

<https://doi.org/10.62405/osiconf.2026.12>

Казначеева Анастасія,
Державний університет інформаційно-комунікаційних технологій,
ГО «Молодіжна ініціатива “Унія”», Київ, Україна,
ORCID: 0009-0009-6713-8112, e-mail: a.kaznacheeva@duikt.edu.ua

Вовк Єлизавета,
ГО «Молодіжна ініціатива “Унія”», Київ, Україна,
ORCID: 0009-0002-7749-4398, e-mail: liza.vovk@uniia.com.ua

ЯК СТУДЕНТУ ПОБУДУВАТИ ВЛАСНУ ЦИФРОВУ ТРАЄКТОРІЮ НАВЧАННЯ

АНОТАЦІЯ. Метою дослідження є обґрунтування підходу до самостійної побудови студентом цифрової траєкторії навчання поза межами обов'язкової освітньої програми. Застосовано методи теоретичного аналізу, порівняння, узагальнення та концептуального моделювання положень сучасних досліджень цифрової компетентності, саморегульованого навчання та індивідуальних освітніх траєкторій. Запропоновано циклічну модель «5Д», що об'єднує п'ять послідовних дій: діагностику прогалин у навичках, добір освітніх ресурсів, перевірку довіри до джерел, документування результатів і демонстрацію здобутих компетентностей у цифровому портфоліо. На відміну від підходів, зосереджених переважно на виборі навчальних ресурсів, модель включає критичну оцінку інформації та фіксацію доказів навчального результату. Зроблено висновок, що цифрова траєкторія має розглядатися як циклічний процес саморегуляції, а не як одноразово сформований перелік курсів.

КЛЮЧОВІ СЛОВА: цифрова компетентність; самонавчання; індивідуальна траєкторія; критичне мислення; цифрове портфоліо; вища освіта.

ВСТУП. Цифровізація вищої освіти поступово змінює саме розуміння того, де, коли і яким чином навчається студент. Навчання дедалі менше обмежується аудиторною роботою та змістом освітньої програми. Поряд із дисциплінами закладу вищої освіти студент може використовувати масові відкриті онлайн-курси, відеолекції, електронні бібліотеки, наукові репозитарії, професійні спільноти, симулятори, цифрові тренажери, освітні платформи та інші ресурси. Це створює значні можливості для самостійного розвитку, але водночас перекладає на здобувача освіти частину відповідальності за вибір напрямку, змісту та якості такого навчання.

Актуальність проблеми особливо помітна в українському контексті. За даними державних досліджень цифрових навичок, у 2023 році 59,6 % українців мали принаймні базовий рівень цифрової грамотності, а частка осіб із рівнем цифрових навичок нижче базового знизилася порівняно з 2019 роком. Водночас 58,3 % дорослих висловлювали зацікавленість у подальшому розвитку цифрових навичок (Ministry of Digital Transformation of Ukraine, 2025). Показовим є не лише зростання цифрової грамотності, а й поширення самої потреби постійно оновлювати знання та компетентності.

Цифрова компетентність у сучасному розумінні не зводиться до вміння користуватися комп'ютером, пошуковою системою або певним програмним забезпеченням. У рамці DigComp 3.0 вона охоплює комплекс знань, умінь і ставлень, необхідних для навчання, професійної діяльності та участі в суспільстві, а нова редакція рамки враховує, зокрема, поширення штучного інтелекту, проблеми дезінформації, цифрової безпеки та відповідального використання технологій (Cosgrove & Cachia, 2025). Відповідно, цифрово компетентний студент має не просто знаходити інформацію, а розуміти власні освітні потреби, відбирати ресурси, критично оцінювати їх, використовувати отримані знання та фіксувати результати свого розвитку.

Дослідження цифрової грамотності студентів підтверджують, що активне використання цифрових пристроїв саме по собі не означає однаково високого рівня всіх цифрових компетентностей. Огляд емпіричних досліджень, проведений N. Gutiérrez-Ángel та співавторами (Gutiérrez-Ángel et al., 2022), показує достатньо високі показники у сфері цифрової комунікації та співпраці, але слабші результати у складніших видах діяльності, зокрема створенні цифрового контенту. Це важливе розрізнення, оскільки повсякденна присутність людини в цифровому середовищі може створювати помилкове відчуття повної цифрової компетентності.

Подібну проблему демонструють і дослідження студентів у системі вищої освіти. T. D. Anderson, G. Ogruk-Maz та T. J. Bell III (Anderson et al., 2025) пов'язують розвиток цифрових навичок не просто з фактом використання технологій, а з характером освітньої діяльності та вимогами, що спонукають студентів застосовувати цифрові інструменти, співпрацювати, розв'язувати проблеми та перевіряти онлайн-джерела. M. S. Georgoroulou зі співавторами (Georgoroulou et al., 2025) також наголошують на тісному зв'язку цифрової грамотності з критичним мисленням та здатністю оцінювати інформацію в умовах поширення недостовірного цифрового контенту.

Українські дослідники розглядають цифрову компетентність як багатокомпонентну здатність, що охоплює пошук і оцінку інформації, роботу з даними, створення контенту, співпрацю, інформаційну безпеку та відповідальне використання технологій (Zakharevych & Hryhorenko, 2024). В умовах війни цифрова грамотність набуває додаткового значення як засіб забезпечення безперервності освіти, доступу до навчальних ресурсів та критичного сприйняття інформації (Khrushch, 2024).

Однак наявність великої кількості цифрових ресурсів сама по собі не вирішує проблему професійного й особистісного розвитку студента. Виникає своєрідний парадокс: доступ до навчального контенту став простішим, тоді як вибір того, що саме потрібно вивчати, у якій послідовності це робити і як визначати цінність отриманого результату, став складнішим. Студент може пройти десятки коротких курсів, переглянути сотні відеоматеріалів або зберегти велику кількість посилань, але це не обов'язково формує системну освітню траєкторію.

Поняття індивідуальної освітньої траєкторії традиційно пов'язується з можливістю здобувача освіти обирати компоненти освітньої програми, темп, форми та способи навчання відповідно до власних потреб та інтересів (Shevchuk, 2021). Сучасні цифрові системи закладів вищої освіти також можуть підтримувати індивідуалізацію через вибір дисциплін та персоналізацію освітнього середовища (Buinytska et al., 2024). Проте такий підхід здебільшого залишається пов'язаним із формальною структурою університетської освіти.

За її межами студент фактично опиняється в просторі самостійного навчання, де значна частина рішень не регламентована навчальним планом. Він сам визначає, яким ресурсам довіряти, які навички є для нього пріоритетними, коли вважати навчальну мету досягнутою та яким чином підтверджувати отриманий результат.

Це зближує проблему цифрової траєкторії з концепцією саморегульованого навчання. Систематичний огляд N. Edisherashvili зі співавторами (Edisherashvili et al., 2022) показує, що ефективне дистанційне й цифрове навчання потребує не лише доступу до ресурсів, а й здатності ставити цілі, планувати діяльність, контролювати власний прогрес, підтримувати мотивацію та оцінювати результат. OECD (OECD, 2024) також звертає увагу на те, що значна частина здобувачів освіти має труднощі з мотивацією, упевненістю та навичками самоспрямованого навчання, а здатність оцінювати достовірність онлайн-інформації є окремою умовою ефективного навчання в цифровому середовищі.

Отже, можна виділити **невирішену частину проблеми**. У науковій літературі достатньо широко представлені, з одного боку, моделі цифрової компетентності, з іншого — індивідуальні освітні траєкторії та саморегульоване навчання. Проте студенту бракує простої цілісної логіки, яка б поєднувала ці напрями й давала відповідь на практичне запитання: що робити після усвідомлення

потреби в новій навичці та як перетворити хаотичний пошук цифрових матеріалів на послідовний процес розвитку з перевірюваним результатом?

Саме тому цифрову траєкторію доцільно розглядати не як перелік платформ, курсів або сертифікатів, а як керований студентом процес, у якому кожний наступний освітній крок впливає з попереднього та завершується рефлексією щодо подальших потреб.

Метою роботи є теоретично обґрунтувати та запропонувати зрозумілу для практичного використання циклічну модель самостійної побудови студентом цифрової траєкторії навчання, яка поєднує визначення прогалин у компетентностях, усвідомлений пошук освітніх ресурсів, критичну перевірку їх якості, фіксацію навчальних результатів та формування цифрового портфоліо. Для досягнення мети передбачено визначити ключові проблеми самостійного навчання студента в умовах надлишку цифрових ресурсів; співвіднести ідеї цифрової компетентності, саморегульованого навчання та індивідуальної освітньої траєкторії; сформулювати послідовність дій, яка може використовуватися студентом незалежно від спеціальності та конкретної освітньої платформи; визначити функцію цифрового портфоліо як інструменту не лише презентації, а й рефлексії та планування подальшого навчання.

МЕТОДИ. Методологічною основою стало поєднання чотирьох методів. Метод теоретичного аналізу використано для визначення сучасного змісту понять цифрової компетентності, цифрової грамотності, саморегульованого навчання та індивідуальної освітньої траєкторії. Порівняльний аналіз дав змогу встановити, які компоненти цих підходів перетинаються та можуть бути застосовані до самостійного позааудиторного навчання студента. Метод узагальнення використано для виокремлення типових дій, необхідних для перетворення освітньої потреби на конкретний навчальний результат. Метод концептуального моделювання застосовано для побудови циклічної моделі цифрової траєкторії студента.

Під час аналізу вихідною була теза, що студентська цифрова траєкторія не повинна залежати від конкретної платформи або набору цифрових інструментів. Технології швидко змінюються, тому модель, побудована навколо конкретних сервісів, може швидко втратити актуальність. Натомість стабільними залишаються дії самого суб'єкта навчання: усвідомлення потреби, пошук, оцінювання, практичне застосування, фіксація результату та наступна рефлексія.

При формуванні моделі також враховано положення OECD (OECD, 2025), відповідно до яких здатність до навчання впродовж життя ґрунтується не лише на доступі до освітніх можливостей. Важливими є власна мотивація людини до навчання, наявність необхідних когнітивних, соціальних і цифрових навичок та ресурси, що дозволяють підтримувати навчальну активність. Таким чином, особиста освітня траєкторія повинна залишати студенту роль активного суб'єкта, який приймає рішення, а не лише виконує рекомендації цифрової системи.

РЕЗУЛЬТАТИ ТА ОБГОВОРЕННЯ. За результатами узагальнення запропоновано розглядати цифрову траєкторію самонавчання студента як усвідомлену, персоналізовану й циклічну послідовність дій у цифровому освітньому середовищі, спрямовану на виявлення актуальних освітніх потреб, розвиток визначених компетентностей, перевірку якості використаних ресурсів та накопичення доказів отриманих результатів.

Ключовою відмінністю такого визначення від звичайного плану навчання є циклічність. Траєкторія не має остаточної точки завершення. Досягнення однієї мети змінює уявлення студента про власні можливості та часто відкриває нові прогалини. Тому після завершення певного навчального циклу студент повертається до повторної діагностики.

Для практичного відображення цієї логіки запропоновано авторську модель «5Д», назва якої утворена від п'яти послідовних етапів: Діагностика — Добір — Довіра — Документування — Демонстрація.

Логіку запропонованої моделі показано у вигляді циклічної схеми на рис. 1.

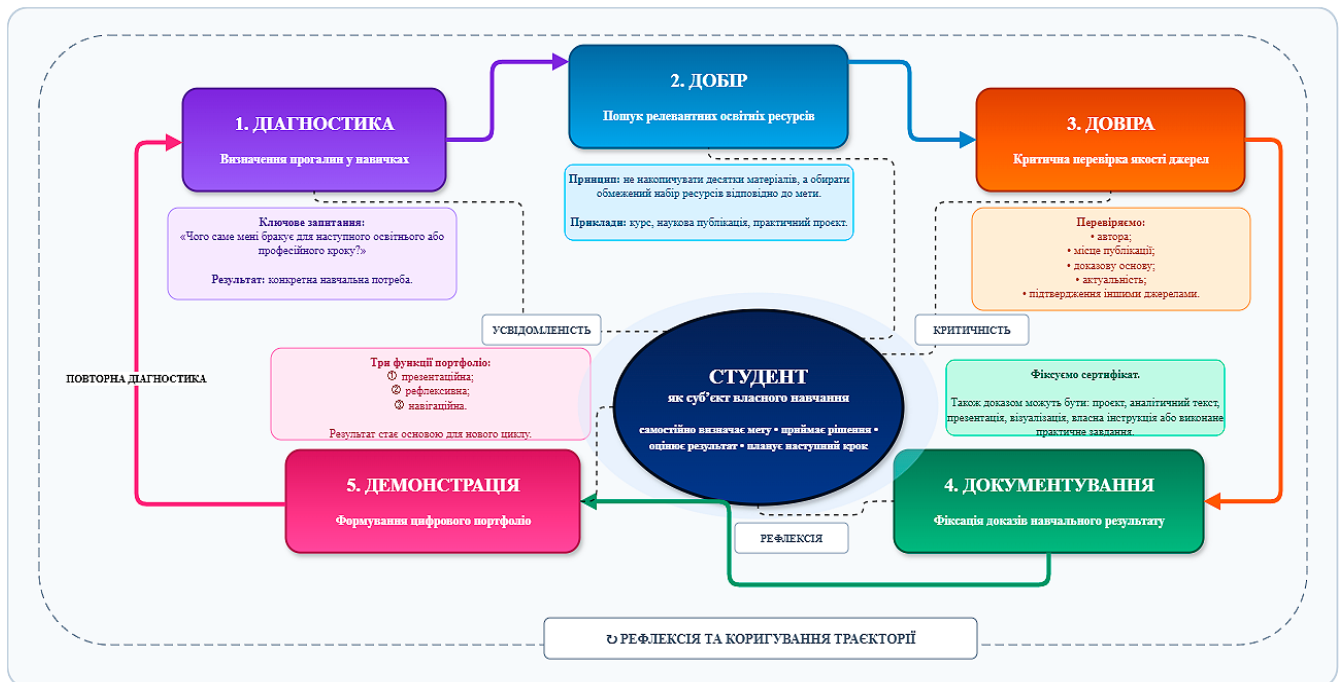


Рис. 1. Циклічна модель «5Д» побудови студентом власної цифрової траєкторії навчання

Перший етап — діагностика — це формування траєкторії починається не з пошуку курсу, а з визначення конкретної прогалини між наявним і бажаним рівнем компетентності. Це принципово важливо, оскільки цифрове середовище часто провокує протилежну поведінку: користувач бачить цікавий курс, відео або новий інструмент і починає навчатися без сформульованої мети.

Діагностика може спиратися на самооцінювання, результати навчальних завдань, рекомендації викладача, вимоги вакансій, аналіз професійних стандартів, рамки компетентностей або результати спеціалізованих тестів. Наприклад, DigComp 3.0 може використовуватися не як обов'язковий перелік умінь, які потрібно засвоїти одночасно, а як орієнтир для визначення того, у якій сфері студент потребує розвитку (Cosgrove & Cachia, 2025).

Результатом першого етапу має бути не абстрактне формулювання на кшталт «покращити цифрові навички», а конкретна освітня потреба. Наприклад: навчитися системно перевіряти достовірність інформації з цифрових джерел; опанувати інструмент візуалізації даних на рівні, достатньому для виконання навчального проєкту; сформулювати навички створення доступного цифрового контенту; навчитися організовувати спільну дистанційну роботу над документами.

В ході **другого етапу** (добору) студент формує невеликий набір потенційних ресурсів. До нього можуть входити університетські курси, відкриті онлайн-курси, матеріали професійних організацій, наукові публікації, офіційна документація, вебінари, навчальні посібники, тематичні спільноти або практичні проєкти.

Важливою умовою є відмова від принципу «чим більше ресурсів, тим краще». Однією з проблем цифрового навчання є накопичення матеріалів без їх опрацювання. Тому на цьому етапі доцільно обмежувати кількість ресурсів та визначати їхню функцію: один може давати теоретичну основу, інший — практичне тренування, третій — можливість перевірити знання або отримати зворотний зв'язок.

Такий підхід відповідає логіці саморегульованого навчання, за якої студент не просто споживає запропонований контент, а планує власну діяльність і співвідносить ресурси з конкретною метою (Edisherashvili et al., 2022).

Третій етап — довіра. Саме цей компонент є критичним для цифрової траєкторії. Велика кількість доступних матеріалів означає, що студент має оцінювати не тільки зручність або популярність ресурсу, а і його надійність.

Назва етапу «Довіра» не означає автоматичного прийняття інформації. Навпаки, йдеться про аргументоване рішення щодо того, чи заслуговує конкретне джерело на використання в навчанні. Для спрощеної перевірки студенту можна запропонувати п'ять запитань: хто є автором матеріалу; де і ким його опубліковано; на чому ґрунтуються наведені твердження; наскільки актуальною є інформація; чи підтверджується вона іншими незалежними авторитетними джерелами.

Потреба в такому етапі зростає у зв'язку з поширенням генеративного штучного інтелекту та цифрового контенту, походження якого користувачеві не завжди очевидне. Тому вміння швидко знайти відповідь має доповнюватися вмінням поставити під сумнів її достовірність. OECD (OECD, 2024) прямо відносить здатність оцінювати достовірність онлайн-інформації до важливих напрямів розвитку цифрової грамотності. Georgoroulou та інші (Georgoroulou et al., 2025) також пов'язують цифрову грамотність студентів із критичним ставленням до інформації та здатністю орієнтуватися в умовах її надлишку.

Таким чином, етап «Довіра» перетворює інформаційний пошук на освітню дію. Студент вчиться не просто знаходити джерела, а аргументувати власний вибір.

Четвертий етап — документування. Поширеною проблемою неформального цифрового навчання є те, що його результати швидко стають непомітними навіть для самого студента. Переглянута лекція, прочитаний матеріал або виконана вправа можуть давати корисний досвід, але без фіксації складно оцінити, наскільки початкову прогалину справді подолано.

Тому запропонована модель передбачає накопичення не лише сертифікатів, а доказів навчання. Ними можуть бути виконане практичне завдання, короткий аналітичний текст, презентація, власна інструкція, створена візуалізація, розроблений цифровий продукт, рецензія на джерело, рефлексивний запис або інший результат, який показує застосування нової компетентності.

Для цього не обов'язково створювати складну інформаційну систему. Студент може використовувати хмарну папку, електронний нотатник, таблицю, персональну сторінку або спеціалізовану платформу. Важливішою за конкретний інструмент є сама звичка відповідати після завершення певного етапу навчання на запитання: «Що саме тепер я можу зробити такого, чого не міг або робив гірше до початку навчання?».

Документування одночасно виконує функцію самооцінювання. Воно переводить акцент із кількості спожитого контенту на результат діяльності.

П'ятий етап — Демонстрація. Зафіксовані результати поступово формують цифрове портфоліо студента. У запропонованій моделі портфоліо розглядається ширше, ніж набір сертифікатів або прикладів найкращих робіт. Воно виконує три взаємопов'язані функції.

Перша функція — презентаційна: студент може демонструвати свої результати викладачам, потенційним роботодавцям або професійній спільноті. Друга — рефлексивна: сукупність робіт дозволяє бачити власний розвиток у часі. Третя — навігаційна: аналіз портфоліо допомагає визначити наступну прогалину та розпочати новий цикл навчання.

Таким чином, демонстрація не завершує траєкторію остаточно, а повертає студента до першого етапу. Наприклад, після створення кількох аналітичних візуалізацій студент може з'ясувати, що технічно

володіє відповідним інструментом, але потребує кращого розуміння принципів представлення даних. Це стає новою діагностованою потребою.

Наукова новизна запропонованого підходу полягає в концептуальному поєднанні в межах одного циклу трьох напрямів, які часто розглядаються окремо: самодіагностики цифрових компетентностей, критичної верифікації освітніх джерел та доказового представлення результату через цифрове портфоліо. Цифрова траєкторія в такому розумінні визначається не набором ресурсів, а послідовністю рішень студента щодо власного розвитку.

Особливого значення набуває включення етапу «Довіра». Якщо в традиційній освітній програмі значну частину функції попереднього відбору джерел бере на себе викладач або заклад освіти, то в умовах самостійного цифрового навчання ця відповідальність частково переходить до самого студента. Тому критичне оцінювання інформації стає не додатковою компетентністю, а умовою формування самої траєкторії.

Другою особливістю є зміщення уваги із завершення курсу на доказ результату. Сертифікат може підтвердити факт проходження певної навчальної програми, однак він не завжди демонструє, яким чином студент здатний застосувати здобуті знання. Натомість портфоліо, до якого включено результати практичної діяльності, дозволяє зробити траєкторію видимою й накопичувальною.

Третя особливість полягає у відмові від уявлення про персоналізацію як процес, що обов'язково потребує складних алгоритмів або автоматизованих рекомендацій. Цифрові системи можуть допомагати студенту, проте здатність самостійно визначати мету, оцінювати джерело та аналізувати власний результат є складовою цифрової компетентності сама по собі.

Цей аспект узгоджується з сучасним баченням навчання впродовж життя. OECD (OECD, 2025) наголошує, що для постійного навчання недостатньо лише розширювати кількість освітніх пропозицій; людина повинна бути здатною спрямовувати й підтримувати власне навчання. Саме тому запропонована модель не прагне автоматично визначити «ідеальний» курс для студента, а пропонує йому логіку прийняття рішень.

Модель «5Д» може застосовуватися на різних рівнях. На індивідуальному рівні вона може використовуватися студентом як проста інструкція для планування самонавчання. На рівні навчальної дисципліни викладач може пропонувати студентам створювати невеликі персональні траєкторії для опанування додаткової компетентності. На рівні закладу освіти модель може бути основою для консультацій, роботи центрів цифрової освіти, кар'єрного розвитку або формування студентських портфоліо.

При цьому модель не передбачає повної автономії студента від викладача. Навпаки, роль викладача може трансформуватися від єдиного джерела навчального матеріалу до наставника, який допомагає сформулювати потребу, оцінити якість джерел, надати зворотний зв'язок щодо результату та підтримати рефлексію. Такий розподіл ролей дозволяє поєднати самостійність студента з академічними стандартами якості.

Водночас запропонована модель має певні обмеження. Вона є концептуальною та потребує подальшої емпіричної перевірки. Рівень готовності студентів до самостійного планування навчання може істотно відрізнитися залежно від курсу, спеціальності, попереднього досвіду та мотивації. Крім того, не всі результати навчання однаково легко представити у форматі цифрового портфоліо. Тому перспективним напрямом наступних досліджень є апробація моделі серед здобувачів різних спеціальностей та розроблення простих індикаторів, за якими студент може оцінювати проходження кожного її етапу.

ВИСНОВКИ. Сучасне цифрове освітнє середовище створює для студента безпрецедентно широкий доступ до знань, але водночас породжує нову проблему — необхідність самостійно орієнтуватися

серед великої кількості ресурсів, визначати власні освітні потреби та оцінювати якість отриманої інформації. Тому цифрова компетентність студента повинна проявлятися не лише у володінні інструментами, а й у здатності керувати власним навчанням.

Аналіз досліджень цифрової грамотності, саморегульованого навчання та індивідуальних освітніх траєкторій показав, що ці напрями мають значний потенціал для інтеграції. На цій основі запропоновано циклічну модель «5Д», що складається з етапів Діагностики, Добору, Довіри, Документування та Демонстрації.

Практичне значення моделі полягає в тому, що вона не прив'язана до конкретної цифрової платформи, програмного забезпечення або спеціальності. Вона описує універсальну логіку дій студента: спочатку визначити, чого саме бракує; після цього знайти обмежений набір релевантних ресурсів; перевірити їхню надійність; створити й зафіксувати результат навчальної діяльності; представити його в портфоліо та на цій основі визначити наступну потребу. Науково значущим є включення критичної перевірки джерел і документування результатів безпосередньо до структури цифрової траєкторії. Це дозволяє перейти від розуміння траєкторії як набору курсів до її трактування як процесу відповідального освітнього вибору.

Запропонований підхід може використовуватися студентами для організації позааудиторного самонавчання, викладачами — для підтримки студентської автономії, а закладами вищої освіти — під час розвитку цифрових компетентностей та практик навчання впродовж життя. Перспективою подальших досліджень є емпірична апробація моделі «5Д», визначення зручних індикаторів проходження кожного її етапу та дослідження того, як систематичне ведення цифрового портфоліо впливає на здатність студентів оцінювати власні компетентності й самостійно планувати подальший розвиток.

ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Anderson, T. D., Ogruk-Maz, G., & Bell, T. J., III. (2025). Enhancing digital literacy in higher education: A comprehensive analysis of digital skill development among college students. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 25(3). <https://doi.org/10.33423/jhetp.v25i3.7631>
- Buinytska, O., Varchenko-Trotsenko, L., Smirnova, V., Tiutiunnyk, A., Hrytseliak, B., & Matasar, Y. (2024). Introduction of an individual educational trajectory in a higher education institution through the implementation of a catalog of elective disciplines. *Journal of Information Technologies in Education (ITE)*, 55, 7–24. <https://doi.org/10.14308/ite000776>
- Cosgrove, J., & Cachia, R. (2025). DigComp 3.0: European Digital Competence Framework – Fifth edition. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/0001149>
- Edisherashvili, N., Saks, K., Pedaste, M., & Leijen, Ä. (2022). Supporting self-regulated learning in distance learning contexts at higher education level: Systematic literature review. *Frontiers in Psychology*, 12, 792422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.792422>
- Georgopoulou, M. S., Troussas, C., Krouska, A., & Sgouropoulou, C. (2025). Digital literacy in higher education: Examining university students' competence in online information practices. *Computers*, 14(12), 528. <https://doi.org/10.3390/computers14120528>
- Gutiérrez-Ángel, N., Sánchez-García, J.-N., Mercader-Rubio, I., García-Martín, J., & Brito-Costa, S. (2022). Digital literacy in the university setting: A literature review of empirical studies between 2010 and 2021. *Frontiers in Psychology*, 13, 896800. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.896800>
- Khrushch, S. (2024). Digital literacy as a key factor in preserving and developing the educational process during wartime. *Digital Platform: Information Technologies in Sociocultural Sphere*, 7(2), 311–322. <https://doi.org/10.31866/2617-796X.7.2.2024.317739> [in Ukrainian].
- Ministry of Digital Transformation of Ukraine. (2025, March 24). Digital literacy of Ukrainians through education and technologies. Digital State. [in Ukrainian].

- OECD. (2024). PISA 2022 results (Volume V): Learning strategies and attitudes for life. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c2e44201-en>
- OECD. (2025). Education Policy Outlook 2025: Nurturing engaged and resilient lifelong learners in a world of digital transformation. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c3f402ba-en>
- Shevchuk, H. Y. (2021). Student's individual educational path: The essence and key aspects of organization. Collection of Research Papers "Pedagogical Sciences", 95. <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2021-95-8> [in Ukrainian].
- Zakharevych, M., & Hryhorenko, V. (2024). Digital competence and digital literacy of higher education students. Collection of Scientific Papers of Uman State Pedagogical University, 1, 119–129. <https://doi.org/10.31499/2307-4906.1.2024.302215> [in Ukrainian].

Kaznacheieva Anastasiia,

State university of information and communication technologies,

NGO «Youth Initiative "Union"», Kyiv, Ukraine,

ORCID: 0009-0009-6713-8112, e-mail: a.kaznacheeva@duikt.edu.ua

Vovk Yelyzaveta,

NGO «Youth Initiative "Union"», Kyiv, Ukraine,

ORCID: 0009-0002-7749-4398, e-mail: liza.vovk@uniia.com.ua

HOW A STUDENT CAN BUILD THEIR OWN DIGITAL LEARNING PATHWAY

ABSTRACT. *The study aims to substantiate an approach enabling university students to independently design a digital learning trajectory beyond the compulsory curriculum. The methods include theoretical analysis, comparison, synthesis, and conceptual modelling of contemporary research on digital competence, self-regulated learning, and individual educational pathways. A cyclical "5D" model is proposed, combining five consecutive actions: diagnosing skill gaps, selecting learning resources, verifying source credibility, documenting learning outcomes, and demonstrating acquired competencies through a digital portfolio. Unlike approaches focused mainly on choosing educational content, the model integrates critical evaluation of information and the accumulation of verifiable evidence of learning. The study concludes that a student's digital learning trajectory should be understood as a continuous cycle of self-regulation and reflection rather than a fixed list of courses or digital resources.*

KEYWORDS: *digital competence; self-learning; individual learning trajectory; critical thinking; digital portfolio; higher education.*