальних характеристик, що зумовлює потребу у подальшій педагогічній підтримці формування мотивації до саморозвитку, усвідомлення значущості навчальної автономії для професійного становлення та орієнтації на самостійне здобуття знань. Незначні відмінності між групами на початковому етапі дослідження (до експериментального впливу) вказують на їхню порівнянну вихідну підготовленість і дозволяють стверджувати про коректність формування вибірок для подальшого педагогічного експерименту.

Наступним завданням констатувального етапу експерименту стало виявлення рівня когнітивного критерію готовності до навчальної автономії студентів контрольної та експериментальних груп, який визначався за показниками: знання сутності та принципів навчальної автономії; розуміння можливостей цифрових технологій для організації самостійного навчання;

сформованість уявлення про алгоритми самостійного планування процесу навчання. Отримані результати наведено у табл. 2.12.

Оцінювання рівнів сформованості показників когнітивного критерію готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії дало змогу визначити реальний стан обізнаності майбутніх фахівців із теоретичними та практичними засадами автономного навчання.

За показником *«знання сутності та принципів навчальної автономії»* виявлено, що лише незначна частина студентів (7–9 %) володіє системними знаннями про концептуальні основи автономії. Отримані дані показали, що лише 8,82% студентів КГ, 7,48% – ЕГ виявили високий рівень досліджуваного показника.

Таблиця 2.12

Вихідні дані щодо показників когнітивного критерію готовності до навчальної автономії студентів контрольної та експериментальних груп

Рівень	Група			
	КГ (102 особи)		ЕГ (107 осіб)	
	Кількість	%	Кількість	%
Знання сутності та принципів навчальної автономії				
Високий	9	8,82	8	7,48
Середній	46	45,79	49	45,79
Низький	47	46,08	50	46,73
Розуміння можливостей цифрових технологій для організації самостійного навчання				
Високий	6	5,88	7	6,54
Середній	48	47,06	48	44,86
Низький	48	47,06	52	48,60
Уявлення про алгоритми самостійного планування процесу навчання				
Високий	7	6,86	6	5,61
Середній	47	46,08	50	46,73
Низький	48	47,06	51	47,66

Вони здатні системно інтерпретувати поняття автономії, розуміють її структуру та педагогічні умови реалізації. Студенти загалом мають фрагментарні уявлення про поняття навчальної автономії, її принципи (самостійність, відповідальність, рефлексивність, цілеспрямованість), однак часто не співвідносять їх із власною навчальною діяльністю. Середній рівень виявлено у 45,79% студентів

КГ, 45,79% – ЕГ. Найбільшим виявився показник низького рівня, а саме: 46,08% – КГ, 46,73 – ЕГ.

Показник *«розуміння можливостей цифрових технологій для організації самостійного навчання»* виявив ще нижчі результати: студенти здебільшого обізнані про інструменти дистанційного навчання, проте не розуміють, як використовувати їх для розвитку автономності, самооцінювання та самоконтролю. Отримано такі результати: високий рівень – 5,88% – КГ, 6,54; – ЕГ; середній рівень – 47,06% – КГ та 44,86% – ЕГ; низький рівень – 47,06% – КГ, 41,60% – ЕГ. Це означає, що опитані частково обізнані з окремими цифровими інструментами (навчальні платформи, інтерактивні середовища, онлайн-курси), але не завжди усвідомлюють потенціал цих технологій для підвищення власної навчальної автономії. Водночас майже половина студентів демонструє низький рівень обізнаності, що вказує на потребу в цілеспрямованому формуванні цифрової грамотності та вмінь автономного використання технологій у навчанні.

За показником *«сформованість уявлення про алгоритми самостійного планування процесу навчання»* спостерігається недостатнє усвідомлення логіки і послідовності дій у самостійному навчанні. Діагностика даного показника дозволила виявити такі значення: високий рівень – 6,86% – КГ, 5,61% – ЕГ; середній рівень – 46,08% – КГ, 46,73% – ЕГ; низький рівень – 47,06% – КГ, 47,66 – ЕГ. Отримані дані показали, що студенти здебільшого не володіють чітким розумінням етапів організації самостійної роботи, послідовності дій у процесі самонавчання, методів самооцінювання й самоконтролю. Це свідчить про те, що уміння раціонально організовувати власний навчальний процес ще не набули системного характеру.

Підсумовуючи результати, можна зробити висновок, що за когнітивним критерієм студенти мають переважно *середній і низький рівні сформованості*, що обґрунтовує необхідність подальшої роботи над підвищенням рівня знань, розуміння й осмислення сутності навчальної автономії.

Узагальнені результати наведено у табл. 2.13.

Таблиця 2.13

Вихідні дані рівнів готовності студентів до навчальної автономії засобами цифрових технологій за когнітивним критерієм

Група	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	К-ть	%	К-ть	%	К-ть	%
ЕГ (107)	7	6,54	49	45,79	51	47,66
КГ (102)	7	6,86	47	46,08	48	47,06

Узагальнення отриманих результатів за когнітивним критерієм дозволяє зробити висновок, що в обох групах переважають середній і низький рівні сформованості знань, уявлень і розуміння теоретичних засад автономного навчання. Це означає, що студенти усвідомлюють необхідність самостійного опанування знань, але здебільшого не володіють достатнім обсягом знань про принципи автономії, можливості цифрових технологій та способи планування власного освітнього процесу. Отже, когнітивний компонент готовності до автономного навчання перебуває на початковій стадії розвитку та потребує системного педагогічного впливу, спрямованого на розширення знань і формування цілісного розуміння навчальної автономії як ключового чинника професійного становлення майбутнього економіста.

Основу діяльнісного критерію становила сукупність умінь (стратегічно-планувальні, інформаційно-цифрові, аналітико-рефлексивні). Отримані результати наведено у таблиці 2.14.

Аналіз сформованості показників діяльнісного критерію готовності до навчальної автономії свідчить про явну домінанту низького рівня серед студентів обох груп. У експериментальній групі низький рівень становить у середньому 60,75 %, у контрольній – 60,78 %, що відображає недостатню практичну готовність більшості студентів до самостійного організування навчальної діяльності.

За показником *стратегічно-планувальні вміння* спостерігається значна частка респондентів із низьким рівнем (ЕГ – 63,55 %, КГ – 60,78 %). Це свідчить про те, що більшість студентів не володіє сталими навичками формулювання навчальних цілей, планування ресурсів і часових меж реалізації навчальних

завдань, що обмежує їхню здатність до довгострокової самоорганізації навчального процесу.

Показник *інформаційно-цифрові вміння* демонструє дещо кращу ситуацію в аспекті середнього рівня (ЕГ – 32,71%, КГ – 32,35 %), проте частка студентів із низьким рівнем лишається значною (ЕГ – 59,81 %, КГ – 61,76 %). Це вказує на фрагментарність навичок використання цифрових ресурсів для самостійного опанування навчального змісту: студенти орієнтовані на базові інструменти, але не вміють інтегрувати їх у системний алгоритм самонавчання.

Таблиця 2.14

Вихідні дані щодо показників діяльнісного критерію готовності до навчальної автономії студентів контрольної та експериментальних груп

Рівень	Група			
	КГ (102 особи)		ЕГ (107 осіб)	
	Кількість	%	Кількість	%
Стратегічно-планувальні уміння				
Високий	9	8,82	9	8,41
Середній	31	30,39	30	28,04
Низький	62	60,78	68	63,55
Інформаційно-цифрові уміння				
Високий	6	5,88	8	7,48
Середній	33	32,35	35	32,71
Низький	63	61,76	64	59,81
Аналітико-рефлексивні уміння				
Високий	6	5,88	7	6,54
Середній	35	34,31	37	34,58
Низький	61	59,80	63	58,88

Щодо *аналітико-рефлексивних вмінь,* розподіл також характеризується переважанням низького та середнього рівнів (ЕГ: низький 58,88 %, середній 34,58 %; КГ: низький 59,80 %, середній 34,31 %). Це свідчить, що велика частина студентів ще не засвоїла ефективні методи самооцінювання, аналізу навчальних результатів та корекції власної навчальної діяльності на основі рефлексії.

Узагальнюючи, діяльнісний критерій готовності до автономного навчання у досліджуваних групах перебуває на переважно низькому та середньому рівнях, що обґрунтовує необхідність цілеспрямованої практичної підготовки: впровадження

діяльнісно орієнтованих завдань, тренінгів із планування та тайм-менеджменту, навчальних модулів з практичного використання цифрових інструментів і вправ із розвитку рефлексивних компетентностей. Про це свідчать дані таблиці 2.15

Таблиця 2.15

Вихідні дані щодо сформованості готовності студентів контрольної та експериментальних груп до навчальної автономії за діяльнісним критерієм (у %)

Рівень	Група			
	КГ (102 особи)		ЕГ (107 особи)	
	Кількість	%	Кількість	%
Низький	62	60,78	65	60,75
Середній	33	32,35	34	31,78
Високий	7	6,86	8	7,48

Аналіз сформованості показників особистісного критерію готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засвідчив, що більшість студентів як експериментальної, так і контрольної груп мають низький рівень розвитку особистісних якостей, які забезпечують автономну навчальну діяльність. У середньому цей рівень становить понад 51 % в ЕГ і 50 % у КГ. Дані презентовано у таблиці 2.16.

Аналізуючи отримані результати можемо зазначити таке. Так, за показником *«здатність до самооцінки результатів автономного навчання»* встановлено, що лише близько 10 % студентів володіють розвиненими уміннями адекватного аналізу власних досягнень і виявлення труднощів. Для решти характерна схильність до суб’єктивного оцінювання своїх результатів, недостатнє розуміння критеріїв ефективності навчальної діяльності, що свідчить про слабкий розвиток рефлексивних навичок.

Рівень сформованості показника *«відповідальність у процесі самостійного навчання»* також залишається недостатнім: лише близько 9–11 % респондентів демонструють високий рівень відповідальності за результати власного навчання. Це означає, що більшість студентів орієнтуються на зовнішній контроль, що обмежує прояви самостійності, ініціативності та наполегливості.

Таблиця 2.16

Вихідні дані щодо показників особистісного критерію готовності до навчальної автономії студентів контрольної та експериментальних груп

Рівень	Група			
	КГ (102 особи)		ЕГ (107 осіб)	
	Кількість	%	Кількість	%
Самооцінка результатів автономного навчання				
Високий	10	9,80	11	10,28
Середній	39	38,24	40	37,38
Низький	53	51,96	56	52,34
Відповідальність				
Високий	12	11,76	10	9,35
Середній	38	37,25	42	39,25
Низький	52	50,98	55	51,40
Рефлексивність				
Високий	11	10,78	12	11,21
Середній	39	38,24	40	38,32
Низький	52	50,98	55	51,40

За показником *«рефлексивність»* спостерігається тенденція до переважання середнього рівня, однак і тут низький рівень становить понад 50 % у кожній групі. Це свідчить про недостатню здатність студентів до глибокого самоаналізу, виявлення причин навчальних помилок та самокорекції поведінки у процесі самостійної діяльності.

Узагальнюючи, можна констатувати, що за особистісним критерієм більшість студентів мають низький рівень сформованості особистісних якостей, які забезпечують автономність у навчанні. Це підкреслює необхідність створення педагогічних умов, спрямованих на розвиток відповідальності, рефлексії та здатності до самооцінювання як ключових чинників навчальної автономії. Узагальнені результати презентовано у таблиці 2.17.

Таблиця 2.17

Вихідні дані щодо сформованості готовності студентів контрольної та експериментальних груп до навчальної автономії за особистісним критерієм (у %)

Рівень	Група			
	КГ (102 особи)		ЕГ (107 особи)	
	Кількість	%	Кількість	%
Низький	51	50,00	54	50,47
Середній	41	40,20	43	40,19
Високий	10	9,80	10	9,35

Отримані узагальнені результати діагностики рівнів сформованості готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засвідчили переважання низького рівня у більшості досліджуваних. Зокрема, у контрольній групі (КГ) частка студентів із низьким рівнем становить 50,00%, а в експериментальній (ЕГ) – 50,47 %. Це свідчить про те, що майже половина опитаних не володіє необхідними знаннями, уміннями та мотиваційно-вольовими якостями для ефективної організації власного навчального процесу, демонструє недостатню сформованість рефлексивних і саморегуляційних механізмів.

Середній рівень сформованості готовності виявлено у 40,20 % студентів контрольної групи та 40,19 % експериментальної. Такий результат свідчить, що значна частина здобувачів освіти має частково розвинуті компоненти навчальної автономії – вони володіють певними знаннями про сутність і принципи самостійного навчання, здатні до часткової самоорганізації, але ці вміння ще не мають системного характеру. Для цієї категорії студентів характерне ситуативне застосування елементів автономності, залежність від зовнішнього контролю викладача, невисокий рівень стійкої мотивації до саморозвитку.

Високого рівня готовності до навчальної автономії досягли лише 9,80 % студентів контрольної групи та 9,35 % експериментальної. Ця частка респондентів демонструє сформовану здатність самостійно планувати, організовувати та оцінювати результати власного навчання, цілеспрямовано використовує цифрові ресурси для самонавчання, володіє внутрішньою мотивацією до пізнання та

професійного вдосконалення. Незначна кількість студентів цього рівня вказує на потребу у системній підтримці розвитку навчальної автономії в усіх складових — мотиваційно-ціннісній, когнітивній, діяльнісній та особистісно-рефлексивній.

Близькі кількісні показники між експериментальною та контрольною групами (різниця в межах статистичної похибки) засвідчують їхню порівнянність та однорідність за вихідними параметрами, що створює об’єктивні умови для подальшого формувального впливу. Це дозволяє вважати експериментальні групи еквівалентними за рівнем готовності до навчальної автономії на початковому етапі дослідження.

Отже, результати констатувального етапу підтвердили необхідність упровадження педагогічних умов, спрямованих на формування готовності до навчальної автономії майбутніх фахівців економічного профілю.

Формувальний етап дослідно-експериментальної роботи був спрямований на апробацію педагогічних умов формування готовності до навчальної автономії студентів економічних спеціальностей засобами цифрових технологій, яка була здійснена в експериментальній групі.

У контрольних групах зберігалася традиційна система організації освітнього процесу.

З метою отримання достовірних результатів формувального етапу експерименту здійснювалося спостереження за змінами всіх показників, визначених за розробленими нами критеріями сформованості готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії. У ході експериментальної роботи зафіксовано позитивну динаміку рівнів сформованості цього складного особистісного утворення. Для забезпечення коректності порівнянь результатів експериментальних і контрольних груп було визначено спільні методи діяльності та єдині вимоги до оцінювання.

Контрольний етап експерименту мав на меті перевірку ефективності формувального впливу. З цією метою повторно застосовано діагностичні методики, що дали змогу простежити динаміку змін у рівнях сформованості

готовності до навчальної автономії студентів економічних спеціальностей експериментальної та контрольної груп (див. табл. 2.17).

Переходимо до викладу й аналізу результатів дослідно-експериментальної роботи.

Зіставлення даних щодо рівня сформованості мотиваційно-спрямувального критерію готовності студентів до навчальної автономії контрольної та експериментальних груп дозволяє стверджувати про суттєві позитивні зміни на всіх рівнях, що відбулися під час формувального етапу експерименту. Отримані результати подано в табл. 2.18.

Таблиця 2.18

Динаміка рівнів готовності студентів до навчальної автономії за мотиваційно-спрямувальним критерієм (у %)

Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
	Констатув. етап	Контрольний етап	Констатув. етап	Контрольний етап
Низький	42,99	18,69	43,14	31,37
Середній	42,99	53,27	42,16	49,02
Високий	14,02	28,04	14,71	19,61
χ^2-критерій Пірсона	13,82 <40,58, ρ = 0,001		5,99<6,59, ρ = 0,05	

Аналіз даних таблиці засвідчує помітну позитивну динаміку в експериментальній групі. Після реалізації розроблених педагогічних умов кількість студентів із низьким рівнем сформованості зменшилася з 42,99 % до 18,69 %, що свідчить про істотне скорочення частки здобувачів із недостатньо вираженою навчальною мотивацією та орієнтацією на зовнішні стимули. Водночас кількість студентів із середнім рівнем зросла з 42,99 % до 53,27 %, а з високим рівнем – із 14,02 % до 28,04 %, тобто вдвічі більше, ніж на початку експерименту. Це вказує на зміцнення внутрішньої спрямованості студентів, підвищення усвідомлення значущості автономного навчання й готовності до самостійного цілепокладання.

У контрольній групі динаміка змін значно менша: кількість студентів із низьким рівнем зменшилася лише на 11,77 %, середній рівень підвищився на 6,86

%, а високий – на 4,9 %, що можна розцінювати як природні коливання без вираженого педагогічного впливу.

Статистичний аналіз підтверджує достовірність відмінностей: у експериментальній групі емпіричне значення χ^2ем = 40,58 перевищує критичне χ^2кр = 13,82 при рівні значущості ρ = 0,001, що свідчить про статистично значущі зміни у структурі розподілу студентів за рівнями сформованості. У контрольній групі χ^2ем = 6,59 лише трохи перевищує χ^2кр = 5,99 при ρ = 0,05, тому динаміка може вважатися мінімально значущою.

Отже, результати свідчать про ефективність розроблених педагогічних умов, які забезпечили суттєве зростання кількості студентів із середнім і високим рівнями мотиваційно-спрямувального критерію готовності до навчальної автономії. Наочно динаміка може бути проілюстрована за допомогою діаграм рис. 2.4.

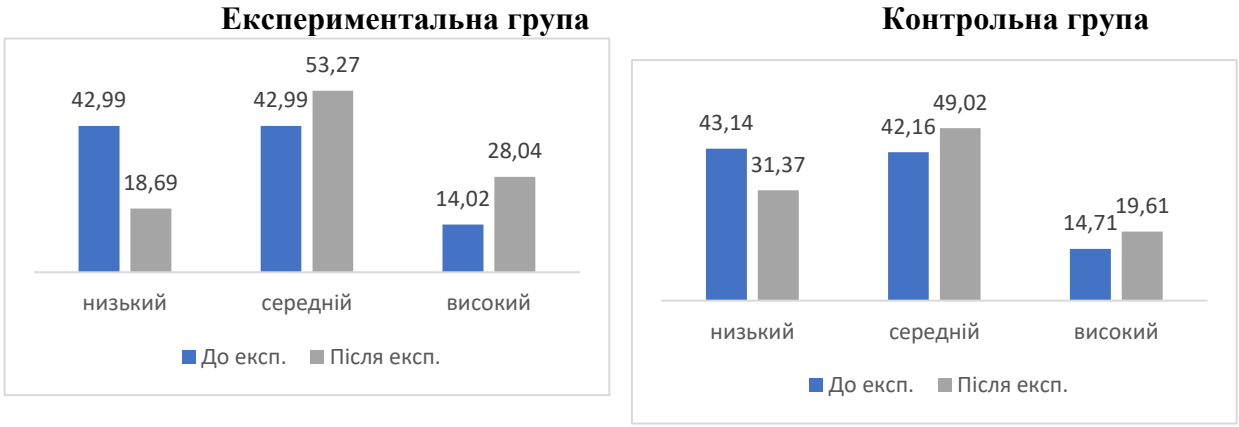

Рис. 2.6 Динаміка рівнів сформованості готовності до навчальної автономії студентів економічних спеціальностей за мотиваційно-спрямувальним критерієм (у %)

Щодо змін, які відбулися під час формувального етапу експерименту за когнітивним критерієм готовності студентів до навчальної автономії у студентів експериментальної та контрольної груп, то результати наведено у таблиці 2.18.

Таблиця 2.18

Динаміка рівнів готовності студентів до навчальної автономії за когнітивним критерієм (у %)

Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
	Констатув. етап	Контрольний етап	Констатув. етап	Контрольний етап
Низький	47,66	20,56	47,06	42,16
Середній	45,79	56,07	46,08	50,00
Високий	6,54	23,36	6,86	7,84
χ^2-критерій Пірсона	13,82 <49,71, ρ = 0,001		0,99<5,99	

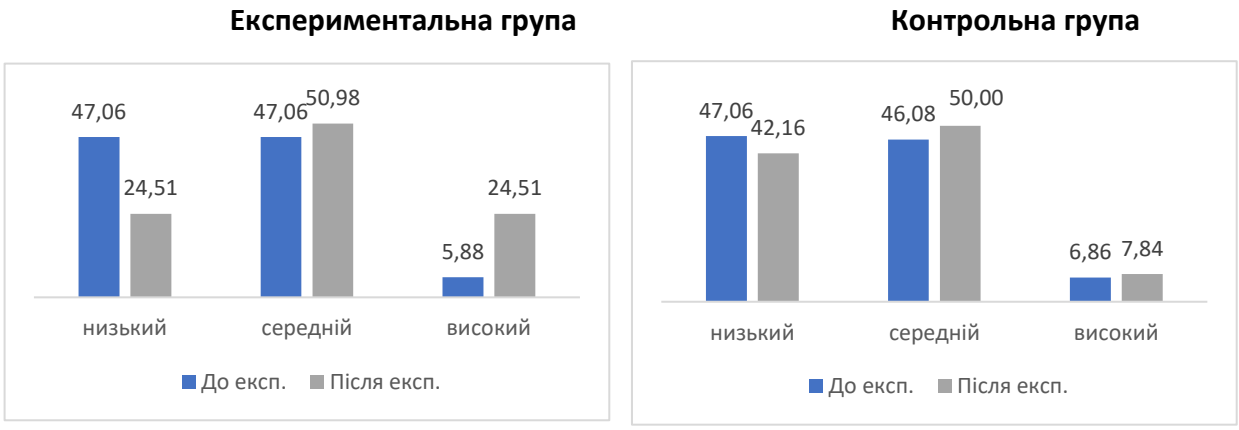

Рис. 2.7 Динаміка рівнів сформованості готовності до навчальної автономії студентів економічних спеціальностей за когнітивним критерієм (у %)

Аналіз результатів за когнітивним критерієм сформованості готовності студентів до навчальної автономії свідчить про чітко виражену позитивну динаміку в експериментальній групі.

Після реалізації педагогічних умов кількість студентів із низьким рівнем сформованості зменшилася з 47,66 % до 20,56 %, що свідчить про зниження частки осіб із недостатнім розумінням змісту, принципів і механізмів навчальної автономії. Водночас частка студентів із середнім рівнем зросла з 45,79 % до 56,07 %, а з високим рівнем – із 6,54 % до 23,36 %, тобто більш ніж утричі. Це демонструє розширення знань студентів про стратегії самостійного навчання, розвиток уміння планувати та оцінювати власну пізнавальну діяльність.

У контрольній групі помітної динаміки не виявлено: кількість студентів із низьким рівнем зменшилася незначно – з 47,06 % до 42,16 %, із середнім рівнем зросла на 3,92 %, а з високим рівнем — лише на 0,98 %. Такі зміни можна вважати випадковими і не пов’язаними з цілеспрямованим формувальним впливом.

Результати статистичного аналізу підтверджують достовірність виявлених відмінностей: у експериментальній групі емпіричне значення χ^2ем = 49,71 перевищує критичне χ^2кр = 13,82 при рівні значущості ρ = 0,001, що свідчить про статистично значущі зміни у структурі розподілу студентів за рівнями сформованості. У контрольній групі χ^2ем = 0,99 є меншим за χ^2кр = 5,99, тому відмінності не є статистично значущими.

Таким чином, результати експерименту засвідчують ефективність формувальної методики, яка забезпечила зростання кількості студентів із середнім і високим рівнями когнітивної готовності до навчальної автономії.

Як свідчать дані таблиці 2.19, аналіз результатів за діяльнісним критерієм сформованості готовності студентів до навчальної автономії демонструє суттєві позитивні зрушення в експериментальній групі.

Таблиця 2.19

Динаміка рівнів готовності студентів до навчальної автономії за діяльнісним критерієм (у %)

Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
	Констатув. етап	Контрольний етап	Констатув. етап	Контрольний етап
Низький	60,75	32,71	60,78	53,92
Середній	31,78	51,40	32,35	38,24
Високий	7,48	15,89	6,86	7,84
χ^2-критерій Пірсона	13,82 <35,97, ρ = 0,001		1,92<5,99	

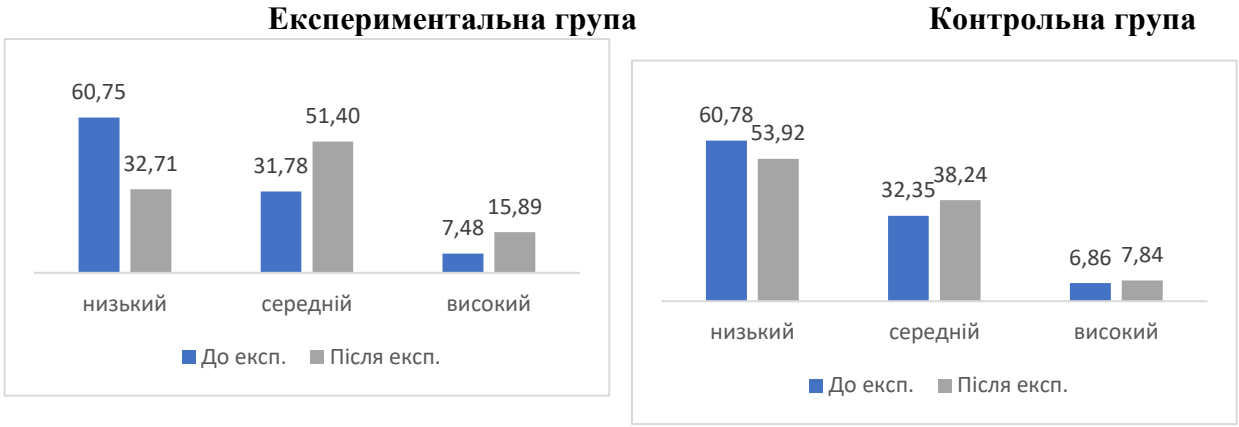

Рис. 2.8 Динаміка рівнів сформованості готовності до навчальної автономії студентів економічних спеціальностей за діяльнісним критерієм (у %)

Після проведення формувального етапу дослідження кількість студентів із низьким рівнем сформованості зменшилася з 60,75 % до 32,71 %, що свідчить про помітне скорочення частки здобувачів, які мають труднощі з плануванням, організацією та контролем власної навчальної діяльності. Водночас частка студентів із середнім рівнем зросла з 31,78 % до 51,40 %, а з високим рівнем – із 7,48 % до 15,89 %. Такі результати відображають підвищення здатності студентів застосовувати елементи самоменеджменту, аналізувати результати власних дій і самостійно добирати оптимальні способи навчання.

У контрольній групі динаміка є несуттєвою: кількість студентів із низьким рівнем зменшилася лише на 6,86%, середній рівень зріс на 5,89 %, а високий рівень – лише на 0,98 %. Такі зміни можна вважати природними коливаннями, не пов’язаними з педагогічним впливом.

Результати статистичного аналізу підтвердили достовірність виявлених змін: у експериментальній групі емпіричне значення χ^2ем = 35,97 перевищує критичне χ^2кр = 13,82 при рівні значущості ρ = 0,001, що свідчить про статистично значущі зміни у структурі розподілу студентів за рівнями сформованості. У контрольній групі χ^2ем = 1,92 є меншим за χ^2кр = 5,99, тому зміни не є статистично підтвердженими.

Отже, результати дослідження свідчать про ефективність запропонованої формувальних заходів, які забезпечили зростання кількості студентів із середнім і високим рівнями діяльнісної готовності до навчальної автономії.

Аналіз результатів за особистісним критерієм сформованості готовності студентів до навчальної автономії свідчить про суттєві позитивні зміни в експериментальній групі.

Таблиця 2.20

Динаміка рівнів готовності студентів до навчальної автономії за особистісним критерієм (у %)

Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.
Низький	51,40	25,23	50,98	39,22
Середній	38,32	53,27	38,24	45,10
Високий	10,28	21,50	10,78	15,69
χ^2-критерій Пірсона	13,82 <37,19, ρ = 0,001		5,99<6,11, ρ = 0,05	

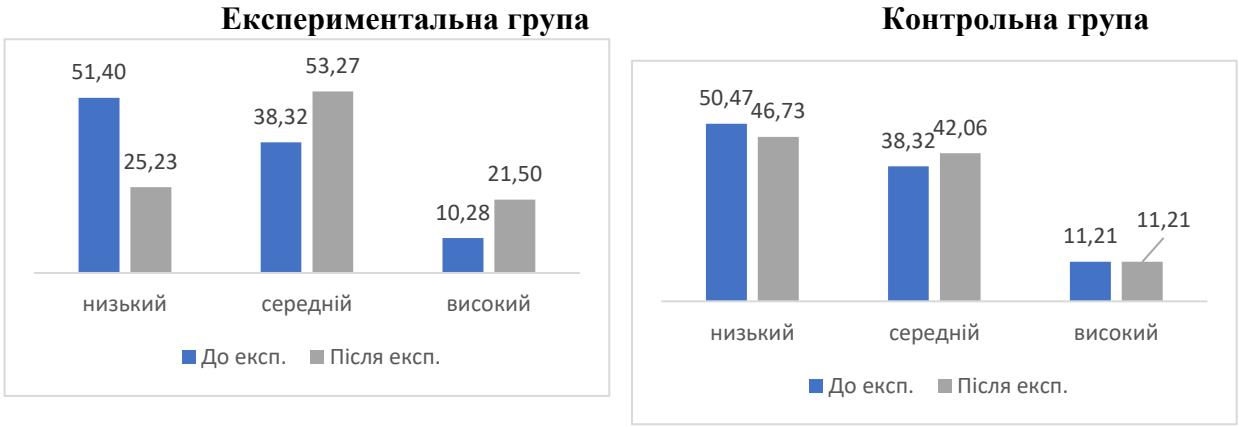

Рис. 2.9 Динаміка рівнів сформованості готовності до навчальної автономії студентів економічних спеціальностей за діяльнісним критерієм (у %)

Після проведення експериментального дослідження кількість студентів із низьким рівнем сформованості зменшилася з 60,75 % до 32,71 %, що вказує на скорочення частки здобувачів, у яких недостатньо розвинені якості, необхідні для саморегуляції, наполегливості, відповідальності й самодисципліни у навчанні.

Водночас частка студентів із середнім рівнем зросла з 31,78 % до 51,40 %, а з високим рівнем – із 7,48 % до 15,89 %, що свідчить про посилення таких особистісних характеристик, як упевненість у власних силах, цілеспрямованість, організованість і здатність до рефлексії.

У контрольній групі динаміка менш виражена: кількість студентів із низьким рівнем зменшилася з 50,98 % до 39,22 %, із середнім рівнем зросла з 38,24 % до 45,10 %, а з високим рівнем – з 10,78 % до 15,69 %. Такі зміни можна розцінювати як природні коливання, не зумовлені спеціально організованим педагогічним впливом.

Результати статистичного аналізу підтвердили достовірність виявлених змін: у експериментальній групі емпіричне значення $\chi^2_{ем} = 35,97$ перевищує критичне $\chi^2_{кр} = 13,82$ при рівні значущості $\rho = 0,001$, що засвідчує статистично значущі зміни у структурі розподілу студентів за рівнями сформованості. У контрольній групі $\chi^2_{ем} = 6,11$ лише незначно перевищує $\chi^2_{кр} = 5,99$, що свідчить про мінімальну статистичну значущість динаміки.

Таким чином, результати дослідження підтверджують ефективність запропонованих педагогічних умов, що забезпечило зростання кількості студентів із середнім і високим рівнями розвитку особистісних якостей, що забезпечують автономне навчання.

Для отримання цілісної картини результатів формувального етапу було здійснено узагальнення й підсумування показників за всіма чотирма критеріями – мотиваційно-спрямувальним, когнітивним, діяльнісним та особистісним. Це дало змогу визначити загальний рівень сформованості готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії, виявити динаміку змін у структурі рівнів і підтвердити ефективність запропонованих педагогічних умов комплексно.

Таблиця 2.21

Динаміка рівнів готовності студентів до навчальної автономії за результатами експерименту (у %)

Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.
Низький	50,47	24,30	50,00	41,18
Середній	40,19	53,27	40,20	46,08
Високий	9,35	22,43	9,80	12,75
χ^2-критерій Пірсона	13,82 <39,02, ρ = 0,001		3,32<5,99	

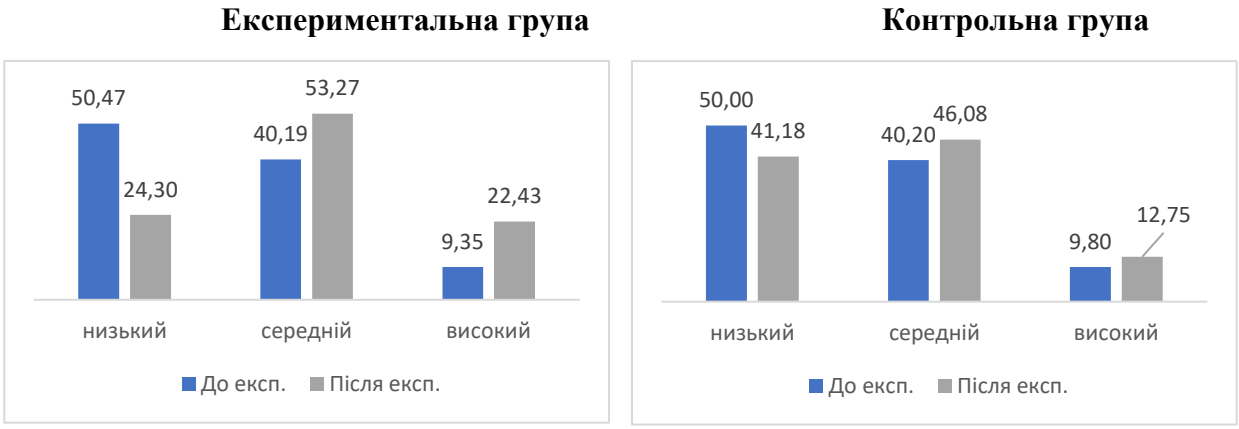

Рис. 2.9 Динаміка рівнів сформованості готовності до навчальної автономії студентів економічних спеціальностей за результатами експерименту (у %)

Аналіз узагальнених результатів за всіма критеріями сформованості готовності студентів до навчальної автономії засвідчує стійку позитивну динаміку в експериментальній групі.

Після проведення формувального етапу кількість студентів із низьким рівнем сформованості зменшилася з 50,47 % до 24,30 %, тобто на 26,17%, що свідчить про істотне скорочення частки здобувачів із недостатнім рівнем готовності до самостійного навчання. Частка студентів із середнім рівнем зросла з 40,19 % до 53,27 %, тобто на 13,08 %, а з високим рівнем – із 9,35 % до 22,43 %, що становить приріст у 13,08%. Ці зміни вказують на зміцнення внутрішньої навчальної позиції студентів, розвиток їхніх знань, умінь і особистісних якостей, необхідних для ефективного автономного навчання.

У контрольній групі зміни менш відчутні: кількість студентів із низьким рівнем зменшилася лише на 8,82 % (з 50,00 % до 41,18 %), із середнім рівнем зросла на 5,88 % (з 40,20 % до 46,08 %), а з високим рівнем – на 2,95% (з 9,80 % до 12,75 %). Такі коливання свідчать про незначну природну динаміку без цілеспрямованого педагогічного впливу.

Результати статистичного аналізу підтвердили достовірність виявлених відмінностей. У експериментальній групі емпіричне значення χ^2ем = 39,02 перевищує критичне χ^2кр = 13,82 при рівні значущості ρ = 0,001, що вказує на статистично значущі зміни у структурі рівнів сформованості готовності до навчальної автономії. Натомість у контрольній групі χ^2ем = 3,32 менше від χ^2кр = 5,99, отже, динаміка не є статистично значущою.

Таким чином, результати узагальненого аналізу переконливо доводять ефективність запропонованої формувальної методики, що забезпечила зростання кількості студентів із середнім і високим рівнями готовності до навчальної автономії.

Розглянемо зміни, що сталися в компонентах готовності студентів економічних спеціальностей до автономного навчання під впливом цифрових технологій (табл. 2.22).

Таблиця 2.22

Динаміка в рівнях сформованості в студентів економічних спеціальностей готовності до навчальної автономії за результатами експерименту

Компонент готовності	**Експериментальна група**		**Контрольна група**	
	∑	**Приріст**	∑	**Приріст**
Ціннісно-мотиваційний компонент	81,31%	+23,32%; χ^2 = 40,58; ρ = 0,001	68,63%	+11,49%; χ^2 = 6,59; ρ = 0,05
Змістово-теоретичний компонент	79,43%	+27,65%; χ^2 = 49,71; ρ = 0,001	57,84%	+4,78%; χ^2 = 0,99; н.зв.
Операційно-практичний компонент	67,29%	+28,58%; χ^2 = 35,97; ρ = 0,001	46,08%	+9,80%; χ^2 = 1,92; н.зв.
Особистісно-рефлексивний компонент	74,77%	+26,17%; χ^2 = 37,19; ρ = 0,001	60,78%	+11,77%; χ^2 = 6,11; ρ = 0,05
Загальний рівень готовності	75,70%	+23,92%; χ^2 = 39,02; ρ = 0,001	58,83%	+8,83 %; χ^2 = 3,32; н.зв.

$\sum$ – сумарний показник середнього та високого рівнів за результатами експерименту.

Аналіз динаміки сформованості компонентів готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії свідчить про комплексне зростання всіх показників в експериментальній групі, тоді як у контрольній зміни переважно несуттєві або статистично незначущі.

Найбільший приріст спостерігається за операційно-практичним компонентом (+28,58 %), що свідчить про активне формування у студентів умінь самостійного планування, організації, контролю та корекції власної навчальної діяльності. Високі результати також зафіксовано за змістово-теоретичним компонентом (+27,65 %) і особистісно-рефлексивним компонентом (+26,17 %), що підтверджує поглиблення знань про механізми автономного навчання, розвиток здатності до саморефлексії, відповідальності й саморегуляції.

Дещо нижчі, але стабільно позитивні результати отримано за ціннісно-мотиваційним компонентом (+23,32 %), що засвідчує зміцнення внутрішньої мотивації студентів до самостійного пізнання, формування усвідомленої потреби в автономному навчанні та позитивного ставлення до власного професійного розвитку.

У контрольній групі приріст за всіма компонентами є значно нижчим (у межах +4,78 – +11,77 %) і в більшості випадків не досягає рівня статистичної значущості, що свідчить про відсутність суттєвих якісних змін без цілеспрямованого педагогічного впливу.

Таким чином, найбільш відчутні зміни зафіксовано в когнітивно-практичній площині (змістово-теоретичний і операційно-практичний компоненти), тоді як подальшого вдосконалення потребує розвиток ціннісно-мотиваційної та особистісно-рефлексивної складових, які забезпечують стійке самоуправління навчальною діяльністю й внутрішню готовність до безперервного саморозвитку. Зазначене дозволяє констатувати, що процес формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій відбувся, а задекларована мета дослідження досягнута.

Висновки до розділу 2

У розділі теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій: алгоритмізація та організаційно-змістова підтримка автономного навчання; реалізація проєктно-орієнтованого підходу з елементами вибору та поступовим ускладненням завдань; використання формувального оцінювання як інструменту розвитку самооцінки та відповідальності за власну освітню траєкторію

Перша педагогічна умова створює організаційно-технологічне підґрунтя автономної діяльності; спрямована на впорядкування процесу самостійного навчання через використання цифрових ресурсів, чітких алгоритмів і маршрутів навчання, що формує в студентів базові навички самоорганізації, планування та контролю.

Друга педагогічна умова забезпечує змістово-діяльнісний аспект автономії. Завдяки проєктній діяльності студенти набувають досвіду самостійного прийняття рішень, планування, пошуку інформації, комунікації та оцінки результатів, що сприяє переходу від виконавської до ініціативної позиції у навчанні. Поступове ускладнення завдань формує здатність до когнітивної гнучкості та розвитку внутрішньої мотивації до самонавчання.

Третя педагогічна умова відображає особистісно-рефлексивний рівень готовності. Її реалізація забезпечує формування у студентів рефлексивної культури, вміння аналізувати власні освітні досягнення, визначати шляхи самовдосконалення та нести відповідальність за результати навчальної діяльності.

Узгоджене впровадження всіх трьох умов створює педагогічне середовище розвитку автономної особистості студента, в якому організаційна підтримка поєднується зі змістовою самостійністю та рефлексивною саморегуляцією. У такому середовищі студент поступово переходить від зовнішньо керованого навчання до внутрішньо мотивованої, осмисленої та відповідальної освітньої діяльності, що відповідає сучасним вимогам професійної підготовки майбутніх економістів у цифровому суспільстві.

Реалізація першої педагогічної умови – *алгоритмізація та організаційно-змістова підтримка автономного навчання* – створила основу для усвідомленої навчальної діяльності студентів. Упровадження чітких алгоритмів виконання завдань з дисциплін *«Мікроекономіка», «Маркетинг», «Економіка підприємства і підприємництво», «Фінанси підприємств», «Ділова іноземна мова (англійська)»* сприяло структуризації навчального матеріалу, підвищенню прозорості очікувань і розумінню логіки професійних дій (Дод. В). Використання поетапних інструкцій, чек-листів, цифрових маршрутів і навігаційних схем дозволило студентам поступово оволодівати стратегіями самостійного планування, аналізу та самоконтролю. Поєднання алгоритмізованих дій, цифрових засобів, диференційованих завдань і механізмів саморефлексії сприяло розвитку самостійності, критичного мислення та здатності до саморегуляції навчальної діяльності. Результатом стала поява операційної автономії, коли студент упевнено орієнтується в завданнях, планує власні дії та усвідомлює зв'язок між теорією і практикою.

Упровадження другої педагогічної умови – *реалізація проєктно-орієнтованого підходу з елементами вибору та поступовим ускладненням завдань* – забезпечила динамічний розвиток пізнавальної та діяльнісної автономії. В основі підходу лежить поступовий перехід від керованої до самостійної, дослідницько-творчої роботи студентів. Завдяки виконанню реалістичних навчальних проєктів («Економіка мого міста», «Фінансова діагностика підприємства», «Маркетингова стратегія виходу українського продукту на ринок ЄС») майбутні економісти та маркетологи навчалися самостійно формулювати проблему, добирати методи дослідження, аналізувати результати та представляти їх у професійних форматах. Проєктна діяльність сприяла розвитку навичок саморегуляції, ініціативності, уміння приймати рішення в умовах невизначеності, що є невід'ємними характеристиками автономного навчання.

Використання цифрових засобів у процесі виконання проєктів (Google Workspace, Power BI, Tableau, Canva, SPSS, Python, електронні платформи для

спільної роботи) стало інструментом самоорганізації, комунікації та самооцінювання,

У результаті впровадження даної педагогічної умови студенти демонстрували зростання рівня навчальної автономії: уміння самостійно ставити цілі, обирати оптимальні способи їх досягнення, критично аналізувати інформацію, узагальнювати результати та робити обґрунтовані висновки. Це створює траєкторію професійного зростання, що свідчить про формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії як сукупності показників: ціннісно-мотиваційний, змістово-теоретичний, операційно-практичний, особистісно-рефлексивний, а також тефективного застосування цифрових інструментів у професійній діяльності.

Упровадження третьої педагогічної умови – *використання формувального оцінювання як інструменту розвитку самооцінки та відповідальності за власну освітню траєкторію* – забезпечила закріплення автономних стратегій через постійний зворотний зв'язок, самооцінку й рефлексію. Упровадження циклу «ціль – діяльність – рефлексія – корекція», використання критерійного оцінювання (rubrics), взаємооцінювання, чек-листів і електронних портфоліо сприяло тому, що оцінювання перестало бути формою контролю, а перетворилося на інструмент самонавчання і саморозвитку. Студенти набули здатності усвідомлювати власний поступ, коригувати помилки, визначати подальші освітні цілі**,** що формує рефлексивно-оцінювальну автономію. Особливо значущими виявилися практики у дисциплінах «Ділова іноземна мова (англійська)», «Маркетинг» і «Фінанси підприємств», де студенти практикували взаємооцінювання та самооцінку презентацій, аналітичних звітів і комунікативних завдань

Комплексна реалізація трьох педагогічних умов забезпечила поетапне формування складників готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії. Алгоритмізація створила основу для структурованої самостійної діяльності; проєктно-орієнтований підхід – для розвитку ініціативності та творчого мислення; формувальне оцінювання – для становлення рефлексивної самосвідомості та відповідальності за власні результати. У взаємодії ці умови

утворили цілісну систему формування автономного, мотивованого, компетентного здобувача, здатного до ефективного самонавчання в умовах сучасного економічного середовища.

Проведено експериментальне дослідження, яке являло собою єдність трьох етапів: констатувальний, формувальний, контрольний.

Аналіз динаміки сформованості компонентів готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засвідчує комплексне зростання всіх показників в експериментальній групі, тоді як у контрольній групі зміни мають переважно несуттєвий або статистично незначущий характер.

Найбільший приріст спостерігається за операційно-практичним компонентом (+28,58 %), що свідчить про ефективність розроблених та реалізованих педагогічних умов. Саме цей показник відображає здатність майбутніх фахівців самостійно планувати, організовувати, контролювати й коригувати власний навчальний процес із використанням цифрових засобів, що є базовою умовою навчальної автономії.

Високі позитивні зміни також зафіксовано за змістово-теоретичним компонентом (+27,65 %) та особистісно-рефлексивним компонентом (+26,17 %). Це підтверджує поглиблення знань студентів про сутність і механізми автономного навчання, підвищення рівня їхньої самосвідомості, здатності до самоаналізу, саморегуляції та відповідального ставлення до результатів власної освітньої діяльності.

Дещо нижчий, але стабільно позитивний результат виявлено за ціннісно-мотиваційним компонентом (+23,32 %), що свідчить про зміцнення внутрішньої мотивації студентів до самостійного пізнання, усвідомлення значущості автономного навчання для професійного зростання й формування позитивного ставлення до процесу саморозвитку.

У контрольній групі приріст показників за всіма компонентами є значно нижчим (у межах +4,78 % – +11,77 %) і не досягає рівня статистичної значущості, що підтверджує відсутність суттєвих якісних змін у разі невпровадження запропонованих педагогічних умов.

Отже, отримані результати переконливо доводять ефективність реалізованих педагогічних умов формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії та підтверджують доцільність їх застосування в освітньому процесі закладів вищої освіти.

Результати дослідження, відображені в розділі, викладено в таких публікаціях авторки: [159; 177; 178; 179; 180; 182; 183; 185; 186; 187; 188; 190; 191; 193; 215; 266].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі досліджено проблему формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій та запропоновано новий підхід до її розв'язання, що полягає в запровадженні педагогічних умов формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій як невід'ємного складника їх професійної підготовки. Результати наукового дослідження уможливили ґрунтовно викласти такі висновки:

1. На підставі аналізу нормативної та психолого-педагогічної літератури розкрито теоретичні засади формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій. Їх основу становлять міжнародні, європейські та національні нормативні й рамкові документи, у яких відображено сучасні глобальні виклики, принципи академічної свободи та автономії закладів вищої освіти, потребу розвитку навчальної автономії здобувачів і вимоги до професійної підготовки фахівців економічного профілю. Проаналізовані наукові праці дозволили уточнити базові дефініції дослідження, визначити основні напрями вивчення феномену навчальної автономії та узагальнити наукові підходи щодо використання цифрових технологій як засобу її формування.

2. Обґрунтовано сутність поняття «готовність студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії», яку у дослідженні розуміємо як інтегративне, динамічне особистісне утворення, що поєднує ціннісно-мотиваційне ставлення до самостійного навчання, знання й розуміння цифрових можливостей для організації індивідуальної освітньої траєкторії, уміння стратегічно планувати, виконувати завдання у сфері економіки й брати на себе відповідальність за якість отриманих результатів,, а також здатність до рефлексії й самооцінки результатів навчання в умовах майбутньої професійної діяльності.

Здійснено компонентно-структурний аналіз досліджуваної готовності, а саме: визначено структурні компоненти: ціннісно-мотиваційний, змістово-

теоретичний, операційно-практичний, особистісний, а також сукупність критеріїв та їх показників: мотиваційно-спрямувальний (рівень мотивації досягнення, усвідомлення студентами значущості автономії для професійного становлення, орієнтація студента на автономне навчання як цінність), когнітивний (знання сутності та принципів навчальної автономії, розуміння можливостей цифрових технологій для організації самостійного навчання, сформованість уявлення про алгоритми самостійного планування процесу навчання), діяльнісний (рівень володіння уміннями (стратегічно-планувальні, інформаційно-цифрові, аналітико-рефлексивні), особистісний (рефлексивність, здатність до самооцінки результатів автономного навчання; відповідальність за власне навчання). Виокремлено рівні сформованості (високий, середній, низький).

3. Визначено й обґрунтовано принципи (суб'єктності й навчальної автономії, індивідуалізації та персоналізації навчання, саморефлексії та самооцінювання, варіативності та вибору, практичної спрямованості, безперервності професійного розвитку, відкритості й колаборативності цифрового середовища) й методологічні засади формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій (системний, компетентнісний, особистісно-орієнтований, діяльнісний, проєктно-технологічний, рефлексивно-оцінювальний, акмеологічний підходи).

Теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій: алгоритмізація та організаційно-змістова підтримка автономного навчання; реалізація проєктно-орієнтованого підходу з елементами вибору та поступовим ускладненням завдань; використання формувального оцінювання як інструменту розвитку самооцінки та відповідальності за власну освітню траєкторію.

Перша педагогічна умова забезпечує організаційно-технологічне підґрунтя автономного навчання, сприяючи формуванню навичок самоорганізації, планування й контролю освітньої діяльності. Друга умова реалізує змістово-діяльнісний аспект автономії через проєктну роботу, що стимулює ініціативність,

самостійність і розвиток внутрішньої мотивації. Третя умова спрямована на формування рефлексивної культури, уміння здійснювати самооцінку, визначати напрями самовдосконалення та брати відповідальність за результати навчання. Розроблена система педагогічних умов забезпечує поступовий перехід студентів від зовнішньо керованого до внутрішньо мотивованого, усвідомленого навчання, формуючи основу для саморозвитку, самоконтролю й відповідального ставлення до професійного становлення в умовах цифрового суспільства.

4. Здійснено експериментальну перевірку ефективності педагогічних умов формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій. Кожна з умов виконала специфічну функцію в розгортанні процесу формування готовності студентів до навчальної автономії, а їхнє узгоджене поєднання забезпечило цілісність педагогічного впливу.

Алгоритмізація та організаційно-змістова підтримка автономного навчання створили організаційно-технологічне підґрунтя самостійної діяльності студентів. Використання цифрових маршрутів, поетапних інструкцій, чек-листів і засобів моніторингу дозволило забезпечити прозорість освітнього процесу, сформувати навички планування, самоконтролю й аналітичного мислення. У студентів з’явилася операційна автономія, що виявлялася у вмінні самостійно організовувати власну навчальну діяльність і поєднувати теоретичні знання з практичними завданнями.

Проєктно-орієнтований підхід сприяв становленню пізнавальної та діяльнісної автономії. Виконання навчальних і професійно орієнтованих проєктів із використанням цифрових інструментів (Google Workspace, Power BI, Tableau, Canva, SPSS, Python тощо) забезпечило розвиток ініціативності, творчості, самостійності у прийнятті рішень і вмінні працювати в умовах невизначеності. Студенти демонстрували зростання здатності ставити освітні цілі, обирати шляхи їх досягнення, критично оцінювати інформацію та презентувати результати у фаховому форматі.

Використання формувального оцінювання стало засобом закріплення автономних стратегій навчання. Систематичний зворотний зв’язок, взаємооцінювання, критерійні рубрики, електронні портфоліо й інструменти самоаналізу сприяли розвитку рефлексивно-оцінювальної автономії. Оцінювання трансформувалося із контролюючої функції у формувальну, надаючи студентам можливість самостійно аналізувати власний поступ і визначати напрями подальшого самовдосконалення.

Комплексне впровадження трьох педагогічних умов забезпечило поетапне формування усіх складників готовності до навчальної автономії — від операційно-технологічного до рефлексивно-ціннісного. У результаті створено педагогічне середовище, у якому студент постає як активний, мотивований і відповідальний суб’єкт власного навчання, здатний до ефективного саморозвитку й професійної самореалізації в умовах цифрової економіки.

Результати формувального етапу експерименту підтвердили ефективність розроблених педагогічних умов формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій. Порівняльний аналіз показників продемонстрував суттєву позитивну динаміку в експериментальній групі порівняно з контрольною, що свідчить про цілеспрямований характер і результативність педагогічного впливу. Найбільш помітне зростання відбулося в розвитку умінь самостійного планування, організації та контролю навчальної діяльності, підвищенні рівня саморефлексії та відповідальності за результати навчання, а також у посиленні внутрішньої мотивації до самонавчання.

Отримані емпіричні дані доводять, що впровадження алгоритмізованої підтримки навчальної діяльності, проєктно-орієнтованого підходу та формувального оцінювання сприяє комплексному розвитку автономії студентів і формуванню в них готовності до самостійного професійного зростання в умовах цифрового освітнього середовища.

5. Розроблено, апробовано та впроваджено науково-методичне забезпечення процесу формування готовності студентів економічних спеціальностей до

навчальної автономії засобами цифрових технологій, основу яких становлять методичні матеріали, цифрові інструменти та дидактичні засоби, спрямовані на формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії у процесі фахової підготовки. У межах першої педагогічної умови створено методичні розробки, що забезпечують поетапне формування навичок самостійного планування, організації й контролю власної навчальної діяльності (алгоритми самостійного виконання навчальних завдань із використанням цифрових ресурсів; інструктивно-методичні картки для студентів і викладачів; шаблони навчальних маршрутів та індивідуальних планів роботи; зразки чеклістів і матриць самоконтролю; електронні мапи та дорожні карти автономного навчання). Зазначені матеріали забезпечують організаційно-змістову підтримку студентів, сприяють усвідомленому вибору навчальної стратегії, поступовому зростанню рівня самостійності та розвитку здатності до самоорганізації. У межах другої педагогічної умови розроблено систему проєктних завдань різних рівнів автономності, алгоритм реалізації проєктної діяльності студентів, карти вибору індивідуальної траєкторії, рубрики оцінювання результатів проєктів та чеклісти самооцінювання участі у групових проєктах, упровадження яких сприяє розвитку ініціативності, відповідальності, уміння приймати рішення, здійснювати рефлексію та самокорекцію дій. У межах третьої педагогічної умови створено методичний інструментарій для організації постійного зворотного зв’язку між викладачем і студентом, а саме: алгоритм організації формувального оцінювання; шаблони цифрових рубрик і аркушів фідбеку; кейси формувального оцінювання з навчальних дисциплін професійного циклу; індивідуальні цифрові дашборди студентів «Моя освітня траєкторія»; рефлексивні опитувальники й матриці самооцінювання, реалізація якого забезпечує формування у студентів відповідальності за власний навчальний результат і стратегічне планування подальшого розвитку.

Розроблений комплекс методичних матеріалів може бути використаний у практиці викладання дисциплін економічного спрямування у закладах вищої освіти, при організації змішаного та дистанційного навчання, а також у системі

підвищення кваліфікації викладачів економічних дисциплін.

Водночас проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутого питання й засвідчує необхідність його подальшої розробки за такими найбільш перспективними напрямами, як: створення міждисциплінарних моделей формування навчальної автономії студентів у цифровому освітньому середовищі; удосконалення інструментарію формувального оцінювання та цифрового моніторингу результатів автономного навчання; дослідження впливу штучного інтелекту й адаптивних освітніх технологій на розвиток самостійності й саморегуляції здобувачів освіти; поглиблення вивчення психолого-педагогічних чинників формування мотиваційної стійкості в умовах змішаного та дистанційного навчання; розроблення методичних рекомендацій для викладачів щодо інтеграції цифрових технологій у підтримку навчальної автономії студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонова О., Фамілярська Л. Використання цифрових технологій в освітньому середовищі закладу вищої освіти. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2019. С. 10–22. URL: https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019s2 (дата звернення: 20.05.2022).

2. Аветісова І.С. Формування у майбутніх економістів професійних умінь розв'язувати ситуативні завдання: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Національний авіаційний університет. Київ, 2011. 21 с.

3. Автономія та врядування у вищій освіті: збірник наукових праць / Воробйова О.П. та ін.; за ред. С.А. Калашнікової, В.І. Лугового, Ж.В. Таланової. Київ. 2014. 236 с.

4. Автономія. Вільна онлайн енциклопедія. URL: https:uk.wikipedia.org/wiki/Автономія (дата звернення: 14.12.2023)

5. Автономія. Велика Українська Енциклопедія. 2016. URL: https://vue.gov.ua/Автономія (дата звернення: 08.04.2022).

6. Андрейко Л.В., Скарлупіна Ю.А. Автономність студентів у вивченні іноземних мов: модель змішаного навчання. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (філологічні науки)*. 2019. № 2 (325). С. 260–268.

7. Бабічева М.Г., Рибачук Ю.Л. Автономія як основа самостійної навчальної діяльності студентів педагогічних спеціальностей у процесі вивчення іноземної мови. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 76. Т. 1. С. 65–69. URL: https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.76-1.11 (дата звернення: 03.03.2022).

8. Балл Г.О. Категорія гармонії в аналізі проблем освіти. URL: https://lib.iitta.gov.ua/5913/1/Балл_категорія_гармонії.pdf (дата звернення: 04.04.2023).

9. Бардаш Т.І. Цифрові технології в навчальній автономії: соціально-психологічний підхід. Київ, 2018.

10. Бех І. Діяльнісний і компетентнісний підходи: сутність та сфери застосування. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2014. № 1–4.

11. Бех І.Д. Особистісно орієнтована виховна парадигма. Київ: Либідь, 2008. 256 с.

12. Бєкірова Л.Е. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2010. 21с.

13. Биков В. Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп`ютерно-технологічної платформи освіти і розвиток науки України. *Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку*: матер. методол. семінару Національна академія педагогічних наук України (4 квітня 2019 р.). Київ, 2019. С. 20–26. URL: https://lib.iitta.gov.ua/718692/1/Microsoft%20Word%20-%20%D0%91%D0%B8%D0%BA%D0%BE%D0%B2%20%D0%92_2019_2.pdf (дата звернення: 14.05.2022).

14. Биков В., Лещенко М., Тимчук Л. Цифрова гуманістична педагогіка: посібник. 2017. 181 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/710669/1/Посібник%20ЦГП.pdf (дата звернення:18.06.2023).

15. Биконя О.П. Теоретико-методичні засади самостійної позааудиторної роботи з англійської мови студентів економічних спеціальностей: дис. … д. пед. наук: 13.00.02. Київський національний лінгвістичний університет. Київ, 2017. 531 с.

16. Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підруч. [для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів] / За загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.

17. Богданець-Білоскаленко Н., Фідкевич О. Формувальне оцінювання у контексті багатомовної освіти. *Український педагогічний журнал.* 2022. № 1. С. 30–39. URL: https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-1-30-39

18. Болюбаш Н.М. Теоретичні засади формування професійної компетентності майбутніх економістів. *Наукові праці*. *Серія: Педагогіка*. 2009. Т. 112. Вип. 99. С. 88−95. URL: http://visnyk-ped.uzhnu.edu.ua/article/view/217823.

19. Бориско Н.Ф. Веб-сайт ученика по иностранным языкам: роль, особенности и требования. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. № 2 (70). С. 180–193. URL:https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2355 (дата звернення 19.06.2023).

20. Буровицька Ю.М. Інформаційно-комунікаційні технології у вищих навчальних закладах: алгоритм впровадження. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2016. Вип. 133. С. 23−26.

21. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови (*з дод. і допов.*). Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.

22. *Велика українська енциклопедія*. Т. 1: «А – Акц». Гол. редкол.: В.М. Локтєв (гол.), П.І. Андон, А.М. Киридон, О.М. Березовоський та ін. Київ: Енциклопедичне видавництво, 2016. 592 с. URL: https://corpus.encyclopedia.kyiv.ua/item/23 (дата звернення: 29.05.2022).

23. Вербиненко Ю. Професійна готовність до педагогічної діяльності. URL:https://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/12274/1/Professional.pdf (дата звернення: 14.11.2022).

24. Віртуальна та доповнена реальність: як нові технології надихають вчитися. *Освіторія*. URL: www.osvitoria.media/opinions/virtualna-ta-dopovnena-realnist-yakoyu-mozhe-buty-suchasna-osvita/ (дата звернення: 23.07.2024).

25. Волкова Н.В. Змістово-процесуальний підхід як основа реалізації ефективного взаємозв’язку структурних компонентів навчання у процесі підготовки майбутнього вчителя технології. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2014. Вип. 43. С. 10−16.

26. Волкова Н.П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі: навчально-методичний посібник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с.

27. Волкова Н.П. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04. Дніпропетровськ, 2006. 432 с.

28. 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. № 21. С. 1–12. DOI: 10.5281/zenodo.16962615. URL: https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/1233/1111

29. Волкова Н., Чижикова І. Вплив дослідження формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій на цілі сталого розвитку. *International Science Journal of Education & Linguistics*. 2025. № 4 (3). С. 26–32. DOI: 10.46299/j.isjel.20250403.04 URL: https://isg-journal.com/isjel/article/view/1013/579

30. Волкодав Т.А. Формування готовності майбутніх молодших спеціалістів фінансово-економічного профілю до професійного самовдосконалення: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2017. 283с.

31. Гавриш І.В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків, 2006. 579 с.

32. Гагіна Н.В. Умови розвитку навчальної автономії студентів ВНЗ. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. Чернігів, 2014. Вип. 117. С. 309–311.

33. Гапон Ю.О. Гейміфікація як елемент змішаного навчання у вищій освіті. *Науковий вісник Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного*. 2021.

34. Гармаш Т.А. Готовність до професійної діяльності як передумова ефективної управлінської діяльності майбутнього фахівця з логістики. *Науковий огляд*. 2017. № 4 (36).

35. Глинський Я.М. Досвід змішаного навчання інформатики студентів економічних спеціальностей з використанням засобів LMS Moodle та YouTube. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Вип. 3 (83). С. 113–129.

36. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.

37. Грабовський П.П. Розвиток інформаційної компетентності вчителя у післядипломній педагогічній освіті: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2016. 225 с.

38. Гривко А., Ващенко Л. Поточне та формувальне оцінювання в базовій та старшій профільній школі. *Український педагогічний журнал*. 2021. № 2.

39. Гриньова М.В., Кононова М.М. Саморегуляція навчальної діяльності та професійний розвиток студентської молоді: монографія. Полтава: Астрая, 2021. 384 с.

40. Гусак Ю. Сучасні підходи до розуміння змісту і сутності поняття «освітня автономність». *Освіта. Інноватика. Практика.* 2023. Т. 11. № 6. С. 44–48. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i6-007

41. Гущина Т. Ю. Психолого-педагогічний аналіз самоосвітньої діяльності як професійної якості. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград. Ч. II. Вип. 121. С. 218–222.

42. Демура І. Педагогічне управління процесом формування професійних компетентностей студентів економічних факультетів вищих навчальних закладів. 2010. URL: https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/166/152 (дата звернення: 05.09.2024).

43. Дивак В. Особливості застосування MS Excel online у практиці підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей. *Нова педагогічна думка.* 2021. № 1. С. 28–35.

44. Дімітрова-Бурлаєнко С.Д. Підготовка студентів технічних університетів до виявлення креативної компетентності у професійній діяльності: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2018. 358 с.

45. Дія. Освіта. URL: https/osvita.diia.gov.ua/ (дата звернення: 04.11.2024).

46. Дія: Державні послуги онлайн. URL: https://diia.gov.ua (дата звернення: 03.14.2024).

47. Дмітренко Н.Є. Автономне навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики: монографія. Вінниця: ТОВ «ТВОРИ», 2020. 504 с.

48. Дмітренко Н.Є. Дефінітивний аналіз інтерпретації поняття «автономне навчання». *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. *Серія: Педагогіка і психологія.* 2018. Вип. 56. С. 15–21.

49. Дніпровська Т.В., Гайкова А.Р. Структура і зміст готовності студентів до майбутньої професійної діяльності на виробничих підприємствах. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 70. Т. 1. С. 103–106.

50. Дубасенюк В.В. Соціальні фактори в розвитку навчальної автономії вищих навчальних закладів. Харків, 2020.

51. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

52. Жалдак М.І. Система підготовки вчителя до використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 2: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання.* 2011. №. 11. С. 3–15.

53. Жигадло О.Ю. Застосування цифрових ігрових інструментів для формувального оцінювання на уроках іноземної мови. *ITLT*. 2022. Т. 87. № 1. С. 139–150. DOI: 10.33407/itlt.v87i1.4703

54. Заблоцька І.В. Готовність до професійної діяльності майбутніх фахівців сфери послуг як педагогічна проблема. *Наукові записки національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія: Педагогічні науки.* 2017. Вип. CXXXXV (135). С. 90–97.

55. Загородня А. Професійна підготовка фахівців економічної галузі у закладів вищої освіти республіки Польщі та України: монографія. Київ: ВП «Едельвейс», 2018. 392 с.

56. Заліський А.А. Інформатизація освіти – резерв підвищення її якості і доступності. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2010.

57. Заярна І.С. Деякі аспекти використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні англійської мови. *Педагогічні науки*. 2015. № 4. С. 15–24.

58. Зінчук Н.А. Формування аналітичної компетентності майбутніх менеджерів у вищих навчальних закладах: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2010. 20 с.

59. Зязюн І.А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи:* монографія. Київ: Вид-во «Віпол», 2000. 636 с.

60. Інтерактивні технології: теорія, практика, досвід: метод. посіб. / Авт.-уклад.: О. Пометун, Л. Пироженко. Київ: А.П.Н., 2002. 136 с.

61. Іщенко О.В. Автономне навчання в умовах міжкультурної інтеграції. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна».* 2016. Вип. 62. С. 131–133.

62. Караєва Т.В. Автономія навчальної діяльності студентів. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського*. 2011. № 3–4. С. 126–131.

63. Касіянц С.Е. Самоосвітня компетентність майбутніх економістів: структурні компоненти та їх змістова характеристика. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди».* 2013. Дод. 1 до Вип. 31. Т. II (44). С. 120–129.

64. Касіянц С. Шляхи мотивації майбутніх економістів до організації самоосвітньої діяльності у процесі професійної підготовки. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2015. Вип. 12. С. 372–376. URL: http://www.aphn-journal.in.ua/archive/12_2015/40.pdf

65. Касіянц С.Е. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх економістів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. … канд. пед.наук: 13.00.04. Київ, 2017. 24 с.

66. Княжева І.А. Навчальна автономія як дидактична стратегія професійної підготовки майбутніх викладачів педагогічних дисциплін. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського*. *Педагогічні науки*. 2017. № 6. С. 39–43.

67. Коберник О.М. Проектна технологія: теорія, історія, практика: монографія. Умань: ПП Жовтий ОО, 2012. 229 с.

68. Коваль Т.І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності. URL: https://nmetau.edu.ua/file/131.pdf

69. Коваль Т.І. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів: автореф. дис. … докт. пед. наук: спец. 13.00.04. К., 2008. 24 с.

70. Козловська Г.Б. До проблеми автономії в аспекті дистанційного викладання/вивчення іноземної мови. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2017. Вип. 21. Кн. 3. Т. ІІІ (77). С. 28–38.

71. Конвенція про визнання кваліфікацій з вищої освіти в європейському регіоні. Лісабон, 11 квітня 1997 року, ратифіковано Законом № 1273-XIV (1273-14) від 03.12.1999. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_308#Text (дата звернення: 19.09.2024).

72. Конвенція про захист прав людини і основоположних свобод, від 04.11.1950 № ETS N 005 (Чинний). URL: https://ips.ligazakon.net/document/MU50K02U (дата звернення: 16.09.2022).

73. Котенко Н.О. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх техніків галузі зв’язку в процесі навчальних практик: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2013. 277 с.

74. Кошова О.П. Формування інформаційно-аналітичних умінь майбутніх економістів у процесі вивчення дисциплін циклу природничо-наукової підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Черкаси, 2011. 19 с.

75. Кравчук Г. Симуляція як інтерактивний метод навчання майбутніх фахівців-економістів. *Фізико-математична освіта*. 2019. Вип. 2. С. 59–65.

76. Кустовська І.М. Формування професійно значущих умінь і навичок у професійній підготовці фахівця. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. *Серія: Педагогічні науки*. 2015. № 2. С. 144–153.

77. Лавриш Ю.Е. Дидактична система індивідуалізації навчання іноземної мови студентів інженерних спеціальностей у технічних університетах: дис. ... д-ра пед.наук:13.00.09. Полтава, 2020. 489 с.

78. Лазарєв М.І. Теорія і практика алгоритмізації навчального процесу. Київ, 2010. С. 23.

79. Лебідь О.В. Формування готовності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу до стратегічного управління в умовах магістратури: теоретико-методичний аспект: монографія. Дніпро: Ун-т імені Альфреда Нобеля, 2017. 416 с.

80. Левченко Т.І. Концептуальна парадигма розвитку вищої освіти: монографія. Вінниця: Нова Книга, 2012.

81. Ложкін Г., Коцан І., Бараннік В., Подляшаник В. Психологія: терміни, поняття, визначення: словник-довідник. Луцьк: ВНУ ім. Лесі Українки, 2011. 186 с.

82. Локшина О. Інновації в оцінюванні навчальних досягнень учнів у шкільній освіті країн Європейського союзу. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2009. № 2. С. 107–113.

83. Локшина О.І. Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні. Рекомендації з освітньої політики. Київ: К.І.С., 2004. 160 с.

84. Лось О.В., Гагіна Н.В. Дослідження готовності здобувачів освіти першого рівня до автономії у вивченні іноземної мови. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2022. № 2 (4). С. 30–35.

85. Луговий В.І. Системний підхід до управління якістю освіти. *Вища освіта Україна*. 2016. № 3. С. 20–28.

86. Лузан П.Г., Сопівник І.В., Виговська С.В. Методологія та організація науково-педагогічних досліджень: підруч. Київ: Міленіум, 2016. 491 с.

87. Бабічева М.Г., Рибачук Ю.Л. Автономія як основа самостійної навчальної діяльності студентів педагогічних спеціальностей у процесі вивчення іноземної мови. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 76. Т. 1. С. 65–69. https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.76-1.11

88. Макаренко Н. Розвиток навичок самостійної роботи для покращення якості дистанційного навчання. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. 2022. № 90 ((I) 2). С. 131–142. https://doi.org/10.38014/osvita.2022.90.12

89. Максименко С.С. Психологія навчання. Київ, 2009. С. 112

90. Малоіван М. В. Інформаційні технології на засадах принципу індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2015. Вип. 46. С. 179–183.

91. Манн Р.В. Деякі аспекти застосування інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці майбутніх економістів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 64. № 2. С. 170–184.

92. Мархева О.Є. Розвиток навчальної автономії майбутніх перекладачів у процесі їхньої самостійної навчальної діяльності (досвід університетів Німеччини та Австрії). *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2018. № 2 (16). С. 221–225. DOI: 10.32342/2522-4115-2018-16-33

93. Міжнародний пакт про економічні, соціальні і культурні права, ратифіковано Указом Президії Верховної Ради Української РСР N 2148-VIII (2148-08) від 19.10.73. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_042#Text

94. Морзе Н.В., Барна О.В. Формувальне оцінювання в цифровому середовищі. Київ, 2019. С. 12.

95. Морзе Н.В., Барна О.В., Вембер В.П. Формувальне оцінювання: від теорії до практики. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах.* 2013. № 6. С. 45–57.

96. Мося І.А. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2013. 296 с.

97. Олефір В.О. Особистісний потенціал як фактор психологічного благополуччя. *Психологічні науки.* 2012. Вип. 37 (61). С. 223–226. URL: https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/26255/Olefir.pdf?sequence=1

98. Олійник І.В. Навчальна автономія як важлива передумова формування у майбутніх докторів філософії дослідницької компетентності в умовах аспірантури. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*. 2024. № 1 (27). С. 114–122. DOI: 10.32342/2522-4115-2024-1-27-13

99. Онопрієнко О.В. Формувальне оцінювання досягнень: сутність і методика застосування. *Український педагогічний журнал*. 2016. № 4. С. 36–42.

100. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. О.М. Пєхоти. К.: А.С.К., 2001. 256 с.

101. Осова О.О. Імітаційні технології в системі формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх учителів іноземної мови. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2017. Вип. 55. С. 236–242.

102. Остапенко Е.О. Формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку: дис. … канд пед н.: 13.00.04. Київ, 2015.

103. Павленко О.О. Концептуальні підходи до застосування технологій відкритої освіти та дистанційного навчання в системі професійної освіти митників. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2008. № 3 (7).

104. Павленко О.О. Відповідність структури комунікативних умінь багаторівневій моделі управлінських функцій. *Теоретичні питання освіти та виховання*. 2002. Вип. 19. 179 с.

105. Павленко О.О. Компетенція і компетентність: сутність, функції, структура. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2009. Вип. 19. С. 231–236.

106. Павленко О.О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти: дис. … дис … д-ра пед. наук: 13.00.04. Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, 2010. 516 с.

107. Павленко О.О., Плахотнік О.В. Структура і зміст комунікативно-професійної компетенції фахівців керівної ланки. *Проблеми гуманізму і освіти. Збірник матеріалів науково-методичної конференції* (м. Вінниця, 21–22 травня 2002 р.). Вінниця: Універсум – Вінниця. 2002. С. 173–178.

108. Павлютенков Є.М., Крижко, В.В. Організація методичної роботи. Х.: Основа, 2005. 89 с.

109. Паньків Т.В., Свиридюк Т.М. Гейміфікація освіти: формальний і неформальний простір. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2015. № 11. С. 303–309.

110. Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року. Резолюція Генеральної Асамблеї Організації Об'єднаних Націй від 25 вересня 2015 року № 70/1. URL: https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/migration/ua/Agenda2030_UA.pdf (дата звернення: 18.01.2025).

111. Пєхота О.М. Освітні технології. Київ, 2001.

112. Пищик О. Цифрові технології у професійній освіті: перспективи для відбудови країни. *Інноваційна професійна освіта*. 2024. № 6 (19). С. 518–525.

113. Підласий І.П. Педагогіка. Київ: Освіта, 2017. 520 с.

114. Пометун О.І. Реалізація компетентнісного і діяльнісного підходів у сучасному підручнику історії. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 2. С. 146–157.

115. Пометун О.І. Сучасний урок. *Інтерактивні технології навчання*. К., 2004. 96 с.

116. Портал Дія.Бізнес. URL: https://diia.gov.ua/news/portal-diyabiznes (дата звернення: 08.02.2024).

117. Потапкіна Л.В. Готовність до професійної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. *Серія: Педагогічні науки*. 2015. № 1. С. 198–207.

118. Поясок Т.Б. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю у вищих навчальних закладах: авторефер. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2004. 24 с.

119. Поясок Т.Б. Система застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів: монографія. Кременчук: ПП Щербатих О.В., 2009. С. 281– 283.

120. Про вищу освіту. Закон України від 1 липня 2014 року. *Відомості Верховної Ради (ВВР).* 2014. № 37-38.

121. Про внесення змін до переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої та фахової передвищої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 30 серпня 2024 р. № 1021. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1021-2024-%D0%BF#Text (дата звернення: 23.11.2024).

122. Про затвердження Державної програми «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006–2010 роки. Постанова Кабінету Міністрів України від 7 грудня 2005 р. N 1153. https://ips.ligazakon.net/document/view/KP051153?utm_source=jurliga.ligazakon.ua&utm_medium=news&utm_campaign=IPS_force (дата звернення: 12.11.2022).

123. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій. Постанова Кабінету Міністрів України № 1341 від 23.11.2011. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text (дата звернення: 30.09.2023).

124. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої та фахової передвищої освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266. Документ 266-2015-п, чинний, поточна редакція станом на 25.02.2025. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF#Text (дата звернення: 14.06.2023).

125. Про Національну доктрину розвитку освіти. Указ Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002. URL:

https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002/stru/sp:dark (дата звернення: 17.07.2023).

126. Про Національну програму інформатизації. Закон України із змінами, внесеними згідно із Законом № 2684-III від 13.09.2001, ВВР, 2002, № 1, ст.3. *Відомості Верховної Ради (ВВР).* 1998. № 27–28. ст.181. URL: https://osvita.ua/legislation/law/3163/ (дата звернення: 19.10.2024).

127. Про освіту. Закон України № 2145-VIII від 05.09.2017. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/comp20220705 (дата звернення: 18.10.2024).

128. Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року. Указ Президента України №722/2019. 30 вересня 2019. URL: https://www.president.gov.ua/documents/7222019-29825 (дата звернення: 23.06.2024).

129. Професійна освіта: словник: навч. посіб. / уклад. С. Гончаренко, та. ін; за ред. Н. Ничкало. К.: Вища шк., 2000. 380 с.

130. Побірченко Н., Серєєнкова О. Психологічна теорія і методологія дослідження особистості в освітології. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика.* 2014. Вип. 1–2. С. 118–123.

131. Психологічний словник / В.В. Синявський, О.П. Сергєєнкова; за ред. Н.А. Побірченко. Київ: Науковий світ, 2007. 27 с.

132. Римське Комюніке. ECHEAROME 2020. 13 р. URL: https://www.in-global.eu/wp-content/uploads/2024/03/Rome_Ministerial_Communique_UA.pdf (дата звернення: 23.07.2022).

133. Різник В.В. Формування готовності майбутніх фахівців економічних спеціальностей до професійної діяльності у процесі вивчення спеціальних дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2010. 20 с.

134. Романовський О.Г. Педагогічні інновації у формуванні національної гуманітарно-технічної еліти. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2010. № 4. С. 3-10. URL: https://core.ac.uk/download/pdf/50570584.pdf (дата звернення: 09.09.2023).

135. Руденко В.М. Математична статистика: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 304 с.

136. Рябокінь Л.М. Формування готовності до професійної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Вісник післядипломної освіти*. 2010. Вип. 1 (2). С. 344–349.

137. Рядинська І.А. Інноваційні методи викладання при вивченні економічних дисциплін у закладах вищої освіти України. *Бізнес Інформ*. 2021. № 1. С. 134–138.

138. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти. К., 2011. 64 с.

139. Савченко О.Я. Компетентнісний підхід як ресурс інноваційного розвитку шкільної освіти. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. 2015. Вип. 33. С. 161–167.

140. Савченко О.Я. Ознаки особистісно-орієнтованої підготовки майбутнього вчителя. *Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики.* Київ, 1997. С. 134–148.

141. Савченко О. Системний підхід до модернізації змісту загальної середньої освіти. *Рідна школа*. 2010. № 1–2. С. 3–7.

142. Самаріна В. Автономне навчання. *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету.* 2020. № 32. С. 242-245.

143. Серняк О.М. Формування готовності майбутнього вчителя до педагогічного управління колективною навчально-пізнавальною діяльності учнів: автореф. дис. … канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Тернопіль, 2008. 20 с.

144. Сисоєва С.О. Освітні технології. Київ; Мелітополь: ТОВ «Видавничий дім ММД», 2011. 280 с.

145. Сисоєва С.О. Теоретико-методологічні засади педагогічної творчості. Київ, 2006. С. 118.

146. Сисоєва С.О., Кристопчук Т.Є. Методологія науково-педагогічних досліджень: підруч. Рівне: Волинські обереги, 2013. 360 с.

147. Служинська Л.Б. Підготовка майбутнього менеджера-економіста до професійної самореалізації: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2012. 207 с.

148. Спірін О. М. Інформаційно-освітнє середовище ВНЗ: теорія і практика. Житомир, 2013.

149. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 051 «Економіка» для другого (магістерського) рівня вищої освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України № 382 від 04.03.2020. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2020/03/051-ekonomika-M.pdf (дата звернення: 08.08.2022).

150. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 051 «Економіка» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Наказ Міністерства освіти і науки України № 1244 від 13.11.2018. URL:https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/051-Ekonomika-bakalavr.28.07-1.pdf (дата звернення: 08.08.2022).

151. Стандарт вищої освіти ступеня бакалавр зі спеціальності 292 «Міжнародні економічні відносини». Наказ Міністерства освіти і науки України № 357 від 04.03.2020. 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 (дата звернення: 08.08.2022).

152. Степанов О.М., Фіцула М.М. Основи психології і педагогіки: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2006. 520 с.

153. Сухомлинська О.В. Самоорганізація та освіта: синергетичний підхід. Київ: Генеза, 2017. 210 с.

154. Тарасова С.М. Формування у майбутніх менеджерів фінансово-економічного профілю готовності до управлінської діяльності: дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2006. 232 с.

155. Тарнопольський О.Б. Шляхи розвитку автономії студентів на курсах англійської мови для ділового спілкування. Донецьк: ДонНУ, 2002. С. 130–135.

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. 20 с.

157. Тлумачний словник української мови. URL: https://slovnyk.ua/index.php?swrd=%D0%BC%D0%BE%D0%B6%D0%BB%D0%B8%D0%B2%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C (дата звернення: 28.10.2022).

158. Токарєва А.В. Навчальні цифрові ігри: від теорії до практики (керівні принципи для викладачів). *Lambert Academic Publishing*, 2019. 103 с.

159. Токарєва А., Чижикова І., Голяк В. Крос-культурна комунікація: навч. посіб. за темами [для студ., магістрантів, аспірантів ЗВО], Одеса: Гельветика, 2025. 156 с.

160. Токарєва А.В, Чижикова І.В. Актуальні питання розвитку навчальної автономії студентів українських ЗВО. *Інноваційна педагогіка.* 2024. № 67/2. С. 206–212. DOI:10.32782/2663-6085/2023/67.2.41

161. Токарєва А.В., Чижикова І.В. Терміни нової освітньої парадигми. *Стан та перспективи розвитку педагогіки та психології в Україні та світі:* матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (3–4 вересня 2021 р.). Київ, 2021. С. 73–76.

162. Тушева В.В. Основи наукових досліджень: навч. посіб., Харків: Федорко, 2014. 408 с.

163. Узнадзе Д.Н. Філософія. Психологія. Педагогіка: наука про психічне життя. 2019. 367 с.

164. Український педагогічний словник: гол. ред. С. Головко. Київ: Либідь, 1997. 373 с.

165. Уліч В.Л. Педагогічні умови формування готовності майбутніх офіцерів до управлінської діяльності: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2007. 20с.

166. Фаза А., Лестарі І.А. Саморегульоване навчання в цифрову епоху: систематичний огляд стратегій, технологій, переваг і викликів. *Міжнародний огляд*

досліджень у галузі відкритого та розподіленого навчання. 2025. № 26 (2). С. 23–58. URL: https://doi.org/10.19173/irrodl.v26i2.8119

167. Філософія: словник термінів та персоналій: В.С. Бліхар, М.А. Козловець, Л.В. Горохова, В.В. Федоренко, В.О. Федоренко. Київ: КВІЦ, 2020. 274 с.

168. Філософський енциклопедичний словник: НАН України, Ін-т філософії імені Г.С. Сковороди /редкол.: В.І. Шинкарук (голова) та ін. Київ: Абрисб, 2002. С. 8–9.

169. Фурс О.Й. Саморегуляція освітньої діяльності та професійний розвиток здобувачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти: навч.-метод. посіб. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2024. 130 с.

170. Хартія Європейського Союзу про основоположні права. Центр громадянських свобод, 2000. URL: https://ccl.org.ua/posts/2021/11/hartiya-osnovnyh-prav-yevropejskogo-soyuzu/ (дата зверненняЖ 10.06.2022).

171. Харченко П.В. Формування готовності до професійного саморозвитку у майбутнього педагога-музиканта: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2004. 246 с.

172. Хоружа Л.Л. Компетентнісний підхід в освіті: ретроспективний погляд на розвиток ідеї. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2007. № 7. С. 178–184.

173. Хоружий К.С. Інформаційно-системна управління якістю освіти майбутніх економістів: дис. д-ра філос. наук : 13.00.04. 2015. 260 с.

174. Хриков Є.М. Методологія педагогічного дослідження. Харків: ФОП Панов А.М., 2018.

175. Хриков Є.М. Педагогічні умови в структурі наукового знання. *Шлях освіти.* 2011. № 2 (60). С. 11–15.

176. Чабанна М.В. Проектно-орієнтоване навчання як спосіб міждисциплінарної інтеграції у вищій освіті. *Innovations in the Education of the Future: Integration of Humanities, Technical and Natural Sciences: international*

collective monograph. Prague: FIT CTU, 2023. Chapter 7. pp. 131–140. URL: https://doi.org/10.5281/zenodo.10277355 (дата звернення: 05.01.2023).

177. Чижикова І.В. Блогінг як засіб підвищення мотивації до навчання. *Проблеми та перспективи реалізації та впровадження міждисциплінарних наукових досягнень: матер. VI Міжнар. наук. конф.* Вінниця: ТОВ «УКРЛОГОС Груп», 2024. С. 194–195.

178. Чижикова І.В. Вибіркові дисципліни як компонент формування навчальної автономії студентів. *Здобутки та досягнення прикладних та фундаментальних наук XXI століття*: матер. III Міжнар. наук. конф. Вінниця: Європейська наукова платформа, 2022. С. 199–200.

179. Чижикова І.В. Використання віртуального середовища у класі. *Цифрове наукове суспільство: соціально-економічні, правові та міжнародні аспекти:* матер. I Міжнар. наук. конф. Вінниця: Європейська наукова платформа, 2023.С. 130–131.

180. Чижикова І.В. Використання ігрових технологій під час вивчення фахових дисциплін студентами економічних спеціальностей на прикладі онлайн платформи «LEARNINGAPPS.ORG». *Science of XXI century: development, main theories and achievements: collection of scientific papers «SCIENTIA»:* Proceedings of the II International Scientific and Theoretical Conference. Helsinki, Republic of Finland: European Scientific Platform, 2022. Vol. 2. С. 97–99.

181. Чижикова І.В. Виникнення та становлення поняття «автономія» у світовому освітньому процесі. *Сучасна вища освіта: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень:* матер. III Міжнар. наук.-практ. конф. студ., аспірантів та науковців. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2022. С. 178–181.

182. Чижикова І.В. Впровадження цифровізації в освітньому процесі у ЗВО України. *Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку:* матер. Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. Переяслав, 2021. №. 74. С. 95–97.

183. Чижикова І.В. Діалогічно-дискусійні технології у формуванні навчальної автономії студентів. *Міжнародний науковий журнал «Грааль науки»*. 2022. №12-13. С. 489-494. DOI:10.36074/grail-of-science.29.04.2022.085

184. Чижикова І.В. До питання визначення поняття «автономія». *Потенційні шляхи розвитку науки*: матер. III Міжнар. наук.-практ. конф. (21–22 грудня 2021р.). Київ: МЦНіД, 2021. С. 25–26.

185. Чижикова І.В. Кейс-технології та етапи їх реалізації в освітньому процесі. *Теорія і практика професійного становлення фахівця в інноваційному соціокультурному просторі:* матер. 1-ї Міжнар. наук.-практ. конф. наук.-пед., пед. працівників і молодих учених. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2023. С. 271–274.

186. Чижикова І.В. Кейс-технології як засіб формування навчальної автономії студентів економічних спеціальностей у ЗВО. *Філософські аспекти професійної освіти:* матер. X Міжнар. наук.-практ. конф. Херсон-Кропивницький: ПП «Поліум», 2022. С. 263–264.

187. Чижикова І.В. Навчальна автономія: метод. практикум [для студ. економічних спец. ступеня вищої освіти «Бакалавр» для проведення позааудит. занять, сам. роб. кураторської години]. Дніпро, 2023. 28 с.

188. Чижикова І.В. Розвиток навчальної автономії студентів в умовах гейміфікації навчального процесу у ЗВО. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2023. № 11 (2). С. 54–59. DOI: 10.31110/2616-650x-vol11i2-008

189. Чижикова І.В. Студентська автономія в контексті розвитку компетенцій XXI сторіччя. *Академічні студії. Серія «Педагогіка».* 2021. № 1 (3). С.154–161. DOI: 10.52726/as.pedagogy/2021.3.1.23

190. Чижикова І.В. Google forms як ефективна форма самостійної роботи студентів. *Традиційні та інноваційні підходи до наукових досліджень:* матер. IV Міжнар. наук. конф. Житомир: Європейська наукова платформа, 2023. С. 160–161.

191. Чижикова І.В., Токарєва А.В. Використання сучасних гейміфікованих засобів навчання в контексті навчання іноземним мовам студентів технічних та економічних спеціальностей. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій*

і загальноосвітній школах. 2021. № 2 (77). С. 147–150. DOI: 10.32840/1992-5786.2021.77-2.27

192. Чижикова І.В, Токарєва А.В. Гейміфікація як сучасний засіб навчання іноземній мові. *Пріоритетні шляхи розвитку науки:* матеріали ІІІ Міжнародної науково-практичної конференції (12-13 жовтня 2021). Київ: МЦНіД, 2021. С. 20-21.

193. Чижикова І.В., Токарєва А.В. Гейміфікація як сучасний засіб навчання іноземній мові. *Пріоритетні шляхи розвитку науки:* матер. ІІІ Міжнар. наук.-практ. конф. (12–13 жовтня 2021 р.). Київ: МЦНіД, 2021. С. 20–21.

194. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2007. 640 с.

195. Шестакова Т.В. Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 250 с.

196. Шмирова О.В. Використання сучасних інформаційних технологій при викладанні іноземних мов. *Наукові записки. Серія «Філологічна».* 2009. Вип. 11. С. 535–542.

197. Ярмаченко М.Д. Педагогічний словник. Київ: Пед. Думка, 1996. 457 с.

198. Alan G. Learner autonomy in the postmodern classroom: A poststructural study. *IUP Journal of English Studies.* 2018. Vol. 13 (4). Pp. 88–93.

199. Barber M. The Learning Game: Arguments for an Educational Revolution. London: Victor Gollancz, 1996. 320 p.

200. Barry J. Zimmerman. Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into practice.* 2002. Vol. 41. No. 2. URL: Zimmerman-B.-2002-Becoming-Self-Regulated-Learner.pdf

201. Benson P. Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*. 2007. Vol. 40. No. 1. pp. 21–40. URL: https://doi.org/10.1017/s0261444806003958 (дата звернення: 23.10.2022).

202. Benson P. Concepts of autonomy in language learning. *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996. pp. 27–34.

203. Benson P. Teaching and researching autonomy in language learning. Harlow: Longman, 2011. pp. 25–27.

204. Benson Ph. Autonomy as a learners' and teachers' right. In B. Sinclair, I. McGrath, T. Lamb (Eds.). *Learner autonomy, teacher autonomy: future directions*. Longman, 2000. pp. 111–117.

205. Benson Ph., Voller P. Autonomy and independence in language learning. London and New York: Longman, 1997. 270 p.

206. Black P., Wiliam D. Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. King's College London, 2009. Vol. 21. No. 1. Pp. 5–31. DOI: 10.1007/s11092 008 9068 5.

207. Bonn Declaration on Freedom of Scientific Research. 2020. 6 p. URL: https://www.bmftr.bund.de/SharedDocs/Downloads/EN/b/bonn_declaration_en.pdf?__blob=publicationFile&v=5

208. Boud D. *Enhancing Learning through Self-Assessment*. London: Kogan Page, 1995. URL: https://cursa.ihmc.us/rid=1XVF30RFM-182R9JG-7ZR/EnhancingLearningThroughSelfAssessment_preview.pdf

209. Cambridge Dictionary. URL: https://dictionary.cambridge.org/uk/

210. Candy Ph. C. Self-direction for Lifelong Learning. San Francisco: Jossey-Bass, 1991. URL: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/074171369204200307

211. Chyzhykova I. Digitalization of learning process in Ukraine. *Learning and Teaching: during War and Peace: Conference Proceedings of I International Youth Scientific & Practical Conference*. Kharkiv: H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, 2022. pp. 27.

212. Chyzhykova I. The "autonomy" concept as a part of contemporary educational process. *Sustainable Development: Modern Theories and Best Practices*: Proceedings of the Monthly International Scientific and Practical Conference (January 31 – February 1 2022). Tallinn: Teadmus OÜ, 2022. pp. 12–15.

213. Chyzhykova I. The research of autonomous learning aptitude of students of economic specialities. *International Science Journal of Education & Linguistics*. 2022. № 1 (4). С. 32–37. DOI: 10.46299/j.isjel.20220104.02

214. Chyzhykova I.V. Interactive gamified technologies in contemporary educational process. *Features of the development of modern science in the pandemic's era: collection of scientific papers «SCIENTIA»:* Proceedings of the II International Scientific and Theoretical Conference. Berlin, Germany: European Scientific Platform, 2022. Vol. 2. pp. 29–30.

215. Chyzhykova I., Tokarieva A. Virtual game universes in a classroom. *«Actual priorities of modern science, education and practice»*: Proceedings of the XII International Scientific and Practical Conference. Paris, France, 2022. pp. 465–468.

216. Clark D. Does gamification play Pavlov with learners? URL: http://donaldclarkplanb.blogspot.com/2015/04/does-gamification-play-pavlov-with.html (дата звернення: 08.11.2024).

217. Clark D. Games and e-Learning. Caspian Learning, 2011. 31 p.

218. CM/Rec (2012)7 – Recommendation of the Committee of Ministers to member States on the responsibility of public authorities for academic freedom and institutional autonomy (Adopted by the Committee of Ministers on 20 June 2012 at the 1146th meeting of the Ministers' Deputies). Council of Europe. URL: https://search.coe.int/cm?i=09000016805ca6f8 (дата звернення: 19.12.2023).

219. Corcoran E. Gamification in education: A literature review. 2011. URL: https://www.researchgate.net/publication/266515512_Gamification_and_Education_A_Literature_Review (дата звернення: 09.08.2024).

220. Crook C., Harrison C. Web 2.0 Technologies for Learning at Key Stages 3 and Web 2.0 Technologies for Learning at Key Stages 3 and 4. Coventry: Becta Publications, 2008. 76 p.

221. Dam L. Learner Autonomy in Practice. Great Britain: Bourne Press, 1990. pp.102.

222. de Vreugd L., van Leeuwen, A., Jansen R., van der Schaaf M. Learning Analytics Dashboard Design and Evaluation to Support Student Self-Regulation of Study Behaviour. *Journal of Learning Analytics*. 2024. Vol. 11 (3). pp. 249–262. URL: https://doi.org/10.18608/jla.2024.8529

223. Deci E., Ryan R. Handbook of self-determination research. *University of Rochester Press*, 2002. 471 p.

224. Deterding, S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*. 2011. pp. 9–15. DOI: 10.1145/2181037.2181040.

225. Dewey J. Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. *Democracy and Education*. The Pennsylvania State University, 1916. 368 p.

226. Dewey J. Experience and Education. New York: Macmillan, 1938. 116 p.

227. Dickinson L. Learner autonomy: what, how and why? Autonomy in Language Learning. 1994. pp. 2–12.

228. Dickinson L. Learner training. *Individualization and Autonomy in Language Learning*. London: Modern English Publications and the British Council, 1998. pp. 45–53. URL: http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/F044%20ELT-54%20Individualization%20and%20Autonomy%20in%20Language%20Learning_v3.pdf

229. Faza A., Lestari I. A. Self-Regulated Learning in the Digital Age: A Systematic Review of Strategies, Technologies, Benefits, and Challenges. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning.* 2025. 26 (2). pp. 23–58. URL: https://doi.org/10.19173/irrodl.v26i2.8119

230. Holec H. Autonomy in foreign language learning. Oxford, UK: Pergamon, Strasbourg: Council of Europe, 1979. pp. 3–7.

231. Illés É. A proposed theoretical model of adult language learner autonomy. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*.2020. 3 (2), pp. 41–48. URL: https://doi.org/10.1556/2059.03.2019.05

232. ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers (1966) & UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel (1997), revised 2016. URL: https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/@ed_dialogue/@sector/documents/normativeinstrument/wcms_493315.pdf

233. Joshi B.M., Koirala P. Enhancing Economics Education Through Digital Resources and Online Learning. Comprehensive BOM Analysis. *Pragyaratna* 5. 2023. pp. 183–195. DOI: 10.3126/pragyaratna.v5i1.59287

234. Lavrysh Y. Peer and Self-Assessment at Esp Classes: Case Study. *Advanced Education*. 2016. Vol. 6. pp. 60–68. URL: https://doi.org/10.20535/2410-8286.85351

235. LearningApps.org. URL: https://learningapps.org/ (дата звернення: 01.11.2024).

236. Little D. Learner autonomy: Definitions, issues and problems. Dublin: Authentik, 1991. 61 p.

237. Littlewood W. "Autonomy": An anatomy and a framework. *System.* 2016. Vol. 24. Is. 4. pp. 427–435. DOI: 10.1016/S0346-251X(96)00039-5.

238. Macaro E. Target Language, Collaborative Learning and Autonomy. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

239. Magna Charta Universitatum. 1988. URL: https://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum/mcu-1988 (дата звернення: 18.08.2023)

240. McGonigal J. Reality is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World. Penguin Press, 2011. 416 p.

241. Merriam-Webster: *America's Most Trusted Dictionary*. URL: https://www.merriam-webster.com/dictionary/dictionary

242. Moore M. Toward a theory of independent learning and teaching. *Journal of Higher Education*. 1973. XLIV (12). pp. 661–679.

243. Nunan D. Second language teaching and learning. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999. 312 p. URL: https://www.academia.edu/7674409/Second_Language_Learning_and_ Language_Teaching

244. O'Leary M. Towards a Balanced Assessment Systemin Irish Primary and secondary schools. Dublin: Department of Education and Skills, 2006. pp. 7–24.

245. Oxford R.L. Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. In: D. Palfreyman, R.C. Smith (Eds.). *Learner Autonomy Across Cultures: Language Education Perspectives*. London: Palgrave Macmillan, 2003. pp. 75–91.

246. Pavlenko O., Bondar O.Ye., Bae Gi Yon, Choi Kwangoon, Tymchenko-Mikhailidi N. S. The Enhancement of a Foreign Language Competence: Free Online Resources, Mobile Apps, and Other Opportunities. *Cloud Technologies in Education: Proceedings of the 6th Workshop on Cloud Technologies in Education (CTE 2018)*. Kryvyi Rih, Ukraine, December 21, 2018 [Electronic resource]. Edited by: Arnold E. Kiv, Vladimir N. Soloviev. CEUR Workshop Proceedings. 2019. Vol. 2433. viii, 540 p. Access mode: http://http://ceur-ws.org/Vol-2433

247. Rogers C.R. Freedom to Learn: A View of What Education Might Become. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing, 1969. 358 p.

248. Rogers C.R. The Client Centered Therapist. New York: Houghton Mifflin, 1983. 420 p.

249. Ryan R.M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 2000. Vol. 55. pp. 68–78.

250. Ryan R.M., Deci E.L., Grolnick W.S. Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology. In D. Cicchetti & D.J. Cohen (Eds.). *Developmental psychopathology*. John Wiley & Sons, 1995. Vol. 1. pp. 618–655.

251. Scharle A., Szabo A. Learner Autonomy: A Guide to Developing Learner Responsibility. Cambridge University Press, 2000. 106 p.

252. Schön D. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York: Basic Books, 1983. URL: https://www.basicbooks.com/titles/donald-a-schon/the-reflective-practitioner/9780465068784/

253. Scriven M. The Methodology of Evaluation. *Research Report*. № 110, Lafayette: Purdue University, 1963. 55 p.

254. Seligman M.E.P., Csikszentmihalyi M. Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 2000. Vol. 55 (1). pp. 5–14.

255. Seligman M.E.P. Helplessness: On Depression, Development, and Death. San Francisco: W.H. Freeman, 1975. 432 p.

256. Seligman M.E.P. Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life. New York: Pocket Books, 1990.

257. Sheldon L. The Multiplayer Classroom: Designing Coursework as a Game. *Course Technology*. 2011.

258. Silva R., Rodrigues R., Leal C. Gamification in management education: a systematic literature review. URL: http://www.researchgate.net/publication/334530150_Gamification_in_Management_Education_A_Systematic_Literature_Review (дата звернення: 03.06.2021).

259. Tarnopolsky O. The Scale of Learner Autonomy: Three levels in an intensive English program. *Independence* / *Newsletter of IATEFL*. 2001. No. 29. pp. 2–5.

260. Tassinari M.G. Assessment for learning; assessment for autonomy. *Current issues in language evaluation, assessment and testing. Research and practice*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2016. pp. 117–136.

261. The Abidjan Principles. Guiding Principles on the human rights obligations of States to provide public education and to regulate private involvement in education. 2019. URL: https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/The%20Abidjan%20Principles_En_2019.pdf

262. The Lima Declaration on Academic Freedom and Autonomy of Institutions of Higher Education. *World University Service*. 1988. 4 p. URL: https://www.cesaer.org/content/7-administration/legal-affairs/values/lima-declaration.pdf

263. Thesaurus by Merriam-Webster. *Merriam-Webster*. URL: https://www.merriam-webster.com/thesaurus

264. Tokarieva A. Educational digital games: from theory to practice. Guidelines for teachers. *Lambert Academic Publishing*, 2019. 91p.

265. Tokarieva A.V., Chyzhykova I.V. Serious video games, gamified learning applications and gamification in the context of Ukrainian higher education. *Інноваційні рішення в економіці, бізнесі, суспільних комунікаціях та міжнародних відносинах:* матер. ІІ Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. Дніпро: Університет митної справи та фінансів, 2022. С. 402–406.

266. Tokarieva A. V., Chyzhykova I. V. Understanding educator's experience and attitude to gamified learning applications. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія».* 2022. № 1 (23). С. 211–222. DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-25

267. Tokarieva A., Volkova N., Chyzhykova I., Fayerman O. Computer-Mediated Communication and Gamification as Principal Characteristics of Sustainable Higher Education. *Proceedings of the 2nd Myroslav I. Zhaldak Symposium on Advances in Educational Technology – AET*. 2023. pp. 515–528. DOI: 10.5220/0012065700003431

268. Tokarieva A.V., Volkova N.P., Chyzhykova I.V., Fayerman O.O. Computer-mediated communication and gamification as principal characteristics of sustainable higher education: empirical evidence and theoretical frameworks. *CEUR Workshop Proceedings.* 2025. Vol. 4060. pp. 107–129.

269. Trim J. Language teaching in the perspective of the predictable requirements of the twenty-first century. *AILA Review*, 1992. № 9. pp.76.

270. Urbina S., Villatoro S., Salinas J., Gizemi F. Self-Regulated Learning and Technology-Enhanced Learning Environments in Higher Education: *A Scoping Review*. 2021. DOI: 10.3390/su13137281

271. Uznadze D.N. The psychology of set. *The international behavioral sciences series*. New York: Consultants Bureau, 1966. 251 p.

272. Voller P. Does the teacher have a role of autonomous language learning? Teaching and Learning Languages. 1997. pp. 98–113.

273. Werbach K., Hunter D. For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business. Wharton Digital Press, 2012. 144 p.

274. What is Project Based Learning (PBL) / Primer, June 23, 2023. URL: https://webflow.primer.com/blog/what-is-project-based-learning (дата звернення: 18.01.2025).

275. Zhang K., Yilmaz R., Ustun Ah. B., Karaoğlan Yilmaz F. G. Learning Analytics in Formative Assessment: *A Systematic Literature Review*. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi. *Journal of Measurement and Evaluation in*

Education and Psychology Research Article. 2023. (Special Issue). pp. 359–381. DOI: 10.21031/epod.1272054

276. Zhang L., Ma Y. A study of the impact of project-based learning on student learning effects: a meta-analysis study. *Frontiers in Psychology*. 2023. Vol. 14. DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1202728 URL: https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2023.1202728/full (дата звернення 17.10.2024).

277. Zimbardo P. G. The Stanford Prison Experiment: A Simulation Study of the Psychology of Imprisonment. *Naval Research Reviews*. 1973. 11(1), pp. 1–41.

278. Zimbardo P. G. The Lucifer Effect: Understanding How Good People Turn Evil. New York: Random House, 2007. 576 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Діагностичний інструментарій для визначення рівня сформованості готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії

Додаток $А_1$

Методика «Оцінка потреби в досягненні» (М. Корольчук і В. Крайнюк)

Шановні майбутні фахівці з комерційної діяльності! Дайте відповіді на запитання «так» чи «ні». Відповіді, що збігаються з «ключовими» (за кодом), підсумовуються – по 1 балу за кожну відповідь.

Текст опитувальника

1. Вважаю, що успіх у житті скоріше залежить від випадку, ніж від розрахунку.
2. Якщо я позбавлюсь улюбленого заняття, життя для мене втратить сенс.
3. Для мене в будь-якій справі важливіше не виконання, а кінцевий результат.
4. Вважаю, що люди більше страждають від невдач на роботі, ніж від поганих взаємин із близькими.
5. На мою думку, більшість людей живуть далекою метою, а не близькою.
6. У житті в мене було більше успіхів, ніж невдач.
7. Емоційні люди мені подобаються більше, ніж діяльні.
8. Навіть у звичайній роботі я намагаюся вдосконалити деякі її елементи.
9. Поглиблену думку про успіх, я можу забути про заходи безпеки.
10. Мої близькі вважають мене ледачим.
11. Думаю, що в моїх невдачах винні, скоріше, обставини, ніж я сам.
12. Терпіння в мені більше, ніж здібностей.
13. Мої батьки занадто суворо контролювали мене.
14. Лінощі, а не сумнів в успіху, змушують мене часто відмовлятися від своїх намірів.
15. Думаю, що я впевнена у собі людина.
16. Заради успіху я можу ризикнути, навіть якщо шанси невеликі.
17. Я старанна людина.
18. Коли усе йде гладко, моя енергія підсилюється.
19. Якби я був журналістом, я писав би, скоріше, про оригінальні винаходи людей, ніж про події.
20. Мої близькі зазвичай не поділяють моїх планів.
21. Рівень моїх вимог до життя нижчий, ніж у моїх товаришів.
22. Мені здається, що наполегливості в мені більше, ніж здібностей.

Результати оцінюються за допомогою табл. 1.

Таблиця 1

Рівень потреби в досягненні

Сума	Рівень

балів	Низький	Середній	Високий
	2–11	12–15	16–19

Код: відповіді «так» на запитання 2, 6, 7, 8, 14, 16, 18, 19, 21, 22;
відповіді «ні» – на запитання 1, 3, 4, 5, 9, 11, 12, 13, 15, 17, 20.

Додаток А$_2$

Анкета

Діагностика рівня усвідомлення студентами економічних спеціальностей значущості автономії для професійного становлення

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.

Твердження:

1. Самостійне навчання допомагає мені розвивати професійні якості.
2. Я вважаю, що майбутній економіст повинен уміти самостійно організовувати свій освітній процес.
3. Автономність у навчанні є важливим чинником професійного становлення.
4. Мені цікаво самостійно шукати інформацію, потрібну для майбутньої професійної діяльності.
5. Вміння вчитися самостійно є не менш важливим, ніж знання, отримані від викладача.
6. Я усвідомлюю, що самостійна робота підвищує мою конкурентоспроможність на ринку праці.
7. Без уміння навчатися автономно неможливо досягти високого професіоналізму в економічній сфері.
8. Самостійне навчання формує впевненість у моїх професійних силах.
9. Я бачу безпосередній зв’язок між рівнем моєї автономності та майбутнім кар’єрним зростанням.
10. Автономне навчання сприяє розвитку навичок критичного мислення та самостійного прийняття рішень.
11. Я отримую задоволення від процесу самостійного опанування нового матеріалу.
12. Усвідомлення цінності автономного навчання мотивує мене до постійного саморозвитку.

Дякуємо за участь у нашому дослідженні!

Додаток А$_3$

Анкета

Діагностика орієнтації студента на автономне навчання як цінність

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.

Твердження:

1. Я вважаю автономне навчання важливою складовою професійного розвитку.
2. Мені цікаво організовувати власний освітній процес без постійного контролю викладача.
3. Самостійне здобуття знань формує в мені відповідальність за власний розвиток.
4. Я сприймаю самостійну роботу не як обов'язок, а як можливість для самореалізації.
5. Автономне навчання для мене – це інвестиція в майбутнє професійне життя.
6. Я отримую задоволення від процесу самостійного пошуку й опрацювання нової інформації.
7. Я вважаю, що навички автономного навчання допомагають стати кращим фахівцем.
8. Навіть без завдань викладача я прагну вивчати додаткові джерела з економіки.
9. Автономне навчання для мене має таку ж цінність, як і заняття з викладачем.
10. Я вважаю, що тільки через автономне навчання можна досягти справжньої професійної зрілості.

Дякуємо за участь у нашому дослідженні!

Додаток А$_4$

Тест для діагностики когнітивного критерію

(змістово-теоретичний компонент готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії)

Шановний студент(ка)

оберіть правильний варіант відповіді або дайте коротку відповідь

1. Навчальна автономія – це:

а) повна незалежність студента від викладача;
б) здатність самостійно планувати, організовувати та оцінювати власне навчання;
в) виконання завдань без допомоги;
г) вивчення матеріалу лише індивідуально.

2. До принципів навчальної автономії належать (оберіть кілька варіантів):

1. відповідальність;
2. самоорганізація;
3. зовнішній контроль;
4. рефлексія;
5. примусовість.

3. Вкажіть, які цифрові технології доцільно використати для:

а) пошуку наукової літератури → _____
б) спільної командної роботи → _____
в) візуалізації результатів → _____

4. Яке твердження є правильним?
а) Автономне навчання виключає будь-яку допомогу викладача.
б) Цифрові технології замінюють мотивацію студента до навчання.
в) Автономія передбачає вміння самостійно планувати й оцінювати результати навчання.
г) Для автономного навчання достатньо лише підручників.
5. Співставте етап самостійного навчання з цифровим інструментом, який найбільше підходить:
Планування часу ⟶ (1) Google Calendar
Пошук інформації ⟶ (2) Scopus
Створення інфографіки ⟶ (3) Canva
Спілкування з групою ⟶ (4) Zoom
6. Вкажіть приклад алгоритму самостійного навчання з використанням цифрових технологій (правильна послідовність):
а) пошук ресурсів → аналіз інформації → планування → рефлексія;
б) планування → пошук ресурсів → опрацювання → фіксація результатів → самоконтроль;
в) виконання завдань → пошук ресурсів → складання плану → аналіз результатів.
7. До освітніх платформ для організації самостійного навчання належать:
а) Coursera;
б) EdX;
в) Prometheus;
г) Instagram.
8. Коротке відкрите питання:
Назвіть дві навички, які найбільше розвиваються у студента завдяки автономному навчанню.

Дякуємо за участь у нашому дослідженні!

Дешифратор

питання	1	2	3	4	5	6	7	8
правильні відповіді	б	1, 2, 4	а) Google Scholar, Scopus; б) Google Docs, Trello, Microsoft Teams; в) Canva, PowerPoint, Miro	в	: 1– Google Calendar, 2– Scopus, 3–Canva, 4–Zoom	б	а, б, в	відповідальність, критичне мислення, самоорганізація, рефлексія тощо

Додаток А$_5$

Авторська методика «Шкала самооцінки рівня сформованості умінь, що забезпечують ефективну навчальну автономію студентів засобами цифрових технологій»

Методика призначена для діагностики діяльнісного критерію операційно-практичного компонента готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій.

Респондентам пропонується шкала самооцінки рівня сформованості умінь, що забезпечують ефективну навчальну автономію засобами цифрових технологій (стратегічно-планувальні, інформаційно-цифрові, аналітико-рефлексивні) – всього 11 за 5-бальною шкалою від 1 (найнижчий рівень) до 5 (найвищий рівень).

Уміння, що забезпечують ефективну навчальну автономію засобами цифрових технологій	Бали
Стратегічно-планувальні	
Я вмію самостійно ставити для себе навчальні цілі	1 2 3 4 5
Я планую власну індивідуальну освітню траєкторію.	1 2 3 4 5
Я вмію організовувати та контролювати виконання власної самостійної роботи.	1 2 3 4 5
Я вмію ефективно розподіляти навчальний час і визначати пріоритети	1 2 3 4 5
Інформаційно-цифрові	
Я вільно користуюся цифровими ресурсами (електронні бібліотеки, навчальні платформи, симулятори).	1 2 3 4 5
Я вмію самостійно знаходити потрібну інформацію для навчання.	1 2 3 4 5
Я можу критично оцінити достовірність і актуальність інформації	1 2 3 4 5
Я використовую цифрові інструменти для оформлення результатів навчання (таблиці, графіки, презентації).	1 2 3 4 5
Аналітико-рефлексивні	
Я вмію застосовувати знання у вирішенні практичних професійних завдань	1 2 3 4 5
Я здатний аналізувати результати своєї роботи та вносити корективи	1 2 3 4 5
Я вмію працювати в онлайн-команді чи брати участь у взаємооцінюванні	1 2 3 4 5

Обробка та інтерпретація. Оцінювання кожного вміння здійснюється за 5-бальною шкалою від 1 (найнижчий рівень) до 5 (найвищий рівень), де «5» – виявляється постійно; «4» –виявляється часто; «3» – виявляється випадково; «2» – виявляється рідко; «1» – невиразне, випадкове.

Щоб визначити рівень сформованості умінь, що забезпечують ефективну навчальну автономію засобами цифрових технологій, необхідно з кожної груп

умінь (стратегічно-планувальні, інформаційно-цифрові, аналітико-рефлексивні) скласти бали за вказаними твердженнями. Порахуйте загальну кількість балів з кожної групи. Високий (41–55 балів); середній (26–40 балів); низький (11–25 балів).

Авторська методика «Шкала оцінки експертами-викладачами рівня сформованості умінь, що забезпечують ефективну навчальну автономію студентів засобами цифрових технологій»

Методика призначена для діагностики діяльнісного критерію операційно-практичного компонента готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій.

Викладачам-експертам пропонується шкала оцінки рівня сформованості у студентів умінь, що забезпечують ефективну навчальну автономію засобами цифрових технологій (стратегічно-планувальні, інформаційно-цифрові, аналітико-рефлексивні) – всього 11 за 5-бальною шкалою від 1 (найнижчий рівень) до 5 (найвищий рівень).

Уміння, що забезпечують ефективну навчальну автономію засобами цифрових технологій	Бали
Стратегічно-планувальні	
Студент самостійно формулює цілі своєї роботи	1 2 3 4 5
Студент демонструє здатність планувати власний освітній процес	1 2 3 4 5
Студент вміє організувати й контролювати виконання самостійних завдань	1 2 3 4 5
Студент правильно розподіляє час і ресурси	1 2 3 4 5
Інформаційно-цифрові	
Студент вільно користується різними цифровими ресурсами у навчанні.	1 2 3 4 5
Студент уміє знаходити необхідну навчальну інформацію	1 2 3 4 5
Студент критично оцінює якість і достовірність інформації	1 2 3 4 5
Студент використовує цифрові інструменти для оформлення результатів роботи.	1 2 3 4 5
Аналітико-рефлексивні	
Студент застосовує знання у практичних завданнях	1 2 3 4 5
Студент аналізує результати своєї діяльності та вносить корективи	1 2 3 4 5
Студент бере активну участь у командній онлайн-роботі чи взаємооцінюванні.	1 2 3 4 5

Обробка та інтерпретація. Оцінювання кожного вміння здійснюється за 5-бальною шкалою від 1 (найнижчий рівень) до 5 (найвищий рівень), де «5» – виявляється постійно; «4» –виявляється часто; «3» – виявляється випадково; «2» –

виявляється рідко; «1» – невиразне, випадкове.

Щоб визначити рівень сформованості умінь, що забезпечують ефективну навчальну автономію засобами цифрових технологій, необхідно з кожної груп умінь (стратегічно-планувальні, інформаційно-цифрові, аналітико-рефлексивні) скласти бали за вказаними твердженнями. Порахуйте загальну кількість балів з кожної групи. Високий (41–55 балів); середній (26–40 балів); низький (11–25 балів).

Додаток $А_6$

Опитувальник «Чи відповідальна ви людина?» (О. Махнач)

Інструкція: Уважно прочитайте кожне з тверджень 25. Виберіть із запропонованих варіантів відповіді той, який найбільш точно характеризує вас: «а» означає Ні, не згоден і «б» – Так, згоден». Складіть всі відповіді «б», присвоївши кожному 1 бал.

Опитувальник

1. Я досить швидко досягаю необхідних мені результатів
2. Якщо це необхідно, я без праці працюю без вихідних
3. Свою роботу я вважаю відповідальної
4. Як правило, я доводжу до кінця розпочату справу
5. Я здатний бути об’єктивним в оцінці своїх досягнень і невдач
6. Я завжди повертаюся до проробленому і виправляю свої помилки
7. Багато хто вважає, що я відповідально ставлюся до роботи
8. Я вважаю, що робота не повинна залежати від особистого життя
9. Приймаючи рішення, я повинен чітко уявляти, як воно відіб’ється на ділі
10. Я завжди закінчую справи, які розпочав
11. У житті у мене було більше успіхів, ніж невдач
12. Я здатний досить точно визначати пріоритети в моїй роботі
13. Для мене важливо, щоб моя робота приносила користь іншим
14. Якщо я втрачу улюбленого заняття, життя втратить для мене сенс
15. Я вважаю, що потрібно постійно вдосконалювати свій професіоналізм
16. Я можу зізнатися в тому, що був не правий
17. Мені приносить задоволення приймати відповідальні рішення
18. Я здатний побачити свої проблеми в правдивому світлі
19. Виконане справа приносить мені задоволення
20. Я здатний доводити до логічного кінця свої плани
21. Іноді так виходить, що я беру на себе зобов’язання інших
22. Якщо я погано виконаю будь-яку роботу, то довго відчуваю себе неважливо
23. Помилки моїх підлеглих – мої помилки
24. Я досить близько до серця приймаю потреби інших
25. Я завжди підкоряюся вказівкам вищого начальника

ПІП														
№	ні	так	№	ні	так	№	ні	так	№	ні	так	№	ні	так
1			6			11			16			21		
2			7			12			17			22		
3			8			13			18			23		

4			9			14			19			24		
5			10			15			20			25		

Інтерпретація результатів.

Якщо ви набрали 20-25 балів, то з упевненістю можна сказати, що ви дуже відповідальна людина і у вас розвинене почуття обов'язку. Зазвичай ви віддаєте перевагу доводити розпочаті справи до кінця, і якщо які-небудь події заважають вам реалізувати намічені плани, то це приносить вам певні незручності. Ви людина, часто бере на себе відповідальність за інших людей, охоче всім допомагаєте, здатні жертвувати собою в інтересах інших. До непослідовності, неточності та іншим слабкостям оточуючих ви ставитеся критично. Тому схильні будувати міжособистісні відносини, ґрунтуючись на тому, наскільки оточуючі вас люди володіють почуттями обов'язку і відповідальності. Для досягнення своїх цілей ви проявляєте наполегливість і завзятість. Ви цілеспрямовані. Ваш стиль роботи характеризується надобов'язкових і точністю.

Якщо ви набрали 15-19 балів, то ви, безсумнівно, володієте почуттям відповідальності і обов'язку. Але вам важливо бути впевненим, що від вас ніхто не зажадає більше того, що ви можете зробити. Іноді ви буваєте надмірно пасивними – щоб хто-небудь з оточуючих не оцінив ваше бажання діяти як спробу взяти на себе кермо влади і повну відповідальність за події. Побоюючись цього, ви іноді стримуєте бажання що-небудь зробити, в той час як ваша природна активність і працездатність цілком дозволяють вам приймати відповідальні рішення і доводити розпочаті справи до кінця.

Якщо ви набрали менше 14 балів, то ви людина, схильна до спонтанних а іноді і непослідовним рішенням. Часто ви не замислюєтеся про те, що від вас як від співробітника очікують відповідальних рішень хоча б тому, що вам платять гроші. Ваша неточність і необов'язковість можуть призвести до конфлікту з начальством. Зайве легковаге ставлення до своїх обов'язків, а може, і до життя в цілому не доставляє вам неприємностей тільки тому, що ви поки жодного разу не стикалися з серйозними вимогами шефа, співробітників або близьких. Те, що вам необхідно, це уявити, як приємно вчасно зробити все, що заплановано, показати собі та іншим, що ви здатні бути відповідальною людиною і приймати вольові, відповідальні рішення.

Додаток А$_7$
Методика діагностики розвитку рефлексивності А. Карпова

Шановний учаснику опитування!

Просимо Вас взяти участь в опитуванні та відповісти на питання анкети. Методика дозволяє діагностувати здатність до рефлексії власної діяльності. Просимо відповідати щиро. Обирайте варіанти відповідей, що найбільше відповідають вашій реальній поведінці або переконанням. Це завдання не обмежене в часі, але працюйте якомога швидше, довго не замислюючись. Не витрачайте час на обмірковування відповідей. Давайте ту відповідь, що перша спала вам на думку. Кожне наступне твердження читайте тільки після того, як

ви вже оцінили попереднє. У жодному разі нічого не пропускайте. Результати тесту будуть використані в узагальненому вигляді та тільки для наукових цілей і дається повна гарантія їхнього нерозголошення. Своє прізвище вказувати не треба. Анонімність гарантується.

Інструкція: Вам необхідно дати відповіді на кілька тверджень опитувальника. У бланку відповідей навпроти номера питання проставте, будь ласка, цифру, відповідну варіанту Вашої відповіді: 1 – абсолютно невірно; 2 – невірно; 3 – скоріше невірно; 4 – не знаю; 5 – скоріше вірно; 6 – вірно; 7 – абсолютно вірно.

Текст опитувальника

№ п/п	Твердження	Бал
1.	Прочитавши хорошу книгу, я завжди потім довго думаю про неї; хочеться її з кимось обговорити	
2.	Коли мене раптом несподівано про щось питають, я можу відповісти перше, що спало на думку	
3.	Перш ніж зняти трубку телефону, щоб подзвонити у справах, я, зазвичай, подумки планую майбутню розмову	
4.	Зробивши якийсь промах, я довго потім не можу відволіктися від думок про нього	
5.	Коли я розмірковую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом згадати, що послугувало початком ланцюжка думок	
6.	Приступаючи до важкого завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі	
7.	Головне для мене – уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення	
8.	Буває, що я не можу зрозуміти, чому хто-небудь незадоволений собою	
9.	Я часто ставлю себе на місце іншої людини	
10.	Для мене важливо у деталях уявляти собі хід майбутньої роботи	
11.	Мені було б важко написати серйозний лист, якщо б я заздалегідь не склав план	
12.	Я волію діяти, а не розмірковувати над причинами своїх невдач	
13.	Я досить легко приймаю рішення щодо дорогої покупки	
14.	Як правило, щось задумавши, я прокручую у голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти	
15.	Я турбуюся про своє майбутнє	
16.	Думаю, що у безлічі ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою, що прийшла у голову, думкою	
17.	Часом я приймаю необдумані рішення	
18.	Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести її подумки, наводячи все нові й нові аргументи на захист своєї точки зору	

19.	Якщо відбувається конфлікт, то, розмірковуючи над тим, хто у ньому винен, я, у першу чергу, починаю з себе	
20.	Перш ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обдумати і зважити	
21.	У мене бувають конфлікти від того, що я деколи не можу передбачити, якої поведінки очікують від мене оточуючі	
22.	Буває, що, обмірковуючи розмову з іншою людиною, я ніби подумки веду з нею діалог	
23.	Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки і почуття викликають у інших людей мої слова й учинки	
24.	Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити, щоб її не образити	
25.	Вирішуючи важке завдання, я думаю над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами	
26.	Якщо я з кимось сварюся, то у більшості випадків не вважаю себе винуватим	
27.	Рідко буває так, що я шкодую про сказане	

Дякуємо за увагу!

Додаток А$_8$

Анкета «Моя самооцінка навчання»

Шановний учаснику опитування!

Просимо Вас взяти участь в опитуванні та відповісти на питання анкети. Методика дозволяє діагностувати здатність до самооцінки результатів автономного навчання. Просимо відповідати щиро. Обирайте варіанти відповідей, що найбільше відповідають вашій реальній поведінці або переконанням. Це завдання не обмежене в часі, але працюйте якомога швидше, довго не замислюючись. Не витрачайте час на обмірковування відповідей. Давайте ту відповідь, що перша спала вам на думку. Кожне наступне твердження читайте тільки після того, як ви вже оцінили попереднє. У жодному разі нічого не пропускайте. Результати тесту будуть використані в узагальненому вигляді та тільки для наукових цілей і дається повна гарантія їхнього нерозголошення. Своє прізвище вказувати не треба. Анонімність гарантується.

Інструкція: Вам необхідно дати відповіді на кілька тверджень опитувальника. У бланку відповідей навпроти номера питання проставте, будь ласка, цифру, відповідну варіанту Вашої відповіді: 1 – абсолютно невірно; 2 – невірно; 3 – скоріше невірно; 4 – не знаю; 5 – скоріше вірно; 6 – вірно; 7 – абсолютно вірно.

Текст опитувальника

№ п/п	Твердження	Бал
1	Я регулярно оцінюю свої навчальні результати	
2	Я можу об'єктивно визначити, що в мене виходить добре, а що потребує покращення	
3	Я вмію порівнювати свої результати з поставленими цілями	
4	Я вмію виділяти власні помилки та шукати способи їх виправлення	

5	Я можу самостійно визначити свій рівень готовності до виконання нових завдань	

Дякуємо за увагу!

Додаток Б

Інструкція науково-педагогічним працівникам з експертного оцінювання чинників формування готовності студентів економічних спеціальностей до автономного навчання засобами цифрових технологій

Шановний колего!

Ми проводимо експертне оцінювання чинників готовності студентів економічних спеціальностей до автономного навчання засобами цифрових технологій.

Просимо Вас ознайомитися з переліком із 20 педагогічних умов та оцінити ступінь її впливу на формування кожного з чотирьох аспектів готовності до автономного навчання:

– ціннісно-мотиваційний,

– змістово-теоретичний,

– операційно-практичний,

– особистісний-рефлексивний.

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 готовності до автономного навчання			
		Ціннісно-мотиваційний	Змістово-теоретичний	Операційно-практичний	Особистісно-рефлексивний
1.	Стандартизація всіх видів самостійної роботи				
2.	Чіткість і логічність алгоритму автономної діяльності студента (послідовність дій, етапність, зрозумілі орієнтири)				
3.	Доступність і варіативність інструктивно-методичних матеріалів (зразки, шаблони, кейси, інтерактивні довідники)				
4.	Регулярна організаційно-змістова підтримка викладача у цифровому середовищі (консультації, супровід, поетапний моніторинг)				
5.	Поступове ускладнення				

	навчальних завдань через збільшення рівня самостійності та відповідальності				
6.	Централізація управління автономною навчальною діяльністю через адміністративний контроль				
7.	Використання колективних і міждисциплінарних цифрових проєктів для розвитку співпраці та самоуправління				
8.	Рефлексія результатів проєктної діяльності через самооцінювання й публічне представлення продукту				
9.	Уніфікація вимог до змісту та структури проєктних робіт				
10.	Застосування цифрових інструментів формувального оцінювання (чек-листи, е-рубрики, рефлексивні карти)				
11.	Вивчення та врахування особливостей мотивації студентів до автономного учіння.				
12.	Установлення чітких дедлайнів виконання завдань				
13.	Цілеспрямований розвиток навичок самооцінювання та самокорекції як засобів відповідального управління власним навчанням				
14.	Просвітницькі заходи для стимулювання автономного учіння				

15.	Систематичне надання конструктивного зворотного зв'язку з акцентом на індивідуальний прогрес.				
16.	Тестовий контроль перевірки автономного засвоєння				
17.	Участь студентів у визначенні критеріїв оцінювання (співпроєктування стандартів якості навчальних результатів)				
18.	Створення покрокових інструкцій для виконання завдань				
19.	Надання студентам можливості вибору теми, форми чи інструментів виконання завдань (варіативність освітньої траєкторії)				
20.	Наявність цифрових маршрутів і ресурсів, що забезпечують системність та узгодженість навчального змісту				

Дякуємо за участь!

Додаток В

Методичні розробки до реалізації першої педагогічної умови: алгоритмізація та організаційно-змістова підтримка автономного навчання студентів

Алгоритм автономного виконання навчального проєкту

Мета: забезпечити покрокову самостійну роботу студента під час виконання навчального або практико-орієнтованого завдання; сприяти формуванню здатності студента планувати, організовувати і контролювати власну діяльність.

Етап	Зміст діяльності студента	Орієнтири викладача	Цифрові інструменти
1. Постановка мети	Формулює власну навчальну ціль і очікуваний результат	Допомагає уточнити SMART-мету	Google Forms, Notion
2. Планування роботи	Розбиває завдання на етапи, визначає ресурси	Підказує приклади структури плану	Trello, Miro
3. Добір джерел	Збирає інформацію з наукових і професійних ресурсів	Надає список баз даних, критерії пошуку	Google Scholar, ResearchGate
4. Виконання завдання	Реалізує етапи, фіксує результати	Консультує при виникненні труднощів	Docs, Canva
5. Самоперевірка	Оцінює відповідність результатів меті	Підтримує рефлексію	Checklist у Sheets
6. Рефлексія	Заповнює форму самоаналізу досягнутих результатів	Дає короткий формувальний коментар	Google Forms, Padlet

Інструктивна карта студента для автономної роботи

Призначення індивідуальної карти: допомога студенту у самостійному плануванні та виконанні завдань певного модуля дисципліни.

Модуль: «Фінансове планування діяльності підприємства». **Тривалість:** 3 тижні.

Елемент	Зміст
Мета модуля	Розвинути вміння планувати і прогнозувати фінансові показники підприємства

Очікувані результати	Студент здатен самостійно: розрахувати WACC, обґрунтувати вибір джерел фінансування, оцінити ефективність інвестицій
Завдання за рівнями автономності	1. ***Репродуктивний:*** розв'язати типові задачі за зразком (Excel). 2. ***Частково-пошуковий:*** створити порівняльну таблицю джерел фінансування. 3. ***Пошуковий:*** змоделювати власну фінансову стратегію підприємства.
Цифрові ресурси	Moodle, Google Sheets, Canva
Самоконтроль	Самооцінка виконання за чеклістом (точність розрахунків, аргументованість, логіка висновків)
Зв'язок із викладачем	Онлайн-консультація 1 раз на тиждень через Google Meet або Telegram-чат

Алгоритм планування індивідуальної освітньої траєкторії студента

Мета: навчити студентів самостійно вибудовувати та реалізовувати власний освітній маршрут у межах навчального курсу.

Етап	Зміст дій	Інструменти	Очікуваний результат
Самодіагностика	Студент оцінює власний рівень автономності за опитувальником	Google Form	Визначені зони росту
Визначення навчальних цілей	Формулює 2–3 особисті цілі на модуль	Docs / Notion	Сформована мотиваційна установка
Вибір траєкторії	Обирає форму завдань, рівень складності, темп виконання	Moodle	Усвідомлений вибір шляху
Планування часу	Встановлює дедлайни, заносить до календаря	Google Calendar	Організований навчальний процес
Моніторинг прогресу	Веде журнал виконання завдань	Trello / Excel	Відслідковування динаміки
Рефлексія	Аналізує досягнуті результати і коригує план	Padlet	Розвиток самооцінки та відповідальності

Карта організаційно-змістової підтримки автономного навчання

Компонент підтримки	Зміст / форма реалізації	Відповідальний / роль	Цифрові інструменти
Навчальні матеріали	Електронний підручник, відеолекції, презентації, інфографіка	Викладач	Moodle, YouTube, Canva
Інтерактивна підтримка	Форум, групові чати, консультації	Викладач, студентські тьютори	Telegram, Discord
Діагностика і моніторинг	Самооцінювання, тести, взаємооцінювання	Студент, викладач	Google Forms, Mentimeter
Зворотний зв’язок	Коментарі до завдань, короткі рефлексивні звіти	Викладач	Classroom, Docs
Мотиваційна підтримка	Бейджі, рейтингові таблиці, публічне визнання	Викладач	ClassDojo, Trello
Методична підтримка	Покрокові інструкції, шаблони, довідкові матеріали	Методист / викладач	Drive, Notion

Паспорт автономного навчання студента для фіксації динаміки власного навчання

Розділ	**Приклад заповнення**
Прізвище, група	ФІБ, група
Навчальна ціль	Підвищити рівень уміння самостійно планувати фінансові розрахунки
Заплановані кроки	1. Пройти міні-курс із Google Sheets. 2. Розв’язати 5 кейсів. 3. Провести самооцінку через тест.
Поточні результати	3 кейси виконано, є неточності в розрахунках IRR
Отриманий фідбек	Викладач порадив звернути увагу на структуру таблиці
Самооцінка рівня автономності	3/5 – ще потребую підтримки у плануванні часу
Наступні кроки	Поставити дедлайни в календарі, повторити теорію NPV

Форма реалізації: Google Sheet або інтерактивний PDF.

Матриця рівнів автономності навчальних завдань

Рівень автономності	Характер завдання	Тип допомоги викладача	Цифрові інструменти	Очікуваний результат
Репродуктивний	Виконання типових вправ за зразком	Покрокова інструкція, приклад	Google Docs, Moodle Quiz	Розуміння алгоритму дій
Частково-пошуковий	Виконання модифікованого завдання з підказками	Коментарі, коригування	Miro, Padlet	Формування уміння застосовувати знання
Пошуковий	Самостійний вибір способу розв’язання	Консультація за запитом	Trello, Canva	Розвиток критичного мислення
Дослідницький	Проєкт, кейс або дослідження	Мінімальна підтримка	Notion, Google Drive	Повна навчальна автономність

Маршрутна карта формування навчальної автономії студента-економіста

Етап 1. Орієнтаційний – усвідомлення цілей, самодіагностика рівня автономності.

→ Інструменти: Google Form, Miro.

Етап 2. Діяльнісний – виконання завдань за алгоритмами, використання цифрових ресурсів.

→ Інструменти: Moodle, Docs, Trello.

Етап 3. Рефлексивний – самооцінювання результатів, взаємооцінювання, корекція помилок.

→ Інструменти: Padlet, Mentimeter.

Етап 4. Проєктний – планування власної навчальної траєкторії, ініціатива, творчі рішення.

→ Інструменти: Notion, Canva, Google Drive.

Додаток Г

Методичні розробки до реалізації другої педагогічної умови: *реалізація проєктно-орієнтованого підходу з елементами вибору та поступовим ускладненням завдань.*

Алгоритм реалізації проєктно-орієнтованого підходу у підготовці студентів економічних спеціальностей

Етап	Зміст діяльності студента	Роль викладача	Цифрові інструменти	Очікуваний результат
Вибір проблеми	Визначає тему, яка його зацікавлює, із запропонованого переліку або самостійно	Консультує, допомагає сформулювати ціль	Padlet, Miro	Усвідомлений вибір і постановка цілі
Планування проєкту	Створює план роботи, розподіляє обов'язки (якщо груповий)	Коригує план, радить ресурси	Trello, Notion	Організація роботи
Виконання	Збирає дані, аналізує, створює продукт (модель, презентацію, звіт)	Дає проміжний фідбек	Canva, Docs, Sheets	Практичне застосування знань
Презентація	Представляє результати у візуальній або інтерактивній формі	Організовує захист / виставку	Genially, Slides, Loom	Формування комунікативних навичок
Рефлексія	Оцінює власний внесок і результат команди	Підводить підсумки, дає формувальний відгук	Mentimeter, Google Form	Розвиток рефлексії та самооцінки

Орієнтовні завдання для студентів у межах реалізації проєктно-орієнтованого підходу з елементами вибору та поступовим ускладненням завдань

Етап 1. Ознайомчо-аналітичний (репродуктивно-конструктивний рівень)

Мета: сформувати вміння постановки мети, планування послідовності дій, пошуку та первинного аналізу економічної інформації.

Завдання супроводжуються детальними інструкціями викладача, зразками оформлення результатів, шаблонами для заповнення.

Приклади навчально-аналітичних мініпроєктів:

1. Мініпроєкт «Попит на товар на локальному ринку» (дисципліна «Маркетинг»)

Мета: проаналізувати чинники, що впливають на попит на обраний товар.

Завдання: зібрати статистичні дані про продаж, доходи, ціни; побудувати графік попиту; розрахувати еластичність попиту.

Інструменти: Excel / Google Sheets.

Очікуваний результат: сформоване розуміння взаємозв'язку між ціною, доходом і попитом.

2. Мініпроєкт «Розрахунок фінансових показників підприємства» (дисципліна «Фінанси підприємств»)

Мета: навчитися обчислювати базові показники фінансової стійкості підприємства.

Завдання: за наведеними даними розрахувати коефіцієнт автономії, ліквідності, заборгованості; оформити таблицю результатів.

Інструменти: Excel, калькулятор фінансових формул.

Очікуваний результат: опанування алгоритму фінансового аналізу.

3. Мініпроєкт «Зовнішньоторговельні потоки країни» (дисципліна «Міжнародна економіка»)

Мета: навчитися збирати та інтерпретувати зовнішньоторговельну статистику.

Завдання: за даними UN Comtrade визначити основні країни-партнери, структуру експорту та імпорту; представити результати у вигляді таблиці.

Інструменти: Excel, UN Comtrade Database.

Очікуваний результат: уміння працювати з відкритими статистичними джерелами.

Етап 2. Самостійно-аналітичний (частково автономна, предметно орієнтована діяльність)

Мета: сформувати навички самостійного планування, вибору методів і цифрових інструментів, колективної роботи та презентації результатів.

Завдання мають варіативний характер, допускають вибір теми, способів реалізації та форм представлення результатів.

Приклади предметно орієнтованих проєктів:

1. Галузевий мініпроєкт «Позиціонування торгової марки на локальному ринку» (дисципліна «Маркетинг»)

Мета: дослідити конкурентне середовище, визначити цільову аудиторію та розробити стратегію позиціонування.

Завдання: обрати торгову марку; здійснити SWOT-аналіз; розробити пропозицію щодо позиціонування; підготувати коротку презентацію.

Інструменти: Canva, PowerPoint, Google Trends, Excel.

Форма представлення: електронна презентація / інфографіка.

2. Проєкт «Фінансовий аналіз діяльності підприємства» (дисципліна «Фінанси підприємств»)

Мета: провести комплексний аналіз фінансової діяльності обраного підприємства.

Завдання: зібрати фінансові дані; розрахувати ключові показники; порівняти з нормативами; надати рекомендації.

Інструменти: Excel, Power BI, Google Data Studio.

Форма представлення: аналітична довідка, графічний звіт.

3. Проєкт «Експортний потенціал країни» (дисципліна «Міжнародна економіка»)

Мета: оцінити перспективи розвитку експорту певної країни.

Завдання: проаналізувати динаміку експорту, визначити головні товари, ринки, тенденції; побудувати прогноз на 3 роки.

Інструменти: Statista, UN Data, Excel, Tableau.

Форма представлення: аналітичний звіт із графіками.

Етап 3. Дослідницько-творчий (високий рівень автономності)

Мета: сформувати здатність до самостійної дослідницької діяльності, інтеграції знань, самооцінювання та самокорекції результатів.

Завдання мають відкритий характер і передбачають власний вибір теми, постановку проблеми, розроблення методики дослідження, інтерпретацію результатів.

Приклади дослідницько-творчих проєктів:

1. Дослідницький проєкт «Споживацька поведінка в цифровому середовищі» (дисципліна «Маркетингові дослідження»)

Мета: з’ясувати тенденції поведінки споживачів у цифровому маркетинговому просторі.

Завдання: сформулювати дослідницьке питання; зібрати дані (опитування, онлайн-аналітика); обробити результати; сформулювати висновки.

Інструменти: Google Forms, SPSS, Power BI, Canva.

Форма представлення: звіт і презентація результатів.

2. Проєкт «Прогнозування попиту в умовах цінових коливань» (дисципліна «Мікроекономіка»)

Мета: побудувати модель попиту на основі реальних статистичних даних.

Завдання: вибрати товарний ринок; зібрати дані з відкритих джерел; побудувати модель; здійснити прогнозування.

Інструменти: Python, R, Excel.

Форма представлення: науковий звіт, графічна модель, короткі рекомендації.

3. Проєкт «Динаміка експорту аграрної продукції України: прогноз на 2025–2027 роки» (дисципліна «Міжнародна економіка»)

Мета: провести аналітико-прогностичне дослідження зовнішньої торгівлі України.

Завдання: зібрати дані за останні 5 років; визначити тренди; побудувати прогноз; підготувати інфографіку.

Інструменти: Statista, Datawrapper, Tableau.

Форма представлення: інтерактивна панель (дашборд) або постер-презентація.

Приклади проєктів для реалізації проєктно-орієнтованого підходу

Етап реалізації	Назва прикладу проєкту /дисципліна	Стисла характеристика змісту	Очікуваний результат
1. Початковий етап (формування базової автономії)	«Економіка мого міста» *Мікроекономіка*	Студенти досліджують структуру місцевого ринку (основні галузі, попит і пропозицію, рівень зайнятості, цінову політику). Кожна група обирає певний сектор (наприклад, роздрібна торгівля, послуги, виробництво) і презентує результати аналізу за шаблоном.	Формування уміння застосовувати теоретичні поняття попиту, пропозиції, конкуренції до реальних ситуацій; розвиток навичок збору й аналізу даних.
2. Проміжний етап (розвиток самостійності)	«Фінансова діагностика підприємства» *Фінанси підприємств*	Студенти обирають реальне підприємство (за відкритими даними або партнерськими зв'язками кафедри) і проводять аналіз його фінансових показників: ліквідність, рентабельність, фінансова стійкість. Готують аналітичну довідку та пропонують рекомендації щодо підвищення ефективності.	Розвиток аналітичного мислення, уміння працювати з реальними фінансовими даними, формування навичок обґрунтування управлінських рішень.
3. Дослідницько-творчий етап (високий рівень автономії)	«Маркетингова стратегія виходу українського продукту на ринок ЄС» *Міжнародна економіка та торгівля / Маркетинг*	Студентська команда розробляє стратегію просування обраного українського продукту (наприклад, органічного меду або ІТ-послуг) на ринок однієї з країн ЄС. Аналізуються макроекономічні умови, конкурентне середовище, бар'єри входу, культурні особливості споживачів, інструменти маркетингу.	Інтеграція знань із кількох дисциплін, уміння працювати в команді, застосовувати дослідницькі методи, здійснювати аналітичне прогнозування та приймати стратегічні рішення.

Приклади навчальних проєктів із поступовим ускладненням завдань

Рівень складності	Тип проєкту	Приклад завдання	Очікуваний результат	Цифрові інструменти
I (базовий)	Міні-проєкт (індивідуальний)	Проаналізувати діяльність місцевого підприємства за	Розуміння структури	Excel, Docs

		одним показником (рентабельність, частка ринку)	економічного аналізу	
II (середній)	Аналітичний проєкт (груповий)	Порівняти фінансові показники 2–3 підприємств галузі та виявити тенденції	Формування аналітичного мислення, уміння працювати в команді	Sheets, Canva, Miro
III (просунутий)	Дослідницький проєкт (командний)	Розробити модель оптимізації витрат або план виходу компанії на новий ринок	Самостійність у виборі методів і рішень	Notion, Data Studio, Genially

Карта вибору студентом траєкторії проєктної діяльності

Напрям проєкту	Приклади тем	Рівень автономності	Можливі форми результату	Інструменти
Маркетинговий	Дослідження поведінки споживачів онлайн-магазину; створення рекламної кампанії	Пошуковий – дослідницький	Інфографіка, промо-відео, звіт	Canva, Google Forms
Фінансовий	Аналіз джерел фінансування малого бізнесу; прогнозування прибутку	Частково-пошуковий – дослідницький	Таблиця-аналітика, дашборд	Sheets, Looker Studio
ЗЕД	Розробка стратегії виходу на новий ринок	Дослідницький	Аналітичний звіт, міні-презентація	Docs, Miro, Trello
Екологічно-економічний	Розрахунок «зелених» інвестицій підприємства	Частково-пошуковий	Електронна таблиця, постер	Excel, Canva

Оцінювання результатів проєктної діяльності студентів

Критерій	**Опис показників**	**Рівні сформованості (1–4)**	**Види оцінювання**
Планування	Чіткість цілей, обґрунтованість етапів	1 — нечітко, 4 — повна логічна структура	Самооцінка, коментар викладача
Змістовність	Повнота, точність, глибина аналізу	1 — поверхово, 4 — глибокий аналіз	Взаємооцінка, аналітичний фідбек

Креативність	Оригінальність рішення, дизайн, презентація	1 — стандартно, 4 — інноваційно	Peer review
Цифрова грамотність	Коректність і ефективність використання інструментів	1 — обмежено, 4 — вільно, ефективно	Формувальне оцінювання
Рефлексія	Усвідомлення власного внеску, аналіз труднощів	1 — поверхова, 4 — глибока	Самооцінка, Google Form

Покроковий сценарій реалізації групового навчального проєкту

Тема: *«Вихід українського підприємства на міжнародний ринок»*

Етап	Зміст роботи	Цифрові інструменти	Формувальне оцінювання
1. Постановка проблеми	Група обирає країну, формулює завдання	Miro, Padlet	Викладач коментує логіку вибору
2. Аналіз ринку	Пошук і візуалізація даних	Data Studio, Canva	Взаємооцінювання якості даних
3. Формування стратегії	Розробка варіантів дій, SWOT-аналіз	Trello, Docs	Обговорення варіантів у групі
4. Презентація результатів	Захист проєкту онлайн	Google Slides, Loom	Peer review, фідбек викладача
5. Рефлексія	Самооцінка й аналіз внеску кожного	Google Form	Самооцінювання за рубрикою

Матриця поступового ускладнення завдань у межах проєктної діяльності

Етап	Тип завдання	Мета	Рівень автономності	Очікувані результати
1. Ознайомчий	Міні-дослідження або опис кейсу	Зрозуміти структуру проєктної діяльності	Низький	Знання базових етапів
2. Аналітичний	Виконання часткового завдання (аналіз, прогноз)	Розвинути уміння застосовувати знання	Середній	Формування аналітичних умінь
3. Дослідницький	Розробка власного проєкту	Застосування знань у нових ситуаціях	Високий	Сформована здатність до самостійної проєктної діяльності
4. Інноваційний	Створення авторського продукту або стартап-ідеї	Самореалізація, ініціативність	Повний	Розвиток творчої автономії

Чекліст студента «Моя участь у навчальному проєкті»

Питання для саморефлексії	Так	Частково	Ні
Я самостійно обрав тему проєкту	☐	☐	☐
Я спланував свій внесок у роботу команди	☐	☐	☐
Я користувався цифровими інструментами ефективно	☐	☐	☐
Я отримував і враховував фідбек викладача	☐	☐	☐
Я самостійно оцінював якість свого продукту	☐	☐	☐
Я зробив висновки для покращення наступного проєкту	☐	☐	☐

Додаток Д

Методичні розробки до реалізації третьої педагогічної умови: *використання формувального оцінювання як інструменту розвитку самооцінки та відповідальності за власну освітню траєкторію.*

Алгоритм організації формувального оцінювання у процесі професійної підготовки студентів-економістів

Етап	Завдання викладача	Дії студента	Цифрові інструменти	Очікуваний результат
Постановка цілей	Формулює критерії успіху, спільно з групою визначає очікувані результати	Усвідомлює власні цілі навчання	Mentimeter, Padlet	Відкрите розуміння цілей
Виконання завдання	Надає проміжний фідбек, ставить уточнювальні запитання	Коригує свої дії відповідно до фідбеку	Google Docs (коментарі), Miro	Розвиток навички самокорекції
Взаємооцінювання	Організовує обговорення результатів у парах або групах	Оцінює колег за чіткими критеріями	Peergrade, Forms	Формування аналітичного мислення
Самооцінювання	Пропонує рефлексивні питання / чеклісти	Аналізує власний прогрес	Google Forms, Notion	Розвиток рефлексії
5. Розробка подальших кроків	Допомагає спланувати наступні навчальні цілі	Визначає траєкторію подальшого розвитку	Trello, Notion	Усвідомлення особистої відповідальності

Цифрова рубрика формувального оцінювання «Я оцінюю себе»

Критерій	Питання для самооцінки	Рівні (1–4)	Рефлексивні коментарі
Розуміння змісту	Чи можу я пояснити матеріал власними словами?	1 – ні; 4 – повністю	...
Уміння застосовувати знання	Чи можу я самостійно розв’язати задачу або кейс?	1–4	...
Використання цифрових інструментів	Наскільки ефективно я використовую аналітичні платформи?	1–4	...
Відповідальність	Чи дотримуюсь термінів, чи планую роботу самостійно?	1–4	...

Рефлексія	Чи аналізую власні помилки та прогрес?	1–4	...

Шаблон «Аркуш формувального фідбеку» (для викладача та студента)
Заповнюється після виконання кожного практичного чи проєктного завдання.

Блок	Питання / коментар	Заповнює
1. Мета завдання	Чи зрозумів(-ла) я, чому виконую це завдання?	Студент
2. Сильні сторони виконання	Що вдалося найкраще?	Студент + викладач
3. Що можна покращити	Конкретна рекомендація	Викладач
4. Наступні кроки	Які зміни запланую у подальшій роботі	Студент
5. Висновок	Короткий коментар про динаміку прогресу	Викладач

Цифровий формат: Google Docs із коментарями або інтерактивна форма в Notion / Microsoft Teams.

Рефлексивний дашборд студента «Моя освітня траєкторія»
Мета: візуалізувати власний навчальний прогрес у цифровій формі.

Розділ дашборда	Що відображає	Інструмент	Як використовується
“Мої цілі”	Записані короткі й довгострокові цілі	Notion / Trello	Планування
“Мої досягнення”	Відмічені завершені модулі, результати самооцінки	Google Sheets, Looker Studio	Самоаналіз
“Мої помилки”	Перелік труднощів і способів їх усунення	Notion	Рефлексія
“Фідбек від викладача”	Витяг з коментарів і порад	Docs, Miro	Усвідомлення підтримки
“Наступні кроки”	Конкретні завдання для розвитку	Trello	Відповідальність за траєкторію

Приклади практичного застосування формувального оцінювання засобами цифрових технологій у професійній підготовці економістів

Кейси

1. Дисципліна «Економіка підприємства і підприємництво».

Кейс 1. Аналіз бізнес-моделі

Завдання: студентам дають кейс малого підприємства (опис продукції, ринок, витрати). Потрібно побудувати бізнес-модель (Canvas).

Інструмент: Miro / Canva онлайн-шаблони.

Формувальне оцінювання: викладач коментує кожен блок (ціннісна пропозиція, ключові ресурси, потоки доходів). Студенти отримують фідбек і доопрацьовують модель.

Розвиває: стратегічно-планувальні уміння (діяльнісний критерій).

Кейс 2. Розрахунок собівартості

Завдання: онлайн-тест у **Moodle / Google Forms** з автоматичним розрахунком собівартості продукції (з даними для прикладу).

Формувальне оцінювання: система показує правильні проміжні кроки (формули, етапи). Студенти можуть виправити власний розрахунок.

Розвиває: когнітивний критерій (знання алгоритмів фінансових розрахунків).

Кейс 3. Пітчинг стартап-ідеї

Завдання: студенти записують відео-презентацію бізнес-ідеї (до 3 хвилин).

Інструмент: Flipgrid / Padlet для завантаження і взаємооцінки.

Формувальне оцінювання: студенти отримують фідбек від одногрупників за чек-листом (новизна, реалізм, потенційна прибутковість).

Розвиває: мотиваційно-спрямувальний критерій (орієнтація на самостійне навчання як цінність).

2. Дисципліна «Макроекономіка»

Кейс 1. Вплив монетарної політики

Завдання: змоделювати вплив підвищення облікової ставки НБУ на інфляцію і ВВП.

Інструмент: H5P інтерактивні симуляції (економічна модель IS–LM).

Формувальне оцінювання: студент змінює параметри в моделі, бачить, як рухаються криві, отримує пояснення системи.

Розвиває: когнітивний критерій (розуміння принципів макроекономіки).

Кейс 2. Інфографіка економічних показників

Завдання: побудувати інфографіку «Інфляція та безробіття в Україні за 5 років».

Інструмент: Tableau Public / Google Data Studio.

Формувальне оцінювання: викладач коментує правильність побудови графіків, інтерпретації результатів.

Розвиває: аналітико-рефлексивні уміння (діяльнісний критерій).

Кейс 3. Онлайн-дебати «Фіскальна політика: стимулювання чи жорстка економія?»

Інструмент: Mentimeter / Zoom Polls (анонімне голосування перед і після дебатів).

Формувальне оцінювання: студенти отримують фідбек — як змінилися їхні позиції після аргументів опонентів.

Розвиває: мотиваційно-спрямувальний критерій (усвідомлення значущості автономії та критичного мислення).

3. Дисципліна «Управління персоналом»

Кейс 1. Рольова гра «Співбесіда з кандидатом»

Завдання: студенти в ролях HR-менеджера та кандидата проводять онлайн-співбесіду.

Інструмент: Zoom + Jamboard для нотаток.

Формувальне оцінювання: після вправи викладач і група дають фідбек за рубрикою (запитання, невербальна комунікація, структура співбесіди).

Розвиває: діяльнісний критерій (комунікативні та рефлексивні уміння).

Кейс 2. Оцінка ефективності персоналу

Завдання: проаналізувати кейс компанії з проблемою низької продуктивності.

Інструмент: Google Sheets з формулами KPI + дашборди.

Формувальне оцінювання: система автоматично підсвічує помилки в розрахунках KPI; викладач додає коментар щодо інтерпретації.

Розвиває: когнітивний та аналітичний компоненти.

Кейс 3. Мотиваційна стратегія

Завдання: розробити план нематеріальної мотивації персоналу.

Інструмент: Padlet / Trello (студенти створюють картки-ідеї).

Формувальне оцінювання: викладач коментує життєздатність ідей, студенти голосують за найефективніші.

Розвиває: особистісний критерій (відповідальність за пропоновані рішення, рефлексія).

Кейси з прикладами цифрових інструментів для формувального оцінювання. Кожен кейс містить: **ситуацію / завдання → цифровий інструмент → як відбувається формувальне оцінювання → який критерій готовності розвиває.**

1. Дисципліна «Мікроекономіка» (бакалаври-економісти)

Інструмент: онлайн-тести у Moodle / Google Forms з автоматичним фідбеком.

Як працює: після кожного блоку тем (наприклад, попит і пропозиція, еластичність, ринки досконалої конкуренції) студенти виконують короткий тест із пояснювальним коментарем до правильної та неправильної відповіді.

Формувальне оцінювання: студент відразу бачить, чому відповідь хибна, і має змогу ще раз пройти тест.

Що вирішує: допомагає студентам набути знання теоретичних засад і алгоритмів розв’язання типових задач (наприклад, розрахунок еластичності).

Приклад завдання: Питання: Якщо еластичність попиту дорівнює 0,5, то підвищення ціни на 10 % призведе до...

Автоматичний фідбек: *Неправильно. Еластичність < 1 означає нееластичний попит, отже, обсяг попиту зменшиться менш ніж на 10 %.*

Кейс 1. Моделювання ринку

Ситуація / завдання:

Побудувати графік попиту та пропозиції для певного товару, визначити рівноважну ціну.

Цифровий інструмент: *Desmos Graphing Calculator / GeoGebra*.

Формувальне оцінювання:

Студенти взаємно перевіряють побудови в Desmos, коментуючи логіку змін кривих. Викладач дає мікрокоментар у Google Classroom.

Критерій готовності:
Розвиток **когнітивно-операційного компонента** (уміння застосовувати знання для аналізу ситуацій).

Кейс 2. Еластичність попиту

Ситуація / завдання:
Розрахунок коефіцієнтів еластичності за реальними ринковими даними.

Цифровий інструмент: *Google Sheets + Formative* (онлайн-завдання з автоперевіркою).

Формувальне оцінювання:
Система показує проміжний результат, студент отримує миттєвий фідбек і пояснення помилок.

Критерій готовності:
Розвиток **самооцінки навчальних досягнень** (усвідомлення власного рівня розуміння теми).

Кейс 3. Поведінка фірми в умовах конкуренції

Ситуація / завдання:
Студенти моделюють поведінку підприємства в різних ринкових структурах (досконала конкуренція, монополія тощо).

Цифровий інструмент: *Simformer Business Simulation* або *GoVenture*.

Формувальне оцінювання:
Результати симуляції обговорюються у групі, студенти описують власні управлінські рішення та отримують фідбек.

Критерій готовності:
Розвиток **відповідальності за власні рішення і результати навчання.**

2. Дисципліна «Маркетинг»

Інструмент: гейміфікаційна платформа Kahoot! / Quizizz для кейсових ситуацій.

Як працює: під час семінарів викладач ставить ситуаційні запитання (наприклад, про вибір стратегії просування продукту), а студенти у змагальному режимі відповідають через смартфони.

Формувальне оцінювання: система показує результати відразу, а викладач аналізує з групою помилки, пропонує альтернативні варіанти.

Що вирішує: підвищує мотивацію (мотиваційно-спрямувальний критерій) і формує стратегічно-планувальні вміння (діяльнісний критерій).

Приклад завдання: Компанія виводить на ринок новий продукт із високим ризиком. Яку стратегію маркетингу варто обрати?
Варіанти відповідей — фокусування / диференціація / зниження ціни.

Фідбек: *Більшість обрала зниження ціни, але це знижує маржинальність. Подумайте, чому диференціація дає більше шансів при високому ризику.*

Кейс 1. Аналіз конкурентів

Ситуація / завдання:. Студенти аналізують конкурентів обраного бренду за допомогою матриці конкурентних переваг.

Цифровий інструмент: *Canva* або *Miro* — для створення візуальної карти конкурентів.

Формувальне оцінювання: Після презентації — взаємооцінювання за критеріями «обґрунтованість», «візуальна логіка», «аргументованість висновків».

Критерій готовності: Розвиток **рефлексивно-оцінного компонента (**уміння оцінювати якість власного продукту).

Кейс 2. Розробка рекламної кампанії

Ситуація / завдання: Студенти створюють коротке відео або digital-банер для просування продукту.

Цифровий інструмент: *Genially / Canva Video*

Формувальне оцінювання: Peer review через Google Forms: кожен студент оцінює три роботи колег за узгодженими критеріями.

Критерій готовності: Розвиток уміння приймати конструктивну критику.

Кейс 3. Оцінювання задоволеності споживачів

Ситуація / завдання: Провести онлайн-опитування щодо рівня задоволеності клієнтів бренду.

Цифровий інструмент: *Google Forms / Kahoot!*

Формувальне оцінювання: Студенти самостійно аналізують результати опитування і порівнюють зі своїми гіпотезами. Викладач коментує інтерпретацію даних.

Критерій готовності: Розвиток уміння робити висновки на основі емпіричних даних.

3. Дисципліна «Фінанси підприємств»

Інструмент: електронне портфоліо (Mahara, Google Sites) + самооцінювання у вигляді чек-листів.

Як працює: студенти завантажують у портфоліо розрахункові завдання (наприклад, визначення точки беззбитковості, оцінку рентабельності). Викладач і студенти-партнери дають фідбек за рубрикою (точність розрахунку, обґрунтованість висновків, візуалізація даних).

Формувальне оцінювання: регулярне взаємооцінювання і самооцінка дозволяють відстежувати прогрес і помилки.

Що вирішує: розвиває аналітико-рефлексивні уміння (діяльнісний критерій) і відповідальність за власне навчання (особистісний критерій).

Приклад завдання: Розрахуйте фінансовий левередж підприємства за даними балансу. Завантажте у портфоліо пояснення (1–2 абзаци), де ви обґрунтовуєте, чи варто компанії залучати додаткові позики.

Фідбек: *Ваші розрахунки правильні, але висновок не враховує ризики ліквідності. Спробуйте перерахувати показники з урахуванням короткострокових зобов'язань.*

Кейс 1. Аналіз фінансової стійкості підприємства

Ситуація / завдання: Студенти обчислюють коефіцієнти ліквідності, автономії, рентабельності за відкритими даними.

Цифровий інструмент: *Google Data Studio / Looker Studio* для візуалізації.

Формувальне оцінювання: Після створення дашборду студенти презентують свої висновки в групі. Викладач та колеги оцінюють логіку висновків і точність даних.

Критерій готовності: Розвиток уміння інтерпретувати фінансову інформацію.

Кейс 2. Оптимізація структури капіталу

Ситуація / завдання: Необхідно розрахувати оптимальне співвідношення власного і позикового капіталу для мінімізації WACC.

Цифровий інструмент: *Excel Online* з автоперевіркою формул.

Формувальне оцінювання: Автоматична перевірка правильності обчислень, подальше обговорення варіантів у спільному чаті Microsoft Teams.

Критерій готовності: Розвиток **відповідальності за результат власної роботи** (уміння самостійно перевіряти і виправляти помилки).

Кейс 3. Фінансове прогнозування

Ситуація / завдання: Студентам пропонується змоделювати грошові потоки підприємства на наступні 3 роки.

Цифровий інструмент: *Trello* — для представлення етапів роботи та самоконтролю.

Формувальне оцінювання: Кожен етап роботи супроводжується самооцінкою (чекліст виконаних дій) і коротким коментарем викладача.

Критерій готовності: Розвиток здатності планувати власну навчальну діяльність).

4. Дисципліна: «Зовнішньоекономічна діяльність підприємства»

Кейс 1. Аналіз експортного потенціалу компанії

Ситуація / завдання: Студентам запропоновано проаналізувати можливості виходу української компанії на ринок ЄС. Необхідно визначити країну-ціль, бар’єри входу, очікувані ризики.

Цифровий інструмент: *Padlet* — спільна дошка для розміщення аналітичних карт і SWOT-таблиць.

Формувальне оцінювання: Викладач і студенти коментують записи один одного, ставлять уточнювальні запитання, додають аргументи. Студент оновлює свою роботу, враховуючи фідбек.

Критерій готовності: Розвиток уміння враховувати зворотний зв’язок і коригувати власні рішення.

Кейс 2. Вибір форми міжнародного контракту

Ситуація / завдання: Студенти обирають оптимальну форму контракту (CIF, FOB, EXW) для заданої ситуації імпорту-експорту.

Цифровий інструмент: *Mentimeter* (інтерактивне опитування з обґрунтуванням вибору).

Формувальне оцінювання: Результати опитування миттєво демонструються. Обговорення аргументів і порівняння відповідей. Викладач дає короткий коментар із рекомендаціями.

Критерій готовності: Розвиток **когнітивного компонента** (здатність приймати аргументовані рішення).

Кейс 3. Оцінювання ефективності ЗЕД-проєкту

Ситуація / завдання: Студент створює міні-звіт про ефективність зовнішньоекономічної операції з розрахунками показників (NPV, IRR, термін окупності).

Цифровий інструмент: *Google Sheets* із вбудованими коментарями.

Формувальне оцінювання: Одногрупники залишають коментарі щодо коректності формул і висновків. Студент враховує пропозиції, переробляє таблицю.

Критерій готовності: Розвиток **операційно-діяльнісного компонента** (уміння аналізувати результати діяльності).

Додаток Е

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті в наукових фахових виданнях України та у виданнях, що входять до міжнародних наукометричних баз даних

1. 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. № 21. С. 1–12. DOI: 10.5281/zenodo.16962615. URL: https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/1233/1111

2. Токарєва А.В, **Чижикова І.В**. Актуальні питання розвитку навчальної автономії студентів українських ЗВО. *Інноваційна педагогіка.* 2024. № 67/2. С. 206–212. DOI:10.32782/2663-6085/2023/67.2.41

3. **Чижикова І.В**. Розвиток навчальної автономії студентів в умовах гейміфікації навчального процесу у ЗВО. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2023. № 11 (2). С. 54–59. DOI: 10.31110/2616-650x-vol11i2-008

4. **Чижикова І.В.** Студентська автономія в контексті розвитку компетенцій XXI сторіччя. *Академічні студії. Серія «Педагогіка».* 2021. № 1 (3). С.154–161. DOI: 10.52726/as.pedagogy/2021.3.1.23

5. **Чижикова І.В**., Токарєва А.В. Використання сучасних гейміфікованих засобів навчання в контексті навчання іноземним мовам студентів технічних та економічних спеціальностей. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 2 (77). С. 147–150. DOI: 10.32840/1992-5786.2021.77-2.27

6. Tokarieva A.V., Volkova N.P., **Chyzhykova I.V**., Fayerman O.O. Computer-mediated communication and gamification as principal characteristics of sustainable higher education: empirical evidence and theoretical frameworks. *CEUR Workshop Proceedings*. 2025. Vol. 4060. pp. 107–129. ***(Scopus)***

7. Tokarieva A. V., **Chyzhykova I. V**. Understanding educator's experience and attitude to gamified learning applications. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія».* 2022. № 1 (23). С. 211–222. DOI: 10.32342/2522-4115-2022-1-23-25

Статті в інших виданнях

8. **Чижикова І.В.** Діалогічно-дискусійні технології у формуванні навчальної автономії студентів. *Грааль науки*. 2022. № 12–13. С. 489–494. DOI:10.36074/grail-of-science.29.04.2022.085

9. Волкова Н., **Чижикова І**. Вплив дослідження формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій на цілі сталого розвитку. *International Science Journal of Education & Linguistics*. 2025. № 4 (3). С. 26–32. DOI: 10.46299/j.isjel.20250403.04 URL: https://isg-journal.com/isjel/article/view/1013/579

10. **Chyzhykova I.** The research of autonomous learning aptitude of students of economic specialities. *International Science Journal of Education & Linguistics*. 2022. № 1 (4). С. 32–37. DOI:10.46299/j.isjel.20220104.02

Публікації, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації

11. **Чижикова І.В.** Блогінг як засіб підвищення мотивації до навчання. *Проблеми та перспективи реалізації та впровадження міждисциплінарних наукових досягнень: матер. VI Міжнар. наук. конф.* Вінниця: ТОВ «УКРЛОГОС Груп», 2024. С. 194–195.

12. **Чижикова І.В.** Вибіркові дисципліни як компонент формування навчальної автономії студентів. *Здобутки та досягнення прикладних та фундаментальних наук XXI століття*: матер. III Міжнар. наук. конф. Вінниця: Європейська наукова платформа, 2022. С. 199–200.

13. **Чижикова І.В.** Використання віртуального середовища у класі. *Цифрове наукове суспільство: соціально-економічні, правові та міжнародні аспекти:*

матер. І Міжнар. наук. конф. Вінниця: Європейська наукова платформа, 2023.С. 130–131.

14. **Чижикова І.В.** Використання ігрових технологій під час вивчення фахових дисциплін студентами економічних спеціальностей на прикладі онлайн платформи «LEARNINGAPPS.ORG». *Science of XXI century: development, main theories and achievements: collection of scientific papers «SCIENTIA»:* Proceedings of the II International Scientific and Theoretical Conference. Helsinki, Republic of Finland: European Scientific Platform, 2022. Vol. 2. С. 97–99.

15. **Чижикова І.В.** Виникнення та становлення поняття «автономія» у світовому освітньому процесі. *Сучасна вища освіта: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень:* матер. ІІІ Міжнар. наук.-практ. конф. студ., аспірантів та науковців. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2022. С. 178–181.

16. **Чижикова І.В.** До питання визначення поняття «автономія». *Потенційні шляхи розвитку науки*: матер. ІІІ Міжнар. наук.-практ. конф. (21–22 грудня 2021р.). Київ: МЦНіД, 2021. С. 25–26.

17. **Чижикова І.В.** Кейс-технології та етапи їх реалізації в освітньому процесі. *Теорія і практика професійного становлення фахівця в інноваційному соціокультурному просторі:* матер. 1-ї Міжнар. наук.-практ. конф. наук.-пед., пед. працівників і молодих учених. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2023. С. 271–274.

18. Tokarieva A., Volkova N., **Chyzhykova I.**, Fayerman O. Computer-Mediated Communication and Gamification as Principal Characteristics of Sustainable Higher Education. *Proceedings of the 2nd Myroslav I. Zhaldak Symposium on Advances in Educational Technology – AET*. 2023. pp. 515–528. DOI: 10.5220/0012065700003431

19. **Чижикова І.В.** Кейс-технології як засіб формування навчальної автономії студентів економічних спеціальностей у ЗВО. *Філософські аспекти професійної освіти:* матер. Х Міжнар. наук.-практ. конф. Херсон-Кропивницький: ПП «Поліум», 2022. С. 263–264.

20. **Чижикова І.В.** Google forms як ефективна форма самостійної роботи студентів. *Традиційні та інноваційні підходи до наукових досліджень:* матер. IV Міжнар. наук. конф. Житомир: Європейська наукова платформа, 2023. С. 160–161.

21. Токарєва А.В., **Чижикова І.В.** Терміни нової освітньої парадигми. *Стан та перспективи розвитку педагогіки та психології в Україні та світі:* матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (3–4 вересня 2021 р.). Київ, 2021. С. 73–76.

22. **Чижикова І.В.,** Токарєва А.В. Гейміфікація як сучасний засіб навчання іноземній мові. *Пріоритетні шляхи розвитку науки:* матер. III Міжнар. наук.-практ. конф. (12–13 жовтня 2021 р.). Київ: МЦНіД, 2021. С. 20–21.

23. **Чижикова І.В**., Токарєва А.В. Розвиток студентської навчальної автономії засобами проєктної діяльності. *Modern Trends in the Development of Science and Technology*: proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Conference. Innsbruck: LIU, 2022. С. 71–75.

24. **Chyzhykova I.** Digitalization of learning process in Ukraine. *Learning and Teaching: during War and Peace: Conference Proceedings of I International Youth Scientific & Practical Conference.* Kharkiv: H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, 2022. pp. 27.

25. **Chyzhykova I.V.** Interactive gamified technologies in contemporary educational process. *Features of the development of modern science in the pandemic's era: collection of scientific papers «SCIENTIA»:* Proceedings of the II International Scientific and Theoretical Conference. Berlin, Germany: European Scientific Platform, 2022. Vol. 2. pp. 29–30.

26. **Chyzhykova I.** The "autonomy" concept as a part of contemporary educational process. *Sustainable Development: Modern Theories and Best Practices*: Proceedings of the Monthly International Scientific and Practical Conference (January 31 – February 1 2022). Tallinn: Teadmus OÜ, 2022. pp. 12–15.

27. **Chyzhykova I.**, Tokarieva A. Virtual game universes in a classroom. *«Actual priorities of modern science, education and practice»*: Proceedings of the XII International Scientific and Practical Conference. Paris, France, 2022. pp. 465–468.

28. Tokarieva A.V., **Chyzhykova I.V**. Serious video games, gamified learning applications and gamification in the context of Ukrainian higher education. *Інноваційні рішення в економіці, бізнесі, суспільних комунікаціях та міжнародних відносинах:* матер. ІІ Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. Дніпро: Університет митної справи та фінансів, 2022. С. 402–406.

29. **Чижикова І.В.** Впровадження цифровізації в освітньому процесі у ЗВО України. *Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку:* матер. Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. Переяслав, 2021. №. 74. С. 95–97.

Навчально-методичні видання

30. **Чижикова І.В**. Навчальна автономія: метод. практикум [для студ. економічних спец. ступеня вищої освіти «Бакалавр» для проведення позааудит. занять, сам. роб. кураторської години]. Дніпро, 2023. 28 с.

31. Токарєва А., **Чижикова І.**, Голяк В. Крос-культурна комунікація: навч. посіб. за темами [для студ., магістрантів, аспірантів ЗВО], Одеса: Гельветика, 2025. 156 с.

Додаток Ж

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УНІВЕРСИТЕТ МИТНОЇ СПРАВИ ТА ФІНАНСІВ
вул. Володимира Вернадського, 2/4, м. Дніпро, 49000
тел./факс: (056) 745-55-96; (0562) 47-17-91
E-mail:university.msf@gmail.com Код ЄДРПОУ 39568620

09.04.2025 № 10-28/01/503 на № _____ від _____

ДОВІДКА ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ
результатів дисертаційного дослідження
Чижикової Інни Валеріївни

за темою «Формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій» на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 – професійна освіта (за спеціалізаціями)

Довідка надана Чижикової Інни Валеріївни про те, що нею у період 2022-2025 рр. в Університеті митної справи та фінансів здійснювалася апробація й упровадження результатів її дисертаційного дослідження.

Теоретичні положення, висновки і рекомендації дисертаційної роботи в частині концептуальних положень щодо сутності категорій «навчальна автономія», «готовність», «формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій» та «Методичний практикум «Навчальна автономія» для студентів економічних спеціальностей ступеня вищої освіти «Бакалавр» для проведення позааудиторних занять, самостійної роботи та кураторської години» та ін. методичні розробки були використані в навчальній практиці Університету митної справи та фінансів у процесі підготовки студентів економічних спеціальностей.

Результати дослідження дисертаційної роботи Чижикової Інни Валеріївни в частині впровадження запропонованих автором інновацій в освітній діяльності розглядалися на міжнародних конференціях, які проводилися на базі Університету митної справи та фінансів у 2022-2024 рр.

Довідку про впровадження результатів дослідження І. Чижикової на тему «Формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій» розглянуто й ухвалено на засіданні кафедри іноземної філології, перекладу та професійної мовної підготовки (протокол № 8 від 18.03.2025).

Проректор
з навчальної роботи Є.В. Гармаш

УНІВЕРСИТЕТ МИТНОЇ СПРАВИ ТА ФІНАНСІВ
ВІДДІЛ ДОКУМЕНТАЦІЙНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
м. Дніпро

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 18.04.2025 № 237 на № _____ від _____

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Чижикової Інни Валеріївни
на тему: «Формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій», поданого
на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю
015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)»

Протягом 2022–2025 н.р. на базі ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» упроваджувались результати дослідження аспірантки кафедри психології та педагогіки Чижикової Інни Валеріївни.

Наукові наробки здобувачки, її висновки і пропозиції становлять певний інтерес і прийняті для практичного використання в діяльності закладу, зокрема «Методичний практикум «Навчальна автономія» для студентів економічних спеціальностей ступеня вищої освіти «Бакалавр» для проведення позааудиторних занять, самостійної роботи та кураторської години», «Крос-культурна комунікація: навчальний посібник за темами». Здобувачкою надано навчально-методичні матеріали для викладачів ЗВО (вправи, тренінги, ділові ігри, дискусії тощо).

Розроблений І.В. Чижиковою пакет діагностичних методик, спрямованих на виявлення рівня сформованості готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій за виокремленими структурними компонентами готовності (ціннісно-мотиваційний, когнітивно-діяльнісний, особистісно-рефлексивний, комунікативний), було апробовано серед здобувачів вищої освіти під час проведення констатувального та контрольного етапів експерименту.

Спостереження викладачів та результати дослідно-експериментальної роботи із упровадження наданих І.В. Чижиковою дидактичних матеріалів дозволили зазначити суттєві позитивні зміни у рівні готовності до навчальної автономії засобами цифрових технологій студентів економічних спеціальностей.

Результати дослідження І.В. Чижикової у частині впровадження запропонованих автором інновацій в освітній діяльності розглядалися на міжнародних конференціях, які проводилися на базі Університету імені Альфреда Нобеля, а саме: «Сучасна вища освіта: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень» (2022), «Теорія і практика професійного становлення фахівця в інноваційному соціокультурному просторі» (2023 р.).

Довідку про впровадження результатів дослідження І.В. Чижикової на тему «Формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій» розглянуто й ухвалено на засіданні кафедри психології та педагогіки (протокол №11 від 15.04.2025 р.).

Т.в.о. проректора із забезпечення
якості освітнього процесу Анатолій ЗАДОЯ

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
(КДПУ)

просп. Університетський, 54, м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, 50086, тел. (056) 470-13-34
E-mail : kdpu@kdpu.edu.ua, Код ЄДРПОУ 40787802

14 КВІ 2025 № 01-221/3

На №

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Чижикової Інни Валеріївни,
поданого на здобуття ступеня доктора філософії

Цим підтверджується, що матеріали дисертаційного дослідження Чижикової І. В. за темою «Формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій» на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 – професійна освіта (за спеціалізаціями) в аспекті формування міжкультурної компетентності використовувалися у навчальному процесі Криворізького державного педагогічного університету з 2022 р. по 2024 р.

Результати наукового пошуку Чижикової І.В. за темою дисертаційного дослідження, передусім концептуальних ідей щодо формування готовності студентів до навчальної автономії засобами цифрових технологій, діагностичних методик апробовано і впроваджено при організації аудиторної та самостійної навчальної діяльності здобувачів вищої освіти.

Зокрема, авторські розробки І.В. Чижикової (науково-методичні рекомендації щодо підготовки спеціалістів – медіаторів культур, навчальний посібник з крос-культурної комунікації в аспекті впровадження інструментів крос-культурної комунікації, методичний практикум в аспекті навчальної автономії, тощо) знайшли практичне застосування при розробці навчально-методичного забезпечення змісту професійної підготовки майбутніх фахівців різних спеціальностей як при викладанні окремих тем з крос-культурної комунікації, так і для організації самостійної роботи.

0528

РЕКТОР Ярослав ШРАМКО

Міністерство освіти і науки України
ДНІПРОВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ АГРАРНО-ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
49009, м. Дніпро, вул. Сергія Єфремова 25,
тел. (056) 744-81-32, факс (056) 744-08-67, 744-53-03
E-mail: info@dsau.dp.ua Web: www.dsau.dp.ua Код ЄДРПОУ 00493675

21.04.25 №42-11-394 На № _____ від _____

018199

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Чижикової Інни Валеріївни
поданого на здобуття ступеня доктора філософії

Цим підтверджується, що матеріали дисертаційного дослідження Чижикової І.В. на тему «Формування готовності студентів економічних спеціальностей до навчальної автономії засобами цифрових технологій», поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями), використовувалися у навчальному процесі Дніпровського державного аграрно-економічного університету у період з 2022 по 2023 рік.

Матеріали наукового пошуку за темою дисертаційного дослідження стосувалися комплексного підходу до організації самостійної роботи студентів економічних спеціальностей як в аудиторному навчанні, так і поза межами аудиторії. Особлива увага приділялася впровадженню цифрових технологій для підтримки навчальної автономії, розвитку критичного мислення, навичок самоорганізації та саморефлексії студентів.

У рамках дослідження також було організовано й проведено низку індивідуальних та групових зустрічей, спрямованих на допомогу студентам у визначенні та виборі власної освітньої траєкторії. Ці зустрічі сприяли усвідомленому формуванню навчальних цілей, підвищенню мотивації до навчання, а також адаптації студентів до вимог сучасного освітнього середовища.

Зазначені заходи мали позитивний вплив на формування міжкультурної компетентності здобувачів вищої освіти, зокрема через розвиток здатності до ефективної комунікації в мультикультурному середовищі, толерантності, поваги до культурного розмаїття та готовності до міжкультурної взаємодії в професійному контексті.

Перший проректор - проректор з
навчальної роботи ДМИТРО ОНОПРІЄНКО

ЧИЖИКОВА ІННА ВАЛЕРІЇВНА

Результат перевірки підпису	Підпис вірний
П.І.Б.	ЧИЖИКОВА ІННА ВАЛЕРІЇВНА
РНОКПП	3036106542
Організація (установа)	ФІЗИЧНА ОСОБА
Код ЄДРПОУ	
Посада	
Час підпису (підтверджено кваліфікованою позначкою часу для даних від Надавача)	13:21:17 08.12.2025
Сертифікат виданий	КНЕДП АЦСК АТ КБ "ПРИВАТБАНК"
Серійний номер	5E984D526F82F38F040000000E10FF015E0AF906
Тип носія особистого ключа	Захищений
Алгоритм підпису	dstu4145
Тип підпису	Кваліфікований
Формат підпису	CAdES-T
Сертифікат	Кваліфікований