

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

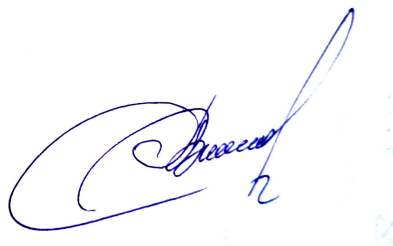
УДК 378.015.31:37.041(73)(043.5)

КУРЧАТОВА Анжеліка Віталіївна

**СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ УМІНЬ НАВЧАЛЬНОЇ
САМООРГАНІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ
ВИЩОЇ ОСВІТИ США**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

РЕФЕРАТ
дисертації на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'Anzhelika Kurchatova', with a large flourish on the left side. To the right of the signature, there is a faint, partially visible blue stamp or mark.

Кропивницький – 2026

Дисертацією є рукопис.

Роботу виконано в Центральноукраїнському державному університеті імені Володимира Винниченка, Міністерство освіти і науки України.

Офіційні опоненти:

доктор педагогічних наук, професор

Княжева Ірина Анатоліївна,

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,

завідувач кафедри педагогіки;

доктор педагогічних наук, професор

Куліченко-Чугіна Алла Костянтинівна,

Запорізький державний медико-фармацевтичний університет,

професор кафедри іноземних мов;

доктор історичних наук, професор

Савчук Борис Петрович,

Карпатський національний університет імені Василя Стефаника,

професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Б. Ступарика.

Захист відбудеться «08» липня 2026 року о 09:00 годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 23.053.02 у Центральноукраїнському державному університеті імені Володимира Винниченка за адресою: 25006, м. Кропивницький, вул. Шевченка, 1, зала засідань.

Із дисертацією можна ознайомитися в науковій бібліотеці Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка (25006, м. Кропивницький, вул. Шевченка, 1) та на сайті університету за адресою: <https://www.cuspu.edu.ua>.

Реферат розіслано «08» червня 2026 року

Учений секретар
спеціалізованої вченої ради



Оксана АБРАМОВА

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність дослідження. Сучасний етап розвитку світової вищої освіти характеризується поглибленням процесів глобалізації, інтернаціоналізації та зростанням вимог до якості підготовки фахівців, здатних до безперервного навчання, саморозвитку й ефективної саморегуляції освітньої діяльності. У цьому контексті формування умінь навчальної самоорганізації студентів розглядається як одна з ключових науково-педагогічних проблем, що має міждисциплінарний і міжнародний характер та перебуває в полі уваги сучасної порівняльної педагогіки.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю глибокого теоретичного осмислення та системного порівняльного аналізу моделей формування навчальної самоорганізації студентів у різних національних системах вищої освіти. Заклади вищої освіти США становлять значний науковий інтерес як один із найбільш впливових і концептуально сформованих освітніх просторів світу, у якому ідеї студентоцентрованого навчання, академічної автономії, відповідальності за результати навчання та інституційної підтримки самостійної освітньої діяльності студентів реалізуються на системному рівні.

Система формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США вирізняється багаторівневістю, інституційною різноманітністю та інтеграцією формальної, неформальної й інформальної освіти. Вона ґрунтується на поєднанні педагогічних, організаційних, психологічних і соціокультурних чинників, зокрема: гнучких освітніх траєкторій, розвинених механізмів академічного консультивання, тьюторства і менторства, цифрових освітніх платформ, а також культури академічної доброчесності та відповідальності. Така комплексність робить американський досвід релевантним об'єктом компаративного аналізу.

З позицій порівняльної педагогіки особливу наукову цінність становить виявлення закономірностей, тенденцій та концептуальних засад формування умінь навчальної самоорганізації студентів у США у співвідношенні з іншими національними моделями вищої освіти, насамперед українською. Умови трансформації вищої освіти України, її інтеграція до європейського та світового освітнього простору, реалізація компетентнісного підходу та ідей навчання впродовж життя зумовлюють потребу в науково обґрунтованому запозиченні та адаптації зарубіжного досвіду.

Обґрунтованість вибору теми також визначається недостатнім рівнем систематизованих порівняльно-педагогічних досліджень, присвячених цілісному аналізу саме системи формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США, її структурних компонентів, механізмів функціонування та результативності. Це зумовлює потребу в розробленні теоретичної моделі, що дозволить концептуалізувати

американський досвід у порівняльному вимірі та визначити можливості його обґрунтованого використання в національному освітньому контексті.

Отже, вибір теми дисертації є науково доцільним і методологічно обґрунтованим, оскільки сприяє розширенню теоретичного поля порівняльної педагогіки, поглибленню розуміння механізмів розвитку сучасної вищої освіти та виробленню науково обґрунтованих рекомендацій для модернізації системи вищої освіти України.

Аналіз нормативно-законодавчої бази дослідження свідчить, що вища освіта США має децентралізований характер. На федеральному рівні відсутній єдиний закон про вищу освіту в традиційному для європейських країн розумінні. Водночас важливу регулятивну роль відіграють федеральні акти, зокрема Закон про вищу освіту (Higher Education Act), який визначає загальні засади функціонування системи вищої освіти, доступ до освітніх послуг, механізми фінансової підтримки студентів, а також принципи забезпечення якості освіти. У контексті досліджуваної проблематики зазначений документ опосередковано сприяє розвитку умінь навчальної самоорганізації через підтримку академічної мобільності, індивідуальних освітніх траєкторій і відповідальності студентів за власний освітній вибір.

Значну роль у формуванні умов для розвитку навчальної самоорганізації студентів відіграють нормативні документи на рівні штатів, які регулюють діяльність публічних закладів вищої освіти, визначають вимоги до навчальних програм, результатів навчання та систем оцінювання. Законодавство штатів, як правило, закріплює принципи академічної свободи, інституційної автономії та гнучкості освітніх програм, що створює сприятливі передумови для впровадження студентоцентризованих моделей навчання й розвитку самостійної навчальної діяльності.

Окреме місце в нормативному забезпеченні системи вищої освіти США належить діяльності незалежних акредитаційних агентств і професійних асоціацій, які виконують квазінормативну функцію. Акредитаційні стандарти, рекомендації та рамки результатів навчання акцентують увагу на сформованості в студентів навичок саморегульованого навчання, критичного мислення, відповідальності та здатності до навчання впродовж життя. Таким чином, механізми акредитації та забезпечення якості освіти виступають важливим інструментом інституційного стимулювання формування навчальної самоорганізації.

На інституційному рівні нормативну основу формують статути університетів, академічні політики, кодекси честі, положення про організацію навчального процесу, системи академічного консультування та підтримки студентів. Саме ці документи безпосередньо регламентують вимоги до самостійної роботи студентів, академічної доброчесності, планування навчального навантаження та управління власною освітньою траєкторією. Характерною ознакою американських закладів вищої освіти є чітка фіксація

відповідальності студента за результати навчання, що нормативно закріплює пріоритет самоорганізованої навчальної діяльності.

Проблему формування умінь навчальної самоорганізації студентів закладів вищої освіти США досліджували вітчизняні та зарубіжні науковці. Концептуальні основи розвитку вищої освіти в Україні та зарубіжних країнах закладені у працях: І. Андрущук, В. Андрущенко, Н. Бідюк, Р. Гуревича, В. Кременя, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, С. Сисоєвої та ін.; проблеми особистісно-професійного розвитку студента досліджували: О. Антонова, О. Біда, О. Дубасенюк, В. Каплінський, О. Філоненко та ін.

Феноменологія категорії «уміння навчальної самоорганізації студентів» досліджувалася науковцями: М. Аверін (метод самоорганізації особистості та його соціально педагогічні перспективи), К. Короткевич (формування умінь навчальної самоорганізації майбутніх викладачів), Н. Мирончук (основи самоорганізації у професійній діяльності), Т. Новаченко (формування педагогічної самоорганізації студентів педагогічних училищ), І. Серьогіна (формування самоорганізації навчальної діяльності студентів ЗВО), О. Писарчук, Н. Ратушняк, О. Теслюк, В. Чайка (формування вмінь самоорганізації навчальної діяльності учнів початкової школи з особливими потребами), Н. Токуєва (самоорганізація навчальної діяльності здобувачів вищої освіти на засадах педагогічних ідей Григорія Сковороди), О. Чикурова (формування вміння самоорганізації навчальної діяльності учнів).

Психолого-педагогічні та філософські підходи щодо формування умінь навчальної самоорганізації розробляли: Н. Бочкарьова (гуманістичний характер цінностей в педагогічній системі), Л. Лук'янова, І. Павлов (сутнісний аналіз андрагогічної моделі), І. Лебединська (конструктивізм у контексті зміни статусу знання), І. Литовченко (фактори мотивації дорослої людини до навчання), В. Луговий (світоглядні пріоритети гуманізації вищої освіти), В. Матвеев (філософські основи концепції самоактуалізації особистості), О. Мирошніченко (розвиток когнітивних навичок), В. Роменець, І. Маноха (історія психології), Л. Шаповалова (концептуалізація гуманістичної теорії).

Питаннями проблеми формування умінь навчальної саморганізації студентів у закладах вищої освіти США займались такі зарубіжні дослідники: Г. Амін (H. Amin), Р. Андерсон (R. Anderson), А. Артис (A. Artis), С. Башір (S. Bashir), К. Беннетт (C. Bennett), С. Боєр (S. Boyer), М. Боченко (M. Bochenko), П. Брянт (P. Bryant), К. Валліс (C. Vallis), Д. Вардак (D. Wardak), К. Волтерс (C. Wolters), Ю. Геммлер (Y. Hemmler), Н. Гідаяг (N. Hidayah), І. Гсіао (E. Hsiao), С. Гопперт (S. Guppert), А. Данн (A. Dunn), Д. Діз (D. Dees), К. Дуїн (C. Duin), Д. Едмондсон (D. Edmondson), У.-Д. Елерс (U.-D. Ehlers), Д. Кім (D. Kim), Т. Кокс (T. Cox), П. Кунтнер (P. Kutner), Р. Леслі (R. Leslie), К. Лобос (K. Lobos), В. Надараях (V. Nadarajah), К. Новак (K. Novak), М. Пфост (M. Pfoest), К. Реїд (K. Reid), П. Ренкема (P. Renkema), Г. Свонсон (H. Swanson), Дж. Сліско (J. Slisko), Г. Стайнер (H. Steiner),

Г. Табберс (H. Tabbers), Г. Турнера (G. Turner), Д. Флемінг (D. Fleming), М. Халід (M. Khalid), В. Хюбнер (V. Hübner), Н. Чандратілак (N. Chandratilake), І. Чітра (E. Chitra).

На основі порівняльного аналізу розвитку та успішності формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США визначено основні *суперечності* щодо впровадження виявлених ідей і досвіду в Україні між:

- декларованою в нормативних документах необхідністю формування автономного, відповідального за власне навчання студента та переважанням у практиці вищої освіти України традиційно регламентованих, викладацько-центрованих моделей організації навчального процесу, що обмежують розвиток навчальної самоорганізації;

- високим рівнем академічної автономії та інституційної гнучкості, характерним для закладів вищої освіти США, та обмеженими можливостями українських університетів у самостійному проектуванні освітніх траєкторій студентів, зумовленими централізованим регулюванням і стандартизацією освітнього процесу;

- потребою у сформованості у студентів умінь саморегульованого навчання, управління часом і навчальним навантаженням та недостатньою інтеграцією цілеспрямованих механізмів формування цих умінь у навчальні плани та освітні програми українських закладів вищої освіти;

- наявністю в американських університетах розвинених інституційних структур підтримки навчальної самоорганізації студентів (академічне консультування, тьюторство, менторські програми, центри навчальної підтримки) та фрагментарністю або формальним характером подібних практик в українських закладах вищої освіти;

- орієнтацією зарубіжного досвіду на індивідуальні освітні потреби, відповідальність і проактивну позицію студента та недостатньою готовністю значної частини українських студентів до високого рівня самостійності, що сформувалася в умовах попередніх етапів освітньої соціалізації;

- вимогами сучасного ринку праці та міжнародних освітніх стандартів до здатності випускників до навчання впродовж життя та відсутністю системного моніторингу й оцінювання рівня сформованості умінь навчальної самоорганізації в українських закладах вищої освіти;

- потенціалом використання американського досвіду формування умінь навчальної самоорганізації студентів та недостатнім рівнем науково-методичного забезпечення його адаптації до соціокультурних, інституційних і педагогічних умов функціонування системи вищої освіти України.

Актуальність і соціальне значення представленої проблеми, недостатній рівень її розроблення, а також необхідність розв'язання визначених суперечностей зумовили вибір теми дисертації – **«Система формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація виконана відповідно до науково-дослідної теми кафедри педагогіки та менеджменту освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (нині кафедра освітніх наук Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка) «Соціально-професійне становлення особистості» (реєстраційний № 0116U003481). Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка (протокол № 9 від 09 лютого 2026 р.).

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування, цілісний аналіз та наукова інтерпретація системи формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США, виявлення її концептуальних засад, структурних компонентів і механізмів функціонування, а також визначення можливостей творчого використання прогресивного американського досвіду в системі вищої освіти України.

Відповідно до мети дослідження передбачається розв'язання таких **завдань**:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до проблеми формування умінь навчальної самоорганізації студентів у сучасній педагогічній науці; визначити сутність поняття умінь навчальної самоорганізації студентів у межах різних наукових теорій.

2. Виявити й систематизувати концептуальні моделі формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США, розробити авторську концепцію.

3. Охарактеризувати нормативно-організаційні механізми функціонування системи формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США.

4. Виокремити структурно-компонентний склад системи формування умінь самоорганізації навчальної діяльності студентів у закладах вищої освіти США.

5. Визначити суб'єктно-рольову структуру та схарактеризувати інституційну підтримку студентів у системі формування умінь навчальної самоорганізації у закладах вищої освіти США.

6. Розробити модель та визначити педагогічні умови, що забезпечують ефективність формування умінь навчальної самоорганізації студентів у практиці американських закладів вищої освіти.

7. Обґрунтувати характерні особливості формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США та України.

8. Визначити шляхи екстраполяції ефективного досвіду формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США у систему вищої освіти України.

Об'єктом дослідження є освітній процес у закладах вищої освіти США.

Предметом дослідження є система формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США, її теоретико-методологічні засади, структурні компоненти, педагогічні умови, форми, методи та інституційні механізми реалізації.

Концепція дослідження. Провідна ідея дослідження полягає в тому, що ефективне формування умінь навчальної самоорганізації студентів закладів вищої освіти США є результатом функціонування цілісної, багаторівневої та інституційно підтриманої системи вищої освіти, у якій студент виступає активним суб'єктом навчальної діяльності, а академічна автономія поєднується з відповідальністю за результати власного навчання. Досвід закладів вищої освіти США засвідчує, що формування цих умінь не може бути фрагментарним або ситуативним, а потребує інтеграції нормативно-правових, організаційно-педагогічних, методичних і соціокультурних механізмів.

Концепція дослідження ґрунтується на положенні про те, що уміння навчальної самоорганізації студентів є системоутворювальним компонентом сучасної вищої освіти, який забезпечує ефективність навчальної діяльності, академічну автономію особистості та здатність до навчання впродовж життя. У сучасних умовах розвитку глобального освітнього простору формування таких умінь набуває стратегічного значення і виступає об'єктом наукового аналізу в межах порівняльної педагогіки.

У дослідженні система формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США розглядається як цілісне, багаторівневе й відкрите педагогічне утворення, що функціонує у взаємодії нормативно-правових, інституційних, організаційно-педагогічних, психологічних та соціокультурних чинників. Її ефективність зумовлюється узгодженістю ціннісних орієнтирів, освітніх цілей, змісту навчання, педагогічних технологій і механізмів інституційної підтримки студентської автономії.

Концепція дослідження передбачає, що формування умінь навчальної самоорганізації студентів у США здійснюється не фрагментарно, а системно, через інтеграцію формальної, неформальної та інформальної освіти, поєднання навчальної та позанавчальної діяльності, а також активну взаємодію студентів із різними інституційними структурами (академічне консультування, тьюторство, менторські програми, центри навчальної підтримки). Ключовим концептуальним положенням є визнання студента активним суб'єктом освітнього процесу та співвідповідальним за результати власного навчання.

Реалізація концепції дослідження передбачає поетапний аналіз: від виявлення теоретичних засад і нормативних передумов формування

навчальної самоорганізації студентів у США – до узагальнення практичного досвіду, побудови авторської моделі системи та розроблення рекомендацій щодо її використання в національному освітньому просторі. Це забезпечує наукову цілісність дослідження та його спрямованість на вирішення актуальних проблем модернізації вищої освіти України.

Реалізація наукового пошуку здійснювалася у трьох взаємопов'язаних компонентах: методологічному, теоретичному, технологічному.

Методологічний компонент спирається на такі методологічні підходи: студентоцентрований підхід як визнання студента активним суб'єктом освітнього процесу; системний підхід, котрий передбачає, що освітній процес розглядається як цілісна, структурована та відкрита система взаємопов'язаних компонентів; діяльнісно-орієнтований підхід передбачає, що формування умінь відбувається через активну навчальну діяльність; метакогнітивний підхід спрямований на формування здатності студентів усвідомлювати, планувати, контролювати й оцінювати власну навчальну діяльність; технологічний та цифровий підходи передбачають проєктування, реалізацію та оцінювання освітнього процесу.

Теоретичний компонент концепції формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США базуються на ідеї самоорганізації, котра розглядається як цілеспрямовано сформований комплекс умінь (планування, цілепокладання, тайм-менеджменту, самоконтролю, самооцінювання та корекції навчальної діяльності), що розвивається в процесі професійної підготовки студентів.

Технологічний компонент концепції формування умінь навчальної самоорганізації у закладах вищої освіти США базується на концептуальному підході АЕСТ та формувався завдяки роботам: М. Спектор (M. Spector) (системна методологія); Р. Райзен (R. Reiser) (офіційна дефініція і концептуалізація); В. Дік (W. Dick) (інструкційний дизайн); Дж. Фінн (J. Finn) (освітні комунікації); Д. Йонассен (D. Jonassen) (конструктивістське розширення підходу).

Методи дослідження. Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань у дослідженні використано комплекс взаємопов'язаних загальнонаукових, теоретичних, емпіричних та спеціальних порівняльно-педагогічних методів, а саме: *загальнонаукові методи* – аналіз і синтез для виокремлення сутнісних характеристик понять «навчальна самоорганізація», «саморегульоване навчання», «академічна автономія студента» та узагальнення наукових підходів до їх інтерпретації; індукція і дедукція – з метою формулювання узагальнень і теоретичних висновків на основі аналізу окремих фактів і явищ освітньої практики; порівняння та узагальнення – для виявлення спільних і відмінних рис у системах формування умінь навчальної самоорганізації студентів у США та Україні; систематизація та класифікація – з метою впорядкування концептуальних положень, педагогічних умов, форм і

методів формування навчальної самоорганізації; *теоретичні методи* – теоретичний аналіз наукових джерел (педагогічних, психологічних, соціологічних, філософських) для обґрунтування методологічних засад дослідження та визначення ступеня розробленості проблеми; порівняльно-педагогічний аналіз для виявлення закономірностей і тенденцій розвитку системи формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США; моделювання для побудови узагальненої моделі системи формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США; *емпіричні методи* – аналіз нормативно-законодавчих та програмних документів (федеральних, штатних, інституційних) для з'ясування організаційно-правових засад формування навчальної самоорганізації студентів; вивчення та узагальнення педагогічного досвіду діяльності закладів вищої освіти США (освітніх програм, академічних політик, практик консультування й тьюторства); контент-аналіз навчальних планів, силабусів, освітніх платформ і матеріалів центрів навчальної підтримки студентів; *спеціальні методи порівняльної педагогіки* – метод зіставлення (компарації) для виявлення особливостей реалізації системи формування умінь навчальної самоорганізації в різних інституційних і соціокультурних умовах; метод контекстуального аналізу для інтерпретації американського досвіду з урахуванням соціокультурного, економічного та освітнього контекстів; метод педагогічної інтерпретації та екстраполяції з метою обґрунтування можливостей адаптації прогресивного досвіду США до системи вищої освіти України.

Наукова новизна здобутих результатів дослідження полягає в тому, що:

уперше: здійснено цілісний науково-педагогічний аналіз системи формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США як інтегрованого багаторівневого утворення, що охоплює нормативно-правовий, інституційний, організаційно-педагогічний та соціокультурний рівні; обґрунтовано й концептуалізовано систему формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США; охарактеризовано нормативно-організаційні механізми функціонування системи формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США; виокремлено структурно-компонентний склад системи формування умінь самоорганізації навчальної діяльності студентів у ЗВО США; визначено суб'єктно-рольову структуру та схарактеризовано інституційну підтримку студентів у системі формування умінь навчальної самоорганізації у закладах вищої освіти США; розроблено модель та визначено педагогічні умови, що забезпечують ефективність формування умінь навчальної самоорганізації студентів у практиці американських закладів вищої освіти; обґрунтовано характерні особливості розвитку проблеми формування умінь навчальної самоорганізації студентів у

зкладах вищої освіти США та України; визначено шляхи екстраполяції ефективного досвіду формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США у систему вищої освіти України;

удосконалено: наукові уявлення про шляхи ефективного формування умінь навчальної самоорганізації студентів засобами систематизації прогресивного досвіду закладів вищої освіти США (академічне консультування, тьюторство, менторські програми, цифрові освітні середовища); класифікацію форм і методів формування умінь навчальної самоорганізації студентів у вищій освіті, уточнивши їх зміст і функціональне призначення в умовах децентралізованого освітнього простору США;

подальшого розвитку й конкретизації набули: теоретико-методологічні підходи порівняльної педагогіки до аналізу процесів формування навчальної самоорганізації студентів у контексті глобалізації та інтернаціоналізації вищої освіти; наукові положення щодо адаптації зарубіжного досвіду формування умінь навчальної самоорганізації студентів до національної системи вищої освіти України з урахуванням нормативно-правових, інституційних і соціокультурних чинників.

Практичне значення результатів дослідження полягає в тому, що теоретичні положення, узагальнення та висновки можуть бути використані для вдосконалення організації освітнього процесу в закладах вищої освіти України з метою підвищення ефективності формування умінь навчальної самоорганізації студентів. Матеріали дослідження можуть бути використані:

– під час розроблення та коригування освітніх програм, академічних політик, положень про організацію навчального процесу, систем академічного консультування, тьюторства й менторської підтримки студентів;

– у практиці закладів вищої освіти України для впровадження інституційних механізмів формування умінь навчальної самоорганізації студентів, зокрема шляхом використання адаптованих елементів американського досвіду (індивідуальні освітні траєкторії, центри навчальної підтримки, цифрові освітні середовища);

– у діяльності науково-педагогічних працівників з метою вдосконалення методики організації самостійної роботи студентів, розвитку навичок саморегульованого навчання, планування та рефлексії навчальної діяльності в межах навчальних дисциплін;

– у системі підвищення кваліфікації та професійного розвитку викладачів під час розроблення програм тренінгів, семінарів і методичних рекомендацій, спрямованих на формування компетентностей супроводу студентської навчальної самоорганізації;

– у процесі підготовки здобувачів вищої освіти та аспірантів як навчально-методичний матеріал для викладання дисциплін із порівняльної педагогіки, педагогіки вищої школи, освітнього менеджменту, а також під час виконання курсових, магістерських і дисертаційних досліджень.

Результати дослідження *впроваджено* в освітній процес Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка № 292 від 29 січня 2026 р.), Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка (довідка № 7-н від 30 січня 2026 р.), Одеського національного університету імені І. І. Мечникова (довідка від 10 лютого 2026 р.), Карпатського національного університету імені Василя Стефаника (довідка № 2026-01-26/06-01/364 від 17 лютого 2026 р.), Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (довідка 4/26 від 16 лютого 2026 р.), Волинського національного університету імені Лесі Українки (довідка № 03-24/01/370 від 03 лютого 2026 р.), Волинського інституту післядипломної педагогічної освіти (довідка № 103/02-13 від 02 лютого 2026 р.).

Особистий внесок здобувача. Представлені в дисертації наукові результати отримано авторкою самостійно. У працях, опублікованих у співавторстві, здобувачці належить: в публікації «The Role of Innovative Activities in Training Students Using Computer Technologies», написаної у співавторстві з А. Minenok, I. Donets, T. Telychko, H. Hud, P. Smoliak, T. Kuchaї, особистий внесок полягає у теоретичному аналізі сучасних підходів до впровадження інноваційної діяльності у процес професійної підготовки студентів із використанням комп'ютерних технологій; в публікації «The features of independent work for future specialists in conditions of distance learning», написаної у співавторстві з Р. Yakimenko, M. Horvat, K. Mulyk, O. Alekseeva, особистий внесок полягає у дослідженні особливості організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти в умовах дистанційного навчання; в публікації «Modern didactic system of open education in ukraine: problems, solutions», написаної у співавторстві з Т. Khayruddinov, M. Kuznetsova, I. Korniienko, особистий внесок полягає у аналізі сучасного стану розвитку відкритої освіти в Україні з позицій дидактичної системи; в публікації «Theoretical foundations of implementation blended learning in the process of training future specialists», написаної у співавторстві з L. Maksymchuk, T. Artimonova, L. Ishchenko, L. Vovkochyn, особистий внесок полягає у розкритті теоретико-методологічних засад впровадження змішаного навчання у професійну підготовку майбутніх фахівців; в публікації «Aprendizaje entre pares y evaluaci3n entre pares en instituciones de educaci3n superior», написаної у співавторстві з S. Chovriy, V. Vorona, H. Mahas, D. Tkachuk, N. Makhynia, особистий внесок полягає у дослідженні педагогічного потенціалу навчання між ровесниками та взаємооцінювання у закладах вищої освіти.

Апробація результатів дисертації. Основні положення та результати дослідження обговорено на науково-практичних конференціях різного рівня, зокрема:

– *міжнародних*: «Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку» (Мішкольц, Угорщина, 2025), «Сучасні аспекти

модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку» (Кордова, Іспанія, 2025), «Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку» (Клагенфурт, Австрія, 2025), «Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку» (Острава, Чехія, 2025), «Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку» (Афіни, Греція, 2025);

– *всеукраїнських*: «Теорія і практика цифрового навчання в сучасних закладах освіти» (Вінниця, 2022), «Інноваційні технології навчання в епоху цивілізаційних змін» (Вінниця, 2022), «Інноваційні технології навчання в епоху цивілізаційних змін» (Вінниця, 2023), «Теорія і практика цифрового навчання в сучасних закладах освіти» (Вінниця, 2023), «Теорія і практика цифрового навчання в сучасних закладах освіти» (Вінниця, 2024).

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук на тему «Підготовка майбутніх вихователів до виховання шанобливого ставлення до батька в дітей старшого дошкільного віку» (спеціальність 13.00.08 – дошкільна педагогіка) захищена у 2015 році, її матеріали в тексті докторської дисертації не використовувалися.

Публікації. Результати дисертаційної роботи висвітлено в 26 наукових працях, які відображають основні результати дослідження (21 – одноосібних), з яких: 20 статей у наукових виданнях, внесених до Переліку наукових фахових видань України, 5 статей у наукових виданнях, що індексуються в міжнародних базах даних Web of Science Core Collection та/або Scopus, 1 розділ монографії. У 10 працях, додатково відображено наукові результати докторської дисертації, з них: 10 тез у матеріалах науково-практичних конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, п'яти розділів, висновків до кожного з них, списку використаних джерел до кожного з них (всього 522 найменування, з них – 406 іноземними мовами), загальних висновків та додатків. Загальний обсяг роботи – 525 сторінок, із них 380 сторінок основного тексту. Робота містить 4 рисунки.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ

У *вступі* обґрунтовано актуальність теми дослідження та її зв'язок з науковими програмами, планами і темами; визначено мету, завдання, об'єкт, предмет дослідження; обґрунтовано концептуальні, методологічні та теоретичні засади дослідження; окреслено методи дослідження; розкрито наукову новизну, практичне значення одержаних результатів та подано відомості про впровадження результатів наукового пошуку; схарактеризовано особистий внесок автора у роботах, опублікованих у співавторстві; подано відомості про апробацію результатів дослідження; наведено структуру та обсяг дисертації.

У першому розділі – «*Теоретичні та концептуальні засади проблеми формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США*» – розкрито феноменологію категорії «уміння навчальної самоорганізації студентів», обґрунтовано теоретичні засади формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США, здійснено аналіз концептуальних моделей формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США.

У ході наукового пошуку встановлено, що поняття навчальної самоорганізації (learning self-organization / self-regulated learning) у науковому дискурсі США розглядається як одна з ключових педагогічних і психологічних проблем, пов'язаних з ефективністю навчання, академічною успішністю та підготовкою студентів до навчання впродовж життя. Аналіз наукової літератури дозволив виокремити основні термінологічні підходи до досліджуваного поняття в закладах вищої США. В американській науковій традиції замість прямого терміна «навчальна самоорганізація» найчастіше використовують такі поняття: Self-Regulated Learning (SRL) – саморегульоване навчання; Self-Directed Learning – самоспрямоване навчання; Learner Autonomy – автономія студента; Metacognitive Learning – метакогнітивне навчання.

Доведено, що сутність поняття умінь навчальної самоорганізації у межах різних теорій з проблеми навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США різняться за концептуальними підходами. У межах *соціально-когнітивної теорії* (А. Бандура, Б. Циммерман) уміння навчальної самоорганізації базуються на активній ролі студента у власному навчанні, механізмах саморегуляції та здатності до самоефективності й соціального моделювання. У межах *метакогнітивного підходу* (Дж. Флейвелл, П. Пінтріч) сутність поняття умінь навчальної самоорганізації студентів акцентована на усвідомленні студентом власного мислення та на здатності самостійно керувати пізнавальними стратегіями. У межах *мотиваційної теорії* (Е. Дісі та Р. Раян) сутність феномену умінь навчальної самоорганізації студентів полягає в тому, що ефективна навчальна самоорганізація визначається як результат внутрішньої мотивації студента до навчання та особистісного розвитку, а мотивація розглядається як ключовий чинник саморегуляції та навчальної самоорганізації.

Визначено, що у науковому дискурсі США та в американських університетах уміння навчальної самоорганізації розглядають як ключову компетентність автономного студента, яка поєднує когнітивні, мотиваційні, організаційні й рефлексивні уміння та є основою успішного навчання впродовж життя (lifelong learning). На основі узагальнення праць американських науковців (Б. Циммерман, П. Пінтріч, Ф. Кенді, К. Вайнштейн, Д. Шанк) виокремлено групи умінь навчальної самоорганізації студентів закладів вищої освіти США: *цілепокладання та планування* (уміння визначати цілі, планувати навчальну діяльність, ставити навчальні

пріоритети); *тайм-менеджмент* (управління навчальним часом, використання цифрових інструментів); *самотивація та відповідальність* (внутрішня мотивація, наполегливість); *організація навчального середовища* (створення продуктивного освітнього простору); *самоконтроль і саморегуляція* (моніторинг власного прогресу, корекція навчальних стратегій, здатність до рефлексії); *комунікативно-організаційні уміння* (взаємодія з викладачами, робота в команді); *оцінювання власних результатів* (самооцінка навчальних досягнень, аналіз помилок, планування подальшого академічного розвитку).

Аналіз наукової літератури дозволив сформулювати *власне визначення* поняття «уміння навчальної самоорганізації студентів закладів вищої освіти США», яке розглядаємо як інтегративну систему умінь, що поєднує планувальні, мотиваційні, когнітивні, організаційні та рефлексивні компоненти. Їх сформованість розглядається як необхідна умова академічної успішності та підґрунтя для навчання впродовж життя (lifelong learning).

Виокремлено основні концепції і теорії щодо формування навичок самостійного навчання (self-directed / self-regulated learning) у студентів США, котрі є найбільш популярними в американській педагогіці та вищій освіті. *Розвивально спрямоване навчання у вищій освіті США* (Developmental / Cognitive Development-Oriented Learning). У США розвивальне навчання реалізується через психолого-педагогічні теорії розвитку мислення, пізнання та саморегуляції студента, такі як когнітивна психологія, конструктивізм, соціокультурний підхід, теорії розвитку мислення дорослих. *Гуманістично спрямована теорія навчання* (К. Роджерс, А. Маслоу), сутність котрої визначається як навчання спрямоване на самореалізацію, автономію студента, розвиток внутрішньої мотивації. У контексті *теорії навчання дорослих (андрагогіки)* формування умінь навчальної самоорганізації є необхідною умовою ефективного навчання, забезпечує автономність, відповідальність, сприяє навчанню впродовж життя (lifelong learning). *Проблемно спрямоване навчання у закладах вищої освіти США* передбачає, що уміння навчальної самоорганізації студентів формуються через активну пізнавальну діяльність, проблемні завдання та поступове передавання відповідальності студенту. *Сутність теорії компетентнісно орієнтованої освіти* полягає в орієнтації освітнього процесу на формування здатності студента ефективно організовувати власну навчальну діяльність. До особливостей *контекстного навчання* (context-based/contextual learning) науковці відносять навчання на реальних педагогічних ситуаціях.

Виокремлено концептуальні моделі формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США: *циклічна модель саморегуляції* (В. Циммерман), котра включає такі ключові фази циклу: передбачення, виконання, самореакція/саморефлексія, що сприяє розвитку навичок самоконтролю, самооцінки та веде до більш усвідомленої

саморганізації; *фазна модель* (П. Пінтрич), котра розширює циклічний підхід, деталізуючи процес саморегуляції на чотири фази: планування і генерування цілей, моніторинг і контроль, рефлексія і оцінка; *соціально-когнітивна модель* (А. Бандура), де саморегуляція розглядається в контексті соціальних взаємодій, віри у власні сили (self-efficacy); *модель* В. Вінне та А. Гедвіна, котра деталізує знання, стратегії та моніторинг, роблячи акцент на тому, що SRL полягає у постійному циклі вибору стратегій і їх адаптації відповідно до того, що відбувається на кожному кроці навчання; *евристична модель* навчальної самоорганізації (М. Боекертс), котра розглядає саморегульоване навчання як динамічний процес взаємодії когнітивних, мотиваційних та емоційних компонентів.

Виокремлено провідні концептуальні моделі формування умінь *Авторська концепція* формування умінь навчальної самоорганізації здобувачів у закладах вищої освіти США включає три компоненти: методологічний, теоретичний і технологічний. *Методологічний компонент* спирається та такі методологічні підходи: *студентоцентрований підхід* як визнання студента активним суб'єктом навчального процесу; *системний підхід* передбачає, що освітній процес розглядається як цілісна, структурована та відкрита система взаємопов'язаних компонентів, спрямована на досягнення запланованих результатів навчання шляхом постійного зворотного зв'язку й удосконалення; *діяльно-орієнтований підхід* передбачає, що формування умінь відбувається через активну навчальну діяльність; домінування практичних завдань, кейсів, симуляцій; *метакогнітивний підхід* спрямований на формування здатності студентів усвідомлювати, планувати, контролювати й оцінювати власну навчальну діяльність шляхом розвитку метакогнітивних знань і навичок саморегуляції; *технологічний та цифровий підходи* в американській педагогіці розглядається не лише як використання техніки, а як системний підхід до проєктування, реалізації та оцінювання навчального процесу з опорою на наукові дані, технології та педагогічний дизайн. *Теоретичний компонент* формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США базуються на концепції самоорганізації, котра розглядається як цілеспрямовано сформований комплекс умінь (планування, цілепокладання, тайм-менеджменту, самоконтролю, самооцінювання та корекції навчальної діяльності), що розвивається в процесі професійної підготовки студентів. *Технологічний компонент* концепції формування умінь навчальної самоорганізації у закладах вищої освіти США базується на концептуальному підході АЕСТ та формувався завдяки роботам: М. Спектор (системна методологія); Р. Райзен (офіційна дефініція і концептуалізація); В. Дік (інструкційний дизайн); Дж. Фінн (освітні комунікації); Д. Йонассен (конструктивістське розширення підходу).

У другому розділі – *«Система формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США»* – здійснено

аналіз нормативно-організаційних механізмів функціонування системи формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США, визначено структурно-компонентний склад системи умінь самоорганізації навчальної діяльності студентів у закладах вищої освіти США, обґрунтовано суб'єктно-рольову структура та схарактеризовано інституційну підтримку студентів у системі формування умінь навчальної самоорганізації у закладах вищої освіти США.

Визначено, що навчальна самоорганізація студентів у закладах вищої освіти США концептуалізується через категорію *self-regulated learning* (SRL). Важливою принциповою позицією, закріпленою в університетських політиках, акредитаційних вимогах і документах із забезпечення якості, є трактування SRL як складної навчальної компетентності, що підлягає цілеспрямованому формуванню, педагогічній підтримці та інституційному моніторингу. Саме тому самоорганізація постає результатом системної освітньої взаємодії між студентом, викладачем та університетським середовищем, а не приватною відповідальністю самого здобувача освіти.

Виявлено, що суттєвою нормативною ознакою процесу формування умінь самоорганізації в американській вищій освіті є його чітка регламентація, обов'язкове оцінювання та вимірювання, результати чого інтегруються в загальну систему *student learning outcomes*, набуваючи таким чином статусу нормативно значущої освітньої цілі, а не факультативного доповнення до професійної підготовки.

Функціонування системи формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США визначається специфічною нормативною архітектонікою, ядром якої виступають механізми зовнішньої підзвітності та рамки забезпечення якості освіти. *На макрорівні* – це акредитаційні стандарти, що виконують функцію універсального регулятора освітньої діяльності, не втручаючись безпосередньо в зміст навчання, але чітко окреслюючи очікувані результати та вимоги до їх досягнення. На макрорівні не менш важливу роль відіграє федеральна освітня політика, яка, не встановлюючи прямих педагогічних приписів щодо розвитку *self-regulated learning*, формує нормативно-фінансовий каркас, у межах якого університети змушені вибудовувати відповідні інституційні механізми підтримки навчання. *На мезорівні* ключову роль відіграють нормативно-організаційні механізми університетського рівня, котрі транслують загальні рамки якості та підзвітності у конкретні політики, правила й структури відповідальності. У такому контексті розвиток *self-regulated learning* постає як цілеспрямований об'єкт університетського управління, що потребує нормативного закріплення, системного моніторингу та постійного вдосконалення.

Аналіз нормативно-організаційних та інституційних механізмів формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США дає підстави стверджувати, що йдеться не про сукупність

розрізненних ініціатив, а про цілісну систему, яка характеризується чітко окресленими ознаками педагогічної проєктованості та інституційної підтримки. До таких *механізмів* можна віднести: *інтеграція умінь самоорганізації в дизайн курсів*, систему оцінювання та механізми зворотного зв'язку, забезпечуючи логічну послідовність і педагогічну доцільність формування відповідних умінь; *педагогічна проєктованість та контекстність SRL*, тобто його вписаність у конкретні освітні ситуації, дисципліни й формати навчання; *інституційна підтримка SRL* через центри академічного успіху, служби академічного коучингу, політики оцінювання й моніторингу прогресу, а також програми професійного розвитку викладачів, спрямовані на впровадження SRL-орієнтованих педагогічних підходів.

Визначено структурно-компонентний склад системи умінь самоорганізації навчальної діяльності студентів у закладах вищої освіти США. Архітектоніка структури постає як упорядкована сукупність взаємопов'язаних компонентів, кожен з яких виконує специфічну функцію в управлінні навчальною діяльністю студента.

Метакогнітивний блок доцільно розглядати як систему конкретних умінь, що забезпечують цілеспрямоване й контрольоване здійснення навчальної діяльності. До таких умінь належать насамперед цілепокладання, планування, моніторинг і самооцінювання, які разом формують операційний контур регуляції навчального процесу. Через дані уміння студент переходить від пасивного виконання вимог курсу до активного управління власною освітньою траєкторією

Поведінковий блок в структурі системи умінь SRL студентів забезпечує його практичну реалізацію, виступаючи своєрідним «виконавчим механізмом» системи самоорганізації. Він передбачає формування таких умінь, як: уміння організувати власне навчальне середовище, інформаційні та цифрові інструменти, соціальні контакти, а також власну енергію й увагу, а також визначає його операційність, тобто здатність студента раціонально розподіляти ресурси відповідно до поставлених цілей, вимог курсу та індивідуальних можливостей, застосовувати власні навчальні стратегії, а також здатність підтримувати робочий темп, долати втому, відкладати миттєве задоволення заради досягнення віддалених навчальних цілей, а також відновлювати продуктивність після невдач.

Мотиваційний блок в структурі системи умінь SRL студентів у закладах вищої освіти США передбачає його розгляд не як фонові психологічної передумови навчання, а як смислово-енергетичного блоку, що забезпечує стійкість і безперервність регулятивних процесів. У цій логіці мотивація не зводиться до емоційного стану, рівня зацікавленості чи ситуативного настрою студента, а постає як уміння підтримувати навчальну активність упродовж тривалого часу, зокрема в умовах складних завдань, відтермінованих результатів і підвищеного академічного навантаження. Мотиваційний блок

тісно пов'язаний із високим рівнем автономії студента та необхідністю самостійно управляти власною освітньою траєкторією на основі усвідомлення цінності навчальної діяльності. Мотиваційний блок системи умінь самоорганізації навчальної діяльності студентів дозволяє розглядати мотивацію не як мінливий психологічний стан, а як сформоване уміння підтримувати навчальну активність у складних і динамічних умовах університетського навчання. Серед мотиваційних умінь центральне місце посідає самоефективність, котра розглядається не як стабільна риса, а як динамічне переконання у власній здатності успішно виконувати навчальні дії за умови належних зусиль і стратегій, котра підтримується через досвід поступових успіхів, зворотний зв'язок, можливості корекції дій і доступ до ресурсів підтримки, що, у свою чергу, підсилює мотиваційну стійкість студента.

Встановлено, що формування умінь SRL студентів у просторі вищої освіти США розглядається як цілеспрямований результат педагогічного проектування поступового переходу студента від зовнішньо регульованого навчання до самостійного, відповідального й усвідомленого управління власною освітньою діяльністю. У закладах вищої освіти США нині концептуалізується перехід до *мережевої моделі дидактичної взаємодії*, включеності студента в багаторівневий простір взаємодій, де педагогічний вплив розподіляється між різними ролями, службами та форматами підтримки. Така мережевість не знімає значення викладача, але змінює конфігурацію відповідальності: університетська система не покладається на єдиного «центрального регулятора» навчання, а створює множинні точки входу в підтримку, що адресують різні аспекти саморегуляції. Мережева модель взаємодії виявляється в чіткому функціональному розмежуванні їхніх ролей та різних типів взаємодії: когнітивно-дидактичні (у курсі), консультативно-навігаційні (через *advising*), соціально-адаптаційні (через *mentoring*), стратегічно-тренувальні (через *tutoring/writing support*), а також рефлексивно-поведінкові (через *coaching*). Звідси випливає структурна необхідність багаторівневої системи ролей: кожна роль «працює» з окремими елементами циклу SRL, підсилюючи ті складові, які в студента можуть бути недостатньо розвинені на певному етапі навчання.

У третьому розділі – *«Змістово-дидактичне та методико-технологічне забезпечення системи формування умінь навчальної самоорганізації студентів у освітньому процесі університетів США»* – розкрито змістово-дидактичні засади формування умінь навчальної самоорганізації студентів в університетах США, схарактеризовано методичне забезпечення розвитку умінь навчальної самоорганізації, визначено технологічні інструменти та цифрові платформи формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США.

Доведена особливість освітнього контексту США, що уміння навчальної самоорганізації формуються не ізольовано, а через наскрізну дидактичну інтеграцію, від спеціальних курсів з розвитку академічних навичок до проєктної, дослідницької та міждисциплінарної діяльності в межах фахових дисциплін. Такий підхід забезпечує поєднання предметного змісту з опануванням стратегій цілепокладання, тайм-менеджменту, самоконтролю, рефлексії та самокорекції, що є структурними компонентами саморегульованого навчання.

Проаналізовано зміст навчальних дисциплін як середовища розвитку метакогнітивних і регулятивних умінь студентів. У межах вищої освіти США зміст навчання дедалі рідше трактується виключно як сукупність предметних знань, що підлягають засвоєнню, і все частіше як педагогічно спроектований простір для формування способів навчальної діяльності, зокрема стратегій мислення, самоконтролю і саморегуляції. Така переорієнтація відображає загальну логіку переходу від знаннєвої до діяльнісно-компетентнісної моделі освіти, у межах якої важливим результатом навчання стає не лише «що студент знає», а й «як він навчається».

Визначена спрямованість змісту дисциплін на розвиток навчальних стратегій, що передбачає фіксування їх в навчальних програмах і курсах, а також у предметних результатах, де окремо визначаються типи інтелектуальних дій, необхідних для роботи з цим предметним матеріалом. Студенту пропонується не просто опанувати певний обсяг інформації, а й навчитися аналізувати джерела, ставити запитання до матеріалу, виокремлювати головне, порівнювати підходи, аргументувати власну позицію, перевіряти припущення і робити узагальнення.

Методичний вимір розвитку навчальної самоорганізації у закладах вищої освіти США інтегрує активні та компетентнісно орієнтовані моделі навчання, mastery-based підходи, формувальне оцінювання та системи зворотного зв'язку, а також потенціал цифрового освітнього середовища й learning analytics. Саме завдяки цьому методичне забезпечення виконує функцію своєрідної «інфраструктури саморегуляції», яка не лише підтримує навчальну діяльність студента, а й спрямовує її у бік поступового набуття автономності та відповідальності за власну освітню траєкторію

Схарактеризовано методичне забезпечення як керований простір педагогічних рішень, інструментів і процедур, котрі спрямовують студента на поступове опанування стратегій самостійного цілепокладання, планування, моніторингу та рефлексії власної навчальної діяльності, воно орієнтується не лише на передачу навчального змісту, а передусім на створення таких умов організації освітнього процесу, за яких студент систематично залучається до усвідомленого керування власним навчанням. Тому можемо стверджувати про його інфраструктурний характер, у межах якого кожен елемент виконує чітко визначену функцію підтримки SRL.

У структурі методичного забезпечення окреслено комплекс базових документів і допоміжних дидактичних засобів: робочі програми та силабуси, методичні рекомендації до самостійної роботи, дидактичні картки, чек-листи, щоденники навчання, шаблони планів, інструкції до рефлексивних завдань. До внутрішніх механізмів саморегуляції віднесено: щоденники навчання, рефлексивні журнали, інструкції до метакогнітивних запитань, бланки самооцінювання, короткі самозвіти після завершення модуля. Роль мікронавігаторів діяльності виконують: дидактичні картки, рубрики, інструктивні листи й «assignment sheets», вони уточнюють очікування, показують стандарти якості, описують критерії успішності й типові помилки. Спектр активних та інтерактивних методів включає: проблемно-орієнтоване навчання, навчання через дослідження, кейс-метод, проєктне навчання і рефлексивні практики, котрі розглядаються як провідний методичний ресурс формування самоорганізації. Особливу логіку організації освітнього процесу репрезентують mastery-based підходи у структурі методичного забезпечення розвитку умінь навчальної самоорганізації, котрі розглядаються як поступове наближення до визначеного рівня майстерності через послідовні цикли виконання, перевірки, корекції та повторної спроби. Центральне місце в методичному забезпеченні розвитку умінь навчальної самоорганізації посідає інструкційна підтримка саморегульованого навчання, оскільки вона забезпечує керований перехід студента від зовнішньо організованої діяльності до внутрішньо регульованої. До методичних прийомів можна віднести: керовані запитання, чек-листи самоконтролю, мікрозавдання на постановку цілей і планування, структуровані рефлексивні записи, функціональне оцінювання, формувальне оцінювання, самооцінка та взаємооцінка, конструктивний фідбек.

Зазначені методи змінюють роль викладача: він перестає бути основним джерелом готових рішень і виступає фасилітатором та наставником, який проєктує умови для активної діяльності, підтримує процес запитування, спрямовує увагу до навчальних стратегій і допомагає студенту коригувати індивідуальні підходи до навчання.

Визначено технологічні інструменти та цифрові платформи формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США. Показано, що на відміну від традиційних форм методичного забезпечення, цифрові інструменти інтегрують у єдину систему цілі навчання, зміст, часову організацію, критерії оцінювання та зворотний зв'язок, роблячи ці елементи доступними для постійного аналізу й корекції з боку самого студента. У цьому сенсі технологічні рішення виконують функцію «педагогічного каркаса», що спрямовує навчальну активність. Технологічне забезпечення в даному контексті передбачає узгодженість кількох взаємопов'язаних компонентів: цифрової платформи, дизайну курсу, формувального оцінювання та ролі викладача. Цифрова платформа задає технічні та

організаційні межі навчального середовища; дизайн курсу визначає логіку розміщення контенту, послідовність завдань і когнітивне навантаження; формувальне оцінювання забезпечує постійний зворотний зв'язок і підтримує рефлексивний вимір навчання; роль викладача трансформується від транслятора знань до інструктора, коуча й дизайнера освітнього середовища.

Визначено критерії педагогічної ефективності цифрових інструментів за їх ефективністю підтримати цілісний цикл саморегульованого навчання: *першим критерієм – прозорість вимог*, тобто здатність цифрового інструменту забезпечити чітке й однозначне представлення цілей, завдань, критеріїв оцінювання та очікуваних результатів; *другим критерієм є структурованість*, тобто можливість інструменту задавати логіку навчального руху: модульність, послідовність, контрольні точки, календарні прив'язки, а також зв'язки між темами, завданнями й формами оцінювання; *третьою критерієм – доступність* щодо зрозумілості інтерфейсу, мобільності, сумісності, підтримці різних форматів і можливості навчатися без зайвих бар'єрів; *четвертою критерієм – інтегрованість фідбеку*, котрий визначає, наскільки технологія підтримує не лише фіксацію результату, а й своєчасний, адресний зворотний зв'язок, який запускає корекцію дій студента; *п'ятою критерієм – підтримка метакогнітивних дій*, котрий пов'язаний із тим, чи стимулює інструмент свідомі процеси планування, самостереження, постановки проміжних цілей, пояснення власного вибору та рефлексії; *шостою критерієм – це аналітична «видимість» прогресу*, котрий означає здатність цифрового інструменту робити навчальну діяльність прозорою для студента в динаміці: що виконано, що відкладено, які теми потребують повторення, де зростають результати, а де накопичуються ризики.

Доведено, що LMS виступає підсилювачем саморегульованого навчання тоді, коли вона вбудована в цілісну методико-технологічну модель, що передбачає: чітку логіку курсу, прозорі критерії, регулярний формувальний фідбек, можливості для рефлексії та усвідомленого коригування дій. Без цього платформа втрачає свою середовищну функцію і перетворюється на цифровий архів.

У четвертому розділі – *«Моделювання системи формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США»* – розроблено модель системи формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США, визначено та обґрунтовано педагогічні умови формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США.

Розроблено модель системи формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США складається з: цільово-ціннісного, нормативно-інституційного, змістово-процесуального, організаційно-технологічного, рефлексивно-оцінювального компонентів (рис. 1).

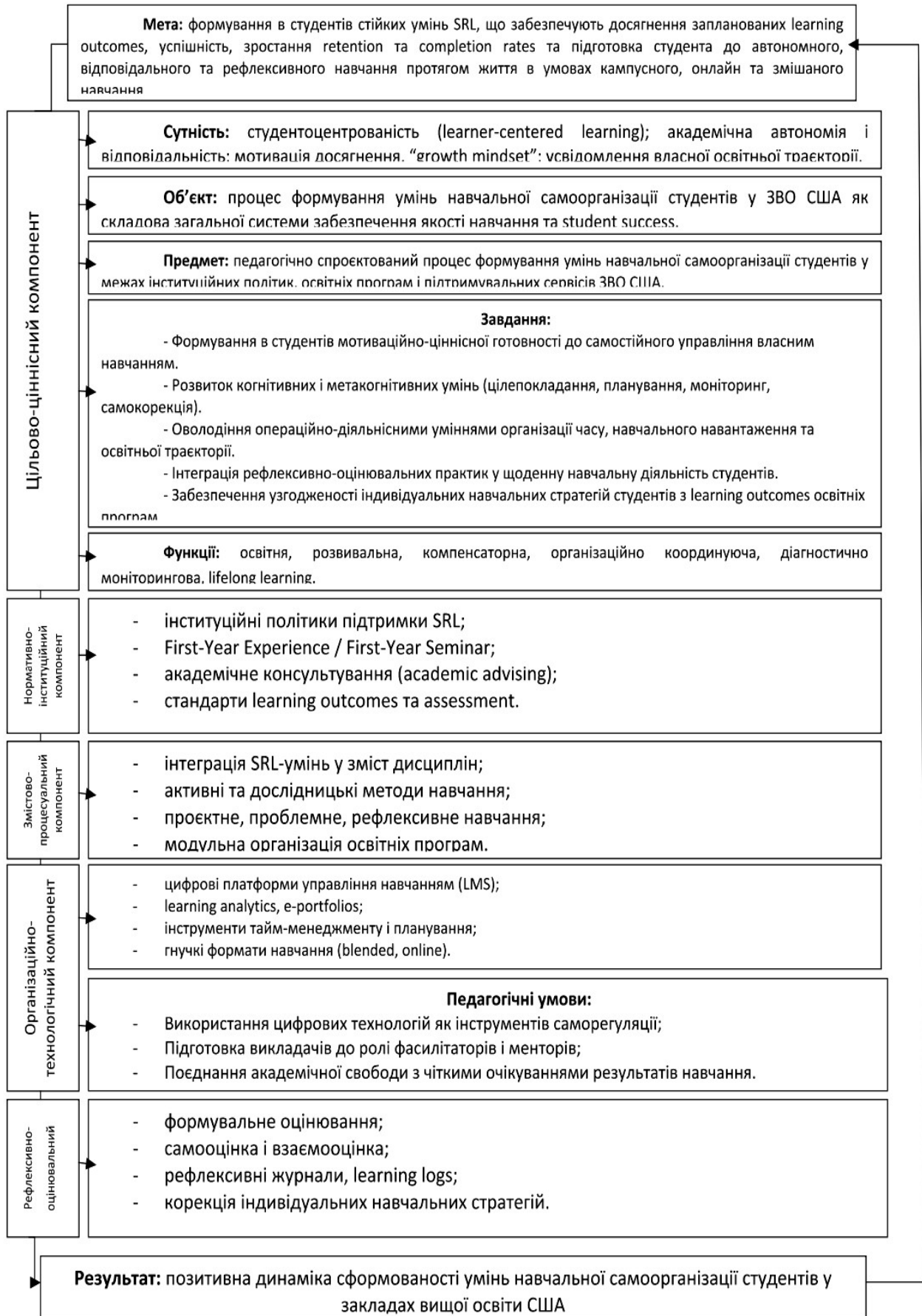


Рис. 1. Модель системи формування умінь навчальної саморганізації студентів у закладах вищої освіти США

Цільово-ціннісний компонент визначає, якою має бути освітня позиція студента, які норми академічної поведінки визнаються значущими, які смисли підтримують наполегливість у навчанні та як інституція переводить ці орієнтири у щоденні навчальні практики. Даний компонент ґрунтується на студентоцентрованості як принципі, що переносить центр ваги з трансляції знань на розвиток здатності студента діяти як суб'єкт навчання. Студентоцентрованість у контексті SRL означає створення умов, у яких студент набуває права і компетентності керувати власною освітньою активністю: формулювати цілі, обирати стратегії, приймати рішення щодо ресурсів і, що принципово, нести відповідальність за наслідки цих рішень. Визначено завдання системи формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США, до них віднесено: формування у студентів мотиваційно-ціннісної готовності до самостійного управління власним навчанням; розвиток когнітивних і метакогнітивних умінь (цілепокладання, планування, моніторингу та самокорекції); оволодіння операційно-діяльними вміннями організації часу, навчального навантаження та освітньої траєкторії; інтеграція рефлексивно-оцінювальних практик у щоденну навчальну діяльність студентів; забезпечення узгодженості індивідуальних навчальних стратегій студентів з learning outcomes освітніх програм. Визначено основні функції: розвивальна функція моделі, що полягає в підтримці мотивації та академічної self-efficacy; освітня функція моделі, що спрямована на формування когнітивних і метакогнітивних стратегій; компенсаторна функція моделі, що спрямована на подолання дефіцитів попередньої підготовки та нерівномірності стартових можливостей студентів; організаційно-координуюча функція моделі полягає в інтеграції академічних і сервісних структур, діагностично-моніторингова функція моделі, що забезпечує вимірювання динаміки SRL і результативності навчання.

Нормативно-інституційний компонент у структурі моделі визначає рамки педагогічної реалізації, за якими саморегульоване навчання стає інституційно визнаним пріоритетом, закріпленим у політиках, форматах організації навчання та стандартах оцінювання. Цей компонент включає такі складові: нормативно-інституційна складова, котра визначає інституційні політики підтримки SRL; інституційно закріплені формати входження студента в університетське навчання – First-Year Experience та First-Year Seminar; третьою складовою є academic advising, що разом із стандартами оцінювання формують «регулятивний контур» системи.

Змістово-процесуальний компонент, котрий виконує ключову функцію інтеріоризації умінь навчальної самоорганізації із площини задекларованих цінностей і нормативних очікувань у площину реальної навчальної дії. Інтеграція SRL у зміст дисциплін у межах моделі передбачає відхід від практики винесення саморегуляції в окремі курси або тренінги й орієнтацію на її наскрізну присутність у навчальному процесі. Методичне забезпечення

включає: активні, проблемні, дослідницькі та рефлексивні методи навчання, які в моделі розглядаються як умови запуску саморегулятивної діяльності.

Організаційно-технологічний компонент моделі виступає інструментальною базою саморегуляції, оскільки через нього педагогічні наміри (умови) та змістово-процесуальні рішення набувають операційної реалізованості в щоденній навчальній практиці. Центральне місце в організаційно-технологічному компоненті займає LMS як середовище управління навчальною діяльністю. У моделі LMS постає не просто як платформа для розміщення матеріалів і завдань, а як «каркас» навчального процесу, у якому вибудовується логіка роботи студента в часі.

Рефлексивно-оцінювальний компонент у структурі моделі виконує роль умови стійкості саморегульованого навчання, оскільки забезпечує завершеність SRL-циклу та перетворює навчальний досвід на ресурс подальшого розвитку. Якщо когнітивно-метакогнітивні стратегії задають інструментарій саморегуляції, а організаційно-технологічна інфраструктура робить навчальну діяльність керованою в часі та просторі, то рефлексивно-оцінювальний компонент відповідає за те, щоб студент не лише діяв, а й усвідомлював, які наслідки мають обрані стратегії, що варто зберегти, а що змінити.

Визначено й обґрунтовано *педагогічні умови* формування умінь навчальної саморганізації студентів у закладах вищої освіти США. Перша педагогічна умова – *використання цифрових технологій як інструментів саморегуляції*. У площині планування цифрове середовище забезпечує студенту прозорий каркас організації навчання: календарі, дедлайни, автоматичні нагадування, мапи курсу та модульна логіка допомагають перетворювати загальну навчальну мету на послідовність керованих кроків і проміжних цілей. На фазі самомоніторингу використовуються інструменти, що перетворюють навчальну активність на дані, доступні для інтерпретації самим студентом: панелі прогресу, журнал оцінок, логи активності, індикатори виконання модулів і звіти про замученість. На фазі рефлексії цифрова підтримка здійснюється через інструменти, що стимулюють метакогнітивне осмислення власних стратегій: онлайн-журнали, цифрові щоденники, інтерактивні модулі рефлексії, неоцінювані опитування, дискусійні простори, «wгарpers» до тестів і завдань. Друга педагогічна умова – *підготовка викладачів до фасилітації та менторського супроводу навчальної самоорганізації студентів*. Зміна суб'єктно-рольової позиції викладача в контексті SRL є не стилістичним «оновленням» педагогічної риторики, а принциповою перебудовою механізму впливу на навчальну діяльність студента. У фокусі опиняється не трансляція змісту як кінцева мета, а побудова умов, за яких студент навчається керувати власним навчанням: формулювати цілі, планувати кроки, відстежувати прогрес, здійснювати рефлексивну оцінку та вносити корекції. У цьому переході викладач постає у трьох взаємодоповнювальних ролях: 1) фасилітатора, 2) ментора та 3) академічного коуча. Третя педагогічна умова – *поєднання*

академічної свободи з чітко визначеними очікуваннями результатів навчання. Академічна свобода як педагогічна умова реалізується насамперед через надання студенту вибору тем, темпів, форматів і стратегій навчання. Можливість обирати проблематику завдань, варіанти проєктів, послідовність опрацювання матеріалу або формат представлення результатів створює ситуацію, у якій студент стає активним суб'єктом навчальної діяльності, а не виконавцем заздалегідь заданих інструкцій.

У п'ятому розділі – *«Імплементация досвіду формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США у систему вищої освіти України»* – визначено тенденції розвитку проблеми формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США та України, виокремлено шляхи екстраполяції ефективного досвіду формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США у систему вищої освіти України.

До тенденції розвитку проблеми формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США та України віднесено такі.

Перша тенденція: концептуально-парадигмальні тенденції формування умінь навчальної самоорганізації студентів вирішується в США через саморегульоване навчання як педагогічно спроектований багатокомпонентний процес, а в Україні через становлення самоорганізації як інтегральної освітньої компетентності.

Загалом концептуально-парадигмальна тенденція в США полягає у стійкому закріпленні SRL як педагогічно спроектованого, багатокомпонентного процесу, що вимагає спільної рамки на рівні університету та узгодженого ланцюга «цілі → результати → завдання → оцінювання», зорієнтованого на фази саморегуляції. На цій основі стає можливим перехід до наступного рівня аналізу, а саме інституційних механізмів, через які університет переводить концепт SRL у практику студентського успіху та розподіляє відповідальність за самоорганізацію між студентом, викладачем і підтримувальними сервісами.

Ключовою тенденцією розвитку умінь навчальної самоорганізації студентів в Україні постає стале збільшення рівня їхньої операціоналізації у структурі результатів навчання. Йдеться не лише про формальне включення відповідних формулювань до освітніх стандартів чи програмних документів, а про конкретизацію того, які саме саморегулятивні дії має опанувати студент, у яких навчальних ситуаціях вони формуються та за якими критеріями можуть бути оцінені. Самоорганізація в цьому контексті набуває ознак вимірюваної освітньої компетентності, що інтегрує метакогнітивні вміння, мотиваційно-ціннісні установки та поведінкові стратегії навчальної діяльності.

Друга тенденція: інституційні тенденції та політики підтримки навчальної самоорганізації, що вирішується в США як інституційна

інтеграція SRL у політику студентського успіху, а в Україні як нормативне закріплення автономії без достатньої інституційної операціоналізації.

Загалом інституційна тенденція США полягає в тому, що самоорганізація стає не лише предметом індивідуальної роботи студента, а елементом керованої університетської політики: SRL підтримується через узгоджену систему програм адаптації, тьюторсько-менторських практик, академічного консультування та навчальних центрів, а відповідальність за її розвиток розподіляється між ключовими акторами університету. Інституційна «зібраність» створює методологічно важливий контраст із українським контекстом, оскільки у вітчизняному контексті інституційний вимір формування умінь навчальної самоорганізації студентів характеризується суперечливим поєднанням нормативного закріплення принципів автономії та відповідальності здобувача вищої освіти з обмеженістю їх практичної реалізації на рівні інституційних механізмів підтримки.

Аналіз освітніх практик свідчить, що у більшості закладів вищої освіти України автономія студента фактично інтерпретується як «надана свобода», а не як процес, що потребує цілеспрямованого супроводу, навчання й інституційної відповідальності. У цьому контексті умовою формування умінь навчальної самоорганізації студентів в Україні постає інституційне визнання самоорганізації як об'єкта цілеспрямованої педагогічної діяльності, а не побічного результату навчання. Таке визнання передбачає перенесення фокусу з індивідуальної відповідальності студента без належного ресурсу на розподілену відповідальність між здобувачем, викладачем і ЗВО. Самоорганізація в цьому випадку набуває статусу педагогічно значущої категорії, що потребує організаційних рішень, спеціально підготовлених фахівців супроводу та інтеграції у внутрішню політику університету.

Третя тенденція: методичні тенденції вбудовування умінь самоорганізації в освітній дизайн, що здійснюється в США через SRL як «прихований результат» освітніх програм і дисциплін, а в Україні через активні та проєктні методи без системного SRL-дизайну.

Методичний вимір досвіду США з формування умінь навчальної самоорганізації вирізняється тим, що саморегульоване навчання вбудовується в освітній дизайн як внутрішня логіка організації навчальної діяльності, у межах якої студент послідовно навчається планувати, здійснювати та рефлексивно оцінювати власне навчання. SRL стає своєрідним «прихованим результатом» освітніх програм і дисциплін, де розвиток самоорганізаційних умінь забезпечується через системне застосування scaffolding, формувального оцінювання, рефлексивних практик, навчальних контрактів і електронних портфоліо, що підтримують поетапне оволодіння навичками планування, моніторингу й оцінювання власної навчальної діяльності. Важливо, що така «прихованість» не означає латентність або випадковість: йдеться радше про те, що самоорганізація не виділяється в автономний модуль, а «прошиває» структуру курсу, від постановки цілей і очікуваних результатів до способів

роботи із завданнями, темпу навчання, характеру зворотного зв'язку та критеріїв оцінювання.

Методичні особливості в українських закладах вищої освіти виявляють помітний рух у бік активізації навчання, серед іншого поширюються проблемно-орієнтовані та проєктні формати, які за своєю природою здатні стимулювати самостійність, відповідальність і самоконтроль здобувачів. Водночас у більшості випадків цей розвиток має характер опосередкованого впливу на SRL, наприклад: активні методи застосовуються як інноваційні дидактичні рішення, проте не завжди супроводжуються системним педагогічним дизайном саме саморегулятивних умінь, а також чіткими критеріями й індикаторами їх сформованості. Унаслідок цього самоорганізація часто залишається «побічним продуктом» активного навчання, а не спеціально сконструйованим результатом освітньої програми чи окремої дисципліни, що принципово відрізняє українську методичну траєкторію від американської, де SRL цілеспрямовано «вбудовується» в дизайн курсу.

Четверта тенденція: цифровізація як педагогічно обґрунтована умова розвитку самоорганізації, котра в США здійснюється через цифрові екосистеми як «замкнений контур» саморегуляції, а в Україні через домінування організаційно-контрольної логіки цифровізації.

Цифровізація у вищій освіті США набуває педагогічно виразної логіки тоді, коли цифрове середовище перестає бути лише каналом доставки контенту або адміністративним інструментом контролю і починає виконувати аналітично-рефлексивну функцію, що підтримує повний цикл саморегуляції навчання. Американська тенденція полягає в педагогічно обґрунтованій цифровізації, де LMS, learning analytics і dashboards утворюють екосистему підтримки «замкненого контуру» саморегуляції, а ключовою умовою результативності виступає аналітично-рефлексивна функція цифрового середовища та готовність університету перетворювати дані на педагогічну дію.

Цифровізація освітнього процесу в закладах вищої освіти України впродовж останніх років набула інтенсивного та часто вимушеного характеру, зумовленого пандемійними обмеженнями, воєнними викликами й необхідністю забезпечення безперервності навчання. У результаті системи управління навчанням, дистанційні та змішані формати стали фактично універсальним організаційним каркасом освітньої діяльності, що дозволив стабілізувати комунікацію, структурувати навчальний контент і забезпечити контроль виконання завдань. Водночас домінантною логікою цього процесу залишається організаційно-контрольна, за якої цифрові платформи переважно виконують функції адміністрування навчання, фіксації активності та звітності, тоді як їхній потенціал як інструментів розвитку навчальної самоорганізації використовується обмежено й несистемно.

П'ята тенденція: тенденція трансформації ролі викладача у формуванні навчальної самоорганізації, що в США трактує роль викладача як

фасилітатора і дизайнера саморегульованого навчання, а в Україні через актуалізацію потреби в цілеспрямованій методичній підготовці викладачів.

Загалом американська тенденція трансформації ролі викладача полягає в інституційно підтриманому переході до фасилітації та дизайну саморегульованого навчання: автономія викладача поєднується з системною підтримкою університету, а професійний розвиток спрямовується на опанування інструментів, що роблять SRL керованим, вимірюваним і педагогічно відтворюваним у межах програм і дисциплін.

В українському освітньому просторі трансформація ролі викладача у формуванні умінь навчальної самоорганізації студентів набуває характеру нагальної потреби, зумовленої поєднанням інтенсивної цифровізації, кризових соціальних і безпекових викликів та переходу до студентоцентрованої парадигми вищої освіти. За цих умов викладач дедалі менше може залишатися виключно транслятором знань і контролером результатів навчання, оскільки дистанційні й змішані формати, нестабільність освітнього середовища та зростання автономії здобувачів вимагають від нього здатності фасилітувати самостійну навчальну діяльність, підтримувати студентів у ситуаціях невизначеності та цілеспрямовано формувати їхню здатність до саморегуляції. Таким чином, зміна ролі викладача в Україні відбувається не як поступова еволюція, а як відповідь на зовнішні виклики, що оголюють методичні та інституційні прогалини у підготовці до роботи з автономією студентів

Виокремлено шляхи екстраполяції ефективного досвіду формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США у систему вищої освіти України: запуск проєкту «перший рік», котрий орієнтований на створення програм академічної адаптації першокурсників, які вводять студентів у культуру саморегульованого навчання в умовах індивідуальних освітніх траєкторій; зміна ролі викладача через програму «викладач-фасилітатор», який пов'язаний із трансформацією педагогічної ролі викладача в умовах індивідуальних навчальних планів, методичну підготовку викладачів до роботи з автономією студентів, проєктування завдань, що «вмикають» саморегулятивні дії; використання ідеї «партнерство-обмін», що відображає можливості міжінституційної та міжнародної співпраці як ресурсу розвитку SRL (програми академічної мобільності, спільні курси, міжуніверситетські освітні модулі та обміни педагогічним досвідом); створення об'єднання «альянс-інфраструктура», що пов'язано із розвитком інституційної та цифрової інфраструктури підтримки індивідуальних освітніх траєкторій і SRL. Йдеться про створення або посилення центрів навчальної підтримки, систем академічного консультування, тьюторських сервісів і цифрових середовищ, що забезпечують прозорість вибору, моніторинг прогресу та аналітично-рефлексивний супровід навчання.

ВИСНОВКИ

1. У роботі здійснено цілісний науково-педагогічний аналіз системи формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США як інтегрованого багаторівневого утворення, що охоплює нормативно-правовий, інституційний, організаційно-педагогічний та соціокультурний рівні.

Доведено, що трактування умінь навчальної самоорганізації в теоріях навчальної саморегуляції студентів закладів вищої освіти США відрізняється за концептуальними підходами. У межах соціально-когнітивної теорії (А. Бандура, Б. Циммерман) вони ґрунтуються на активній ролі студента, процесах саморегуляції, самоефективності та соціальному моделюванні. Метакогнітивний підхід (Дж. Флейвелл, П. Пінтріч) акцентує увагу на усвідомленні власного мислення й управлінні пізнавальними стратегіями. Мотиваційна теорія (Е. Дісі, Р. Раян) розглядає навчальну самоорганізацію як результат внутрішньої мотивації, що виступає ключовим чинником саморегуляції та особистісного розвитку студента.

У науковому дискурсі США уміння навчальної самоорганізації трактуються як ключова компетентність автономного студента, що інтегрує когнітивні, мотиваційні, організаційні та рефлексивні складники й слугує підґрунтям навчання впродовж життя. Узагальнення праць американських дослідників (Б. Циммерман, П. Пінтріч, Ф. Кенді, К. Вайнштейн, Д. Шанк) дало змогу виокремити основні групи таких умінь у студентів закладів вищої освіти США: цілепокладання й планування; управління навчальним часом; самомотивацію та відповідальність; організацію навчального середовища; самоконтроль і саморегуляцію; комунікативно-організаційні уміння; оцінювання власних навчальних результатів.

Аналіз наукової літератури дозволив сформулювати власне визначення основного поняття таким чином: уміння навчальної самоорганізації студентів закладів вищої освіти США є інтегративною системою умінь, що поєднує планувальні, мотиваційні, когнітивні, організаційні та рефлексивні компоненти. Їх сформованість розглядається американськими дослідниками як необхідна умова академічної успішності та підґрунтя для навчання впродовж життя (lifelong learning).

Виокремлено провідні концепції й теорії формування умінь навчальної самоорганізації (self-directed/self-regulated learning), поширені в американській вищій освіті. Розвивально спрямоване навчання ґрунтується на теоріях когнітивного розвитку, конструктивізмі, соціокультурному підході та теоріях розвитку мислення дорослих. Гуманістична теорія навчання (К. Роджерс, А. Маслоу) акцентує увагу на самореалізації, автономії та внутрішній мотивації студента. У межах андрагогіки навчальна самоорганізація розглядається як необхідна умова автономності, відповідальності та навчання впродовж життя. Проблемно орієнтоване навчання передбачає формування цих умінь через активну пізнавальну діяльність і поступове передавання відповідальності студенту.

Компетентнісно орієнтована та контекстна освіта зосереджуються на здатності студента ефективно організовувати навчальну діяльність у реальних освітніх ситуаціях, що широко використовується у підготовці вчителів у США.

2. Виокремлено провідні концептуальні моделі формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США. Циклічна модель саморегуляції В. Циммермана охоплює фази передбачення, виконання та саморефлексії, спрямовані на розвиток самоконтролю й самооцінки. Фазна модель П. Пінтрича деталізує процес саморегуляції через планування, моніторинг, контроль і оцінювання. Соціально-когнітивна модель А. Бандури акцентує роль соціальних взаємодій і самоефективності. Модель В. Вінне та А. Гедвіна розглядає *self-regulated learning (SRL)* як безперервний цикл вибору й адаптації навчальних стратегій, а евристична модель М. Боекерте – як динамічну взаємодію когнітивних, мотиваційних та емоційних компонентів. Представлено авторську концепцію формування умінь навчальної самоорганізації здобувачів освіти у закладах вищої освіти США, що включає три компоненти: методологічний, теоретичний і технологічний.

3. Визначено нормативно-організаційні механізми функціонування системи формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США, де вона концептуалізується через категорію SRL. В університетських політиках, акредитаційних вимогах та системі забезпечення якості освіти SRL трактують як складну навчальну компетентність, що підлягає цілеспрямованому формуванню, оцінюванню та інституційному моніторингу.

Нормативна архітектура системи формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США ґрунтується на механізмах зовнішньої підзвітності та забезпечення якості освіти: на макрорівні – через акредитаційні стандарти й федеральну освітню політику, на мезорівні – через університетські політики, правила та структури відповідальності. У результаті SRL набуває статусу нормативно значущої освітньої цілі, інтегрованої в систему *student learning outcomes*.

Доведено, що формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США здійснюється як цілісна, педагогічно спроєктована й інституційно підтримана система, що охоплює інтеграцію SRL у дизайн курсів, оцінювання та зворотний зв'язок, контекстуалізацію навчальних стратегій і розвинену інфраструктуру підтримки (центри академічного успіху, коучинг, академічний супровід, професійний розвиток викладачів).

4. Визначено структурно-компонентний склад системи умінь SRL, який репрезентує цілісну інтегративну структуру, що поєднує метакогнітивний, поведінковий та мотиваційний компоненти й забезпечує здатність студента до свідомого управління власною навчальною діяльністю. Метакогнітивний компонент охоплює уміння цілепокладання, стратегічного планування, моніторингу, самоконтролю, рефлексії та самооцінювання результатів

навчання, що дає змогу студентів усвідомлювати логіку власної пізнавальної діяльності, коригувати індивідуальні освітні стратегії та прогнозувати результати навчання. Поведінковий компонент передбачає здатність ефективно організувати навчальне середовище, управляти часовими, інформаційними та цифровими ресурсами, добирати адекватні навчальні стратегії, підтримувати академічну дисципліну та адаптувати власну діяльність до змінних освітніх умов; мотиваційний компонент, який у дослідженні розглядається не лише як внутрішня передумова навчання, а як сформоване вміння підтримувати стійку пізнавальну активність, академічну наполегливість, самоефективність і відповідальність за результати власного навчання в умовах високого академічного навантаження та невизначеності.

Доведено, що взаємодія зазначених компонентів має динамічний і взаємозумовлений характер: розвиток метакогнітивних умінь посилює здатність студента до усвідомленого вибору поведінкових стратегій, тоді як сформована мотиваційна сфера забезпечує внутрішню готовність до тривалої саморегульованої діяльності. У контексті американської вищої освіти така структура SRL розглядається як основа академічної автономії студента, його здатності до безперервного навчання, професійного саморозвитку та успішної адаптації до умов цифровізованого й індивідуалізованого освітнього середовища. Результати дослідження засвідчили, що ефективність формування умінь SRL залежить від цілеспрямованої педагогічної підтримки, інтеграції саморегулятивних практик у зміст навчальних дисциплін, використання формувального оцінювання, рефлексивних технологій та цифрових інструментів, які стимулюють усвідомлене управління навчальною діяльністю студентів.

5. Окреслено суб'єктно-рольову структуру системи формування SRL у закладах вищої освіти США, що реалізується в межах мережевої моделі дидактичної взаємодії. Вона передбачає розподіл педагогічної відповідальності між різними ролями та сервісами (викладання, *advising*, *mentoring*, *tutoring*, *coaching*), які адресують окремі елементи циклу саморегульованого навчання та забезпечують поступовий перехід студента від зовнішньо регульованого до автономного навчання.

Доведено, що в освітньому контексті США вміння навчальної самоорганізації формуються не ізольовано, а шляхом наскрізної дидактичної інтеграції – від спеціальних курсів академічних навичок до проектної, дослідницької та міждисциплінарної діяльності в межах фахових дисциплін. Такий підхід забезпечує поєднання предметного змісту з опануванням стратегій цілепокладання, тайм-менеджменту, самоконтролю, рефлексії та самокорекції. Аналіз змісту навчальних дисциплін засвідчує його переорієнтацію з трансляції знань на педагогічно спроектований простір формування навчальних стратегій і метакогнітивних умінь, що відповідає діяльнісно-компетентнісній моделі вищої освіти. Зміст курсів фіксує не лише предметні результати, а й типи інтелектуальних дій, необхідних для роботи з навчальним матеріалом.

Визначено, що методичне забезпечення розвитку навчальної самоорганізації у закладах вищої освіти США функціонує як інфраструктура саморегульованого навчання, інтегруючи активні та компетентнісно орієнтовані методи, mastery-based підходи, формувальне оцінювання, системи зворотного зв'язку та цифрове навчальне середовище. Воно спрямоване на поступове опанування студентами стратегій планування, моніторингу та рефлексії власної навчальної діяльності. Структура методичного забезпечення охоплює навчальні програми, силабуси, інструктивні матеріали, інструменти самоконтролю й рефлексії, а також активні та проблемно-орієнтовані методи навчання. У цьому контексті роль викладача трансформується від транслятора знань до фасилітатора й наставника процесу саморегуляції.

Встановлено, що цифрові платформи та LMS виконують функцію педагогічного каркаса саморегульованого навчання за умови їх інтеграції в цілісну методико-технологічну модель курсу. Критеріями їх педагогічної ефективності є прозорість вимог, структурованість освітнього процесу, доступність, інтегрованість формувального фідбеку, підтримка метакогнітивних дій і аналітична візуалізація навчального прогресу. За відсутності цих умов цифрові інструменти втрачають середовищну функцію й редукуються до ролі сховищ навчальних матеріалів.

6. Запропоновано модель системи формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США, структура якої охоплює взаємопов'язані цільово-ціннісний, нормативно-інституційний, змістово-процесуальний, організаційно-технологічний та рефлексивно-оцінювальний компоненти. Цільово-ціннісний компонент ґрунтується на принципі студентоцентрованості та орієнтує освітній процес на розвиток здатності студента до автономного управління навчальною діяльністю, формування мотиваційно-ціннісної готовності до саморегуляції, розвиток когнітивних і метакогнітивних умінь, оволодіння операційними навичками організації навчання, узгодження індивідуальних стратегій з learning outcomes. Нормативно-інституційний компонент визначає рамки педагогічної реалізації SRL як інституційного пріоритету, закріпленого в університетських політиках, стандартах оцінювання та форматах організації навчання, зокрема через First-Year Experience, First-Year Seminar і систему academic advising. Змістово-процесуальний компонент забезпечує інтеріоризацію умінь самоорганізації через наскрізну інтеграцію SRL у зміст дисциплін та використання активних, проблемно-орієнтованих, дослідницьких і рефлексивних методів навчання. Організаційно-технологічний компонент виконує інструментальну функцію реалізації моделі, де LMS постає як педагогічний каркас управління навчальною діяльністю в часі та просторі. Рефлексивно-оцінювальний компонент забезпечує завершеність циклу саморегульованого навчання, сприяючи усвідомленню ефективності обраних стратегій і корекції подальших навчальних дій.

Обґрунтовано педагогічні умови ефективності моделі: використання цифрових технологій як інструментів саморегуляції; підготовка викладачів до фасилітації, менторського й коучингового супроводу SRL; поєднання академічної свободи студентів із чітко визначеними та прозорими очікуваннями результатів навчання.

7. Визначено характерні особливості розвитку системи формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США та України. Перша особливість полягає у відмінностях концептуально-парадигмальних засад формування умінь навчальної самоорганізації студентів: у США ця проблема розв'язується через концепцію SRL як педагогічно спроектований багатокomпонентний процес, інтегрований у зміст, методи та результати навчання, тоді як в Україні навчальна самоорганізація переважно розглядається як інтегральна освітня компетентність, пов'язана із самостійністю та відповідальністю здобувача освіти. Друга особливість стосується інституційної підтримки навчальної самоорганізації: у США SRL інтегровано в політики student success, академічного консультування, First-Year Experience та системи підтримки студентів, тоді як в Україні переважає нормативне закріплення автономії здобувачів вищої освіти без достатнього рівня її інституційної та методичної операціоналізації. Третя особливість пов'язана з методичними підходами до вбудовування умінь самоорганізації в освітній процес: у США SRL функціонує як наскрізний і часто «прихований» результат освітніх програм та навчальних дисциплін, що реалізується через спеціально спроектований освітній дизайн, формувальне оцінювання й рефлексивні практики, тоді як в Україні домінують активні, інтерактивні та проєктні методи навчання без цілісного SRL-дизайну. Четверта особливість полягає у різних підходах до цифровізації освітнього процесу: у США цифрові платформи та LMS розглядаються як педагогічно організовані екосистеми підтримки саморегуляції, що забезпечують моніторинг прогресу, рефлексію та персоналізацію навчання, тоді як в Україні цифровізація здебільшого реалізується через організаційно-контрольну логіку управління освітнім процесом. П'ята особливість виявляється у трансформації професійної ролі викладача: у США викладач виступає фасилітатором, наставником і дизайнером саморегульованого навчання, тоді як в українській вищій освіті актуалізується потреба у спеціальній методичній підготовці науково-педагогічних працівників до супроводу навчальної самоорганізації студентів.

8. Виокремлено шляхи екстраполяції ефективного досвіду формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США у систему вищої освіти України. Перший шлях: запуск проєкту «перший рік», котрий орієнтований на створення програм академічної адаптації першокурсників, які вводять студентів у культуру саморегульованого навчання в умовах індивідуальних освітніх траєкторій. Другий шлях: зміна ролі викладача через програму «викладач-фасилітатор», який пов'язаний із трансформацією педагогічної ролі викладача в умовах індивідуальних

навчальних планів, методичну підготовку викладачів до роботи з автономією студентів, проєктування завдань, що «вмикають» саморегулятивні дії. Третій шлях: використання ідеї «партнерство-обмін», що відображає можливості міжінституційної та міжнародної співпраці як ресурсу розвитку SRL. Це: програми академічної мобільності, спільні курси, міжуніверситетські освітні модулі та обміни педагогічним досвідом. Четвертий шлях: створення об'єднання «альянс–інфраструктура», що пов'язано із розвитком інституційної та цифрової інфраструктури підтримки індивідуальних освітніх траєкторій і SRL. Йдеться про створення або посилення центрів навчальної підтримки, систем академічного консультування, тьюторських сервісів і цифрових середовищ, що забезпечують прозорість вибору, моніторинг прогресу та аналітично-рефлексивний супровід навчання.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ **Наукові публікації, які відображають основні наукові результати** **докторської дисертації**

Статті у наукових періодичних виданнях, включених до переліку **наукових фахових видань України:**

1. Курчатова А. Магістратський ступінь та докторські програми в США: структура, вимоги та можливості для здобувачів освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2023. № 1 (125). С. 456-463. DOI: 10.24139/2312-5993/2023.01/456-463
2. Курчатова А. Децентралізованість системи освіти США: особливості управління та вплив на якість освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2023. № 2 (126). С. 421-427. DOI: 10.24139/2312-5993/2023.02/421-427
3. Курчатова А. Академічна та мовна підготовка в закладах вищої освіти США: підходи, програми та перспективи для іноземних студентів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2023. № 5-6 (129-130). С. 367-374. DOI: 10.24139/2312-5993/2023.05-06/367-374
4. Курчатова А. Порівняльний аналіз вищої освіти в Україні та США: структурні відмінності та перспективи розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2023. № 8-9 С. 132-133. DOI: 10.24139/2312-5993/2023.08-09/366-373
5. Курчатова А. Особливості та структура навчання в американських університетах. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2023. № 10 (134). С. 414-420. DOI: 10.24139/2312-5993/2023.10/414-420
6. Курчатова А. Шляхи використання досвіду США з підготовки успішних студентів у національній стратегії розвитку вищої освіти України. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2024. № 1-2 (135-136). С. 514-520. DOI: 10.24139/2312-5993/2024.01-02/514-521
7. Курчатова А. Освіта в США: основні аспекти та можливості для українських студентів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні*

технології. 2024. № 5 (139). С. 286-292. DOI: 10.24139/2312-5993/2024.05/286-292

8. Курчатова А. Система освіти в США: висока мобільність та гнучкість навчання як ключові чинники привабливості для іноземних студентів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2024. № 3 (137). С. 439-445. DOI: 10.24139/2312-5993/2024.03/439-445

9. Курчатова А. Критерії рейтингу QS World university rankings в системі освіти США. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2024. № 6 (140). С. 63-69. DOI: 10.24139/2312-5993/2024.06/063-069

10. Курчатова А. Переваги освіти в США щодо особливостей освітнього процесу та фінансового забезпечення. *Наука і техніка сьогодні*. 2024. № 13(41). С. 545-551. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-13\(41\)-545-551](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-13(41)-545-551).

11. Курчатова А. Актуальні напрямки розвитку освіти в Україні: забезпечення якості та міжнародної конкурентоспроможності. *Наукові інновації та передові технології*. 2025. № 1(41). С. 911-917. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-1\(41\)-911-917](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-1(41)-911-917)

12. Курчатова А. Основні аспекти розвитку американської вищої професійної освіти: завдання, виклики та перспективи. *Наука і техніка сьогодні*. 2025. № 1 (42). С. 667-672. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-1\(42\)-667-672](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-1(42)-667-672)

13. Курчатова А. Прерогативи формування системи вищої освіти в США. *Наукові інновації та передові технології*. 2025. № 2 (42). С. 1455-1461. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-2\(42\)-1455-1461](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-2(42)-1455-1461)

14. Курчатова А. Історія розвитку білінгвальної освіти в США: аналіз специфіки мовної політики в окремих штатах. *Наука і техніка сьогодні*. 2025. № 2 (43). С. 684-689. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-2\(43\)-684-689](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-2(43)-684-689)

15. Курчатова А. Типи шкіл та форми навчання в американській освітній системі. *Наукові інновації та передові технології*. 2025. № 3 (43). С. 1156-1161. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-3\(43\)-1156-1161](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-3(43)-1156-1161)

16. Курчатова А. Аналіз реформ у сфері освіти США та України: виклики та стратегії. *Наука і техніка сьогодні*. 2025. № 3 (44). С. 561-565. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-3\(44\)-561-565](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-3(44)-561-565)

17. Курчатова А. Трансформація американської вищої освіти як результату поєднання традиційних цінностей та сучасних викликів. *Наукові інновації та передові технології*. 2025. № 4 (44). С. 1296-1301. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-4\(44\)-1296-1301](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-4(44)-1296-1301)

18. Курчатова А. Система акредитації та структура вищої освіти США: державні та приватні навчальні заклади. *Наука і техніка сьогодні*. 2025. № 4 (45). С. 762-768. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-4\(45\)-762-768](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-4(45)-762-768)

19. Курчатова А. Особливості американської системи вищої освіти: досвід та можливості для реформування в Україні. *Наукові інновації та передові технології*. 2025. № 5 (45). С. 1215-1220. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-5\(45\)-1215-1220](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-5(45)-1215-1220)

20. Курчатова А. Особливості організації та функціонування вищої освіти в США. *Наука і техніка сьогодні*. 2025. № 5 (46). С. 824-830. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-5\(46\)-824-830](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-5(46)-824-830)

**Статті у виданнях, що індексуються в міжнародних базах даних
Web of Science Core Collection та/або Scopus:**

21. Minenok A., Donets I., Telychko T., Hud H., Smoliak P., **Kurchatova A.**, Kuchai T. The Role of Innovative Activities in Training Students Using Computer Technologies. *IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security*. 2022. Vol. 22(8). PP. 105-112. DOI: <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.8.14> (**Web of Science**)

22. Yakimenko P., Horvat M., **Kurchatova A.**, Mulyk K., Alekseeva O. The features of independent work for future specialists in conditions of distance learning. *Amazonia Investiga*. 2023. Vol. 12(62). PP. 240-249. DOI: <https://doi.org/10.34069/AI/2023.62.02.24> (**Web of Science**)

23. Khayruddinov M., Kuznetsova O. **Kurchatova A.** & Korniienko I. Modern didactic system of open education in Ukraine: problems, solutions. Stepanova, *Revista Eduweb*. 2023. Vol. 17(2). PP. 188-198. DOI: <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2023.17.02.16> (**Web of Science**)

24. Maksymchuk L., Artimonova T., **Kurchatova A.**, Ishchenko L., Vovkochyn L. Theoretical foundations of implementation blended learning in the process of training future specialists. *Amazonia Investiga*. 2023. Vol. 12(69). PP. 61-72. DOI: <https://doi.org/10.34069/AI/2023.69.09.5> (**Web of Science**)

25. Chovriy S., Vorona V., Mahas H., Tkachuk D., Makhynia N., **Kurchatova A.** Aprendizaje entre pares y evaluación entre pares en instituciones de educación superior. *Revista Eduweb*. 2024. Vol. 18(3). PP. 119-133. DOI: <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2024.18.03.10> (**Web of Science**)

Монографії:

27. Курчатова А. Система формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США. *Сучасна освіта в Україні: виклики та інновації в XXI столітті*: колективна монографія [електронне видання] / за заг. редакцією проф. Я. В. Галети; наук. ред. проф. Т. Я. Довга. Дніпро: Середняк Т.К., 2025. С. 186-209.

Наукові публікації, які додатково відображають наукові результати докторської дисертації

Тези в матеріалах науково-практичних конференцій:

28. Курчатова А. Магістратура та докторські програми в США: структура та вимоги в системі освіти. *Теорія і практика цифрового навчання в сучасних закладах освіти*: матеріали всеукраїнської вебконференції. (м. Вінниця, 23 травня 2024 р.). URL: https://ito.vspu.net/pages/konferenc/konf_digital_education/2024/Kurchatov.pdf.

29. Курчатова А. Багаторівнева структура та децентралізованість освіти в США. *Теорія і практика цифрового навчання в сучасних закладах освіти: матеріали всеукраїнської вебконференції* (м. Вінниця, 26 травня 2023 р.). URL: https://ito.vspu.net/pages/konferenc/konf_digital_education/2023/Kurchatova.pdf.

30. Курчатова А. Структурні відмінності між вищою освітою в США та Україні. *Теорія і практика цифрового навчання в сучасних закладах освіти: матеріали всеукраїнської вебконференції* (м. Вінниця, 26 травня 2022 р.). URL: http://ito.vspu.net/pages/konferenc/konf_digital_education/2022/Kurchatova.pdf.

31. Курчатова А. Вступ до вищих навчальних закладів США: вимоги та процес. *Інноваційні технології навчання в епоху цивілізаційних змін: матеріали всеукраїнської вебконференції* (м. Вінниця, 17 листопада 2022 р.). URL: http://ito.vspu.net/pages/konferenc/konf_inn_tech/2022/Kurchatova.pdf.

32. Курчатова А. Інтеграція мовних та академічних програм у закладах вищої освіти США: підходи до навчання іноземних студентів. *Інноваційні технології навчання в епоху цивілізаційних змін: матеріали всеукраїнської вебконференції* (м. Вінниця, 23 листопада 2023 р.). URL: http://ito.vspu.net/pages/konferenc/konf_inn_tech/2023/Kurchatova.pdf.

33. Курчатова А. Американський досвід у підготовці успішних студентів в Україні. *Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку: матеріали ЛІІ-ої Міжнародної науково-практичної конференції / за ред. І. Жукової, Є. Романенка* (м. Мішкольц, Угорщина, 07 січня 2025 р.). URL: <http://perspectives.pp.ua/public/site/conferency/conf-52.pdf>.

34. Курчатова А. Процес вступу до престижних шкіл США: етапи, вимоги та рекомендації для іноземних студентів. *Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку: матеріали ЛІІІ-ої Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Кордова, Іспанія, 07 лютого 2025 р.). URL: <http://perspectives.pp.ua/public/site/conferency/conf-53.pdf>.

35. Курчатова А. Державні університети системи вищої освіти в США. *Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку: матеріали LIV-ої Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Клагенфурт, Австрія, 07 березня 2025 р.). URL: <http://perspectives.pp.ua/public/site/conferency/conf-54.pdf>.

36. Курчатова А. Переваги освіти в США щодо особливостей навчання іноземних здобувачів. *Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку: матеріали LV-ої Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Острава, Чехія, 07 квітня 2025 р.). URL: <http://perspectives.pp.ua/public/site/conferency/conf-55.pdf>.

37. Курчатова А. Провідні позиції американських університетів у світових рейтингах: високий рівень викладання та інноваційні дослідження. *Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку: матеріали LVI-ої Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Афіни,

Греція, 07 травня 2025 р.). URL: <http://perspectives.pp.ua/public/site/conferency/conf-56.pdf>.

АНОТАЦІЯ

Курчатова А. В. Система формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США. – Кваліфікаційна наукова робота на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Центральнотраїнський державний університет імені Володимира Винниченка. Кропивницький, 2026.

У роботі здійснено цілісний науково-педагогічний аналіз системи формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США як інтегрованого багаторівневого утворення, що охоплює нормативно-правовий, інституційний, організаційно-педагогічний та соціокультурний рівні.

Виокремлено провідні концепції й теорії формування умінь навчальної самоорганізації (self-directed/self-regulated learning (саморегульоване навчання, самостійне навчання)), поширені в американській вищій освіті.

Представлено авторську концепцію формування умінь навчальної самоорганізації майбутніх учителів у закладах вищої освіти США включає три компоненти: методологічний, теоретичний і технологічний.

Встановлено нормативно-організаційні механізми функціонування системи формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США, де вона концептуалізується через категорію self-regulated learning (саморегульоване навчання) (SRL).

Визначено структурно-компонентний склад системи умінь SRL, який охоплює метакогнітивний (цілепокладання, планування, моніторинг, самооцінювання), поведінковий (управління ресурсами, стратегіями й навчальним середовищем).

Окреслено суб'єктно-рольову структуру системи формування SRL у закладах вищої освіти США, що реалізується в межах мережевої моделі дидактичної взаємодії, що передбачає розподіл педагогічної відповідальності між різними ролями та сервісами (викладання, advising (консультування), mentoring (наставництво), tutoring (тьюторство), coaching (коучинг)), які адресують окремі елементи циклу саморегульованого навчання та забезпечують поступовий перехід студента від зовнішньо регульованого до автономного навчання.

Доведено, що в освітньому контексті США уміння навчальної самоорганізації формуються не ізольовано, а шляхом наскрізної дидактичної інтеграції – від спеціальних курсів академічних навичок до проєктної, дослідницької та міждисциплінарної діяльності в межах фахових дисциплін. Такий підхід забезпечує поєднання предметного змісту з опануванням

стратегій цілепокладання, тайм-менеджменту, самоконтролю, рефлексії та самокорекції. Аналіз змісту навчальних дисциплін засвідчує його переорієнтацію з трансляції знань на педагогічно спроектований простір формування навчальних стратегій і метакогнітивних умінь, що відповідає діяльнісно-компетентнісній моделі вищої освіти. Зміст курсів фіксує не лише предметні результати, а й типи інтелектуальних дій, необхідних для роботи з навчальним матеріалом.

Визначено, що методичне забезпечення розвитку навчальної самоорганізації у закладах вищої освіти США функціонує як інфраструктура саморегульованого навчання, інтегруючи активні та компетентнісно орієнтовані методи, mastery-based підходи, формувальне оцінювання, системи зворотного зв'язку та цифрове навчальне середовище. Воно спрямоване на поступове опанування студентами стратегій планування, моніторингу та рефлексії власної навчальної діяльності. Структура методичного забезпечення охоплює навчальні програми, силабуси, інструктивні матеріали, інструменти самоконтролю й рефлексії, а також активні та проблемно-орієнтовані методи навчання. У цьому контексті роль викладача трансформується від транслятора знань до фасилітатора й наставника процесу саморегуляції.

Встановлено, що цифрові платформи та LMS виконують функцію педагогічного каркаса саморегульованого навчання за умови їх інтеграції в цілісну методико-технологічну модель курсу. Критеріями їх педагогічної ефективності є прозорість вимог, структурованість навчального процесу, доступність, інтегрованість формувального фідбеку, підтримка метакогнітивних дій і аналітична візуалізація навчального прогресу. За відсутності цих умов цифрові інструменти втрачають середовищну функцію й редукуються до ролі сховищ навчальних матеріалів.

Запропоновано модель системи формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США, структура якої охоплює взаємопов'язані цільово-ціннісний, нормативно-інституційний, змістово-процесуальний, організаційно-технологічний та рефлексивно-оцінювальний компоненти.

Обґрунтовано педагогічні умови ефективності моделі: використання цифрових технологій як інструментів саморегуляції; підготовка викладачів до фасилітації, менторського й коучингового супроводу SRL; поєднання академічної свободи студентів із чітко визначеними та прозорими очікуваннями результатів навчання.

Визначено тенденції розвитку проблеми формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США та України. Виокремлено шляхи екстраполяції ефективного досвіду формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США у систему вищої освіти України.

Ключові слова: навчальна самоорганізація студентів, уміння навчальної самоорганізації, заклади вищої освіти США та України, система формування

умінь навчальної самоорганізації, концепція формування умінь навчальної самоорганізації.

ABSTRACT

Kurchatova A. V. The system of forming students' self-organization skills in higher education institutions of the USA. – Qualification scientific work in the form of a manuscript.

Dissertation for obtaining the scientific degree of Doctor of Pedagogical Sciences on the specialty 13.00.04 – theory and methodology of professional education. Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University. Kropyvnytskyi, 2026.

In the scientific discourse of the USA, the skills of educational self-organization are interpreted as a key competence of an autonomous student, integrating cognitive, motivational, organizational and reflective components and serving as the basis for lifelong learning.

The leading concepts and theories of the formation of self-directed / self-regulated learning skills, common in American higher education, are highlighted.

The author's concept of forming the skills of educational self-organization of future teachers in higher education institutions of the USA is presented and includes three components: methodological, theoretical and technological.

The normative and organizational mechanisms of the functioning of the system of formation of students' self-organization skills in higher education institutions of the USA are determined, where it is conceptualized through the category of self-regulated learning (SRL).

The structural and component composition of the SRL skill system has been determined, which includes metacognitive (goal setting, planning, monitoring, self-assessment), behavioral (management of resources, strategies, and the learning environment), and motivational components, where motivation is considered as the ability to maintain sustained learning activity and self-efficacy in conditions of increased academic workload.

The subject-role structure of the SRL formation system in US HEIs is outlined, which is implemented within the framework of a network model of didactic interaction. It involves the distribution of pedagogical responsibility between different roles and services (teaching, advising, mentoring, tutoring, coaching), which address individual elements of the self-regulated learning cycle and ensure the student's gradual transition from externally regulated to autonomous learning.

It has been proven that in the educational context of the USA, the skills of educational self-organization are formed not in isolation, but through end-to-end didactic integration – from special courses of academic skills to project, research and interdisciplinary activities within professional disciplines. This approach ensures a combination of subject content with the mastery of goal-setting strategies, time management, self-control, reflection and self-correction. Analysis of the

content of educational disciplines demonstrates its reorientation from the translation of knowledge to a pedagogically designed space for the formation of educational strategies and metacognitive skills, which corresponds to the activity-competence model of higher education. The content of courses fixes not only subject results, but also types of intellectual actions necessary for working with educational material.

It is determined that the methodological support for the development of educational self-organization in US higher education institutions functions as an infrastructure of self-regulated learning, integrating active and competency-based methods, mastery-based approaches, formative assessment, feedback systems and a digital learning environment. It is aimed at the gradual mastery by students of strategies for planning, monitoring and reflecting on their own educational activities. The structure of methodological support includes curricula, syllabi, instructional materials, self-control and reflection tools, as well as active and problem-oriented teaching methods. In this context, the role of the teacher is transformed from a translator of knowledge to a facilitator and mentor of the self-regulation process.

It is determined that digital platforms and LMS perform the function of a pedagogical framework for self-regulated learning, provided that they are integrated into a holistic methodological and technological model of the course. The criteria for their pedagogical effectiveness are transparency of requirements, structuring of the educational process, accessibility, integration of formative feedback, support for metacognitive actions, and analytical visualization of educational progress. In the absence of these conditions, digital tools lose their environmental function and are reduced to the role of repositories of educational materials.

A model of the system for the formation of students' self-organization skills in higher education institutions in the USA is proposed, the structure of which includes interrelated goal-value, normative-institutional, content-processual, organizational-technological and reflective-evaluative components.

The pedagogical conditions for the effectiveness of the model are substantiated: the use of digital technologies as tools of self-regulation; training of teachers for facilitation, mentoring and coaching support of SRL; combining students' academic freedom with clearly defined and transparent expectations of learning outcomes.

The development trends of the problem of forming students' self-organization skills in higher education institutions in the USA and Ukraine are identified. The ways of extrapolating the effective experience of forming students' self-organization skills in higher education institutions in the USA into the higher education system of Ukraine are highlighted.

Keywords: students' educational self-organization, educational self-organization skills, higher education institutions in the USA and Ukraine, system for forming educational self-organization skills, concept for forming educational self-organization skills.

Підписано до друку 05.06.2026. Формат 60x84 ¹/₁₆. Зам. № 737.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум. др. арк. 1,9. Тираж 100.

ВІДДРУКОВАНО: ФОП Піскова М.А.
м. Кропивницький, вул. Тараса Карпи, 17–11.
СВІДОЦТВО ПРО ДЕРЖАВНУ РЕЄСТРАЦІЮ
№ 2444000000027816 від 18.08.2016.