

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

КУРЧАТОВА Анжеліка Віталіївна

УДК 378.147:37.013.77(73) (043.3)

**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

Кропивницький – 2026

Дисертацією є рукопис.

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

Науковий консультант: доктор педагогічних наук, професор

Офіційні опоненти: доктор педагогічних наук, професор

доктор педагогічних наук, професор

доктор педагогічних наук, професор

Захист відбудеться «» 2026 року об 11:00 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 « » 2026 року

Учений секретар
спеціалізованої вченої ради



Оксана АБРАМОВА

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність дослідження. Сучасна вища освіта розвивається в умовах глобалізації та інтернаціоналізації, що підвищує вимоги до підготовки фахівців, здатних до безперервного навчання, саморозвитку й саморегуляції. У цьому контексті формування умінь навчальної самоорганізації студентів є однією з ключових міждисциплінарних проблем порівняльної педагогіки.

Актуальність дослідження зумовлена потребою теоретичного осмислення та порівняльного аналізу моделей розвитку навчальної самоорганізації в різних країнах. Особливий інтерес становить досвід США, де на системному рівні реалізуються студентоцентроване навчання, академічна автономія, відповідальність за результати та інституційна підтримка самостійної роботи студентів. Американська модель відзначається багаторівневістю та поєднанням формальної, неформальної й інформальної освіти; вона спирається на гнучкі освітні траєкторії, академічне консультування, тьюторство (чи менторство), цифрові платформи й культуру доброчесності та відповідальності, що робить її релевантною для компаративного аналізу. Виявлення закономірностей і тенденцій у США у зіставленні з українською моделлю є важливим з огляду на трансформацію вищої освіти України, інтеграцію у світовий простір, компетентнісний підхід і навчання впродовж життя, що актуалізує обґрунтоване запозичення та адаптацію 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, що зумовлює потребу в розробленні теоретичної моделі, що дозволить концептуалізувати американський досвід у порівняльному вимірі та визначити можливості його обґрунтованого використання в національному освітньому контексті.

Саме тому, 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 свідчить, що система вищої освіти США має децентралізований характер: на федеральному рівні немає єдиного «рамкового» закону європейського типу. Водночас федеральні акти, зокрема Higher Education Act, задають загальні принципи функціонування системи, доступ до освіти, фінансову підтримку студентів і підходи до забезпечення якості, опосередковано підтримуючи навчальну самоорганізацію через академічну мобільність, індивідуальні траєкторії та відповідальність за освітній вибір.

Важливі регулятивні функції виконують нормативні документи штатів, які визначають вимоги до програм, результатів навчання й оцінювання,

закріплюючи академічну свободу, автономію та гнучкість освітніх програм, що сприяє студентоцентричним моделям і самостійній навчальній діяльності. Окрему роль відіграють незалежні акредитаційні агенції та професійні асоціації: їхні стандарти й рамки результатів навчання акцентують навички саморегульованого навчання, критичного мислення, відповідальності та навчання впродовж життя, тому акредитація виступає інструментом стимулювання навчальної самоорганізації.

На інституційному рівні цю основу формують статuti, академічні політики, кодекси честі, положення про навчальний процес і системи консультування, які безпосередньо регламентують самостійну роботу, академічну доброчесність, планування навантаження та управління освітньою траєкторією, фіксуючи пріоритет особистої відповідальності студента за результати навчання. 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. Андрощук, В. Андрущенко, Н. Бідюк, Р. Гуревича, В. Кременя, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, С. Сисоевої; проблеми особистісно-професійного розвитку студента досліджували : О. Антонова, О. Біда, О. Дубасенюк, В. Каплінський, О. Філоненко.

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 ВНЗ), В. Чайка, О. Писарчук, Н. Ратушняк, О. Теслюк (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).

Психологічні та філософські підходи щодо формування умінь навчальної самоорганізації розробляли: Н. Бочкарьова (гуманістичний характер цінностей в педагогічній системі), Л. Лук'янова, І. Павлов (сутісний 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 самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США займалися такі зарубіжні дослідники: Г. Амін (H. Amin), Р. Андерсон (R. Anderson), А. Артис (A. Artis), С. Башір (S. Bashir), К. Беннетт (C. Bennett), С. Боеп (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. Pfost), К. Реїд (K. Reid), П. Ренкема (P. Renkema), 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), Г. В. Хюбнер (V. Hübner), М. Чандратілак (N. Chandratilake), І. Чітра (E. Chitra).

На основі порівняльного аналізу розвитку та успішності формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США нами 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 проєктуванні 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. Дисертаційну роботу виконано відповідно до науково-дослідних тем Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (нині – кафедра освітніх наук Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка) «Соціально-професійне становлення особистості» (реєстраційний № 0116U003481).

Тема докторської дисертації затверджена вченою радою Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (протокол № 9 від 09.02.2026 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 вітчизняній та зарубіжній 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 ЗВО США.

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

7. Обґрунтувати тенденції розвитку проблеми формування умінь навчальної саморганізації студентів у закладах вищої освіти США та України.

8. Визначити шляхи екстраполяції ефективного досвіду формування умінь навчальної саморганізації 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 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 ЗВО США розглядається як цілісне, багаторівневе відкрите утворення, що функціонує у взаємодії нормативно-правових, інституційних, організаційно-педагогічних, психологічних і соціокультурних чинників. Її ефективність визначається узгодженістю цінностей, цілей, змісту навчання, педагогічних технологій та механізмів підтримки студентської автономії. Концепція виходить із того, що формування самоорганізації відбувається системно через інтеграцію формальної, неформальної й інформальної освіти, поєднання навчальної та позанавчальної діяльності, а також взаємодію з інституційними структурами (консультування, тьюторство, менторство, центри підтримки). Студент розглядається як активний суб'єкт і співвідповідальний за результати навчання. Реалізація концепції передбачає поетапний аналіз: від теоретико-нормативних засад – до узагальнення практик, побудови авторської моделі та рекомендацій для застосування в Україні з метою модернізації вищої освіти.

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

Методологічний компонент спирається та такі методологічні підходи: студентоцентризований підхід як визнання студента активним суб'єктом навчального 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 підхід передбачає системний підхід до проєктування, реалізації та оцінювання навчального процесу.

Теоретичний компонент концепції 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 в закладах вищої освіти США базується на концептуальному підході АЕСТ та формувалася завдяки роботам: М. Spector (системна методологія);

R. Reiser (офіційна дефініція і концептуалізація); W. Dick (інструкційний дизайн); J. Finn (освітні комунікації); D. Jonassen (конструктивістське розширення підходу).

Методологічну основу дослідження становлять сукупність наукових підходів і принципів, що забезпечують цілісне вивчення системи формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США як багаторівневого відкритого педагогічного утворення, зумовленого взаємодією нормативно-правових, інституційних, організаційно-педагогічних, психологічних і соціокультурних чинників.

Методи дослідження. Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань у дослідженні використано комплекс взаємопов'язаних загальнонаукових, теоретичних, емпіричних та спеціальних порівняльно-педагогічних методів,

Теоретичні методи. У дослідженні застосовано 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 використано для формулювання узагальнень і теоретичних висновків на основі аналізу фактів і явищ освітньої практики. Порівняння та узагальнення дали змогу виявити спільні й відмінні риси в системах формування умінь навчальної самоорганізації студентів у США та Україні, а систематизація й класифікація – впорядкувати концептуальні положення, педагогічні умови, форми й методи її формування. Теоретичний аналіз наукових джерел (педагогічних, психологічних, соціологічних, філософських) забезпечив обґрунтування методологічних засад і визначення ступеня розробленості проблеми, порівняльно-педагогічний аналіз – виявлення закономірностей і тенденцій розвитку відповідної системи у ЗВО США. Метод моделювання застосовано для побудови узагальненої моделі системи формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США.

Емпіричні методи. Емпіричну базу дослідження забезпечено аналізом нормативно-законодавчих та програмних документів (федеральних, штатних, інституційних) з метою з'ясування організаційно-правових засад формування навчальної самоорганізації студентів. Використано вивчення та узагальнення педагогічного досвіду діяльності закладів вищої освіти США (освітніх програм, академічних політик, практик академічного консультування, тьюторства й менторства). Для фіксації змістових акцентів і механізмів підтримки самостійної навчальної діяльності застосовано контент-аналіз навчальних планів, силабусів, освітніх платформ і матеріалів центрів навчальної підтримки студентів.

Спеціальні порівняльно-педагогічні методи. В межах порівняльної педагогіки використано метод зіставлення (компарації) для виявлення особливостей реалізації системи формування умінь навчальної самоорганізації в різних інституційних і соціокультурних умовах. Метод контекстуального аналізу дав змогу інтерпретувати американський досвід з урахуванням соціокультурного, економічного та освітнього контекстів. Метод педагогічної інтерпретації та екстраполяції застосовано для обґрунтування можливостей адаптації прогресивного досвіду США до системи вищої освіти України.

Джерельну базу дослідження становлять: наукові праці вітчизняних і зарубіжних учених з проблем навчальної самоорганізації, саморегульованого

навчання, студентоцентрованої освіти, академічної автономії, навчання впродовж життя (педагогічні, психологічні, соціологічні, філософські дослідження); нормативно-законодавчі та програмні документи, що регулюють функціонування вищої освіти США на федеральному, штатному й інституційному рівнях (закони, постанови, регламенти, стандарти, політики); матеріали незалежних акредитаційних агентств і професійних асоціацій (акредитаційні критерії, стандарти якості, рамки результатів навчання, рекомендації); офіційні документи та внутрішні регламенти закладів вищої освіти США (статути, академічні політики, кодекси честі, положення про організацію навчального процесу, документи щодо академічного консультування, тьюторства й менторства); освітньо-методичні матеріали американських університетів (навчальні плани, силабуси, описи освітніх програм, навчально-методичні комплекси); ресурси цифрового освітнього середовища та центрів навчальної підтримки студентів (матеріали онлайн-платформ, навчальні модулі, інструкції, порадики, інформаційні сторінки), а також аналітичні звіти, статистичні та довідкові матеріали, що відображають тенденції розвитку вищої освіти США і забезпечують контекстуальне осмислення отриманих результатів.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає у тому, що вперше: 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 тенденції розвитку проблеми формування умінь навчальної саморганізації студентів у закладах вищої освіти США та України; визначено шляхи екстраполяції ефективного досвіду формування умінь навчальної саморганізації студентів у закладах вищої освіти США у систему вищої освіти України;

удосконалено: наукові уявлення про шляхи ефективного формування умінь навчальної самоорганізації студентів шляхом 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 дисертаційної роботи впроваджено в освітній процес Криворізького державного педагогічного університету (довідка 08-119/3 від 11.02.2026 р.), Кам'янець-подільський національний університет імені Івана Огієнка (довідка 4/26 від 16.01.2026 р.), Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти (довідка 103/02-13 від 02.02.2026 р.), Волинський національний університет імені Лесі Українки (довідка 03-24/01370 від 03.02.2026 р.), Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка (довідка 292 від 29.01.2026 р.), Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка (довідка 7-11 від 30.01.2026 р.), Карпатського національного університету імені Василя Стефаника (довідка 2026-01-26/06-01/364 від 17.02.2026 р.), Одеського національного університету імені І.І. Мечникова (довідка 155 від 10.02.2026 р.).

Особистий внесок автора в працях, опублікованих у співавторстві. У статтях, опублікованих у співавторстві та розміщених у виданнях, що індексуються в міжнародних наукометричних базах даних Web of Science Core Collection та/або Scopus, а саме: «The Role of Innovative Activities in Training Students Using Computer Technologies» (Web of Science) (внесок автора 40 %) автором обґрунтовано педагогічне значення інноваційної діяльності у професійній підготовці студентів із

застосуванням комп'ютерних технологій, систематизовано напрями впровадження цифрових інструментів у навчальний процес та сформульовано узагальнені висновки щодо умов підвищення ефективності підготовки. У статті «The features of independent work for future specialists in conditions of distance learning» (Web of Science) (внесок автора 40 %) проаналізовано особливості організації самостійної роботи майбутніх фахівців у дистанційному навчанні, виокремлено форми, методи та педагогічні умови підтримки самостійної навчальної діяльності, а також окреслено рекомендації щодо її оптимізації в закладах вищої освіти. У статті «Modern didactic system of open education in Ukraine: problems, solutions» (Web of Science) (внесок автора 40 %) автором здійснено аналіз сучасної дидактичної системи відкритої освіти в Україні, визначено ключові проблеми її реалізації та запропоновано можливі шляхи їх розв'язання з урахуванням організаційно-педагогічних чинників. У статті «Theoretical foundations of implementation blended learning in the process of training future specialists» (Web of Science) (внесок автора 40 %) розкрито теоретичні засади впровадження змішаного навчання у підготовці майбутніх фахівців, охарактеризовано педагогічні умови, дидактичні ресурси й очікувані результати застосування blended learning у вищій школі. У статті «Aprendizaje entre pares y evaluación entre pares en instituciones de educación superior» (Web of Science) (внесок автора 40 %) висвітлено особливості використання навчання «рівний-рівному» та взаємооцінювання у закладах вищої освіти, проаналізовано їхній потенціал для розвитку навчальної автономії, відповідальності та рефлексії здобувачів освіти, а також окреслено організаційні умови ефективного впровадження цих практик.

Апробація та впровадження результатів дисертації. Основні положення та результати дослідження було оприлюднено й обговорено на науково-практичних конференціях різних рівнів, зокрема: міжнародних – «Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку» (Мішкольц, Угорщина, 2025), Міжнародна науково-практична конференція (Кордова, Іспанія, 2025), Міжнародна науково-практична конференція (Клагенфурт, Австрія, 2025), Міжнародна науково-практична конференція (Острава, Чехія, 2025), Міжнародна науково-практична конференція (Афіни, Греція, 2025); всеукраїнських – Всеукраїнська інтернет-конференція «Теорія і практика цифрового навчання в сучасних закладах освіти» (Вінниця, Україна, 2024), Всеукраїнська вебконференція «Теорія і практика цифрового навчання в сучасних закладах освіти» (Вінниця, Україна, 2023), Всеукраїнська вебконференція «Теорія і практика цифрового навчання в сучасних закладах освіти» (Вінниця, Україна, 2022), Всеукраїнська вебконференція «Інноваційні технології навчання в епоху цивілізаційних змін» (Вінниця, Україна, 2022), Всеукраїнська вебконференція «Інноваційні технології навчання в епоху цивілізаційних змін» (Вінниця, Україна, 2023). Виступи й публікації за матеріалами конференцій забезпечили апробацію авторських узагальнень, уточнення висновків і практичних рекомендацій, а також підтвердили їхню наукову й прикладну значущість для модернізації вищої освіти України.

Дисертацію на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук «Підготовка майбутніх вихователів до виховання шанобливого ставлення до батька в дітей старшого дошкільного віку» зі спеціальності 13.00.08 – дошкільна педагогіка було захищено в 2015 році (Одеса). Її матеріали в тексті докторської

дисертації не використовувались.

Публікації. Результати дисертаційної роботи висвітлено у 37 наукових працях (31 – одноосібній): 27 публікацій відображають основні результати дослідження (з них 20 статей у наукових періодичних виданнях, внесених до Переліку наукових фахових видань України, 6 статей у виданнях, що індексуються в міжнародних базах даних Web of Science Core Collection та/або Scopus, 1 розділ у колективній монографії); 10 публікацій додатково відображають наукові результати докторської дисертації (10 тез у матеріалах науково-практичних конференцій).

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, п'яти розділів, висновків до розділів та загальних висновків, списку використаних джерел – 522, з них 406 іноземною мовою, 7 додатків на 60 сторінках, рисунків – 4. Повний текст дисертації складає 521 сторінки, основний зміст роботи викладений на 372 сторінках.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ

У **вступі** обґрунтовано актуальність теми щодо потреб сучасної вищої освіти, яка розвивається в умовах цифровізації, зростання академічної мобільності та підвищення вимог до якості підготовки фахівців, що посилює потребу в розвитку в студентів умінь планувати, організовувати, контролювати й оцінювати власну навчальну діяльність, що є основою студентоцентрованого навчання та навчання впродовж життя. Актуальність проблеми зумовлена також поширенням змішаних і дистанційних форматів, які підвищують частку самостійної роботи та вимагають дієвих механізмів інституційної підтримки автономії (академічне консультування, тьюторство/менторство, центри підтримки, цифрові платформи, політики доброчесності). Відтак формування самоорганізації доцільно розглядати як системний результат узгодженої взаємодії нормативних, організаційно-педагогічних і психологічних чинників.

Вибір США як об'єкта аналізу пояснюється тим, що американська вища освіта демонструє розвинені практики підтримки студентської автономії, гнучкі освітні траєкторії та інституційні моделі забезпечення якості, що робить її показовою для компаративного вивчення. Практична значущість дослідження для України визначається потребою модернізації вищої освіти та науково обґрунтованої адаптації прогресивного зарубіжного досвіду.

У *першому розділі* – «Теоретичні та концептуальні засади проблеми формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США» – обґрунтовано, що в американському науковому дискурсі проблема навчальної самоорганізації постає як ключова умова ефективності навчання, академічної успішності та готовності до lifelong learning (навчання протягом життя). Показано, що термінологічне поле дослідження в США є багатоваріантним: замість прямого поняття «навчальна самоорганізація» переважають дефініції self-regulated learning (саморегульоване навчання), self-directed learning (самостійне навчання), learner autonomy (автономія навчання), metacognitive learning (метакогнітивне навчання), які відображають різні акценти – від самоконтролю до автономності й метапізнання.

Доведено, що зміст умінь навчальної самоорганізації тлумачиться по-різному залежно від теоретичної рамки. У межах соціально-когнітивної теорії (А. Бандура, Б. Циммерман) ключовими є активна позиція студента, механізми саморегуляції, self-efficacy та навчання через соціальне моделювання; у метакогнітивному підході (Дж. Флейвелл, П. Пінтріч) акцент перенесено на усвідомлення власного мислення, вибір і контроль когнітивних стратегій; у мотиваційній теорії самодетермінації (Е. Дісі, Р. Раян) наголошено, що стійка самоорганізація ґрунтується на внутрішній мотивації, автономії та відповідальності, а мотивація виступає провідним регулятором навчальної поведінки.

Узагальнення праць американських дослідників (Zimmerman, Pintrich, Candy, Weinstein, Schunk) дало підстави розглядати навчальну самоорганізацію як інтегральну компетентність автономного студента, що поєднує когнітивні, мотиваційні, організаційні та рефлексивні компоненти. На цій основі виокремлено групи умінь, що найчастіше фігурують у практиках університетів США: цілепокладання й планування, тайм-менеджмент, самомотивація та відповідальність, організація навчального середовища, самоконтроль/моніторинг і корекція стратегій, комунікативно-організаційні уміння (взаємодія з викладачами, командна робота), самооцінювання результатів і планування подальшого розвитку.

На основі проведеного аналізу сформульовано авторське визначення: уміння навчальної самоорганізації студентів ЗВО США – це інтегративна система умінь, що поєднує планувальні, мотиваційні, когнітивні, організаційні та рефлексивні компоненти; їх сформованість розглядається як необхідна умова академічної успішності та підґрунтя для навчання впродовж життя.

Окремо обґрунтовано, що формування self-directed / self-regulated learning (самостійне навчання / саморегульоване навчання) у США спирається на низку домінантних концепцій: розвивально спрямоване навчання (когнітивний розвиток, конструктивізм, соціокультурні підходи), гуманістичну парадигму (К. Роджерс, А. Маслоу), андрагогіку (самостійність і відповідальність дорослого здобувача), проблемно-орієнтоване навчання (передавання відповідальності студенту через проблемні завдання), компетентісно орієнтовану освіту та контекстне навчання на реальних ситуаціях (особливо у підготовці вчителів).

У розділі також систематизовано провідні моделі саморегуляції, що задають логіку формування умінь: циклічна модель Zimmerman (передбачення – виконання – саморефлексія), фазна модель Pintrich (цілі – моніторинг – контроль – оцінка), соціально-когнітивна модель Bandura (роль взаємодій і self-efficacy (самоефективність)), модель Winne & Hadwin (вибір і адаптація стратегій у циклі моніторингу) та модель Boekaerts (динаміка когнітивних, мотиваційних і емоційних компонентів).

Завершально обґрунтовано авторську концепцію формування умінь навчальної самоорганізації майбутніх учителів у ЗВО США, яка включає методологічний, теоретичний і технологічний компоненти. Методологічний компонент поєднує студентоцентрованість, системність, діяльнісну та метакогнітивну орієнтацію, а також технологічно-цифровий підхід до проєктування й оцінювання навчання. Теоретичний компонент визначає самоорганізацію як цілеспрямовано сформований комплекс умінь (цілепокладання,

планування, тайм-менеджмент, самоконтроль, самооцінювання, корекція). Технологічний компонент спирається на підхід АЕСТ і напрацювання в галузі instructional design та educational communications (навчальний дизайн та освітні комунікації) (M. Spector, R. Reiser, W. Dick, J. Finn, D. Jonassen), що забезпечує прикладний інструментарій для системного формування самоорганізації в освітньому процесі.

У другому розділі – «Система формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США» – обґрунтовано, що формування навчальної самоорганізації в американських університетах інституційно концептуалізується через self-regulated learning (саморегульоване навчання) (SRL) і розглядається як цілеспрямовано сформована навчальна компетентність, а не як суто приватна відповідальність студента. Показано, що така позиція закріплюється в університетських політиках, акредитаційних вимогах і документах із забезпечення якості, тому SRL стає результатом системної взаємодії студента, викладача та університетського середовища, яке має забезпечувати підтримку й моніторинг розвитку відповідних умінь. Доведено, що суттєвою нормативною ознакою американської моделі є регламентованість, обов'язковість оцінювання та вимірюваність умінь самоорганізації. Результати такого оцінювання включаються до системи student learning outcomes (результати навчання), що надає SRL статусу нормативно значущої освітньої мети, інтегрованої у підготовку фахівця, а не додаткової факультативної складової. Це, своєю чергою, зумовлює потребу в інституційних механізмах контролю якості та вдосконалення практик підтримки саморегульованого навчання.

Виявлено, що функціонування системи формування SRL визначається багаторівневою нормативною архітектонікою. На макрорівні ключовим регулятором виступають акредитаційні стандарти, які задають очікувані результати й вимоги до їх досягнення, залишаючи університетам автономію щодо змісту і методів реалізації. Паралельно федеральна політика формує нормативно-фінансовий каркас, у межах якого університети вибудовують інструменти підтримки навчання. На мезорівні університетські правила, політики та структури відповідальності транслують ці рамки в конкретні управлінські рішення, унаслідок чого розвиток SRL постає як об'єкт освітнього менеджменту, що потребує нормативного закріплення, системного моніторингу й постійного удосконалення.

Обґрунтовано, що йдеться не про сукупність розрізнених ініціатив, а про цілісну педагогічно спроектовану систему з виразною інституційною підтримкою. До ключових механізмів віднесено інтеграцію умінь самоорганізації в дизайн курсів, систему оцінювання та зворотного зв'язку; контекстну вписаність SRL у дисципліни та формати навчання; а також розвинену інфраструктуру підтримки – центри академічного успіху, академічний коучинг, служби моніторингу прогресу, програми професійного розвитку викладачів, орієнтовані на SRL-педагогіку. Така побудова забезпечує логічну послідовність формування умінь і перетворює SRL на норму освітнього процесу.

У розділі визначено структурно-компонентний склад системи умінь SRL студентів у США як упорядковану сукупність взаємопов'язаних блоків. **Метакогнітивний блок** охоплює цілепокладання, планування, моніторинг і

самооцінювання, формуючи операційний контур регуляції навчання та переводячи студента від пасивного виконання вимог до активного управління власною освітньою траєкторією. **Поведінковий блок** забезпечує практичну реалізацію саморегуляції через уміння організовувати навчальне середовище, користуватися інформаційними й цифровими інструментами, управляти увагою, ресурсами та темпом роботи, долати втому й відновлювати продуктивність після невдач. **Мотиваційний блок** розглянуто як смислово-енергетичний ресурс стійкої саморегуляції: він пов'язаний із автономією, відповідальністю та здатністю підтримувати навчальну активність у складних умовах; центральним мотиваційним умінням визначено self-efficacy як динамічне переконання в здатності досягати результатів за умови адекватних стратегій і зусиль.

Окремо обґрунтовано суб'єктно-рольову структуру та інституційну підтримку студентів у системі формування SRL у США. Показано, що сучасні університети рухаються до мережевої моделі дидактичної взаємодії, де педагогічний вплив розподіляється між різними ролями й сервісами, створюючи множинні «точки входу» в підтримку саморегуляції. У цій моделі функціонально розмежовано типи взаємодії: когнітивно-дидактичні (у межах курсу), консультативно-навігаційні (academic advising), соціально-адаптаційні (mentoring), стратегічно-тренувальні (tutoring/writing support) і рефлексивно-поведінкові (coaching). Саме така багаторівневість забезпечує поступовий перехід студента від зовнішньо регульованого навчання до самостійного, відповідального та усвідомленого управління власною освітньою діяльністю.

У *третьому розділі* – «Змістово-дидактичне та методико-технологічне забезпечення системи формування умінь навчальної самоорганізації студентів у освітньому процесі університетів США» – обґрунтовано, що розвиток умінь навчальної самоорганізації в американській вищій освіті здійснюється через наскрізну дидактичну інтеграцію, а не ізольовані «тренінгові» елементи. Доведено, що SRL формується від спеціальних курсів з академічних навичок до проєктної, дослідницької та міждисциплінарної діяльності у фахових дисциплінах, поєднуючи предметний зміст із опануванням стратегій цілепокладання, планування, тайм-менеджменту, самоконтролю, рефлексії та самокорекції як структурних компонентів саморегульованого навчання.

Сутнісно зміна ролі студента добре описується моделями саморегульованого навчання, в яких процес організований як циклічна петля (рис. 1.).

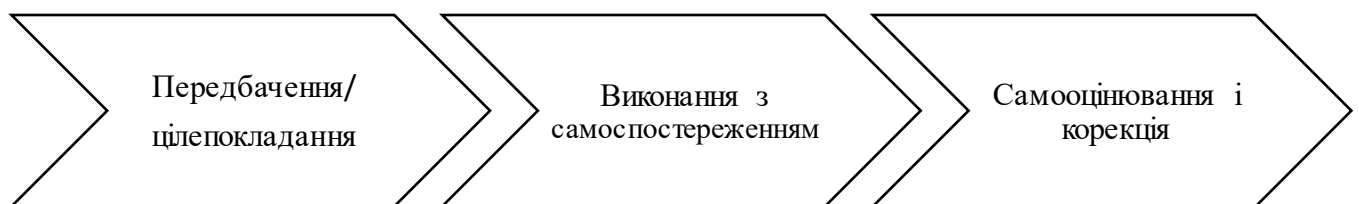


Рис. 1. Циклічна петля моделі саморегульованого навчання

Відповідно, дидактичний дизайн у студентоцентрованій системі спрямований на те, щоб регулярно «вмикати» у студента поступові фази: допомагати уточнювати навчальні цілі, робити план дій і критерії успіху видимими; під час виконання для забезпечення інструментів самостереження (проміжні контрольні точки, чек-листи, рубрики, вбудовані підказки до моніторингу); після

завершення з метою створювати простір для рефлексії, причинного аналізу результатів і перенесення висновків на наступні завдання. Крім того, дослідники (С. Конг, Т. Лін) посиляються на те, що у практичних рекомендаціях щодо підтримки SRL наголошується на необхідності явного пояснення цілей і вимог завдання, навчання самоспостереженню та самофіксації, моделювання регулятивних дій викладачем з подальшим керованим і самостійним тренуванням, а також на ролі своєчасного конструктивного зворотного зв'язку.

Показано, що в освітньому контексті США зміст навчальних дисциплін дедалі частіше інтерпретується не як перелік знань для засвоєння, а як педагогічно спроектований простір формування способів навчальної діяльності. Така переорієнтація від знаннєвої до діяльнісно-компетентнісної моделі означає зміщення фокусу на те, як студент навчається: у програмах і силабусах фіксуються навчальні стратегії та відповідні інтелектуальні дії (аналіз джерел, постановка запитань, виокремлення головного, порівняння підходів, аргументація, перевірка припущень, узагальнення), що робить розвиток SRL частиною предметних результатів навчання.

Схарактеризовано методичне забезпечення як керований простір педагогічних рішень, інструментів і процедур, який виконує функцію «інфраструктури саморегуляції»: він не тільки організовує опанування змісту, а й систематично залучає студента до планування, моніторингу та рефлексії власного навчання, забезпечуючи поступовий перехід від зовнішньої організованої до внутрішньої регульованої діяльності. У структурі методичного забезпечення окреслено базові документи й дидактичні засоби (робочі програми, силабуси, рекомендації до самостійної роботи, чек-листи, шаблони планів, інструкції до рефлексивних завдань), а також інструменти внутрішньої саморегуляції (щоденники навчання, рефлексивні журнали, бланки самооцінювання, самозвіти), які підтримують метакогнітивні дії та відповідальність за прогрес.

Обґрунтовано роль «мікронавігаторів» навчальної діяльності (дидактичні картки, рубрики, інструктивні листи, assignment sheets (аркуші із завданнями)), що конкретизують очікування, стандарти якості, критерії успішності та типові помилки, роблячи навчальні вимоги прозорими й керованими для студента. Визначено, що методичний ресурс розвитку SRL в університетах США формують активні та інтерактивні підходи: problem-based learning (проблемне навчання), inquiry/research-based learning (навчання на основі запитів/досліджень), кейс-метод, проєктне навчання, рефлексивні практики, які забезпечують активну позицію здобувача. Окремо схарактеризовано *mastery-based* (навчання на основі майстерності) логіку як послідовність циклів виконання – перевірки – корекції – повторної спроби, що підсилює відповідальність, витривалість і навчання на помилках.

Підкреслено, що ключовим елементом методичного забезпечення є інструкційна підтримка SRL, яка запускає механізми самоконтролю та самокорекції через керовані запитання, чек-листи, мікрозавдання на постановку цілей, структуровані рефлексивні записи, формувальне оцінювання, само- та взаємооцінку, конструктивний фідбек. У такій моделі змінюється роль викладача: він виступає не транслятором готових рішень, а фасилітатором,

наставником і дизайнером освітнього середовища, який проєктує умови для активного навчання та підтримує індивідуальні стратегії студента.

Визначено технологічні інструменти та цифрові платформи як складник методико-технологічної системи формування SRL. Доведено, що цифрові рішення інтегрують у єдину структуру цілі, контент, часову організацію, критерії оцінювання та зворотний зв'язок, виконуючи функцію «педагогічного каркаса» для постійного аналізу й корекції навчальної діяльності студентом. Технологічне забезпечення розглянуто як узгодженість платформи, дизайну курсу, формувального оцінювання та ролі викладача: платформа задає межі середовища, дизайн – послідовність і навантаження, оцінювання – регулярний фідбек, а викладач – інструкторсько-коучингову підтримку.

Запропоновано критерії педагогічної ефективності цифрових інструментів щодо підтримки повного циклу SRL: прозорість вимог, структурованість навчального руху, доступність, інтегрованість фідбеку, підтримка метакогнітивних дій, аналітична видимість прогресу. Доведено, що LMS стає підсилювачем саморегульованого навчання лише тоді, коли вона вбудована в цілісну методико-технологічну модель (логіка курсу, прозорі критерії, формувальний фідбек, можливості для рефлексії та корекції); за відсутності цих умов платформа редукується до функції «цифрового архіву».

В *четвертому розділі – «Моделювання системи формування умінь навчальної саморганізації студентів у закладах вищої освіти США»* – представлено й обґрунтовано модель системи формування умінь навчальної самоорганізації студентів у ЗВО США як цілісної структури взаємопов'язаних компонентів, що забезпечують перехід від нормативно задекларованих вимог до реальних навчальних практик саморегуляції. Підкреслено, що модель відображає логіку інституційної підтримки SRL, у межах якої автономія студента поєднується з керованістю освітнього процесу та вимірюваністю результатів.

Описано **цільово-ціннісний компонент** моделі, який визначає освітню позицію студента, норми академічної поведінки, смисли наполегливості та механізми трансляції цих орієнтирів у щоденні практики. Доведено, що основою виступає студентоцентрованість, яка переносить акцент із трансляції знань на розвиток здатності студента діяти як суб'єкт навчання: формулювати цілі, обирати стратегії, управляти ресурсами та нести відповідальність за наслідки рішень. У межах цього компонента окреслено завдання системи (мотиваційно-ціннісна готовність; розвиток когнітивних і метакогнітивних умінь; опанування операційних навичок організації часу та траєкторії; інтеграція рефлексивно-оцінювальних практик; узгодження індивідуальних стратегій зі student learning outcomes (результати навчання)) і визначено її функції: розвивальну, освітню, компенсаторну, організаційно-координуючу та діагностично-моніторингову.

Розкрито **нормативно-інституційний компонент**, який задає рамки педагогічної реалізації та забезпечує інституційне визнання SRL як пріоритету, закріпленого в політиках, форматах організації навчання й стандартах оцінювання. Показано, що компонент включає: інституційні політики підтримки SRL; формати входження студента в університетське навчання (First-Year Experience, First-Year Seminar (досвід першого року навчання, семінар першого року навчання));

academic advising (академічне консультування) і стандарти оцінювання, які разом утворюють «регулятивний контур» системи та забезпечують її сталість і керованість.

Схарактеризовано **змістово-процесуальний компонент**, що виконує функцію інтеріоризації умінь самоорганізації – переведення їх із площини цінностей і очікувань у площину реальної навчальної дії. Обґрунтовано, що інтеграція SRL у зміст дисциплін передбачає відхід від практики винесення саморегуляції в окремі курси та її **наскрізну присутність** у навчальному процесі. Методичне забезпечення в межах моделі включає активні, проблемні, дослідницькі й рефлексивні методи, які розглядаються як умови запуску саморегулятивної діяльності студента.

Визначено **організаційно-технологічний компонент** як інструментальну основу саморегуляції, що забезпечує операційну реалізацію педагогічних намірів у щоденній практиці. Центральне місце в цьому компоненті посідає **LMS**, яка в моделі трактується не як «сховище матеріалів», а як **каркас** управління навчальною діяльністю в часі: вона структурує послідовність завдань, контрольні точки, календар, критерії та канали фідбеку, роблячи навчальний процес прозорим і керованим для студента.

Обґрунтовано **рефлексивно-оцінювальний компонент** як умову стійкості SRL і завершеності його циклу. Показано, що саме цей компонент перетворює навчальний досвід на ресурс подальшого розвитку: студент не лише виконує дії, а й усвідомлює наслідки обраних стратегій, визначає, що варто зберегти, а що змінити, і на цій основі коригує власну освітню траєкторію.

У розділі також визначено й обґрунтовано педагогічні умови формування умінь навчальної самоорганізації студентів у ЗВО США (табл. 1).

Таблиця 1

Педагогічні умови формування умінь навчальної самоорганізації студентів у ЗВО США

Педагогічні умови		Характеристика
1		2
Перша умова	Використання цифрових технологій як інструментів саморегуляції	Календарі, дедлайни, нагадування, мапи курсу
		Самомоніторинг (панелі прогресу, журнали оцінок, логи активності)
		Рефлексія (онлайн-журнали, цифрові щоденники, «wrappers», опитування й дискусійні простори)
Друга умова	Підготовка викладачів до фасилітації та менторського супроводу	Передбачає зміну ролі викладача від транслятора змісту до фасилітатора, ментора й академічного коуча, який допомагає студенту ставити цілі,

	навчальної самоорганізації студентів	планувати, відстежувати прогрес і здійснювати корекцію.
Третя умова	Поєднання академічної свободи з чітко визначеними очікуваннями результатів навчання	Поєднання академічної свободи з чітко визначеними очікуваннями результатів навчання, коли студент має вибір тем, темпу, форматів і стратегій, але діє в межах прозорих критеріїв та узгоджених learning outcomes, що стимулює відповідальність і усвідомлене управління власним навчанням.

Узагальнюючи результати дослідження, встановлено, що формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США є цілісною багаторівневою системою, концептуалізованою через self-regulated learning, яка інституційно закріплена в політиках якості, акредитаційних вимогах і практиках університетського менеджменту. Доведено, що ефективність цієї системи забезпечується інтеграцією ціннісно-цільових орієнтирів, нормативних механізмів, змістово-дидактичних рішень, методико-технологічного супроводу та рефлексивно-оцінювальних процедур, що перетворює самоорганізацію на вимірюваний результат навчання, а не індивідуальну «приватну» навичку студента. Розроблена модель системи та визначені педагогічні умови (цифрові технології як інструменти саморегуляції, підготовка викладачів до фасилітації/менторства, поєднання академічної свободи з прозорими очікуваннями результатів) підтверджують можливості науково обґрунтованої адаптації прогресивного досвіду США для модернізації вищої освіти України.

У п'ятому розділі – «Імплементація досвіду формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США у систему вищої освіти України» – обґрунтовано порівняльні тенденції розвитку проблеми навчальної самоорганізації в США та Україні й визначено практичні шляхи адаптації прогресивних елементів американського досвіду до національного освітнього простору.

Визначено, що концептуально-парадигмальна тенденція проявляється в різній логіці осмислення феномену: у США проблема розв'язується через self-regulated learning як педагогічно спроектований багатокomпонентний процес із чіткою процедурністю, тоді як в Україні навчальна самоорганізація переважно утверджується як інтегральна освітня компетентність, що потребує подальшої конкретизації механізмів її формування. Інституційна тенденція полягає в тому, що в США SRL інтегровано в політику студентського успіху та підтримується розвиненою інфраструктурою сервісів і моніторингу, тоді як в Україні автономія студента нормативно проголошена, але часто недостатньо операціоналізована на рівні реальних університетських процедур і структур підтримки. Методична тенденція полягає у відмінностях освітнього дизайну: у США SRL виступає «прихованим» результатом програм і дисциплін, вбудованим у цілі, завдання,

оцінювання та фідбек, а в Україні активні й проєктні методи застосовуються частіше як окремі інновації без цілісного SRL-дизайну. Цифровізаційна тенденція в США реалізується через цифрові екосистеми як «замкнений контур» саморегуляції (прозорі вимоги, планування, аналітика, фідбек, рефлексія), тоді як в Україні цифрові рішення нерідко працюють переважно в логіці організації й контролю, а не як інструменти розвитку саморегуляції. Тенденція трансформації ролі викладача засвідчує, що в США викладач трактується як фасилітатор і дизайнер SRL, тоді як в Україні актуалізується потреба у цілеспрямованій методичній підготовці викладачів до роботи з автономією студентів і проєктуванням завдань, що запускають саморегулятивні дії.

На основі виявлених тенденцій виокремлено шляхи екстраполяції ефективного досвіду США в систему вищої освіти України. Перший шлях – упровадження проєкту «Перший рік», орієнтованого на програми академічної адаптації першокурсників і введення їх у культуру саморегульованого навчання в умовах індивідуальних освітніх траєкторій. Другий шлях – реалізація програми «Викладач-фасилітатор», що передбачає зміну педагогічної ролі викладача, методичну підготовку до роботи з автономією студентів і конструювання завдань, які активують цілепокладання, планування, моніторинг і рефлексію. Третій шлях – розвиток формату «Партнерство–обмін» як ресурсу SRL через міжінституційну та міжнародну співпрацю: академічну мобільність, спільні курси, міжуніверситетські модулі та обміни педагогічним досвідом. Четвертий шлях – створення й посилення «Альянсу–інфраструктури», що передбачає розбудову інституційної та цифрової підтримки SRL: центрів навчальної підтримки, академічного консультування, тьюторських сервісів і цифрових середовищ, які забезпечують прозорість вибору, моніторинг прогресу та аналітично-рефлексивний супровід індивідуальних освітніх траєкторій.

Отже, у розділі доведено, що імплементація американського досвіду є доцільною за умови переходу від декларативного розуміння автономії до інституційно й методично забезпеченої системи підтримки саморегульованого навчання, адаптованої до реалій і потреб вищої освіти України.

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 (В. Zimmerman, Р. Pintrich, Candy, Weinstein, Schunk) 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. Компетентісно 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 SRL як безперервний цикл вибору й адаптації навчальних стратегій, а евристична модель М. Бокертс – як динамічну взаємодію

когнітивних, мотиваційних та емоційних компонентів. Представлено авторську концепцію формування умінь навчальної самоорганізації майбутніх учителів у закладах вищої освіти США 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 *self-regulated learning* (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 архітектоніка системи формування умінь навчальної самоорганізації студентів в ЗВО 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 в ЗВО США здійснюється як цілісна, педагогічно спроектована 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 охоплює метакогнітивний (цілепокладання, планування, моніторинг, самооцінювання), поведінковий (управління ресурсами, стратегіями й навчальним середовищем) та мотиваційний компоненти, де мотивація розглядається як уміння підтримувати стійку навчальну активність і самоефективність в умовах підвищеного академічного навантаження.

5. Окреслено суб'єктно-рольову структуру системи формування SRL у ЗВО 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 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 в ЗВО 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.

Таким чином, 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.

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 тенденції розвитку проблеми формування умінь навчальної саморганізації студентів у закладах вищої освіти США та України, до яких 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. 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. 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. 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. 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.

8. Виокремлено шляхи екстраполяції ефективного досвіду формування умінь навчальної саморганізації 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). DOI: 10.24139/2312-5993/2023.01/456-463. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/12/%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%87%D0%B0%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%B0-1.pdf>.
2. Курчатова А. Децентралізованість системи освіти США: особливості управління та вплив на якість освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2023. № 2 (126). DOI: 10.24139/2312-5993/2023.02/421-427. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/12/%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%87%D0%B0%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%B0-2.pdf>.
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). DOI: 10.24139/2312-5993/2023.05-06/367-374. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/12/%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%87%D0%B0%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%B0-3.pdf>.
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 (132-133). DOI: 10.24139/2312-5993/2023.08-09/366-373. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/12/%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%87%D0%B0%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%B0-4.pdf>.
5. Курчатова А. Особливості та структура навчання в американських університетах. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2023. № 10 (134). DOI: 10.24139/2312-5993/2023.10/414-420. <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/12/%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%87%D0%B0%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%B0-5.pdf>.
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). DOI: 10.24139/2312-5993/2024.01-02/514-521. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/12/%D0%9A%D1%83%D1%80%D1%87%D0%B0%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf>.

7. Курчатова А. Освіта в США: основні аспекти та можливості для українських студентів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2024. № 5 (139). DOI: 10.24139/2312-5993/2024.05/286-292. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/12/%D0%BA%D1%83%D1%80%D1%87%D0%B0%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf>.
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). DOI: 10.24139/2312-5993/2024.03/439-445. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/12/%D0%9A%D1%83%D1%80%D1%87%D0%B0%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%B0-2.pdf>.
9. Курчатова А. Критерії рейтингу QS World university rankings в системі освіти США. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2024. № 6 (140). DOI: 10.24139/2312-5993/2024.06/063-069. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/12/%D0%9A%D1%83%D1%80%D1%87%D0%B0%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%B0-1.pdf>.
10. Курчатова А. Переваги освіти в США щодо особливостей освітнього процесу та фінансового забезпечення. *Наука і техніка сьогодні*. № 13(41). 2024. 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*. № 1(41). 2025. 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*. № 1 (42). 2025. 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*. № 2 (42). 2025. 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*. № 2 (43). 2025. 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*. № 3 (43). 2025. 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*. № 3 (44). 2025. 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*. № 4 (44). 2025. 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*. № 4 (45). 2025. 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*. № 5 (45). 2025. 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*. № 5 (46). 2025. 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. (2022). The Role of Innovative Activities in Training Students Using Computer Technologies. *IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security*, 22(8), 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*, 12(62), 240-249. (2023). DOI <https://doi.org/10.34069/AI/2023.62.02.24>. **(Web of Science)**.

23. T. Khayruddinov, M., Kuznetsova, O. **Kurchatova, A.** & Korniienko, I. Modern didactic system of open education in ukraine: problems, solutions. *Stepanova, Revista Eduweb*, 17(2), 188–198(2023) 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. (2023). Theoretical foundations of implementation blended learning in the process of training future specialists. *Amazonia Investiga*, 12(69), 61-72. <https://doi.org/10.34069/AI/2023.69.09.5>. **(Web of Science)**.

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

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

Монографії:

27. Курчатова А. В. Система формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США. Сучасна освіта в Україні: виклики та інновації в ХХІ 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. В. Магістратура та докторські програми в США: структура та вимоги в системі освіти. *Матеріали всеукраїнської вебконференції «Теорія і практика цифрового навчання в сучасних закладах освіти»* (м. Вінниця, 23 травня 2024 року). URL: https://ito.vspu.net/pages/konferenc/konf_digital_education/2024/Kurchatova.pdf.

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

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

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

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

33. Курчатова А. В. Американський досвід у підготовці успішних студентів в Україні. *Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку: матеріали ІІІ-ої Міжнародної науково-практичної конференції* / за ред. І.В. Жукової, Є.О. Романенка. м. Мішкольц (Угорщина): ВАДНД, 07 січня 2025 р. С. 170-173. URL: <http://perspectives.pp.ua/public/site/conferency/conf-52.pdf>.

34. Курчатова А. В. Процес вступу до престижних шкіл США: етапи, вимоги та рекомендації для іноземних студентів. *Матеріали ІІІ-ої Міжнародної науково-практичної конференції 07 лютого 2025 року, м. Кордова (Іспанія) (дистанційно)*. URL: <http://perspectives.pp.ua/public/site/conferency/conf-53.pdf>.

35. Курчатова А. В. Державні університети системи вищої освіти в США. *Матеріали ІV-ої Міжнародної науково-практичної конференції 07 березня 2025 року, м. Клагенфурт (Австрія) (дистанційно)*. URL: <http://perspectives.pp.ua/public/site/conferency/conf-54.pdf>.

36. Курчатова А. В. Переваги освіти в США щодо особливостей навчання іноземних здобувачів. *Матеріали V-ої Міжнародної науково-практичної конференції 07 квітня 2025 року, м. Острава (Чехія) (дистанційно)*. URL: <http://perspectives.pp.ua/public/site/conferency/conf-55.pdf>.

37. Курчатова А. В. Провідні позиції американських університетів у світових рейтингах: високий рівень викладання та інноваційні дослідження. *Матеріали VІ-ої Міжнародної науково-практичної конференції 07 травня 2025*

АНОТАЦІЯ

Курчатова А. 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..... університет, Міністерство освіти і науки України,, 2025.

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 (В. Zimmernan, Р. Pintrich, Candy, Weinstein, Schunk) 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.

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 SRL як безперервний цикл вибору й адаптації навчальних стратегій, а евристична модель М. Бокертс – як динамічну взаємодію когнітивних, мотиваційних та емоційних компонентів.

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

Визначено нормативно-організаційні механізми функціонування системи формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США, де вона концептуалізується через категорію *self-regulated learning (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 архітектоніка системи формування умінь навчальної самоорганізації студентів в ЗВО 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 в ЗВО США здійснюється як цілісна, педагогічно спроектована 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).

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

розглядається як уміння підтримувати стійку навчальну активність і самоєфективність в умовах підвищеного академічного навантаження.

Окреслено суб'єктно-рольову структуру системи формування SRL у ЗВО 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 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 в ЗВО 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.

Визначено, 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 (рис. 2), 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.

Визначено тенденції розвитку проблеми формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США та України, до яких 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. *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.

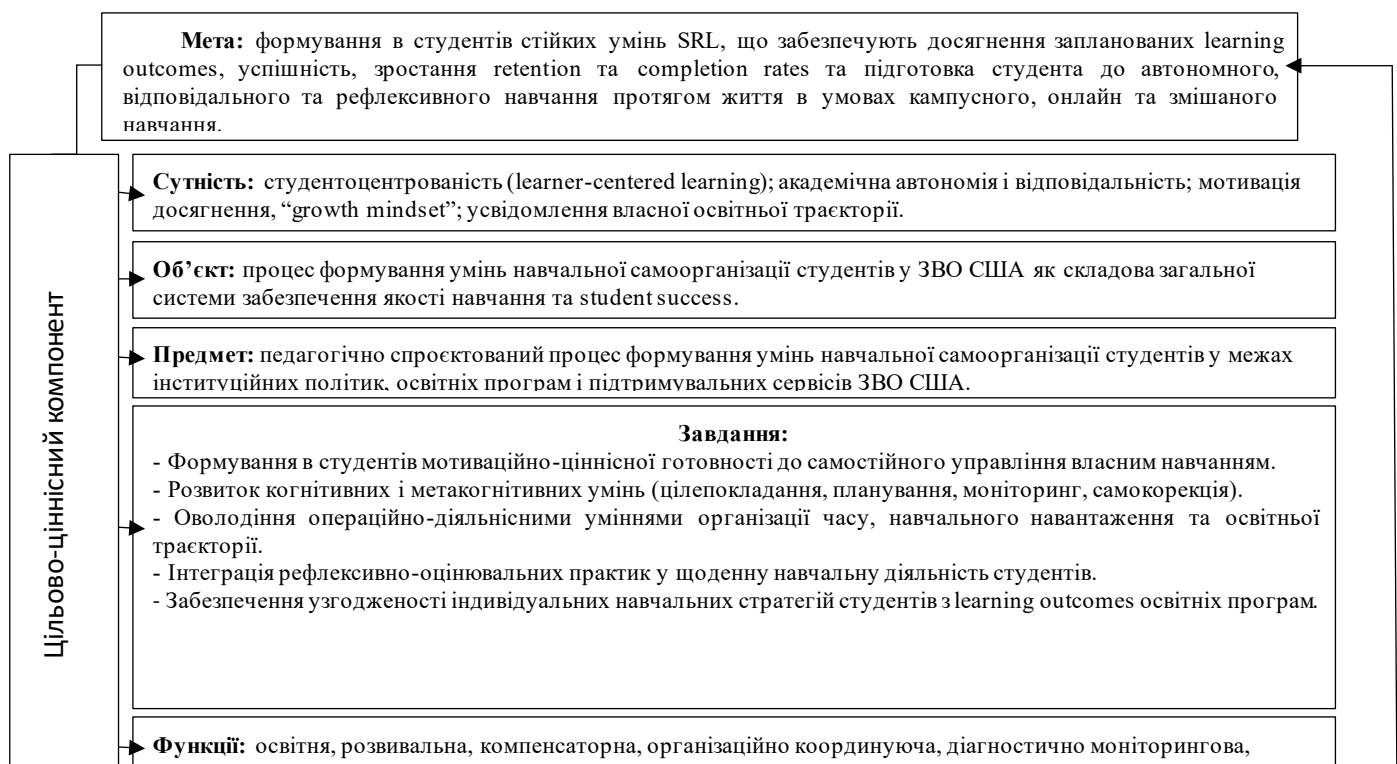


Рис. 2. Модель системи формування умінь навчальної саморганізації студентів у закладах вищої освіти США

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. *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. *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.

Виокремлено шляхи екстраполяції ефективного досвіду формування умінь навчальної саморганізації 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.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає у тому, що *вперше:* 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 тенденції розвитку проблеми формування умінь навчальної саморганізації студентів у закладах вищої освіти США та України; визначено шляхи екстраполяції ефективного досвіду формування умінь навчальної саморганізації студентів у закладах вищої освіти США у систему вищої освіти України;

удосконалено: наукові уявлення про шляхи ефективного формування умінь навчальної самоорганізації студентів шляхом 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.

Ключові слова: навчальна самоорганізація студентів, уміння навчальної самоорганізації, заклади вищої освіти США, система формування умінь навчальної самоорганізації, концепція формування умінь навчальної самоорганізації.

ABSTRACT

Kurchatova A. 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 the degree of Doctor of Pedagogical Sciences in the specialty..... University, Ministry of Education and Science of Ukraine,, 2025.

The work provides a holistic scientific and pedagogical analysis of the system of forming students' self-organization skills in higher education institutions in the United States as an integrated multi-level formation, covering the regulatory, institutional, organizational and pedagogical and socio-cultural levels. It is proven that the interpretation of self-organization skills in theories of self-regulation of students in higher education institutions in the United States differs in conceptual approaches. Within the framework of social-cognitive theory (A. Bandura, B. Zimmerman), they are based on the active role of the student, self-regulation processes, self-efficacy and social modeling. The metacognitive approach (J. Flavell, P. Pintrich) focuses on awareness of one's own thinking and management of cognitive strategies. Motivational theory (E. Deci, R. Ryan)

considers educational self-organization as a result of internal motivation, which is a key factor in the student's self-regulation and personal development.

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 generalization of the works of American researchers (B. Zimmerman, P. Pintrich, Candy, Weinstein, Schunk) made it possible to identify the main groups of such skills in students of higher education institutions in the USA: goal setting and planning; management of study time; self-motivation and responsibility; organization of the learning environment; self-control and self-regulation; communicative and organizational skills; assessment of one's own learning results.

The analysis of scientific literature allowed us to formulate our own definition of the main concept as follows: the ability of academic self-organization of students of higher education institutions in the USA is an integrative system of skills that combines planning, motivational, cognitive, organizational and reflective components. Their formation is considered by American researchers as a necessary condition for academic success and 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. Developmentally directed learning is based on theories of cognitive development, constructivism, a sociocultural approach and theories of the development of adult thinking. The humanistic theory of learning (K. Rogers, A. Maslow) emphasizes self-realization, autonomy and internal motivation of the student. Within andragogy, educational self-organization is considered a necessary condition for autonomy, responsibility and lifelong learning. Problem-oriented learning involves the formation of these skills through active cognitive activity and the gradual transfer of responsibility to the student. Competency-oriented and contextual education focus on the student's ability to effectively organize learning activities in real educational situations, which is widely used in teacher training in the USA.

The leading conceptual models of the formation of students' learning self-organization skills in higher education institutions in the USA are highlighted. The cyclical model of self-regulation by V. Zimmerman covers the phases of prediction, execution and self-reflection aimed at the development of self-control and self-assessment. The phase model by P. Pintrich details the process of self-regulation through planning, monitoring, control and evaluation. The social-cognitive model by A. Bandura emphasizes the role of social interactions and self-efficacy. The model by V. Winne and A. Hedwin considers SRL as a continuous cycle of choosing and adapting learning strategies, and the heuristic model by M. Boekerts – as a dynamic interaction of cognitive, motivational and emotional components.

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). In university policies, accreditation requirements, and the education quality assurance system, SRL is treated as a complex educational competence that is subject to purposeful formation, assessment, and institutional monitoring.

The normative architecture of the system for forming students' self-organizational learning skills in US higher education is based on mechanisms of external accountability and quality assurance: at the macro level – through accreditation standards and federal educational policy, at the meso level – through university policies, rules and accountability structures. As a result, SRL acquires the status of a normatively significant educational goal integrated into the system of student learning outcomes.

It has been proven that the formation of students' learning self-organization skills in US higher education institutions is carried out as a holistic, pedagogically designed and institutionally supported system that includes the integration of SRL into course design, assessment and feedback, contextualization of learning strategies, and a developed support infrastructure (academic success centers, coaching, academic support, and professional development of teachers).

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 goal-value component is based on the principle of student-centeredness and orients the educational process towards the development of the student's ability to autonomously manage educational activities, the formation of motivational-value readiness for self-regulation, the development of cognitive and metacognitive skills, mastering operational skills for organizing learning, and the coordination of individual strategies with learning outcomes. The normative-institutional component defines the framework for the pedagogical implementation of SRL as an institutional priority, enshrined in university policies, assessment standards and formats for organizing learning, in particular through the First-Year Experience, First-Year Seminar and the academic advising system. The content-process component ensures the internalization of self-organization skills through the end-to-end integration of SRL into the content of disciplines and the use of active, problem-oriented, research and reflective teaching methods. The organizational-technological component performs an instrumental function of implementing the model, where the LMS appears as a pedagogical framework for managing educational activities in time and space. The reflective-evaluative component ensures the completion of the cycle of self-regulated learning, contributing to the awareness of the effectiveness of selected strategies and the correction of further educational actions.

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, which include the following. The first trend: conceptual and paradigmatic trends in the formation of students' self-organization skills are solved in the USA through self-regulated learning as a pedagogically designed multi-component process, and in Ukraine through the formation of self-organization as an integral educational competence. The second trend: institutional trends and policies to support self-organization, which is solved in the USA as the institutional integration of SRL into

the policy of student success, and in Ukraine as the normative consolidation of autonomy without sufficient institutional operationalization. The third trend: methodological trends in embedding self-organization skills in educational design, which is carried out in the USA through SRL as a “hidden result” of educational programs and disciplines, and in Ukraine through active and project methods without systemic SRL design. Fourth trend: digitalization as a pedagogically justified condition for the development of self-organization, which in the USA is carried out through digital ecosystems as a “closed loop” of self-regulation, and in Ukraine through the dominance of the organizational and control logic of digitalization. Fifth trend: the trend of transforming the role of the teacher in the formation of educational self-organization, which in the USA interprets the role of the teacher as a facilitator and designer of self-regulated learning, and in Ukraine through the actualization of the need for targeted methodological training of teachers.

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. The first way: launching the “first year” project, which is focused on creating academic adaptation programs for freshmen that introduce students to the culture of self-regulated learning in the conditions of individual educational trajectories. The second way: changing the role of the teacher through the “teacher-facilitator” program, which is associated with the transformation of the pedagogical role of the teacher in the conditions of individual curricula, methodological training of teachers to work with student autonomy, and designing tasks that “turn on” self-regulatory actions. The third way: using the idea of “partnership-exchange”, which reflects the possibilities of interinstitutional and international cooperation as a resource for the development of SRL. These are: academic mobility programs, joint courses, interuniversity educational modules, and exchanges of pedagogical experience. The fourth path: creating an “alliance-infrastructure” association, which is associated with the development of institutional and digital infrastructure to support individual educational trajectories and SRL. This involves the creation or strengthening of learning support centers, academic advising systems, tutoring services, and digital environments that ensure transparency of choice, progress monitoring, and analytical and reflective support for learning.

The scientific novelty of the obtained research results lies in the fact that for the first time: a holistic scientific and pedagogical analysis of the system of forming students' self-organization skills in higher education institutions in the USA was carried out as an integrated multi-level formation, covering the regulatory, institutional, organizational, pedagogical and socio-cultural levels; the system of forming students' self-organization skills in higher education institutions in the USA was substantiated and conceptualized; the regulatory and organizational mechanisms of the functioning of the system of forming students' self-organization skills in higher education institutions in the USA were characterized; the structural and component composition of the system of forming students' self-organization skills in higher education institutions in the USA was identified; the subject-role structure was determined and the institutional support of students in the system of forming students' self-organization skills in higher education institutions in the USA was characterized; a model has been developed and pedagogical conditions have been identified that ensure the effectiveness of forming students' learning

self-organization skills in the practice of American higher education institutions; the development trends of the problem of forming students' learning self-organization skills in higher education institutions of the USA and Ukraine have been substantiated; ways of extrapolating effective experience of forming students' learning self-organization skills in higher education institutions of the USA into the higher education system of Ukraine have been identified;

improved: scientific ideas about ways to effectively form students' self-organization skills by systematizing the progressive experience of US higher education institutions (academic counseling, tutoring, mentoring programs, digital educational environments); classification of forms and methods of forming students' self-organization skills in higher education, clarifying their content and functional purpose in the conditions of the decentralized educational space of the US;

- further development and concretization were achieved by: theoretical and methodological approaches of comparative pedagogy to the analysis of the processes of forming students' educational self-organization in the context of globalization and internationalization of higher education; scientific provisions on the adaptation of foreign experience in forming students' educational self-organization skills to the national higher education system of Ukraine, taking into account regulatory, institutional and socio-cultural factors.

The practical significance of the research results is that the theoretical provisions, generalizations and conclusions can be used to improve the organization of the educational process in higher education institutions of Ukraine in order to increase the effectiveness of the formation of students' self-organization skills. The research materials can be used:

when developing and adjusting educational programs, academic policies, regulations on the organization of the educational process, systems of academic counseling, tutoring and mentoring support for students; in the practice of higher education institutions of Ukraine to implement institutional mechanisms for the formation of students' self-organization skills, in particular by using adapted elements of the American experience (individual educational trajectories, educational support centers, digital educational environments); in the activities of scientific and pedagogical workers in order to improve the methodology for organizing students' independent work, developing self-regulated learning skills, planning and reflection of educational activities within academic disciplines; in the system of advanced training and professional development of teachers during the development of training programs, seminars and methodological recommendations aimed at forming competencies for supporting student educational self-organization; in the process of training higher education applicants and postgraduates as educational and methodological material for teaching subjects in comparative pedagogy, higher school pedagogy, educational management, as well as during the implementation of course, master's and dissertation research.

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