МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

Кваліфікаційна наукова
робота на правах рукопису

КУРЧАТОВА Анжеліка Віталіївна

УДК 378.147:37.013.77(73))(043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ УМІНЬ НАВЧАЛЬНОЇ САМООРГАНІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ США

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук.
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.
Всі частини тексту дисертації, під час написання яких використовувалися технології штучного інтелекту, перевірені та відредаговані автором особисто.
_____ А.В. Курчатова

Кропивницький – 2026

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 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка, Міністерство освіти і науки України, Кропивницький, 2026.

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

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 (B. Zimmerman, P. 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 (саморегульоване навчання, самостійне навчання)), 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. Боекертс – 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 (саморегульоване навчання) (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 грунтується 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 (результати навчання).

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

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.

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 (консультування), mentoring (наставництво), tutoring (тьюторство), coaching (коучинг)), які адресують окремі елементи циклу саморегульованого навчання та забезпечують поступовий перехід студента від зовнішньо регульованого до автономного навчання.

Доведено, що в освітньому контексті США уміння навчальної самоорганізації формуються не ізольовано, а шляхом наскрізної дидактичної інтеграції – від спеціальних курсів академічних навичок до проєктної, дослідницької та міждисциплінарної діяльності в межах фахових дисциплін. Такий підхід забезпечує поєднання предметного змісту з опануванням стратегій цілепокладання, тайм-менеджменту, самоконтролю, рефлексії та самокорекції. Аналіз змісту навчальних дисциплін засвідчує його переорієнтацію з трансляції знань на педагогічно спроєктований 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, 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 (досвід першого року навчання, семінар першого року навчання) і систему academic advising (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 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 спроєктований 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.

Виокремлено шляхи екстраполяції ефективного досвіду формування умінь навчальної саморганізації студентів у закладах вищої освіти США у систему вищої освіти України. *Перший шлях*: запуск проекту «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; обгрунтувано 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 Education in speciality 13.00.04 – Theories and principles of professional training. – Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University. Kropyvnytskyi, 2026.

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. Disi, 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.

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.

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.

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.

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.

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.

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.

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.

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.

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.

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.

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

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 XXI столітті: колективна монографія [електронне видання] / за заг. редакцією проф. Я. В. Галети; наук. ред. проф. Т. Я. Довга. Дніпро: Середняк Т.К., 2025. С. 186–209.

Наукові публікації, які додатково відображають наукові результати докторської дисертації

Тези в матеріалах науково-практичних конференцій:

28. Курчатова А. 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 LII-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 LIII-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 LIV-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 LV-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 LVI-ої Міжнародної науково-практичної конференції 07 травня 2025 року, м. Афіни (Греція) (дистанційно).* URL: http://perspectives.pp.ua/public/site/conferency/conf-56.pdf.

ЗМІСТ

Вступ…… 29
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ТА КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ НАВЧАЛЬНОЇ САМОРГАНІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ США…….. 44
1.1. Феноменологія категорії «уміння навчальної самоорганізації студентів»…….. 44
1.2. Теоретичні засади формування умінь навчальної саморганізації студентів у закладах вищої освіти США……... 63
1.3. Концептуальні моделі формування умінь навчальної саморганізації студентів у закладах вищої освіти США…….. 82
Висновки до першого розділу…… 99
Список використаних джерел у першому розділі…… 104
РОЗДІЛ 2. СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ УМІНЬ НАВЧАЛЬНОЇ САМОРГАНІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ США……... 112
2.1. Нормативно-організаційні механізми функціонування системи формування умінь навчальної самоорганізації студентів у ЗВО США… 112
2.2. Структурно-компонентний склад системи умінь самоорганізації навчальної діяльності студентів у ЗВО США…… 135
2.3. Суб'єктно-рольова структура та інституційна підтримка студентів у системі формування умінь навчальної самоорганізації у ЗВО США… 162
Висновки до другого розділу……... 198
Список використаних джерел у другому розділі……... 203
РОЗДІЛ 3. ЗМІСТОВО-ДИДАКТИЧНЕ ТА МЕТОДИКО-ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ НАВЧАЛЬНОЇ САМООРГАНІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ У ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ УНІВЕРСИТЕТІВ США…… 221

3.1. Змістово-дидактичні засади формування умінь навчальної самоорганізації студентів в університетах США…….. 221
3.2. Методичне забезпечення розвитку умінь навчальної самоорганізації…….. 246
3.3. Технологічні інструменти та цифрові платформи…….. 281
Висновки до третього розділу…….. 308
Список використаних джерел у третьому розділі…….. 312
РОЗДІЛ 4. МОДЕЛЮВАННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ НАВЧАЛЬНОЇ САМОРГАНІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ США…… 324
4.1. Модель системи формування умінь навчальної саморганізації студентів у закладах вищої освіти США…… 324
4.2. Педагогічні умови формування умінь навчальної саморганізації студентів у закладах вищої освіти США…… 353
Висновки до четвертого розділу…….. 377
Список використаних джерел у четвертому розділі…….. 381
РОЗДІЛ 5. ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ДОСВІДУ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ НАВЧАЛЬНОЇ САМОРГАНІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ США У СИСТЕМУ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ…… 392
5.1. Тенденції розвитку проблеми формування умінь навчальної саморганізації студентів у закладах вищої освіти США та України…… 392
5.2. Шляхи екстраполяції ефективного досвіду формування умінь навчальної саморганізації студентів у закладах вищої освіти США у систему вищої освіти України…… 415
Висновки до п’ятого розділу…….. 442
Список використаних джерел у п’ятому розділі…… 444
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ…….. 454
ДОДАТКИ…….. 461

ВСТУП

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

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

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

З позицій порівняльної педагогіки особливу наукову цінність становить виявлення закономірностей, тенденцій та концептуальних засад формування умінь навчальної самоорганізації студентів у США у співвідношенні з іншими національними моделями вищої освіти, насамперед українською. Умови

трансформації вищої освіти України, її інтеграція до європейського та світового освітнього простору, реалізація компетентнісного підходу та ідей навчання впродовж життя зумовлюють потребу в науково обґрунтованому запозиченні та адаптації зарубіжного досвіду.

Обґрунтованість вибору теми також визначається недостатнім рівнем систематизованих порівняльно-педагогічних досліджень, присвячених цілісному аналізу саме системи формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США, її структурних компонентів, механізмів функціонування та результативності. Це зумовлює потребу в розробленні теоретичної моделі, що дозволить концептуалізувати американський досвід у порівняльному вимірі та визначити можливості його обґрунтованого використання в національному освітньому контексті.

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

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

Значну роль у формуванні умов для розвитку навчальної самоорганізації студентів відіграють нормативні документи на рівні штатів, які регулюють

діяльність публічних закладів вищої освіти, визначають вимоги до навчальних програм, результатів навчання та систем оцінювання. Законодавство штатів, як правило, закріплює принципи академічної свободи, інституційної автономії та гнучкості освітніх програм, що створює сприятливі передумови для впровадження студентоцентрованих моделей навчання й розвитку самостійної навчальної діяльності.

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

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

Проблему формування умінь навчальної самоорганізації студентів закладів вищої освіти США досліджували вітчизняні та зарубіжні науковці. Концептуальні основи розвитку вищої освіти в Україні та зарубіжних країнах закладені у працях: І. Андрощук, В. Андрущенко, Н. Бідюк, Р. Гуревича, В. Кременя, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, С. Сисоєвої; 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 (сутнісний аналіз андрагогічної моделі), І. Лебединська (конструктивізм у контексті зміни статусу знання), І. Литовченко (фактори мотивації дорослої людини до навчання), В. Луговий (світоглядні пріоритети гуманізації вищої освіти), В. Матвєєв (філософські основи концепції самоактуалізації особистості), О. Мирошниченко (розвиток когнітивних навичок), В. Роменець, І. Маноха (історія психології), Л. Шаповалова (концептуалізаця гуманістичної теорії).

Питаннями проблеми формування умінь навчальної саморганізації студентів у закладах вищої освіти США займались такі зарубіжні дослідники: Г. Амін (H. Amin), Р. Андерсон (R. Anderson), А. Артіс (A. Artis), С. Башір (S. Bashir), К. Беннетт (C. Bennett), С. Боєр (S. Boyer), М. Боченко (M. Bochenko), П. Брянт (P. Bryant), К. Валліс (C. Vallis), Д. Вардак (D. Wardak), К. Волтерс (C. Wolters), Ю. Геммлер (Y. Hemmler), Н. Гідаяг (N. Hidayah), І. Гсіао (E. Hsiao), С. Ґопперт (S. Guppert), А. Данн (A. Dunn), Д. Діз (D. Dees), К. Дуін (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. Реід (K. Reid), П. Ренкема (P. Renkema), Свонсон (H. Swanson), Дж. Сліско (J. Slisko), Г. Стайнер (H. Steiner), Г. Табберс (H. Tabbers), Ґ. 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.

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.

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. Обгрунтувати 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.

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

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

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

Концепція дослідження передбачає, що формування умінь навчальної самоорганізації студентів у США здійснюється не фрагментарно, а системно, через інтеграцію формальної, неформальної та інформальної освіти, поєднання навчальної та позанавчальної діяльності, а також активну взаємодію студентів із

різними інституційними структурами (академічне консультування, тьюторство, менторські програми, центри навчальної підтримки). Ключовим концептуальним положенням є визнання студента активним суб'єктом освітнього процесу та співвідповідальним за результати власного навчання.

Реалізація концепції дослідження передбачає поетапний аналіз: від виявлення теоретичних засад і нормативних передумов формування навчальної самоорганізації студентів у США – до узагальнення практичного досвіду, побудови авторської моделі системи та розроблення рекомендацій щодо її використання в національному освітньому просторі. Це забезпечує наукову цілісність дослідження та його спрямованість на вирішення актуальних проблем модернізації вищої освіти України.

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

Методологічний компонент спирається та такі методологічні підходи: студентоцентрований 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 у закладах вищої освіти США базується на концептуальному підході AECT та формувався завдяки роботам: M. Spector (системна методологія); R. Reiser (офіційна дефініція і концептуалізація); W. Dick (інструкційний дизайн); J. Finn (освітні комунікації); D. Jonassen (конструктивістське розширення підходу).

Методи дослідження. Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань у дослідженні використано комплекс взаємопов'язаних загальнонаукових, теоретичних, емпіричних та спеціальних порівняльно-педагогічних методів, а саме: *загальнонаукові методи* – аналіз і синтез для виокремлення сутнісних характеристик понять «навчальна самоорганізація», «саморегульоване навчання», «академічна автономія студента» та узагальнення наукових підходів до їх інтерпретації; індукція і дедукція – з метою формулювання узагальнень і теоретичних висновків на основі аналізу окремих фактів і явищ освітньої практики; порівняння та узагальнення – для виявлення спільних і відмінних рис у системах формування умінь навчальної самоорганізації студентів у США та Україні; систематизація та класифікація – з метою впорядкування концептуальних положень, педагогічних умов, форм і методів формування навчальної самоорганізації; *теоретичні методи* – теоретичний аналіз наукових джерел (педагогічних, психологічних, соціологічних, філософських) для обґрунтування методологічних засад дослідження та визначення ступеня розробленості проблеми; порівняльно-педагогічний аналіз для виявлення закономірностей і тенденцій розвитку системи формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США; моделювання для побудови узагальненої моделі системи формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США; *емпіричні методи* – аналіз нормативно-законодавчих та програмних документів (федеральних, штатних, інституційних) для з'ясування організаційно-правових засад формування навчальної самоорганізації студентів; вивчення та узагальнення педагогічного досвіду діяльності закладів вищої освіти

США (освітніх програм, академічних політик, практик консультування й тьюторства); контент-аналіз навчальних планів, силабусів, освітніх платформ і матеріалів центрів навчальної підтримки студентів; *спеціальні методи порівняльної педагогіки* – метод зіставлення (компарації) для виявлення особливостей реалізації системи формування умінь навчальної самоорганізації в різних інституційних і соціокультурних умовах; метод контекстуального аналізу для інтерпретації американського досвіду з урахуванням соціокультурного, економічного та освітнього контекстів; метод педагогічної інтерпретації та екстраполяції з метою обґрунтування можливостей адаптації прогресивного досвіду США до системи вищої освіти України.

Наукова новизна 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;

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

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

Міжнародних: Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку: матеріали (Угорщина, Мішкольц 2025), Міжнародна науково-практична конференція (Іспанія, Кордова, 2025), Міжнародна науково-практична конференція (Австрія, Клагенфурт, 2025), Міжнародна науково-

практична конференція (Чехія, Острава, 2025), Міжнародна науково-практична конференція (Греція, Афіни, 2025);

Всеукраїнських: Всеукраїнська інтернет-конференція «Теорія і практика цифрового навчання в сучасних закладах освіти» (Україна, Вінниця, 2024), всеукраїнська веб-конференція «Теорія і практика цифрового навчання в сучасних закладах освіти» (Україна, Вінниця, 2023), всеукраїнська веб-конференція «Теорія і практика цифрового навчання в сучасних закладах освіти» (Україна, Вінниця, 2022), всеукраїнська веб-конференція «Інноваційні технології навчання в епоху цивілізаційних змін» (Україна, Вінниця, 2022), всеукраїнська веб-конференція «Інноваційні технології навчання в епоху цивілізаційних змін» (Україна, Вінниця, 2023).

Матеріали кандидатської дисертації «Підготовка майбутніх вихователів до виховання шанобливого ставлення до батька в дітей старшого дошкільного віку» за спеціальністю 13.00.08 – дошкільна педагогіка, що захищена у Миколаївському національному університеті імені В.О. Сухомлинського, у тексті докторської дисертації не використано.

Публікації. Основні результати опубліковано в 37 працях, з яких 20 – у наукових фахових виданнях категорії Б, 6 – у виданнях, що індексуються в міжнародних базах даних Web of Science Core Collection та/або Scopus, 1 – монографія, 10 статей – в інших виданнях.

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.

РОЗДІЛ 1.
ТЕОРЕТИЧНІ ТА КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ НАВЧАЛЬНОЇ САМОРГАНІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ США

1.1. Феноменологія категорії «уміння навчальної самоорганізації студентів»

Актуальність та важливість дослідження сутності поняття навчальної самоорганізації визначається декількома важливими чинниками. Перше за все, це перехід до компетентнісного навчання. У сучасній українській освіті через оновлені стандарти, реформу вищої освіти робиться акцент не лише на важливості набуття знань, а й на формуванні вмінь самостійно вчитися, тому самоорганізація є ключовою складовою навчальної компетентності. Важливим чинником є швидке зростання обсягу інформації, коли без уміння планувати освітній процес, обирати важливе та контролювати свою навчальну діяльність здобувачам освіти важко досягти успіху. Ще одним визначальним чинником є поширення дистанційного та змішаного навчання, що потребує високого рівня самоорганізації особистості. Впливовим й важливим чинником є формування відповідальних і самостійних здобувачів освіти, адже самоорганізація допомагає розвивати такі якості особистості, як відповідальність, самоконтроль, критичне мислення, здатність ставити цілі та досягати їх. Не можна не враховувати також запит сучасного суспільства щодо вимог ринку праці на підготовку молодих людей, здатних до самоосвіти, адаптивності, саморегуляції.

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що традиційно у вітчизняній професійній педагогіці сутність поняття навчальної самоорганізації визначається як процес самостійного й усвідомленого керування власним навчанням, що передбачає не тільки вміння вчитися, а й здатність організовувати освітній процес таким чином, щоб досягати найкращих результатів. До ключових складових навчальної самоорганізації відносять:

постановку цілей (довгострокових та короткострокових, реалістичних й вимірюваних); планування (створення розкладу, розподіл часу, визначення етапів роботи; самоконтроль та самодисципліну; мотивацію як вміння підтримувати інтерес до навчання, розуміти особисті потреби; вибір стратегій навчання (робити нотатки, складати ментальні карти, дивитися відео, виконувати вправи тощо); рефлексію [25, с. 120].

І. Серьогіна розглядає самоорганізацію у широкому значенні як природну здатність будь-якої людини самостійно вдосконалювати рівень власної організації у процесі зміні умов взаємодії з оточенням. Сутність самоорганізації автор розуміє як формування нових функціональних систем людини, що забезпечують розвиток здібностей особистості шляхом самопізнання та самовиховання. Самоорганізація особистості суттєво впливає на формування світогляду й моральних переконань людини. До критеріїв визначення рівнів самоорганізації особистості автор відносить адекватне розуміння власного рівня інтелектуального розвитку, рівня сформованості навчальних й етичних умінь. Механізм самоорганізації – це психічна самосаморефлексія, котра визначає процес усвідомлення себе як особистості та процес осмислення життєвої програми й системи цінностей [25, с. 120].

Компоненти педагогічної самоорганізації виокремила Т. Новаченко, яка вважає основним компонентом цього поняття – професійну компетентність, котра передбачає розвиток всіх компонентів розумового досвіду. Ще одним компонентом педагогічної самоорганізації є самоуправління як здатність особистості до творчості, або утворенням нового, або пошуку оригінальних рішень і шляхів досягнення мети. Відповідно – самоорганізацію навчальної діяльності здобувачів освіти можна визначити як здатність самостійно вдосконалювати власну організацію навчання та формування нових якостей, які забезпечують розвиток необхідних особистості здібностей шляхом самонавчання й самовиховання. Т. Новаченко визначила основну умову формування педагогічної самоорганізації – це організаторський вплив викладача на самоорганізацію студента, що є взаємопов’язаним та взаємообумовленим

процесом. Обидва процеси спрямовані на досягнення загальної мети – професійну підготовку майбутніх учителів [22, с. 14].

К. Короткевич зазначає, що проблема навчальної самоорганізації здобувачів освіти пов'язана з визнанням нової суб'єктної позиції особистості у навчальному процесі та посиленням ролі самостійної роботи студентів в освітньому процесі. В основі навчальної самоорганізації здобувачів освіти лежать уміння, що відображають особистісні якості особистості та формуються під впливом як внутрішніх, так і зовнішніх чинників [10, с. 61].

Деякі науковці (В. Чайка, О. Писарчук, Н. Ратушняк, О. Теслюк) визначають навчальну самоорганізацію результатом пізнавальної діяльності здобувача освіти. Характеристика навчальної самоорганізації як діяльності та здатності здобувача освіти, що пов'язана із здатністю організувати себе та виявляється в цілеспрямованості, мотивації, плануванні діяльності, самостійності, ефективності прийняття рішень, критичності оцінки результатів. Автори визначають самоорганізацію навчальної діяльності як діяльність особистості, спрямовану на організацію пізнавального процесу, формування умінь й компетентностей, що здійснюється через самопізнання та самооцінювання. Такий підхід забезпечує суб'єктність здобувача освіти, оскільки його дії вмотивовані важливістю пізнавального процесу. Авторами виокремлено компоненти поняття самоорганізації навчальної діяльності: мотиваційний компонент, котрий включає мету та мотиви самоосвітньої діяльності; змістовий компонент, котрий передбачає предметний зміст, що включає знання, уміння, навички та компетентності; операційний або діяльнісний, що включає способи діяльності забезпечення самоорганізації навчальної діяльності; рефлексивний компонент, котрий включає самоконтроль та рефлексивний аналіз діяльності [29, с. 168].

Сутність та структуру *самоорганізації у педагогічній діяльності* досліджувала Н. Мирончук, яка визначає самоорганізацію як складний процес самодіяльності здобувача освіти, що передбачає постійну зміну самопроцесів, етапність діяльності, спрямованої на цілеспрямовані зміни. Педагогічна

самоорганізація розглядається науковцем як усвідомлена діяльність викладача, що спрямована на формування цінностей самокерування та самовдосконалення. Автор розглядає також поняття самоорганізації особистості викладача як динамічний стан, котрий сприяє мобілізації особистого ресурсу та успішній адаптації до постійних змін у професійній діяльності. Самоорганізація у педагогічній діяльності реалізує такі функції: контекстуально-адаптивну (забезпечує адаптацію викладача до змінних умов педагогічної праці); рефлексивно-аналітична (забезпечує оцінку педагогічної ситуації, усвідомлення власних можливостей та ресурсів для вирішення завдання); мобілізаційно-стимуляційна (сприяє активізації потенціалу особистості для розв'язання завдань); конструктивно-проєктувальна (постановка цілей та планування досягнення); організаційно-процесуальна (використання цілеспрямованих дій, обґрунтування вибору оптимального розв'язання). Педагогічна самоорганізація виявляється у здатності особистості до творчого набуття нових форм професійної діяльності. Педагогічна самоорганізація особистості педагога у вищій освіті передбачає: багатогранність мислення, здатність переключатися на різні види діяльності; гнучкість мислення і поведінки особистості, які визначають її спосіб регулювати діяльність у змінюваних умовах; оперативність і мобільність, що характеризує оперативну зміну стратегій; рефлексивність як здатність оцінювати результати діяльності та визначати перспективи; критичність як здатність визначати ефективну технологію для розв'язання педагогічної задачі [19, с, 25].

К. Короткевич визначає навчальну самоорганізацію здобувача освіти як стан усвідомленої мобілізації особистісних можливостей, котрі забезпечують творче та оптимальне набуття змістових основ у процесі самостійного планування та самоконтролю власної навчальної діяльності. Самоорганізація навчальної діяльності залежить від здатності до продуктивного мислення та вольових якостей особистості, що суттєво змінює роль викладача, який з передавача знань перетворюється на творчого наставника, оскільки здобувачі освіти розуміють алгоритми самостійного навчання. Автор пропонує способи

самоорганізації навчання здобувачів освіти, котрі базуються на: самоналаштуванні на засвоєння дидактичного матеріалу; на здатності виявляти пізнавальну активність протягом певного часу; на вмінні регулювати навантаження; на здатності продуктивно оволодівати змістом навчальних дисциплін; на здатності самостійної роботи з підручниками; планувати, коригувати, розподіляти, та контролювати самостійну діяльність [10].

Автор дійшов висновку, що навчальна самоорганізація і навчальна діяльність взаємообумовлені процеси, адже вони: одночасно спрямовані на удосконалення предмету або явища; скеровані однаковими мотивами і спрямовані на спільну мету діяльності; потребують активізації психологічних процесів та оцінки результатів; реалізуються завдяки вольовим зусиллям на основі активності й організаційних якостей. Тобто, формування самоорганізації навчальної діяльності реалізується завдяки пізнавальній мотивації, вольовим зусиллям здобувача освіти, що спрямовані на мобілізацію, активізацію та концентрацію усіх його внутрішніх сил і можливостей [9].

Сутність поняття і зміст умінь самоорганізації навчання особистості досліджував М. Аверін, який потрактовував самоорганізацію як психолого-педагогічне явище, котре включає планування, саморегуляцію, корекцію і контроль власної діяльності. Особливою думкою автора є те, що розвиток умінь самоорганізації відповідно формує компетентності та сприяє соціальній адаптації в суспільстві [1, с. 177].

О. Чикурова на основі вивчення наукової літератури робить висновок, що уміння самоорганізації навчання є регулятивним й універсальним навчальним уміння, є результатом формування універсальних навчальних умінь, котрі можна розглядати структурними компонентами самоорганізації пізнавальної діяльності. Розвиток умінь самоорганізації навчання і здатність до саморегуляції автор вважає факторами становлення самостійності особистості та здатності до відповідальності за власний вибір, котрий може стати основою самореалізації. Автором виокремлено функціональні компоненти, або універсальні навчальні дії, а саме: мотиваційний; діагностичний; проєктувальний; операційно-дійовий;

оцінно-рефлексивний. Відповідно, вже сформовані навчальні дії як компоненти уміння самоорганізації навчання одночасно є критеріями оцінки, оскільки самоорганізація розглядаєть ся автором як інтегративне вміння [30].

Поняття навчальної саморганізації (learning self-organization / self-regulated learning (саморегульоване навчання / самостійне навчання)) у науковому дискурсі США розглядається як одна з ключових педагогічних і психологічних проблем, пов'язаних з ефективністю навчання, академічною успішністю та підготовкою студентів до навчання впродовж життя. Аналіз наукової літератури дозволив виокремити основні термінологічні підходи до досліджуваного поняття в закладах вищої США. В американській науковій традиції замість прямого терміна «навчальна саморганізація» найчастіше використовують такі поняття:

- Self-Regulated Learning (SRL) – саморегульоване навчання;
- Self-Directed Learning – самоспрямоване навчання;
- Learner Autonomy – автономія студента;
- Metacognitive Learning – метакогнітивне навчання [83].

Self-Regulated Learning (SRL) як саморегульоване навчання визначається науковцями як одна з ключових концепцій сучасної освіти США та центральне поняття у педагогічному й психолого-освітньому дискурсі. Сутність поняття Self-Regulated Learning в американській науковій традиції визначається через дві складові: SRL розуміється як активний і свідомий процес, у межах якого студент самостійно ставить навчальні цілі, планує власну діяльність, контролює та регулює пізнавальні, мотиваційні й поведінкові процеси, оцінює результати навчання та коригує освітні стратегії. Класичне визначення належить Баррі Циммерману: саморегульоване навчання – це процес, у якому студенти активно залучені до власного навчання на метакогнітивному, мотиваційному та поведінковому рівнях [82].

Баррі Дж. Циммерман (Barry J. Zimmerman), який є одним із провідних американських дослідників, не тільки визначив сутність поняття умінь навчальної самоорганізації студентів, але й заклав теоретичні та методологічні основи концепції саморегульованого навчання в освіті США. До його наукових

праць, котрі вважаються класичними й базовими для теорії саморегульованого навчання (Self-Regulated Learning, SRL) в освіті США та світі відносяться, перш за все: «Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview» (1989), у котрій автор обґрунтовує зв'язок між SRL і навчальною успішністю; доводить, що ефективне навчання залежить не лише від здібностей, а й від стратегій саморегуляції; вводить SRL як центральне поняття педагогічної психології [84].

У роботі «A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning» (1989) поняття SRL розглядається з позицій соціально-когнітивної теорії А. Бандури, тому автором підкреслюється роль самоефективності особистості в освітньому процесі, а здобувач освіти постає як активний суб'єкт навчання. Ця праця вважається теоретичною основою всієї подальшої концепції Б. Циммермана та включає теорію SRL, аналіз результатів емпіричних досліджень та практичні рекомендації для освітнього процесу [35].

У праці «Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective» (2000) Б. Циммерман розкриває механізм формування умінь саморегуляції навчання. Важливо, що автор аналізує взаємодію особистісних, поведінкових і середовищних чинників, а SRL розглядається як навичка, що формується поступово. Узагальнюючи можна сказати, що у своїх працях Б. Циммерман сформував класичну теорію саморегульованого навчання, котра вплинула на освітню політику та педагогічну практику США, а також стала основою для сучасних досліджень SRL у Європі та Україні. За Циммерманом, саморегульоване навчання є процесом, у межах котрого здобувачі освіти активно й свідомо керують власним навчанням, залучаючи до цього метакогнітивні, мотиваційні та поведінкові процеси, спрямовані на досягнення поставлених навчальних цілей. Ключовим можна вважати твердження вченого, що здобувач освіти не пасивний отримувач знань, він є агентом власного навчання. Важливою для подальшого дослідження проблеми формування умінь самоорганізації навчання стала розроблена науковцем «циклічна модель саморегульованого навчання» та «трифазна циклічна модель SRL, яка вважається найвідомішою у світовій педагогіці. Циклічна модель SRL включає:

фазу передбачення – Forethought phase (постановка навчальних цілей, стратегічне планування, мотиваційні переконання); фазу виконання – Performance phase (застосування навчальних стратегій, самоконтроль, концентрація уваги, управління часом і навчальним середовищем); фаза саморефлексії – Self-reflection phase (самооцінювання результатів, аналіз причин успіхів і невдач, корекція стратегій і цілей) [81; 21, с. 24].

Таким чином, до основних ідей концепції Б. Циммермана, котрі є важливими для дослідження нашої проблеми, можна віднести такі положення: саморегуляція формується та розвивається, а не є вродженою; її можна цілеспрямовано формувати в освітньому процесі; успішні учні відрізняються не рівнем інтелекту, а за використанням ефективних стратегій SRL; навчальна мотивація і саморегуляція є взаємопов'язаними. Ідеї Б. Циммермана стали основою для: програм розвитку навчальної автономії, впровадження рефлексивних практик, формування навичок lifelong learning; проєктування онлайн і змішаного навчання.

Розглянемо сутність поняття умінь навчальної самоорганізації у межах різних теорій з проблеми навчальної саморганізації студентів у закладах вищої освіти США.

У межах *соціально-когнітивної теорії (А. Бандура, Б. Циммерман)* SRL трактується як циклічний процес, що складається з трьох фаз: Forethought, або передбачення (цілепокладання, планування, мотивація); Performance, або виконання (самоконтроль, застосування стратегій); Self-reflection, саморефлексія (самооцінка, корекція). Теоретичною основою категорії умінь навчальної самоорганізації студентів, або саморегульованого навчання у США вважається соціально-когнітивна теорія А. Бандури (Albert Bandura) та її подальший розвиток у працях Б. Циммермана. А. Бандура розглядав навчання як результат взаємодії трьох факторів, котрі в єдності він назвав «взаємний детермінізм», до них входять: особистісні чинникі (думки, мотивація, переконання), поведінка та соціальне середовище. До ключових ідей А. Бандури щодо навчальної самоорганізації науковці відносять такі категорії, як *самоефективність* (self-

efficacy) – це віра студента у власну здатність успішно виконати навчальне завдання, відповідно навчання відбувається через спостереження, або моделювання поведінки викладачів, студентів; та друга категорія – це *самоконтроль і саморефлексія*, що є основою розвитку автономного студента. У США ця теорія стала підгрунтям ідеї, котра визначає студента активним суб'єкт навчання, а не пасивним отримувачем знань [26].

Продовженням цієї теорії стала теорія саморегульованого навчання Б. Циммермана, який розвинув ідеї А. Бандури та створив модель навчальної самоорганізації, яка широко використовується в американській освіті. Б. Циммермана визначив саморегульоване навчання (Self-Regulated Learning, SRL) як процес, за якого студенти свідомо керують: своїми цілями, мотивацією, навчальними стратегіями, часом і зусиллями. Б. Циммерман виокремлює три фази навчальної самоорганізації: перша фаза – переддіяльності (Forethought), котра включає: постановку навчальних цілей, планування, мотивацію, очікування успіху (самоефективність); друга фаза – фаза виконання (Performance), котра передбачає: самоконтроль, використання навчальних стратегій, управління увагою і часом, самоспостереження; третя – це фаза саморефлексії (Self-reflection), що включає: самооцінювання результатів, аналіз помилок, корекція стратегій, емоційна реакція на успіх чи невдачу [34, с. 278; 32, с. 199].

У працях А. Бандури є ідеї, що безпосередньо пов'язані з нашим дослідженням. Так, у праці «Social Learning Theory» (Теорія соціального навчання) (1977) А. Бандура розглядає теоретичні основи поняття навчальної самоорганізації у межах концепції «саморегуляції, спостережуваного навчання та самоефективності». Ключові положення, що стосуються навчальної самоорганізації, включають такі ідеї, як: 1) *ідея саморегуляції навчання*, котра визначає студента активним суб'єктом, здатний керувати власною поведінкою і навчанням та включає три взаємопов'язані процеси: самоспостереження як усвідомлення власних дій, прогресу, помилок; 2) *ідея самооцінювання*, що розуміється як порівняння результатів із внутрішніми стандартами або цілями,

такими як самореакція, самозаохочення або корекція поведінки, спостереження та моделювання, що у єдності сприяють розвитку самоорганізації, адже студент переймає ефективні навчальні стратегії, а не просто знання; 3) *ідея самоефективності* (self-efficacy), що потрактовується як віра у власну здатність успішно виконувати завдання, як більша наполегливість, самостійність, здатність до самоконтролю, котрі визначають самоефективність психологічною основою навчальної самоорганізації; 4) *модель взаємного детермінізму*, котра визначає взаємний вплив особистісних чинників, таких як мотивація, переконання, поведінка та навчального середовища [33].

Таким чином, у праці «Social Learning Theory» А. Бандура обґрунтовує активну роль студента у власному навчанні, потрактовує механізми саморегуляції як основу навчальної самоорганізації, підкреслює значення самоефективності та соціального моделювання. Саме на ідеях А. Бандури згодом будуються сучасні теорії self-regulated learning та компетентнісного навчання.

У межах *метакогнітивного підходу* – Дж. Флейвелл, П. Пінтріч (John H. Flavell, Paul R. Pintrich) сутність поняття умінь навчальної самоорганізації студентів акцентована на усвідомленні студентом власного мислення та на здатності самостійно керувати пізнавальними стратегіями, а також на здатності до самоконтролю розуміння навчального матеріалу. Метакогнітивний підхід у психології та педагогіці зосереджується на усвідомленні людиною власних пізнавальних процесів і вмінні керувати ними. Термін «метакогніція» був уведений американським психологом Дж. Флейвеллом і означає «мислення про власне мислення». За Дж. Флейвеллом, метакогніція включає такі складові: 1) метакогнітивні знання, які розуміються як уявлення особистості про власні пізнавальні можливості, стратегії навчання та умови, за яких вони є ефективними; 2) метакогнітивний контроль, або регуляцію, тобто планування, моніторинг і оцінювання власної діяльності під час виконання завдань [52, с. 233].

Теоретичні основи концепції метакогніції закладені Дж. Флейвеллом (John H. Flavell) у його працях. Так, у роботі Flavell, J. H. «Metacognitive aspects of problem solving» вперше системно розглянуто поняття метакогніції та її ролі у розв'язанні проблем навчальної самоорганізації. Робота присвячена введенню й поясненню поняття метакогніції та її ролі у розв'язанні навчальних проблем, пошуковому навчанні й мисленні. Основна ідея полягає у твердженні Дж. Флавелла, що ефективне розв'язання задач залежить не лише від когнітивних процесів (пам'яті, уваги, логіки), а й від метакогнітивних процесів, тобто від того, як людина усвідомлює, контролює й регулює власне мислення. Метакогніція – це знання людини про власні когнітивні процеси та здатність їх контролювати, котра включає два ключові компоненти: 1) метакогнітивні знання (знання про себе, знання про завдання; знання про стратегії; 2) метакогнітивний контроль (планування дій перед розв'язанням задачі; моніторинг процесу; оцінка результату після завершення). Робота Дж. Флавелла пояснює, що думати про власне мислення так само важливо, як і саме мислення, і що ця здатність є ключовою для ефективного розв'язання проблем [52, с. 234].

П. Пінтріч розвинув цей підхід у контексті навчання, підкреслюючи роль метакогніції в саморегульованому навчанні. На його думку, ефективний студент самостійно ставить навчальні цілі, планує способи їх досягнення, контролює розуміння матеріалу, оцінює результати та коригує власні стратегії. Отже, метакогнітивний підхід сприяє розвитку самостійності, критичного мислення та відповідальності за власне навчання. Він є важливим для формування здатності навчатися впродовж життя та ефективно застосовувати знання в різних ситуаціях [62, с. 670].

Основні статті П. Пінтріча (Paul R. Pintrich), де він розвинув метакогнітивний підхід у контексті навчальної мотивації та саморегульованого навчання, це «Наслідки психологічних досліджень для навчання студентів і викладання у вищій школі» («Implications of psychological research on student learning and college teaching» (Вплив психологічних досліджень на навчання студентів та викладання у коледжі), 1990), «The role of goal orientation in self-

regulated learning» (Роль цілеспрямованості в саморегульованому навчанні). У статті «Наслідки психологічних досліджень для навчання студентів і викладання у вищій школі» П. Пінтріч виокремив основні ідеї метакогнітивного підходу та визначив сутність метакогніції. Автор визначає метакогніцію як усвідомлення власних когнітивних процесів (знання про те, як ми навчаємося) та контроль і регуляцію навчання (планування, моніторинг, оцінювання). Інакше кажучи, студент не просто навчається, а керує власним навчанням. У якості компонентів метакогнітивної діяльності П. Пінтрич виокремлює три ключові процеси: планування – постановка цілей, вибір стратегій навчання; моніторинг – відстеження розуміння матеріалу, прогресу; регуляція/оцінювання – корекція стратегій, самооцінка результатів. Важливо, що у цій статті П. Пінтрич визначив роль студента як активного суб'єкта навчання та зазначив, що у метакогнітивному підході студент: не є пасивним споживачем знань; активно конструює знання; бере відповідальність за власне навчання. Що було протиставленням традиційній моделі, де домінує викладач [66, с. 8].

Значення цього підходу для викладання у вищій школі полягає у тому, що П. Пінтрич визначив, що ефективне викладання має: навчати не лише змісту, а й стратегій навчання; стимулювати студентів ставити запитання до власного розуміння; заохочувати рефлексію (що я знаю, чого не розумію, як можу покращити результат).

У межах *мотиваційної теорії* феномен умінь навчальної саморганізації студентів розглядається як одна із ключових проблем сучасної американській педагогіці та психології освіти. Його суть полягає в тому, що ефективна навчальна саморганізація визначається не лише як набір навичок (планування, тайм-менеджмент, самоконтроль), а передусім як результат внутрішньої мотивації студента до навчання та особистісного розвитку. До основних положень мотиваційного підходу, котрі впливають на науковий аналіз досліджуваної проблеми, відносимо такі.

1. *Пріоритет внутрішньої мотивації.* У ЗВО США акцент робиться на розвитку внутрішньої мотивації (intrinsic motivation) – інтересу до навчання,

усвідомлення його цінності та зв'язку з майбутньою професійною діяльністю. Вважається, що саме внутрішньо мотивований студент здатний ефективно організовувати власну навчальну діяльність без постійного зовнішнього контролю.

2. *Сприяння самодетермінації.* Мотиваційний підхід значною мірою грунтується на теорії самодетермінації (E. Deci, R. Ryan). Теорія самодетермінації (Self-Determination Theory, SDT), розроблена американськими вченими Е. Десі (E. Deci) та Р. Раяном (R. Ryan), є однією з провідних мотиваційних теорій, що широко застосовується в системі вищої освіти США. Вона пояснює, як формується мотивація особистості та яким чином вона впливає на саморегуляцію і навчальну саморганізацію студентів. Теорія самодетермінації базується на ідеї, що людина є активним суб'єктом власної діяльності, здатним до свідомого вибору, саморозвитку та самоконтролю. Якість мотивації, а не лише її наявність, визначає ефективність навчальної діяльності та рівень саморганізації студента. Згідно з цією теорією, існують три універсальні базові психологічні потреби, задоволення яких є необхідною умовою розвитку внутрішньої мотивації та навчальної саморегуляції: *потреба в автономії*, котра виявляється у прагненні студента самостійно приймати рішення, обирати способи та темп навчання, що в умовах закладів освіти США реалізується через вибір дисциплін, форматів завдань, індивідуальні навчальні траєкторії, що стимулює відповідальність і саморганізацію; *потреба в компетентності*, котра полягає у відчутті власної здатності успішно виконувати навчальні завдання та досягати поставлених цілей, а регулярний конструктивний зворотний зв'язок, поетапне ускладнення завдань і підтримка з боку викладача сприяють формуванню впевненості у власних силах і розвитку навичок самоконтролю; *потреба у соціальній залученості*, котра відображає потребу студента відчувати підтримку, прийняття та взаємодію з викладачами й одногрупниками, а дружнє навчальне середовище, групова робота та менторська підтримка підвищують мотивацію до навчання і сприяють ефективній саморегуляції [24, с. 153].

Таким чином, теорія самодетермінації розрізняє *внутрішню мотивацію*, що грунтується на інтересі та задоволенні від процесу навчання, *зовнішню мотивацію*, яка може мати різний рівень усвідомлення (від зовнішнього примусу до інтегрованої мотивації) та *амотивацію*, що характеризується відсутністю інтересу та цілей. Для нашого дослідження це важливо тому, що у закладах вищої освіти США особлива увага приділяється переходу студентів від зовнішньо зумовленої мотивації до внутрішньої, що є передумовою розвитку стійких умінь навчальної саморганізації. Теорія самодетермінації доводить, що задоволення базових психологічних потреб студентів підвищує їхню відповідальність за власне навчання, сприяє розвитку навичок планування, самоконтролю та рефлексії, забезпечує готовність до самостійного навчання та професійного саморозвитку.

Теорія самодетермінації E. Deci та R. Ryan є теоретичним підґрунтям мотиваційного підходу до формування умінь навчальної саморганізації студентів у закладах вищої освіти США. Найбільш відомі наукові праці E. Deci та R. Ryan, у яких було обґрунтовано й розвинуто теорію самодетермінації, це статті: «Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation» (Вплив зовнішніх винагород на внутрішню мотивацію), «Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being» (Теорія самовизначення та сприяння внутрішній мотивації, соціальному розвитку та благополуччю) [71, с. 72]. Стаття E. Deci «Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation» визнана однією з перших емпіричних робіт, у якій доведено, що зовнішні винагороди можуть знижувати внутрішню мотивацію. Основне питання роботи – чи можуть зовнішні стимули знижувати внутрішній інтерес до діяльності, яка сама по собі є цікавою. Його ключове твердження полягає в тому, що коли людину починають винагороджувати за діяльність, яка раніше виконувалася з інтересу, її внутрішня мотивація може зменшитися. У статті E. Deci описує конкретні приклади: учасникам пропонували цікаві завдання (наприклад, головоломки); частині учасників платили гроші за виконання завдань; інші виконували ті самі завдання без винагороди; потім

дослідник вимірював, чи продовжують люди займатися завданням у вільний час, коли винагороди вже не було. Були отримані такі результати: ті, кого винагороджували, після скасування винагороди – проводили менше часу за завданням, демонстрували нижчий інтерес; ті, хто не отримував винагород, зберігали або навіть підвищували інтерес. Цей ефект отримав назву ефект надмірного виправдання (overjustification effect) [46].

Т. Тадеєва зазначає з цього приводу, що теорія самодетермінації E. Deci та R. Ryan включає важливі орієнтири, котрі призводять до позитивних результатів. До них віднесено, в першу чергу, базові потреби особистості та його психологічне благополуччя. Е. Дісі та Р. Раян у різноманітному спектрі потреб особистості акцентують увагу на тих, котрі відповідають саме за психологічне благополуччя (Well-being). Досягнення Well-being передбачає забезпечення потреб у компетентності, автономії та взаємозв'язках з людьми. Поняття Well-being означає задоволення життям, повноцінну життєдіяльність та функціонування особистості. Е. Дісі визначив потреби автономії, компетентності та спілкуванні як умову досягнення Well-being, тобто благополуччя [27, с. 218].

Таким чином, у працях E. Deci та R. Ryan мотивація розглядається як ключовий чинник саморегуляції та навчальної саморганізації, котрий спирається на автономії студента в освітньому процесі, на зміну ролі викладача як фасилітатора й ментора, а не лише контролера. Ці наукові доробки становлять теоретичну основу мотиваційного підходу до формування умінь навчальної саморганізації студентів у закладах вищої освіти США. Мотиваційний підхід дозволяє забезпечити сталий розвиток умінь навчальної саморганізації, підготувати студентів до безперервного навчання протягом життя (lifelong learning) та підвищити академічну успішність і відповідальність студентів за результати навчання. Отже, у закладах вищої освіти США мотиваційний підхід розглядається як фундамент формування навчальної саморганізації, оскільки саме мотивація виступає внутрішнім рушієм самостійної, цілеспрямованої та ефективної навчальної діяльності студентів.

Визначення сутності поняття умінь навчальної самоорганізації студентів передбачає з'ясування узагальненої структури феномену навчальної саморганізації. За американськими моделями вона включає: *фазу планування* (Forethought Phase), коли особистість самостійно визначає цілі навчання, аналізує завдання та обирає стратегії, у тому числі постановку SMART-цілей, мотиваційних переконань та очікування успіху; *фаза виконання* (Performance Phase), коли особистість застосовує обрані стратегії та контролює власне навчання в процесі роботи, у тому числі самоконтроль уваги, управління часом, ведення нотаток і самоспостереження; *фаза саморефлексії* (Self-Reflection Phase), коли особистість оцінює результати, порівнює їх із цілями та робить висновки, у тому числі відбуваються самооцінка, аналіз помилок і корекція подальших стратегій.

Аналіз наукової літератури дозволив виокремити актуальні для нашого дослідження американські моделі щодо структури поняття умінь навчальної самоорганізації студентів. Це, перш за все, модель Б. Циммермана (циклічна SRL), модель П. Пінтрича та модель Ф. Вінна і Е. Хадвіна. Так, Б. Циммерман (Barry J. Zimmerman), один із засновників теорії саморегульованого навчання, запропонував циклічну модель (планування – виконання – рефлексія); Пол Пінтрич (Paul R. Pintrich) розробив мотиваційно-когнітивну модель саморегуляції та підкреслював роль мотивації, метакогніції й контексту навчання; Ф. Вінн (Philip H. Winne) спільно з Е. Хадвін створили інформаційно-процесуальну модель саморегульованого навчання, орієнтовану на обробку інформації та самоконтроль; Д. Шанк (Dale H. Schunk) досліджував вплив самооцінки, самоефективності та зворотного зв'язку на саморегуляцію навчальної діяльності; Альберт Бандура (Albert Bandura) не створював окрему модель SRL, його теорія соціального научіння та концепція самоефективності стали теоретичною основою саморегульованого навчання; Монік Боертс, Анастасія Ефкліді, Мануель Вальтер та інші сучасні дослідники розширили підходи до саморегуляції, зокрема в цифровому та змішаному навчанні.

Таким чином, у науковому дискурсі США навчальна саморганізація розглядається як багатовимірний процес, як інтеграція когнітивних, мотиваційних і поведінкових механізмів, як одна з центральних педагогічних проблем сучасної освіти.

У сучасній педагогічній науці США уміння навчальної самоорганізації студентів розглядаються як ключовий компонент саморегульованого навчання (self-regulated learning) та академічної автономії (learner autonomy). Вони забезпечують здатність студента свідомо планувати, організовувати, контролювати й оцінювати власну навчальну діяльність у процесі здобуття вищої освіти. У розумінні сутності поняття умінь навчальної самоорганізації студентів ми виходили з концепції B. Zimmerman, що навчальна самоорганізація є системою взаємопов'язаних когнітивних, мотиваційних і поведінкових процесів, які активізуються студентом з метою досягнення навчальних результатів [82, с. 66].

Як свідчить проведений аналіз наукової літератури, поняття «уміння навчальної самоорганізації студентів закладів вищої освіти США» традиційно розглядається в американській педагогіці як складова self-regulated learning та academic self-management. Воно охоплює комплекс умінь, що забезпечують самостійне, відповідальне й ефективне навчання студента. Тому має сенс розглядати структуру поняття, тобто визначати які уміння включаються в цей узагальнюючий феномен. На основі узагальнення праць американських науковців (Zimmerman, Pintrich, Candy, Weinstein, Schunk) уміння навчальної самоорганізації студентів закладів вищої освіти США включають такі групи:

1) *цілепокладання та планування*, що включають уміння ставити коротко- і довгострокові навчальні цілі, планувати навчальну діяльність (семестр, тиждень, день), визначати пріоритети навчальних завдань, розподіляти навантаження відповідно до дедлайнів (syllabus-based planning);

2) *тайм-менеджмент*, що передбачає ефективне управління навчальним часом, дотримання дедлайнів, балансування навчання, роботи та

особистого життя, використання цифрових інструментів (календарі, планери, LMS);

3) *самомотивація та відповідальність*, що включає здатність підтримувати внутрішню мотивацію, прийняття відповідальності за результати навчання, наполегливість у виконанні складних завдань, подолання прокрастинації;

4) *організація навчального середовища*, що передбачає створення продуктивного фізичного та цифрового навчального простору, систематизація навчальних матеріалів (нотатки, файли, ресурси), раціональне використання бібліотек, онлайн-платформ, tutoring centers (тьюторські центри);

5) *самоконтроль і саморегуляція*, котрі включають моніторинг власного прогресу, корекцію навчальних стратегій за потреби, контроль якості виконання завдань, здатність до рефлексії (learning reflection);

6) *навчально-пізнавальні стратегії*, а саме вибір ефективних способів навчання (active learning, note-taking strategies), уміння працювати з науковими джерелами, критичне мислення та аналіз інформації, академічне письмо та дослідницькі навички;

7) *комунікативно-організаційні уміння*, тобто ефективна взаємодія з викладачами (office hours, email etiquette), участь у групових проектах, уміння звертатися по академічну підтримку, робота в команді;

8) *оцінювання власних результатів*, а саме самооцінка навчальних досягнень, аналіз помилок, використання зворотного зв'язку (feedback) для вдосконалення, планування подальшого академічного розвитку [81; 63; 74; 79].

Таким чином, в американських університетах уміння навчальної самоорганізації розглядають як ключову компетентність автономного студента, яка поєднує когнітивні, мотиваційні, організаційні та рефлексивні уміння й є основою успішного навчання протягом життя (lifelong learning).

Разом з тим, різні науковці дещо по-різному тлумачать зміст структурних компонентів. Так, уміння цілепокладання та планування, за P. Pintrich, охоплює здатність студентів формулювати навчальні цілі відповідно до вимог курсу,

планувати навчальну діяльність у часовій перспективі (семестр, модуль, тиждень), визначати пріоритети та прогнозувати результати навчання. Тобто, P. Pintrich наголошує, що чітке цілепокладання є вихідною фазою саморегульованого навчання та визначає ефективність подальших дій студента [64, с. 485].

Наступне уміння – уміння управління часом, за C. Weinstein і R. Mayer , включає уміння раціонального розподілу навчального часу, дотримання дедлайнів, поєднання навчальної, професійної та особистої діяльності. За даними досліджень C. Weinstein і R. Mayer, ефективний тайм-менеджмент прямо корелює з академічною успішністю студентів американських університетів [79, с. 322].

Уміння самомотивації та відповідальності, за D. Schunk, передбачають: підтримання внутрішньої навчальної мотивації, відповідальність за власні результати, наполегливість у досягненні поставлених цілей. D. Schunk підкреслює, що самомотивація є центральним чинником стійкої навчальної активності студентів у системі вищої освіти США [74, с. 341].

Уміння організації навчального середовища, за P. Candy, включають: створення продуктивного фізичного й цифрового навчального простору, систематизацію навчальних матеріалів, ефективне використання ресурсів університету (бібліотек, LMS, академічних центрів підтримки). P. Candy зазначає, що здатність організувати власне навчальне середовище є показником сформованості автономного навчання [45, с. 185].

Уміння самоконтролю та саморегуляції, за B. Zimmerman, охоплюють: моніторинг власного навчального прогресу, корекцію навчальних стратегій, рефлексію щодо результатів навчальної діяльності. B. Zimmerman визначає самоконтроль як ключову фазу циклу саморегульованого навчання [82, с. 68].

До навчально-пізнавальних умінь, за C. Weinstein і Acee, належать: вибір і застосування ефективних навчальних стратегій, критичне мислення та аналіз інформації, академічне письмо й дослідницькі навички. C. Weinstein доводить,

що володіння навчальними стратегіями є основою успішного навчання у вищій школі США [79, с. 322].

Група умінь самооцінювання результатів, за P. Pintrich, включає: аналіз власних досягнень і помилок, використання зворотного зв'язку, планування подальшого академічного розвитку. За P. Pintrich, саме самооцінювання забезпечує безперервний розвиток навчальної автономії студента [64, с. 495].

Таким чином, 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).

1.2. Теоретичні засади формування умінь навчальної саморганізації студентів у закладах вищої освіти США

У науковому дискурсі США проблема формування умінь навчальної саморганізації постає через зростання ролі самостійного навчання, переходу до студентоцентрованої освіти, розвиток онлайн- та змішаного навчання, необхідність формування навичок lifelong learning. Аналіз наукової літератури дозволяє віднести до основних теоретичних підходів щодо формування навичок самостійного навчання (self-directed / self-regulated learning) у студентів США, котрі є найбільш популярними в американській педагогіці та вищій освіті, такі.

1. *Розвивально спрямоване навчання у вищій освіті США* (Developmental / Cognitive Development-Oriented Learning (розвивальний / когнітивно-орієнтований розвиток навчання)). У США розвивальне навчання не оформлене як єдина «наукова школа», але реалізується через психолого-педагогічні теорії розвитку мислення, пізнання та саморегуляції студента, такі як когнітивна психологія, конструктивізм, соціокультурний підхід, теорії розвитку мислення

дорослих. До ключових теоретичних напрямів розвивально спрямованого навчання відносяться конструктивізм (Constructivist Learning Theory), теорії когнітивного розвитку теорії розвитку мислення дорослих та інші.

Конструктивізм (Constructivist Learning Theory), представниками цієї теорії є Дж. Брунер, Дж. Дьюї, Е. фон Глазерсфельд. До основних ідей науковці відносять положення, котрі акцентують увагу на тому, що знання не передаються, а конструюються студентом, тому навчання має бути спрямоване на розвиток мислення, а не запам'ятовування та обов'язково включати елементи відкриття, гіпотез, рефлексії. Загальна позиція Дж. Брунера (Jerome S. Bruner) в контексті навчальної самоорганізації студентів полягає у розумінні навчання як активного, усвідомленого і внутрішньо керованого процесу, у якому студент самостійно будує власні знання, при цьому усвідомлює успішність свого навчання та бере відповідальність за результати навчального процесу на себе [5].

Ключові ідеї Дж. Брунера, що формують вміння навчальної самоорганізації студентів можна визначити наступними положеннями: навчання має здійснюватися через відкриття (Discovery Learning), коли студент сам відкриває знання через проблему, питання, гіпотезу, та важливо, щоб знання не подаватися в готовому вигляді. Вплив на самоорганізацію виявляється у тому, що формуються навички планування пізнавальних дій, розвивається пізнавальна ініціатива, студент навчається керувати власним пошуком. Самоорганізація у даному випадку виявляється як здатність самостійно визначати шлях навчання [4, с. 34].

Ще одна важлива ідея Дж. Брунера – це спіральна організація навчання (Spiral Curriculum), коли ключові поняття повертаються знову і знову на вищому рівні складності. Значення для формування умінь навчальної самоорганізації полягає у тому, що студент вчиться бачити структуру знань, у нього розвивається уміння планувати довготривале навчання, формується усвідомлення власного прогресу. Це сприяє рефлексії та стратегічному мисленню. Найскладнішою ідеєю Дж. Брунера є твердження, що структура знань передбачає метакогніцію.

Дж. Брунер наголошував: знання предмета означає розуміння його структури. Для формування умінь навчальної самоорганізації це означає, що студент навчається організовувати інформацію, розвиває метакогнітивні навички (усвідомлення власного мислення), стає здатним обирати ефективні навчальні стратегії. Науковець вважав, що метакогніція є ядром навчальної самоорганізації [40].

Важливою для формування вмінь навчальної самоорганізації є ідея визначальної ролі мотивації та інтересу. Дж. Брунер вважав, що внутрішня мотивація є головною умовою ефективного навчання, а цікавість і пізнавальний інтерес стимулюють самостійну діяльність. Для самоорганізації це важливо тому, студент навчається самостійно підтримувати мотивацію, менше залежить від зовнішнього контролю, виявляє наполегливість у навчанні. Науковий підхід Дж. Брунера передбачає поступовий перехід від зовнішнього до внутрішнього контролю через спеціально організовану діяльність викладача, який створює проблемну ситуацію, надає підтримку (scaffolding), поступово зменшує допомогу. У результаті студент опановує самоконтроль, вчиться самооцінювати результати, бере відповідальність за навчання [4, с. 65].

Значення ідей Дж. Брунера для розвитку теорії формування умінь навчальної самоорганізації у вищій освіті США полягає у тому, що його ідеї стали основою для таких типів навчання, як: problem-based learning, inquiry-based learning, active learning, формування self-regulated learning. Саме через Дж. Брунера американська педагогіка перейшла від «навчання як передавання знань» до «навчання як самокерованого процесу». Дж. Брунер розглядав навчання як процес активного відкриття, що передбачає поступовий перехід від зовнішнього педагогічного керування до внутрішньої саморегуляції. Його концепція сприяє формуванню навичок навчальної самоорганізації через розвиток метакогніції, внутрішньої мотивації, здатності до планування, самоконтролю та рефлексії [40, с. 84].

Теорія когнітивного розвитку. У загальному психологічному контексті когнітивний розвиток розглядається науковцями як процес становлення способів

мислення, розв'язування проблем і самоусвідомлення власних навчальних стратегій, котрі у подальшому стають частиною самоорганізації через активну участь у навчанні. У межах освіти когнітивні процеси включають: 1) метакогніцію як процес усвідомлення власних пізнавальних процесів і стратегій, що вважається ключовим компонентом самоорганізації навчання; 2) ціннісні та мотиваційні установки, що впливають на готовність ефективно вчитись; 3) теорію Self-Regulated Learning (SRL) – теорію навчальної самоорганізації. SRL – це теорія, що визначає здатність здобувача освіти самостійно та цілеспрямовано контролювати та регулювати власне навчання, використовуючи когнітивні, метакогнітивні, мотиваційні й поведінкові стратегії. SRL концентрується на тому, що студент має самостійно визначати конкретні навчальні цілі, планувати та обирає стратегії навчання, контролювати та оцінювати власний прогрес у навчанні, регулювати освітні стратегії, мотивацію та час навчання. У закладах вищої освіти США студенти мають значну академічну свободу (управління часом, вибір методів навчання, робота з великими обсягами матеріалу), тому SRL вважається критичною для успішності студентів у коледжі або університеті. У таких умовах SRL допомагає студентам адаптуватись до вимог курсового навантаження, сприяє розвитку самоорганізації, ефективного управління часом і самодисципліни, знижує залежність від прямого контролю викладача, підкреслюючи автономність навчання. Self-regulated learning тісно пов'язане з когнітивним розвитком через *метакогнітивні стратегії*, котрі визначають здатність планувати, моніторити й оцінювати власне мислення; *когнітивні стратегії*, що сприяють глибокому обробленню навчального матеріалу, розумінню концепцій та перенесення знань на нові ситуації; *мотиваційні механізми,* що визначають постановку цілей, формують самовпевненість у здатності вчитись, передбачають адаптивну реакцію на труднощі; *поведінкова регуляція*, що включає контроль над розподілом часу, організацією середовища, стратегіями навчання [28].

Таким чином, відповідно до розвивально орієнтованих теорій, формування умінь навчальної самоорганізації у студентів передбачає: 1) навчання стратегій

SRL (explicit instruction (експліцитне навчання) у постановці цілей, плануванні, само оцінюванні); 2) розвиток метакогнітивних навичок (рефлексія та самоаналіз навчальної діяльності); 3) забезпечення мотиваційного сприяння (підтримка внутрішньої мотивації, віри в успіх); 4) створення середовища підтримки (зворотній зв'язок викладачів, моделі стратегій, мотиваційні вправи. Теорія навчальної самоорганізації (SRL) вищої освіти США об'єднує когнітивні, метакогнітивні й мотиваційні аспекти навчання, підкреслює автономію студента як активного агента власного розвитку, розглядає навчання не як пасивне засвоєння, а як проактивний процес саморегуляції.

2. *Гуманістично спрямована теорія навчання* (К. Роджерс, А. Маслоу). Сутність підходу науковці визначають як навчання спрямоване на самореалізацію, автономію студента, розвиток внутрішньої мотивації, що у повній мірі спрямовано на вирішення проблеми формування умінь навчальної самоорганізації. До основних принципів відносимо: студент як активний суб'єкт навчання; викладач – фасилітатор, наставник; важлива рефлексія та самооцінка. В американських університетах це реалізується через: індивідуальні навчальні траєкторії; elective courses; академічне консультування (academic advising) [23, с. 522].

Гуманістичне навчання, представлене працями К. Роджерса та А. Маслоу, розглядає студента як активного, унікального суб'єкта навчального процесу. У центрі уваги – особистість, її потреби, мотиви, внутрішня свобода та відповідальність, що безпосередньо сприяє розвитку умінь навчальної самоорганізації. Сутність навчальної самоорганізації у контексті гуманістичної теорії полягає у тому, що навчальна самоорганізація – це здатність студента самостійно ставити навчальні цілі, планувати свою діяльність, керувати часом і ресурсами, здійснювати самоконтроль і самооцінку, нести відповідальність за результати навчання [3].

Ідеї К. Роджерса вплинули на розвиток проблеми формування умінь навчальної самоорганізації студентів у США. Він обґрунтував концепцію особистісно-центрованого навчання, у якій навчання розглядається як само

спрямований процес, у котрому студент сам обирає темп, способи й глибину засвоєння матеріалу, а викладач виступає фасилітатором, а не контролером. Це сприяє розвитку внутрішньої мотивації, умінню самостійно приймати рішення, формуванню навичок рефлексії та самоконтролю [31, с. 162].

Вплив концепції А. Маслоу на вирішення проблеми формування умінь навчальної самоорганізації полягає, перш за все, у розробці ієрархії потреб, де найвищим рівнем є самоактуалізація. У навчальному процесі це означає необхідність створення психологічно безпечного середовища, забезпечення задоволення базових потреб (поваги, прийняття, підтримки); стимулювання прагнення до особистісного зростання. За таких умов студент вчиться організовувати навчання відповідно до власних цілей, виявляти ініціативу та самодисципліну та усвідомлювати цінність саморозвитку. Для нашого дослідження важливими є розроблені автором педагогічні умови формування самоорганізації в гуманістичному навчанні, це: довіра та партнерство між учителем і учнем; свобода вибору завдань і способів їх виконання; рефлексія (самоаналіз навчальної діяльності); підтримка внутрішньої мотивації, а не зовнішнього примусу [58, с. 213].

Гуманістична психологія А. Маслоу стала важливою теоретичною основою для формування умінь навчальної самоорганізації студентів у США. До ідей, пов’язаних із саморегульованим навчанням, відносимо перш за все ідею самоактуалізації як основи саморегуляції. А. Маслоу вважав, що людина від природи прагне до самоактуалізації, тобто повного розкриття свого потенціалу. У контексті навчання це означає, що учень сам ставить цілі, усвідомлює власні потреби й інтереси, бере відповідальність за власне навчання. Для ефективного формування умінь навчальної самоорганізації, за А. Маслоу, важливою є внутрішня мотивація, а не на зовнішні стимули (оцінках, покараннях), адже саморегульоване навчання ґрунтується на інтересі, особистісному сенсі навчання, бажанні розвитку, а не лише результату. Образ «повноцінно функціонуючої особистості» майже визначає портрет студента, здатного до саморегульованого навчання. Адже, самоактуалізована людина, за А. Маслоу –

це особистість, яка усвідомлює свої сильні й слабкі сторони, здатна до саморефлексії та автономна у прийнятті рішень й відкрита до нового досвіду [18, с. 63].

Отже, ідеї А. Маслоу вплинули на розвиток теорій, важливих для формування умінь навчальної самоорганізації студентів у США, це: особистісно орієнтоване навчання, компетентнісний підхід, розвиток навичок «навчатися впродовж життя», педагогіка партнерства (студент як активний суб'єкт). Таким чином, гуманістичне навчання за К. Роджерсом і А. Маслоу створює оптимальні умови для формування умінь навчальної самоорганізації, оскільки орієнтується на особистість учня, розвиває відповідальність і самостійність, сприяє становленню внутрішньо мотивованого, самокерованого здобувача освіти.

3. Теорія навчання дорослих (Andragogy) – Малкольм Ноулз (Malcolm Knowles). Теорія навчання дорослих була розроблена американським дослідником Малкольмом Ноулзом (Malcolm Knowles) і стала фундаментом сучасної освіти дорослих, підвищення кваліфікації, корпоративного та неформального навчання. Андрагогіка як наукова теорія була визначена науковцем як теорія і практика навчання дорослих, на відміну від педагогіки, яка зосереджена на навчанні дітей й молоді. М. Ноулз вважав, що дорослі навчаються інакше, ніж діти, тому методи мають бути відповідно адаптовані. Автор виділив шість ключових принципів навчання дорослих, це: 1) потреба знати, адже дорослі хочуть розуміти, навіщо їм щось вивчати, тобто навчання має пояснювати практичну користь і результат; 2) самоконцепція (самоспрямованість), тобто дорослі сприймають себе як самостійних особистостей, вони хочуть брати участь у плануванні та оцінюванні навчання; 3) досвід того, хто навчається, тобто дорослі мають великий життєвий і професійний досвід, а навчання має спиратися на обговорення, кейси, реальні приклади; 4) готовність до навчання, адже навчання дорослих пов'язане з актуальними життєвими ролями (робота, сім'я, кар'єра, громадська діяльність); 5) орієнтація на навчання, дорослі орієнтовані не на предмет, а на вирішення конкретних проблем, тому перевага – практичним завданням, проєктам,

симуляціям; 6) мотивація, хоча зовнішні стимули важливі (сертифікат, підвищення), але внутрішня мотивація (самореалізація, розвиток, автономія) – є вирішальною. Значення теорії М. Ноулза для освіти США полягає в особливій актуальності для студентів коледжів, community colleges та використання в онлайн-освіті та lifelong learning. Основну ідею можна висловити таким положенням: самостійне навчання є природною потребою дорослого студента, а не нав'язаною вимогою [55, с. 231].

У галузі освіти М. Ноулз використовував соціальне визначення андрагогіки: «… людина доросла настільки, наскільки вона виконує соціальні ролі, типові для тих, кого в цьому суспільстві вважають дорослими, ролі працівника, чоловіка чи дружини, батька чи матері, відповідального громадянина, солдата і т. ін.», або психологічне визначення: «… людина – доросла настільки, наскільки вона усвідомлює себе відповідальною за своє життя» [55, с. 233].

Таким чином, науковець вводить такий критерій дорослості – доросла поведінка і наявність самосвідомості особистості, тобто усвідомлення власної самостійності та самоспрямованості. Характеристиками дорослості є також виконання різних соціальних ролей, а також відповідальність, самостійність, свідоме ставлення до життя, у тому числі навчання. Умовою успішного навчання М. Ноулз dважав забезпечення потреб та реалізацію цілей особистості, тобто ефективна реалізація навчання залежить задоволеності студента результатами навчання.

Такої ж думки додержується І. Литовченко, яка зазначає, що М. Ноулз вважає першою потребою «запобігання застаріванню інформації» через усвідомлене навчання протягом життя та набуття умінь самоспрямованого навчання. Другою потребою дорослої особистості М. Ноулзом вважає досягнення повної самототожності, а найвищою потребою є прагнення до самореалізації. Досягнення зрілості – це третя потреба дорослої людини. М. Ноулз вважав зрілою особистість ту, яка володіє великим об'ємом інформації, та яка не припиняє свого навчання. На шляху до формування повної зрілості

особистість рухається у розвитку від залежності до самоспрямованості, або від пасивного набуття знань до активного дослідження. Разом із потребами та метою особистості М. Ноулз виокремлював третю групу – мета та потреби суспільства, він вважає суспільство головною рушійною силою розвитку. Автор робить висновок, що за М. Ноулзом існує декілька визначень дорослості: юридичне, біологічне, психологічне та соціальне, але стосовно освіти найважливішими є – психологічне і соціальне і визначення, оскільки в їх основі рівень зрілості особистості [16].

Науковці (Л. Лук'янова, І. Павлов) проаналізували конструкти андрагогічної процесуальної моделі М. Ноулза, систему котрих візуалізовано у таки вимірах: мета і завдання навчання (Goals and Purposes for Learning); ситуативні та індивідуальні відмінності (Individual and Situational Differences); принципи навчання дорослих (Core Adult Learning Principles). Мета навчання, що представлена у моделі, визначена декількома основними категоріями (суспільним (Societal Growth), інституційним (Institutional Growth) та індивідуальним розвитком (Individual Growth). Елементи моделі взаємозалежні, що сприяє цілісному сприйняттю процесу навчання дорослих. До сутністної відмінності андрагогічної моделі М. Ноулза відноситься активне залучення здобувачів на усіх етапах навчання [17].

Аналіз наукової літератури дозволив виявити зв'язок самоорганізації з андрагогікою. У контексті теорії навчання дорослих формування самоорганізації відбувається через: 1) самоспрямоване навчання, коли дорослий сам формулює навчальні цілі, обирає темп, методи й джерела навчання, несе відповідальність за результат – самоорганізація тут є механізмом реалізації само спрямованості; 2) рефлексію власного досвіду, коли навчання будується через аналіз власних помилок і досягнень, усвідомлення сильних і слабких сторін, що формує навички самооцінювання та самокорекції; 3) практичну орієнтацію, коли навчальні завдання пов'язані з реальними життєвими або професійними ситуаціями, вимагають самостійного пошуку рішень та розвивають вміння планування, відповідальності та дисципліни; 4) основні уміння навчальної

самоорганізації дорослого у межах андрагогічного підходу формуються таким чином: цілепокладання (SMART-цілі), тайм-менеджмент, робота з інформацією (відбір, аналіз, застосування), самоконтроль і рефлексія, гнучкість та адаптація до змін; 5) роль викладача у контексті теорії навчання дорослих полягає у тому, що викладач не «контролер», а фасилітатор і консультант, створює умови для самостійності, підтримує розвиток самоорганізації, а не замінює її [16].

Таким чином, у контексті теорії навчання дорослих формування умінь навчальної самоорганізації є необхідною умовою ефективного навчання, забезпечує автономність, відповідальність і мотивацію, сприяє навчанню впродовж життя (lifelong learning).

Формування умінь навчальної самоорганізації у контексті теорії навчання дорослих (андрагогіки) розглядається як ключова умова ефективного й усвідомленого навчання протягом життя. Теорія навчання дорослих, котра насамперед пов'язана з іменем М. Ноулза, грунтується на принципах, важливих для навчальної самоорганізації, це: самоспрямованість, дорослий прагне сам керувати власним навчанням; опора на життєвий досвід, досвід є важливим ресурсом навчання; навчальна мотивація, переважно внутрішня (професійний розвиток, самореалізація); практична спрямованість, орієнтація на розв'язання реальних проблем; готовність до навчання, зумовлена життєвими та професійними потребами. Саме ці принципи безпосередньо вимагають розвинених умінь навчальної самоорганізації. Для дорослого студента основні відмінностя навчальної самоорганізації є не додатковою навичкою, а базовою компетентністю, а саме це здатність особи: самостійно планувати навчальну діяльність, визначати цілі та пріоритети, ерувати часом і ресурсами, контролювати та оцінювати власні результати, коригувати стратегії навчання.

4. Проблемно спрямоване навчання у закладах вищої освіти США досліджували й розвивали відомі науковці-педагоги та психологи, чиї праці стали класичними для світової освіти. До провідних науковці США з проблемного навчання відноситься Дж. Брунер (Jerome Bruner), який розробляв проблеми когнітивної психології, а саме теорію відкритого навчання, котра у

свою чергу включає концепцію discovery learning (навчання через відкриття) та обґрунтування, що знання, здобуті шляхом самостійного пошуку, є глибшими й стійкішими. Ці ідеї тісно пов'язані з проблемним навчанням [42, с. 35].

Дж. Брунер (Jerome Bruner) визнається одним із ключових представників когнітивної психології та автор концепції проблемного (відкривального) навчання (discovery learning). Основні ідеї Дж. Брунера щодо проблемного навчання можна сформувати у наступні пложння: 1) *навчання через відкриття,* що зреалізовується через можливість самостійно відкривати закономірності, досліджувати проблему, формулювати гіпотези та перевіряти їх, тобто знання не подається в готовому вигляді, а «відкривається» студентом у процесі активної діяльності; 2) *створення проблемної ситуації* через постановку інтелектуальної проблеми, виникнення пізнавального конфлікту, наявної потреби знайти спосіб розв'язання задля стимулювання мислення, інтересу, внутрішньої мотивації до навчання; 3) *активна роль студента* у проблемному навчанні – студент не пасивний слухач, а дослідник і мислитель, він аналізує, порівнює, узагальнює, робить висновки; 4) зміна ролі учителя, він – не «передавач знань», а організатор і фасилітатор навчання, завданнями якого є постановка продуманих запитань, спрямування мислення учнів, надання підказки (scaffolding – «педагогічні підпори»), вміння поступово зменшувати допомогу; 5) *спіральна модель навчання*, що означає можливість будь-яку тему можна вивчати на будь-якому віці, але з різним рівнем глибини, за умови, що знання постійно повертаються й ускладнюються, що добре поєднується з проблемним навчанням. Дж. Брунер визначив переваги проблемного навчання, до котрих відніс такі: глибше розуміння матеріалу, розвиток критичного мислення, покращення пам'яті і перенесення знань у нові ситуації, формування самостійності, зростання внутрішньої мотивації [44; 20, с. 95].

Для нашого дослідження важливим є визначення сутності проблеми формування умінь навчальної самоорганізації студентів у межах теорії Дж. Брунера. До теоретичних засад, важливих для досліджуваної проблеми, належить ідея «культурного навчання», котре включає розгляд навчання як

активний пізнавальний процес, у якому учень самостійно будує знання У межах його теорії (discovery learning) центральне місце займають активність суб'єкта навчання, внутрішня мотивація, мислення, спрямоване на пошук і відкриття. Самоорганізація в навчанні є необхідною умовою такого типу навчання [43, с. 109].

Навчальна самоорганізація в теорії Дж. Брунера розглядається як здатність студента ставити навчальні цілі, планувати пізнавальну діяльність, добирати стратегії розв'язання проблем, контролювати й оцінювати власні дії. У теорії Дж. Брунера ці вміння формуються не прямо, а через організацію спеціальних проблемних ситуацій. *До механізмів формування самоорганізації Дж. Брунера* відноситься: навчання через відкриття, коли студент сам формулює гіпотези, обирає способи дослідження, аналізує результати, що сприяє формуванню самостійності, відповідальності за результат, уміння регулювати власне навчання. Проблемні завдання є також шляхом формування умінь навчальної самоорганізації, адже проблемна ситуація змушує студента усвідомити нестачу знань, спланувати дії, здійснити пошук інформації. Також розвиваються навички планування, логічна послідовність дій, здатність до самоконтролю. Педагогічна підтримка (scaffolding), за Дж. Брунером, полягає у «тимчасовій допомозі вчителя», яка спрямовує мислення, а не замінює діяльність студента. Поступове зняття підтримки переводить контроль від учителя до учня та сприяє формуванню автономності. У межах теорії Дж. Брунера можна виділити такі групи умінь: цільові (усвідомлення навчальної задачі); планувальні (визначення етапів роботи); операційні (вибір методів і стратегій); контрольно-оцінні (самоконтроль, рефлексія) [40, с. 69; 11].

Таким чином, у теорії Дж. Брунера уміння навчальної самоорганізації студентів формуються через активну пізнавальну діяльність, проблемні завдання та поступове передавання відповідальності студенту. Тобто, самоорганізація виступає ключовим показником успішності навчання через відкриття.

5. Теорія компетентнісно орієнтованої освіти. Формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США є одним із

ключових напрямів модернізації американської вищої освіти. Його сутність полягає в орієнтації освітнього процесу не стільки на засвоєння обсягу знань, скільки на формування здатності студента ефективно організовувати власну навчальну діяльність, самостійно навчатися та застосовувати набуті знання в реальних ситуаціях.

У межах компетентнісної теорії навчальна самоорганізація розглядається як інтегрована компетентність, що охоплює сукупність знань, умінь, навичок, цінностей і особистісних якостей. У закладах вищої освіти США особлива увага приділяється таким базовим компетентностям, як learning to learn (уміння вчитися), критичне мислення, інформаційна та цифрова грамотність, тайм-менеджмент, здатність до самоконтролю та рефлексії. Terry Oroszi визначає теорію компетентнісно орієнтованої освіти (competency-based education (CBE), як інноваційний підхід до вищої освіти, що тісно пов'язаний із американським освітнім середовищем, та розглядає основні ідеї освоєння компетентностей замість стандартних кредитних годин [60].

У практиці американських університетів компетентнісний підхід реалізується через використання активних та студентоцентрованих методів навчання, зокрема проєктної діяльності, проблемно-орієнтованого навчання, кейс-методів, дослідницьких завдань і командної роботи. Такі форми організації освітнього процесу стимулюють студентів до планування власної діяльності, постановки навчальних цілей, управління часом та оцінювання власних досягнень. Важливу роль у формуванні умінь навчальної самоорганізації відіграють результати навчання (learning outcomes), які чітко визначають, що студент повинен уміти робити після завершення курсу або програми. Відповідно до цього змінюється роль викладача: він виступає не лише джерелом знань, а й наставником та фасилітатором, який створює умови для розвитку автономії студента та його відповідальності за власне навчання [8, с. 96].

Крім того, у США формування умінь навчальної самоорганізації підтримується системою академічного консультування, тьюторства та курсів розвитку навчальних навичок, особливо на першому році навчання. Оцінювання

навчальних досягнень також має компетентнісний характер і включає портфоліо, самооцінювання, рефлексивні звіти, що сприяє розвитку відповідальності та усвідомленості студентів. Таким чином, компетентнісний підхід у закладах вищої освіти США забезпечує цілісне формування умінь навчальної самоорганізації студентів, готує їх до ефективного самостійного навчання та професійної діяльності в умовах динамічного й неперервного освітнього середовища.

До представників компетентнісного підходу у формуванні умінь навчальної самоорганізації студентів у США належать науковці та освітні практики, праці яких пов'язані з теорією компетентностей, студентоцентрованого навчання, результатів навчання та розвитку здатності learning to learn. Найбільш відомими є такі дослідники:

Девід Макклелланд (David C. McClelland) вважається одним із засновників компетентнісного навчання. Він обґрунтував ідею оцінювання результатів освіти не через формальні знання, а через сформовані компетентності, що мають практичну цінність. Його ідеї вплинули на подальший розвиток компетентнісно орієнтованих освітніх програм у США.

Теоретичні ідеї Д. Макклелланд стали основою для переосмислення цілей освіти та критеріїв оцінювання результатів навчання, зокрема у вищій школі. Ключовим положенням концепції Д. Макклелланда є критика традиційного підходу до оцінювання здібностей і досягнень, який ґрунтується переважно на тестах інтелекту та академічних знаннях. У своїй відомій праці «Testing for Competence Rather Than for Intelligence» (Тестування на компетентність, а не на інтелект) він довів, що рівень інтелекту або формальні знання не завжди є надійними предикторами успішності людини в навчанні та професійній діяльності. Натомість вирішальне значення мають компетентності, які відображають реальну здатність діяти ефективно в конкретних ситуаціях [59].

Згідно з Д. Макклелландом, компетентність – це сукупність стійких особистісних характеристик, мотивів, цінностей, знань і навичок, які зумовлюють успішну діяльність. Він наголошував на важливості таких

внутрішніх чинників, як мотивація досягнення, відповідальність, самоконтроль, ініціативність і здатність до саморозвитку. Саме ці якості лежать в основі навчальної самоорганізації та самостійного навчання студентів. Важливою теоретичною засадою компетентнісно орієнтованого навчання за Д. Макклелландом є орієнтація на результат діяльності, а не лише на процес навчання. Освіта має формувати здатність застосовувати знання на практиці, приймати рішення та адаптуватися до нових умов. Це положення зумовило перехід до визначення чітких результатів навчання та практико-орієнтованого навчального змісту в американських закладах вищої освіти. Крім того, Д. Макклелланд підкреслював значення контексту та реальних життєвих ситуацій у формуванні компетентностей. Він вважав, що компетентності розвиваються найефективніше в умовах активної діяльності, де студент має можливість самостійно планувати дії, оцінювати власні досягнення та нести відповідальність за результат. Це безпосередньо пов'язує його теорію з формуванням умінь навчальної самоорганізації [8, с. 98; 11].

Таким чином, теоретичні основи компетентнісно орієнтованого навчання, закладені Девідом Макклелландом, полягають у відмові від вузького знаннєвого підходу, акценті на практично значущих результатах навчання, розвитку особистісних і мотиваційних характеристик та формуванні здатності до самостійного, відповідального й ефективного навчання.

Таку думку підтримує Л. Бахмат, яка зазначає, що Департамент освіти США визначив значення компетентнісного навчання та вважає, що компетентнісні стратегії уможливлюють персоналізацію навчання для студентів та дозволяють їм підтвердити компетентність незалежно від швидкості навчання. Ці стратегії передбачають застосування як он-лайн, так і змішаного навчання, або одночасного навчання у двох закладах освіти. Центр «Американського Прогресу» нині досліджує нові можливості компетентнісної моделі освіти, котра використовується у місцевих коледжах (community college) та приватних 4-річних закладах (public and private 4-year institutions), наприклад, Університетський коледж Меріленського університету (The University of

Maryland University College). Перший ступень вищої освіти передбачає виконання певної кількості завдань та продемонструвати не менше 120 компетентностей, котрі визначаються як: «можу зробити (can do), можу використовувати (can use), можу аналізувати (can analyze)» [2, с. 43].

Науковці, які займаються питаннями порівняльної педагогіки (Н. Авшенюк, Т. Десятов, Л. Дяченко, Н. Постригач, Л. Пуховська, О. Сулима) додержуються думки, що перехід від традиційної освіти до результат-орієнтованої (competency-based) обумовлюють необхідність впровадження компетентнісно орієнтованої освіти. Характерною для США є тенденція до компетентнісно-орієнтованого моделювання змісту, організації й оцінювання навчання, де навчальна програма та оцінювання побудовані на чітко визначених компетентностях. Такий підхід передбачає: чітке формулювання компетентностей, які мають бути досягнуті студентами; оцінювання через демонстрацію здатності застосовувати знання на практиці; навчання, яке орієнтоване на результати, а не на часові рамки [8, с. 116; 12].

Далі розвинув концепцію компетентностей у контексті освіти та професійної підготовки Річард Бояцис (Richard E. Boyatzis), який наголошував на інтеграції когнітивних, поведінкових і мотиваційних складників, що є важливими для самостійної організації навчальної та професійної діяльності та формування умінь самоорганізації [68].

Річард Бояцис (Richard E. Boyatzis) є одним із засновників і теоретиків компетентнісного підходу, а його ідеї мають пряме відношення до компетентнісно орієнтованої освіти, зокрема професійної та педагогічної. До ключових ідей Р. Бояциса слід віднести авторське визначення сутності поняття компетентності. У фундаментальній праці Р.Бояциса «The Competent Manager: A Model for Effective Performance» поняття компетентності (competence/competency) розглядається не як простий набір знань або навичок, а як ціннісно-поведінковий набір характеристик особистості, що причино-наслідково пов’язані з ефективною або високою продуктивністю в роботі фахівця [69, с. 103].

Таким чином, аналіз монографії дозволяє зробити висновок, що Р. Бояцис визначає компетентність як основну характеристику особистості, що включає мотиви, риси, навички, аспекти самоусвідомлення, соціальну роль або сукупність знань, котрі призводять до ефективної чи високої продуктивності в конкретній роботі чи ситуації. Це означає, що компетентність – це не просто знання чи вміння, а глибша внутрішня здатність діяти результативно. Важливою думкою є висновок Р. Бояциса, що компетентність вимірюється не за окремими навичками, а за результатами поведінки. Автор підкреслює, що компетентність виявляється через поведінку, яка послідовно демонструється в конкретних ситуаціях і яка приводить до досягнення цілей навчання. Головним є не просто наявність знань, а здатність їх застосувати ефективно в конкретних умовах роботи. Важливою є запропонована автором структура компетентності. Р. Бояцис розглядає компетентність як інтегроване утворення, що включає: мотиви (що спонукає людину діяти); цінності та установки; самоконцепцію (уявлення людини про себе); знання; уміння та навички. Саме ця багатокомпонентність стала основою компетентнісно орієнтованої освіти, де результатом навчання є не «обсяг знань», а готовність діяти професійно [38, с. 18].

6. Контекстне навчання (context-based / contextual learning) у підготовці вчителів у США є важливою частиною сучасних teacher preparation programs, хоча зазвичай так не називається офіційно одним терміном, як у деяких європейських моделях. До особливостей контекстного навчання науковці відносять педагогічні ситуації, коли майбутній учитель навчається на реальних педагогічних ситуаціях, пов’язує теорію безпосередньо з конкретним освітнім середовищем, працює з реальними учнями, програмами, громадами, аналізує власний досвід, а не лише абстрактні кейси. Саме таку логіку США активно використовують у підготовці вчителів.

Для нашого дослідження важливою є практична реалізація цієї ідеї в США, котру можна схарактеризувати наступними положеннями.

1. Ключовим напрямом в американській педагогічній освіті є – Clinical Practice / Clinical Model (Клінічна практика / клінічна модель), що передбачає таку підготовку вчителів, котра розглядається аналогічно до клінічної підготовки лікарів; теорія викладається паралельно з роботою в школі. Студенти постійно спостерігають уроки, викладають, аналізують конкретні ситуації з класу. Це класичний приклад контекстного навчання, бо знання формується в реальному освітньому контексті, а не ізольовано.

2. Другим напрямом є Student Teaching (викладання студентів) є розширена практика. Це обов'язкова частина програм котра триває семестр або рік, студент фактично працює в конкретному класі, має mentor teacher, виконує всі функції вчителя.

Тут навчання відбувається у контексті конкретної школи з урахуванням соціального середовища, культурних особливостей учнів, мовного різноманіття, спеціальних освітніх потреб. Контекст не «прикладний», а реальний та щоденний.

3. Третій напрям – це Culturally Responsive Teaching (Культурно-чутливе викладання), що є дуже важливим контекстним елементом у США. Майбутніх учителів навчають працювати з конкретними громадами (urban, rural, indigenous, immigrant), враховувати мовний, соціально-економічний контекст, адаптувати методики до конкретних студентів, а не «середнього студента». Це контекстне навчання на рівні культури й спільноти.

4. Четвертий напрям – це Problem-Based Case-Based Learning (Проблемне навчання на основі конкретних випадків), котрий у підготовці вчителів широко використовують реальні кейси зі шкіл, відео реальних уроків, аналіз дисциплінарних ситуацій, роботу з реальними навчальними програмами штатів. Теорія завжди «прив'язана» до конкретної ситуації.

5. П'ятий напрям – це Teacher Residency Programs (Програми стажування для вчителів) (найближче до «сильного» контекстного навчання). Тут контекст не допоміжний, а центральний. Контекстне навчання в США відрізняється від дуальної освіти тим, що дуальна передбачає контракт + роботу,

чіткий поділ «робота/навчання», роботу на підприємстві, а контекстне навчання – це освітня практика, навчання через роботу, стипендія, університет як навчальний контекст. У США не дуальна модель, але глибоко контекстна [7, с. 235; 13].

Таким чином, у США є контекстне навчання для підготовки вчителів, і воно широко застосовується, є системним, а не епізодичним, інтегроване в університетські програми. Найпотужніша форма контекстного навчання передбачає: один рік повного занурення в одну школу; студент постійно працює в конкретному класі; університетські курси будуються навколо цього досвіду; навчання – це аналіз власної практики; базується на реальному шкільному контексті.

Фактично, сучасна американська педагогічна освіта – це одна з найрозвиненіших форм контекстного навчання, навіть якщо вона не завжди так називається термінологічно. У США контекстне (контекстуалізоване, практико-орієнтоване) навчання не виникло як одна «єдина» дидактична теорія з однією назвою, але воно науково обґрунтоване низкою впливових педагогічних і психологічних теорій, розроблених конкретними американськими (та пов'язаними з США) науковцями.

До ключових постатей, яких у наукових публікаціях прямо пов'язують із теоретичним підґрунтям контекстного навчання в підготовці вчителів відносять такі. *Джон Дьюї (John Dewey)* розробив теорію – «Філософія освіти, experiential learning», до ключових ідей котрої відносяться такі: навчання відбувається через досвід (learning by doing), знання мають сенс лише в реальному життєвому контексті, школа – це соціальна практика, а не лише передача знань. Для підготовки вчителів теорія повинна формуватися з аналізу реальних педагогічних ситуацій, практика – не додаток, а основа навчання. Дж. Дьюї вважається ідеологічним фундаментом контекстного навчання у США [6].

Дональд Шон (Donald Schön) автор теорії «Reflective Practice, reflective practitioner». До ключових ідей цього напряму контекстного навчання можна віднести: 1) професійне знання виникає в дії (knowledge-in-action); 2) важливою

є рефлексія під час і після діяльності; 3) складні професії (вчитель, лікар) неможливо опанувати лише теоретично. Для підготовки вчителів науковець пропонував: навчання через аналіз власних реальних уроків; наставництво та супервізію; педагог має навчатися як рефлексивний практик. Це пряме теоретичне обґрунтування контекстної та клінічної моделі підготовки вчителів [72, с. 28].

1.3. Концептуальні моделі формування умінь навчальної саморганізації студентів у закладах вищої освіти США.

Аналіз наукової літератури дозволив виокремити концептуальні моделі формування умінь навчальної саморганізації (саморегульованого навчання) студентів, які активно використовуються в дослідженнях і практиці вищої освіти США.

Циклічна модель саморегуляції (Zimmerman), котра вважається однією з найвпливовіших моделей в американських дослідженнях SRL (Self-Regulated Learning). Ключові фази циклу включають:

1) передбачення (Forethought), що передбачає постановку цілей навчання, планування дій, оцінка можливостей, мотивація;

2) виконання (Performance), тобто реалізація навчальних стратегій, самоспостереження, управління увагою;

3) самореакція / саморефлексія (Self-Reflection), котра включає оцінювання результатів, рефлексію про ефективність стратегій і адаптація планів. Така модель дає структуру для розвитку навичок самоконтролю, самооцінки, самомоніторингу, що веде до більш усвідомленої саморганізації [82, с. 66].

Модель Pintrich (фазна модель), це модель розширює циклічний підхід, деталізуючи процес саморегуляції на чотири фази:

1) антісірація та планування – це генерування цілей, очікувань результатів;

2) моніторинг – це відстеження прогресу в навчанні;

3) контроль – цевнесення коректив у стратегії;

4) рефлексія/оцінка – це аналіз того, що працює, а що ні, і модифікація майбутніх дій [65, с. 221].

Важливість цієї моделі в тому, що вона поєднує когнітивні, мотиваційні та рефлексивні процеси, що є центральними для самостійної організації навчання.

Соціально-когнітивна модель А.Бандури (A. Bandura), це модель, де саморегуляція розглядається в контексті соціальних взаємодій, віри у власні сили (self-efficacy) і впливу зовнішніх умов на здатність учитися. Студент не лише планує і контролює навчання, але й аналізує вплив соціального контексту (викладачі, одногрупники, зворотній зв'язок).

Соціально-когнітивна модель навчання, розроблена американським психологом Альбертом Бандурою, ґрунтується на положенні про взаємодію особистісних, поведінкових і середовищних чинників, що отримало назву триадичного взаємного детермінізму. У межах цієї моделі людина розглядається як активний суб'єкт, здатний до свідомого контролю та регуляції власної діяльності. Ключовим поняттям соціально-когнітивної теорії є самоефективність (self-efficacy) – переконання особистості у власній здатності успішно виконувати навчальні завдання, що безпосередньо впливає на мотивацію, наполегливість і рівень саморегуляції навчання. У контексті формування умінь навчальної самоорганізації майбутніх учителів соціально-когнітивна модель пояснює механізми розвитку автономності, відповідальності та здатності до самостійного планування й контролю навчальної діяльності [32].

Модель Winne і Hadwin, ця модель деталізує знання, стратегії та моніторинг, роблячи акцент на тому, що SRL полягає у постійному циклі вибору стратегій і їх адаптації відповідно до того, що відбувається на кожному кроці навчання. Модель саморегульованого навчання, розроблена Філіпом Г. Вінне (Philip H. Winne) та Аллісоном Ф. Хедвін (Allyson F. Hadwin), детально описує когнітивні та метакогнітивні механізми навчальної самоорганізації. Вона розглядає саморегуляцію як рекурсивний процес, що складається з чотирьох фаз: визначення завдання, постановка цілей і планування, реалізація навчальних

стратегій, адаптація та корекція діяльності. Особливістю цієї моделі є чітке розмежування та деталізація знань (declarative, procedural, conditional), навчальних стратегій і метакогнітивного моніторингу, який забезпечує постійний контроль і корекцію навчальних дій. У контексті підготовки майбутніх учителів модель Winne і Hadwin слугує теоретичною основою формування здатності до усвідомленого планування, контролю та рефлексії власної навчальної діяльності [80; 14].

Евристична модель навчальної самоорганізації, розроблена Монік Букертс (M. Boekaerts), розглядає саморегульоване навчання як динамічний процес взаємодії когнітивних, мотиваційних та емоційних компонентів. У межах цієї моделі навчальна самоорганізація ґрунтується на виборі студентом стратегій залежно від суб'єктивної оцінки навчального завдання, рівня мотивації та емоційного стану. Особлива увага приділяється евристичному характеру саморегуляції, коли здобувач освіти гнучко адаптує свої навчальні дії, поєднуючи орієнтацію на досягнення навчальних цілей та збереження особистісного благополуччя. Модель Букертс має важливе значення для розуміння процесів формування навчальної самоорганізації майбутніх учителів, оскільки підкреслює роль внутрішньої мотивації, самоконтролю та рефлексії [37, с. 450].

У практиці вищої освіти США ці концептуальні моделі часто впроваджуються через навчальні стратегії, такі як: постановка чітких мета-задач та планів навчання; моніторинг виконання на основі самооцінки; рефлексія через журнали, блоги, обговорення; навчальні технології, що підтримують SRL (наприклад, LMS-дашборди). Реалізація відбувається також через соціокультурні практики, такі як: коучинг та менторські сесії; групові проєкти з рефлексією; застосування активних методів навчання, що стимулюють автономію студента.

Аналіз джерельної бази дозволив розробити узагальнену структуру актуальної моделі формування саморегуляції, що застосовується у закладах вищої освіти США. Хоча конкретні підходи різняться, усі моделі поділяють процес на кілька ключових компонентів: цілепокладання → планування →

виконання → моніторинг → оцінювання → адаптація стратегії. Цей цикл формує основу розвитку умінь самостійної організації навчального процесу студентів.

Провідна ідея дисертаційного дослідження полягає в тому, що ефективне формування умінь навчальної самоорганізації майбутніх учителів у закладах вищої освіти США забезпечується системним поєднанням педагогічного дизайну, цифрових освітніх технологій та студентоцентрованих моделей навчання, які орієнтовані на автономність здобувачів освіти, рефлексивну діяльність і відповідальність за власну освітню траєкторію.

Провідна ідея грунтується на положенні, що в американській педагогіці формування навчальної самоорганізації майбутніх учителів реалізується через інтеграцію технологічного (AECT), конструктивістського та компетентнісного підходів, де цифрове освітнє середовище виступає засобом підтримки самостійного, персоналізованого та рефлексивного навчання.

Провідна ідея також передбачає, що ефективність формування умінь навчальної самоорганізації зростає за умови використання цифрових інструментів (LMS, learning analytics, e-portfolios, adaptive learning systems), які сприяють усвідомленню навчальних цілей, моніторингу власного прогресу та розвитку навичок рефлексії.

Отже, провідна ідея концепції дисертації полягає в обгрунтуванні того, що формування умінь навчальної самоорганізації майбутніх учителів у ЗВО США є результатом цілеспрямованого педагогічного впливу, реалізованого через системний, технологічно забезпечений та студентоцентрованій освітній процес, який може слугувати теоретичною та практичною основою для модернізації педагогічної освіти в Україні.

Авторська концепція формування умінь навчальної самоорганізації майбутніх учителів у закладах вищої освіти США. Аналіз наукової літератури, нормативних документів, першоджерел дозволив розробити авторську концепцію формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США.

Актуальність концепції полягає у тому, що у закладах вищої освіти США навчальна самоорганізація студентів розглядається як ключова умова академічної успішності, особистісного розвитку та конкурентоспроможності випускника на ринку праці. Перехід до студентоцентрованого навчання, поширення онлайн- та змішаних форматів освіти, а також орієнтація на навчання впродовж життя зумовлюють необхідність цілеспрямованого формування вмінь самостійного планування, регуляції та оцінювання власної навчальної діяльності.

Мета концепції передбачає формування у студентів закладів вищої освіти США стійких умінь навчальної самоорганізації як інтегративної якості особистості, що забезпечує ефективне управління власною навчальною діяльністю, відповідальність за результати навчання та здатність до саморозвитку.

Методологічний компонент. Для концепції формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США доцільно спиратися на сукупність взаємодоповнювальних методологічних підходів, які відповідають американській освітній традиції, сучасним педагогічним теоріям і практиці вищої освіти. Основні з них можна подати так.

Студентоцентрований підхід як визнання студента активним суб'єктом навчального процесу. Студентоцентрованний підхід (Student-Centered Learning) є методологічною основою організації освітнього процесу, за якої студент виступає активним суб'єктом навчання, відповідальним за постановку цілей, вибір навчальних стратегій, темп і способи опанування знань, а викладач виконує роль фасилітатора, наставника та консультанта. У системі вищої освіти США студентоцентрованний підхід розглядається як ключовий інструмент формування: навчальної автономії; умінь самоорганізації; критичного мислення; готовності до навчання впродовж життя.

Студентоцентрованний підхід у США базується на таких *теоріях і наукових концепціях*:

- конструктивістська теорія навчання (J. Bruner, J. Dewey) [48];

- теорія саморегульованого навчання (B. Zimmerman) [82];
- андрагогічна теорія навчання дорослих (M. Knowles) [56];
- гуманістична педагогіка (C. Rogers) [70].

Основні *принципи* студентоцентрованого підходу: активність і відповідальність студента; індивідуалізація освітніх траєкторій; автономія у виборі форм і темпу навчання; партнерська взаємодія викладача і студента; рефлексивність і самооцінювання; практична спрямованість навчання.

Реалізація студентоцентрованого підходу в університетах США. У практиці ЗВО США студентоцентрованний підхід реалізується через:

- гнучкі навчальні плани (electives, majors/minors);
- first-year seminars – курси адаптації першокурсників;
- проєктне та проблемно-орієнтоване навчання;
- індивідуальні навчальні плани (Individual Learning Plans);
- менторство та тьюторський супровід;
- використання LMS (Canvas, Blackboard);
- формувальне оцінювання (formative assessment).

Роль викладача у студентоцентрованому підході у ЗВО США: організовує навчальне середовище; спрямовує навчальну діяльність студента; надає зворотний зв'язок; формує умови для самостійної роботи та рефлексії; підтримує розвиток навчальної самоорганізації.

Значення студентоцентрованого підходу для формування умінь навчальної самоорганізації. Студентоцентрованний підхід безпосередньо сприяє: розвитку навичок планування навчальної діяльності; формуванню самоконтролю і самокорекції; усвідомленню особистої відповідальності за результати навчання; переходу від зовнішньої до внутрішньої мотивації. Таким чином, студентоцентрованний підхід у закладах вищої освіти США є педагогічною основою формування навчальної самоорганізації студентів.

Системний підхід (systems approach). Системний підхід (systems approach) в американській педагогіці є однією з фундаментальних методологічних засад організації, аналізу й удосконалення освітніх процесів, особливо у вищій освіті.

Сутність системного підходу в американській педагогіці дещо відрізняється він вітчизняного підходу. У педагогіці США systems approach розглядає освіту як цілісну відкриту систему, що: складається з взаємопов'язаних компонентів; функціонує у взаємодії з соціальним, економічним і технологічним середовищем; орієнтована на досягнення чітко визначених освітніх результатів (learning outcomes). Освітній процес аналізується не ізольовано, а як сукупність взаємодіючих елементів, де зміна одного компонента впливає на всю систему.

Аналіз теоретичних джерел системного підходу в США дозволив зробити висновок, що системний підхід у педагогіці США сформувався під впливом: загальної теорії систем (L. von Bertalanffy); кібернетики та теорії управління (N. Wiener); instructional systems design (ISD) – системного проєктування навчання (R. Gagné, W. Dick & L. Carey); learning sciences та evidence-based education (науки про навчання та освіта, заснована на доказах). Це зумовило прагматичний і прикладний характер системного підходу в американській освіті.

До ключових характеристик системного підходу науковці відносять такі:

- цілісність (holism), коли навчальна система розглядається як єдність цілей навчання; змісту освіти; методів і форм навчання; оцінювання результатів; освітнього середовища;
- структурованість, що передбачає виділення чітких компонентів системи, таких як вхід (input), що визначає рівень підготовки студентів, ресурси; процес (process), тобто методи, технології, взаємодія; вихід (output), тобто результати навчання, компетентності; зворотний зв'язок (feedback), тобто оцінювання, корекція;
- функціональність, коли кожен елемент системи виконує визначену функцію і спрямований на досягнення загальної мети.

Системний підхід у практиці вищої освіти США широко використовується та реалізується через:

- outcomes-based education (освіта, заснована на результатах) – навчання, орієнтоване на результати;

- curriculum mapping (картування навчальних програм) – узгодження курсів і результатів навчання;
- assessment cycles (цикли оцінювання) – циклічне оцінювання та вдосконалення програм;
- learning analytics (навчання аналітиці) – аналіз даних для управління навчальним процесом.

Значення системного підходу для формування навчальної самоорганізації студентів підкреслюється багатьма науковцями. У межах системного підходу навчальна самоорганізація розглядається як інтегрована якість особистості, що формується під впливом усієї освітньої системи. До основних компонентів системи формування самоорганізації науковці відносять: мотиваційний (цілі, цінності, академічна відповідальність); когнітивний (знання про стратегії навчання); операційний (планування, тайм-менеджмент); рефлексивний (самооцінювання, корекція дій). Деякі науковці виокремлюють переваги системного підходу в американській педагогіці: забезпечує узгодженість усіх елементів освітнього процесу; сприяє якості та ефективності освіти; дозволяє моделювати й прогнозувати результати навчання; створює умови для розвитку автономії та саморегуляції студентів [75, с. 233].

Класична праця, що заклала методологічні основи системного підходу та широко застосовується в педагогіці, належить Людвігу фон Берталанфі «General System Theory: Foundations, Development, Applications» (Загальна теорія систем: основи, розробка, застосування) [36, с. 78]. Людвіг фон Берталанфі (Ludwig von Bertalanffy) вважається засновником загальної теорії систем, яка стала методологічною основою системного підходу в педагогіці. Його ідеї широко застосовувалися в освітніх дослідженнях як у США, так і в усьому світі. Однією з найвпливовіших робіт у теорії навчального планування, побудованої на системній логіці є праця Ральфа Тайлера «Basic Principles of Curriculum and Instruction» (Основні принципи навчальної програми та навчання) [78, с. 31]. Ральф Тайлер (Ralph W. Tyler) – один із найвпливовіших американських теоретиків освіти. Розробив системну модель навчального планування (цілі →

зміст → методи → оцінювання). Його підхід вважають класичним прикладом системного бачення освітнього процесу. Фундаментальна праця з системного аналізу процесу навчання та освітніх умов належить Роберту М. Ганьє «The Conditions of Learning» (Умови навчання) [53, с. 184]. Роберт Ганьє (Robert M. Gagné) – психолог і педагог, відомий теорією «умов навчання. Розглядав навчання як цілісну систему, що складається з етапів, умов, стимулів і результатів. Широко використовував системний підхід у військовій та професійній освіті США. Класичне соціологічне дослідження освіти як соціальної системи належить Талкотт Парсонс «The School Class as a Social System» (Шкільний клас як соціальна система) [61, с. 301]. Роботою, що застосовується для системного аналізу управління освітніми організаціями є праця Джеймса Д. Томпсона «Organizations in Action: Social Science Bases of Administrative Theory» (Організації в дії: Соціально-наукові основи адміністративної теорії) [77, с. 65]. Пітер Сенге (Peter Senge) – його концепція «навчальної організації» має великий вплив на сучасну освіту. Він розглядає школу та університет як динамічну систему, що постійно навчається й розвивається [75, с. 177].

Таким чином, системний підхід в американській педагогіці – це методологічна орієнтація, відповідно до якої освітній процес розглядається як цілісна, структурована та відкрита система взаємопов'язаних компонентів, спрямована на досягнення запланованих результатів навчання шляхом постійного зворотного зв'язку й удосконалення.

Діяльнісно-орієнтований підхід (activity-based approach) в американські педагогіці тісно пов'язаний з практикоорієнтованим навчанням. Його сутність полягає у тому, що формування умінь відбувається через активну навчальну діяльність; домінування практичних завдань, кейсів, симуляцій.

Для нашого дослідження важливо з'ясувати роль діяльнісного підходу для формування умінь навчальної самоорганізації, це: розвиток навичок постановки цілей; управління навчальними завданнями; відповідальність за виконання навчальної діяльності.

Основоположником діяльнісного підходу в американській освіті вважається Джон Дьюї (John Dewey), який розглядав навчання як активну, цілеспрямовану діяльність, засновану на досвіді учня (learning by doing). Ці ідеї він виклав у праці «Democracy and Education» (Демократія та освіта) [47]. Представник когнітивної психології, який навчання тлумачив як активну пізнавальну діяльність, у якій учень самостійно відкриває знання (discovery learning (навчання через відкриття)) був Джером Брунер (Jerome S. Bruner), що викладено у праці «The Process of Education» (Процес навчання) [44]. Діяльний підхід розробляв також Роберт М. Ганьє (Robert M. Gagné), який розглядав навчання як «структуровану діяльність», що складається з послідовних дій і операцій. Його модель описана у праці «The Conditions of Learning» (Умови навчання) та широко використовується в діяльнісно-орієнтованому навчанні [53]. Автором теорії експериментального (досвідного) навчання вважається Девід Колб (David A. Kolb), який навчання трактує як циклічну діяльність: досвід → осмислення → узагальнення → дія. Ця ідея викладена у праці «Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development» (Експериментальне навчання: досвід як джерело навчання та розвитку) [57]. Рефлексивну діяльність у професійному навчанні досліджував Дональд Шон (Donald A. Schön), його праця «The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action» (Рефлексивний практик: як професіонали мислять у дії). Він значно вплинув на розвиток діяльнісно-орієнтованого підходу у підготовці педагогів і фахівців [73].

Таким чином, американський діяльнісно-орієнтований підхід в освіті базується на активності суб'єкта навчання; пов'язаний із досвідом, дією, рефлексією та практикою; реалізується через «learning by doing», «experiential learning», «discovery learning», «situated learning» («навчання через дію», «емпіричне навчання», «навчання через відкриття», «ситуативне навчання»).

Метакогнітивний підхід (metacognitive approach) є особливо актуальним у сучасних дослідженнях США. Метакогнітивний підхід (metacognitive approach) в американській педагогіці є однією з провідних методологічних засад сучасної

освіти, особливо у вищій школі США, де він розглядається як основа формування self-regulated learning та навчальної автономії студентів.

Сутність метакогнітивного підходу в американській педагогіці має свої особливості. Так, у педагогіці США metacognitive approach ґрунтується на ідеї, що ефективне навчання можливе за умови усвідомлення студентом: як він навчається; які стратегії використовує; коли і чому ці стратегії є ефективними або неефективними. Метакогніція трактується як «thinking about one's thinking» (роздуми про власне мислення) – усвідомлення та контроль власних когнітивних процесів. Метакогнітивний підхід належно теоретично обґрунтований в американській педагогіці, він був сформований на основі праць:

- J. Flavell, який ввів поняття metacognition;
- A. Brown – обгрунтував самоконтроль і саморегуляцію навчання;
- B. Zimmerman – заснував теорію self-regulated learning;
- P. Pintrich – визначив мотиваційно-метакогнітивні моделі навчання.

Так, Дж. Флавелл (John H. Flavell) у статті «Metacognition and Cognitive Monitoring» (Метакогніція та когнітивний моніторинг) уперше системно ввів поняття «метакогніції» як знань людини про власні когнітивні процеси та здатності їх контролювати. Автор виділяє два ключові компоненти: метакогнітивні знання (про себе, завдання та стратегії) та метакогнітивний моніторинг (планування, контроль і оцінювання пізнавальної діяльності). Ця праця стала фундаментальною для досліджень саморегуляції, навчальних стратегій і усвідомленого навчання [51, с. 908].

А. Браун (Ann L. Brown) у розділі «Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms» (Метапізнання, виконавчий контроль, саморегуляція та інші більш загадкові механізми) розглядає метакогніцію як основу самоконтролю та саморегуляції навчальної діяльності. Вона підкреслює роль виконавчих процесів (executive control) у плануванні, контролі та корекції навчальних дій, а також показує, як ці процеси можна цілеспрямовано формувати у студентів [39, с. 84]. П. Пінтріч (Paul R. Pintrich) у статті «The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing»

(Роль метакогнітивних знань у навчанні, викладанні та оцінюванні) розкриває мотиваційно-метакогнітивну модель навчання, у якій поєднуються: метакогнітивні стратегії; мотивація (цілі, цінності, очікування успіху); саморегуляція поведінки. Автор доводить, що ефективне навчання неможливе без інтеграції мотиваційних і метакогнітивних процесів [65, с. 221]. Ці теорії стали основою численних освітніх програм у коледжах та університетах США.

Структура метакогніції в американській педагогіці також має свою специфіку. Так, у межах метакогнітивного підходу виокремлюють два основні компоненти: метакогнітивні знання (metacognitive knowledge) – знання про власні когнітивні можливості, знання про навчальні стратегії, знання про умови застосування стратегій; метакогнітивна регуляція (metacognitive regulation) – планування навчальної діяльності, моніторинг процесу навчання, оцінювання результатів і корекція дій.

В американських ЗВО метакогнітивний підхід реалізується через:

- explicit strategy instruction (експліцитне стратегічне навчання) – цілеспрямоване навчання навчальних стратегій;

- reflective practices (рефлексивні практики) – рефлексивні щоденники, learning logs (навчальні журнали);

- formative assessment (формувальне оцінювання) – постійний зворотний зв’язок;

- self-assessment та peer assessment (самооцінка та взаємооцінка);

- курси типу «Learning to Learn», «First-Year Experience» («Навчання навчанню», «Досвід першого року навчання»).

Роль метакогнітивного підходу у формуванні умінь навчальної самоорганізації визнається всіма науковцями. В американській педагогіці метакогнітивний підхід вважається ключовим для розвитку: самостійного планування навчання; управління часом і зусиллями; контролю прогресу; рефлексії та самокорекції. Навчальна самоорганізація розглядається як результат сформованої метакогнітивної компетентності.

До переваг метакогнітивного підходу науковці відносять такі: підвищує академічну успішність студентів; сприяє розвитку критичного мислення; формує готовність до навчання впродовж життя (lifelong learning); підтримує індивідуальні освітні траєкторії.

Таким чином, метакогнітивний підхід в американській педагогіці – це методологічна орієнтація, що спрямована на формування здатності студентів усвідомлювати, планувати, контролювати й оцінювати власну навчальну діяльність шляхом розвитку метакогнітивних знань і навичок саморегуляції.

Технологічний та цифровий підхід (educational technology approach) в американській педагогіці вважається одним із провідних напрямів розвитку освіти у США, що сформувався у другій половині XX ст. і активно еволюціонує донині під впливом цифровізації, штучного інтелекту та data-driven освіти. Сутність цього підходу полягає у тому, що в американській педагогіці educational technology розглядається не лише як використання техніки, а як системний підхід до проєктування, реалізації та оцінювання навчального процесу з опорою на наукові дані, технології та педагогічний дизайн.

Методологічний підхід, розроблений і концептуалізований Асоціацією освітніх комунікацій і технологій (AECT), є одним із провідних у сучасній американській педагогіці, оскільки він забезпечує науково обґрунтоване, системне та етично виважене використання освітніх технологій у навчальному процесі.

Актуальність підходу AECT зумовлена трансформацією освіти в умовах цифрового суспільства, зростанням ролі інформаційно-комунікаційних технологій та необхідністю підвищення ефективності навчання на основі доказових практик. Американська педагогіка, орієнтована на результат і якість освітніх послуг, використовує підхід AECT як методологічну основу проєктування, реалізації та оцінювання навчання. Згідно з визначенням AECT, освітня технологія трактується як етична практика сприяння навчанню та підвищенню результативності шляхом створення, використання й управління відповідними технологічними процесами та ресурсами. Це визначення

підкреслює, що технології в освіті не є самоціллю, а інструментом досягнення педагогічних цілей, що відповідає прагматичній та прикладній спрямованості американської освітньої системи.

Методологічною основою підходу AECT є поєднання системного, діяльнісного та конструктивістського підходів. Системність забезпечує логічну послідовність освітнього процесу (аналіз потреб, постановка цілей, вибір засобів, оцінювання результатів), діяльнісний аспект орієнтує навчання на активну участь здобувача освіти, а конструктивістська складова визнає знання результатом індивідуального та соціального конструювання.

Важливою перевагою підходу AECT є його орієнтація на instructional design, що дозволяє науково проєктувати навчальний процес з урахуванням когнітивних особливостей учнів, контексту навчання та очікуваних результатів. У межах американської педагогіки це сприяє стандартизації якості освіти та забезпеченню її відповідності суспільним і професійним потребам. Крім того, підхід AECT ґрунтується на принципах evidence-based education, що передбачає використання емпіричних даних, аналітики навчання та результатів досліджень для прийняття педагогічних рішень. Це відповідає домінуючій у США культурі оцінювання ефективності освітніх інновацій і підвищує довіру до результатів навчання.

Окремої уваги заслуговує етичний вимір підходу AECT, який передбачає відповідальне використання технологій, дотримання академічної доброчесності, захист персональних даних та забезпечення рівного доступу до освіти. В умовах цифровізації ці аспекти набувають особливого значення в американській педагогічній практиці.

Отже, методологічний підхід AECT є обґрунтованим і доцільним для американської педагогіки, оскільки він поєднує науковість, системність, результативність та етичність, забезпечуючи ефективне використання освітніх технологій у процесі навчання. Його універсальність і адаптивність дозволяють застосовувати підхід у різних освітніх контекстах — від шкільної до вищої та корпоративної освіти.

В американській педагогіці в межах цього підходу змінюється роль вчителя, а саме вчитель: є instructional designer, фасилітатор навчання, аналітик освітніх даних, ментор, а не лише джерело знань.

Теоретичний компонент концепції.

Теоретичні засади 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.

Ключовим у концепції є твердження, що заклади вищої освіти США створюють педагогічні умови, за яких студент стає активним суб'єктом навчального процесу, а викладач виконує роль фасилітатора, ментора та instructional designer (проєктувальник навчання). Це забезпечує поступовий перехід від зовнішньо керованого навчання до самокерованого (self-directed learning), що є необхідною передумовою професійної готовності майбутнього фахівця.

У педагогічних дослідженнях США проблема формування умінь навчальної саморганізації студентів набула системного осмислення в другій половині XX – на початку XXI століття та пов'язується передусім із розвитком теорії саморегульованого навчання (self-regulated learning). Провідні американські науковці розглядають навчальну саморганізацію як багатовимірне утворення, що інтегрує когнітивні, мотиваційні, емоційно-вольові та поведінкові компоненти навчальної діяльності студента.

Одним із фундаментальних теоретичних підходів є теорія B. Zimmerman, згідно з якою саморегульоване навчання постає як циклічний процес, що включає фази передбачення (цілепокладання та планування), виконання (самоконтроль і самоспостереження) та саморефлексії. У межах цього підходу уміння навчальної саморганізації розглядаються як такі, що можуть і мають формуватися шляхом спеціально організованого педагогічного впливу, а не

лише як індивідуальні риси студента. B. Zimmerman у статті «Becoming a self-regulated learner» Б. Циммерман формулює класичну *теорію саморегульованого навчання* (Self-Regulated Learning, SRL). Він описує навчання як циклічний процес, що складається з трьох фаз: передбачення (forethought); виконання (performance); саморефлексія (self-reflection). Автор підкреслює взаємодію когнітивних, мотиваційних і поведінкових чинників [82, с. 66].

Суттєвий внесок у розроблення проблеми зробив P. Pintrich, який акцентував увагу на ролі мотиваційних чинників у структурі навчальної саморганізації. Науковець доводить, що навчальні стратегії, академічна мотивація та контекст навчального середовища перебувають у тісному взаємозв'язку, а отже, педагог може цілеспрямовано впливати на формування саморегулятивних умінь студентів через організацію навчальних завдань і систему оцінювання. P. Pintrich є засновником теорії навчальної автономії та відповідальність студента, котру виклав у праці «A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students» (Концептуальна основа для оцінки мотивації та саморегульованого навчання у студентів коледжу). Автор доводить, що мотивація і самоорганізація є взаємопов'язаними чинниками академічного успіху, особливо в умовах студентоцентрованого навчання у США [63, с. 389].

У працях D. Schunk проблема навчальної саморганізації розглядається крізь призму соціально-когнітивної теорії, де ключову роль відіграє самоефективність студента. Автор підкреслює, що віра здобувача освіти у власні навчальні можливості є важливою передумовою розвитку навичок самоконтролю, наполегливості та відповідальності за результати навчання, що безпосередньо впливає на рівень навчальної саморганізації.

Окремий напрям досліджень пов'язаний із теорією самодетермінації R. Ryan та E. Deci, у межах якої навчальна саморганізація інтерпретується як результат розвитку внутрішньої мотивації та автономії особистості. Науковці доводять, що задоволення базових психологічних потреб студента в автономії,

компетентності та соціальній взаємодії створює педагогічні умови для ефективного самоуправління навчальною діяльністю.

Значущими для педагогічної науки є також андрагогічні ідеї M. Knowles, відповідно до яких студент як дорослий суб'єкт навчання здатний брати на себе відповідальність за планування й організацію власного освітнього процесу. У контексті вищої освіти США це положення стало підґрунтям для впровадження освітніх практик, спрямованих на розвиток навчальної автономії, рефлексії та навичок самонавчання. Класична американська праця з андрагогіки, у якій самостійність і самоуправління навчанням визначаються як ключові характеристики студента-дорослого [56].

Таким чином, аналіз наукових підходів американських дослідників дозволяє стверджувати, що формування умінь навчальної саморганізації студентів розглядається ними як цілеспрямований педагогічний процес, обумовлений взаємодією особистісних і середовищних чинників. Узагальнення цих підходів створює теоретико-методологічне підґрунтя для подальшого дослідження можливостей адаптації американського досвіду формування навчальної самоорганізації студентів до умов національної системи вищої освіти.

Технологічний компонент концепції формування умінь навчальної самоорганізації студентів у вищих закладах освіти США побудований на методологічному підході, розробленому і концептуалізованому Асоціацією освітніх комунікацій і технологій (AECT), пов'язаний насамперед із системним, інструкційно-дизайнерським (instructional design) та технологічним підходом до навчання. Його формували провідні американські науковці – члени та президенти AECT, які брали участь у створенні офіційних дефініцій освітніх технологій.

Так, Майкл Спектор (Michael J. Spector) розробив системну модель освітніх технологій та представив її у праці «Foundations of educational technology: Integrative approaches and interdisciplinary perspectives». Майкл Спектор є одним з головних теоретиків AECT, який розглядає освітні технології

як систему дослідження, проєктування, розробки, використання та оцінювання навчання. У його працях підхід AECT подано як міждисциплінарний, методологічно вивірений і спрямований на підвищення ефективності навчання [76].

Роберт Райзер (Robert A. Reiser) здійснив офіційну концептуалізацію AECT у праці «Trends and issues in instructional design and technology» (Тенденції та проблеми в дизайні та технологіях навчання). Р. Райзер є ключовим автором і редактором офіційних визначень освітніх технологій AECT. Він наголошує, що освітні технології – це не лише використання медіа, а етична практика проєктування, реалізації та оцінювання навчальних процесів і ресурсів [67].

Волтер Дік (Walter Dick) розробив інструкційно-системний підхід в американській науці. В. Дік є співавтором класичної моделі інструкційного дизайну Dick & Carey, яка стала методологічною основою підходу AECT. Модель розглядає навчання як системний процес, що включає аналіз цілей, характеристик учнів, проєктування, оцінювання та корекцію [49].

Джеймс Фінн (James D. Finn) створив теорію освітніх комунікацій у праці «Technology and the instructional process» (Технології та навчальний процес). Д. Фінн був одним із перших американських учених, які заклали методологічні засади освітніх комунікацій, що згодом стали ядром підходу AECT. Він обґрунтував ідею технології навчання як науково керованого процесу комунікації [50, с. 12].

Девід Йонассен (David H. Jonassen) розробив конструктивістський вимір підходу AECT та представив його у праці «Designing constructivist learning environments» (Проєктування конструктивістських навчальних середовищ). Д. Йонассен інтегрував конструктивістську парадигму в методологію освітніх технологій AECT. Він підкреслював роль навчальних середовищ, проблемно-орієнтованого навчання та активної пізнавальної діяльності учнів [54].

Таким чином, технологічний концепт концепції формування умінь навчальної самоорганізації у закладах вищої освіти США базується на концептуальному підході AECT та формувався завдяки роботам: M. Spector

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

Американські дослідження підтверджують, що: навчальна самоорганізація є системоутворювальною компетентністю, вона формується цілеспрямовано, а не стихійно, університети США інтегрують її через курси Academic Skills, тьюторство, цифрові платформи та проєктне навчання.

Висновки до першого розділу

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

Доведено, що сутність поняття умінь навчальної самоорганізації у межах різних теорій з проблеми навчальної саморганізації студентів у закладах вищої освіти США різняться за концептуальними підходами. У межах *соціально-когнітивної теорії* (А. Бандура, Б. Циммерман) уміння навчальної самоорганізації базуються на активній ролі студента у власному навчанні, механізмах саморегуляції та здатності до самоефективності й соціального моделювання. У межах *метакогнітивного підходу* (Дж. Флейвелл, П. Пінтріч) сутність поняття умінь навчальної самоорганізації студентів акцентована на усвідомленні студентом власного мислення та на здатності самостійно керувати пізнавальними стратегіями. У межах *мотиваційної теорії* (Е. Дісі та Р. Раян)

сутність феномену умінь навчальної саморганізації студентів полягає в тому, що ефективна навчальна саморганізація визначається як результат внутрішньої мотивації студента до навчання та особистісного розвитку, а мотивація розглядається як ключовий чинник саморегуляції та навчальної саморганізації.

Визначено, що у науковому дискурсі США та в американських університетах уміння навчальної самоорганізації розглядають як ключову компетентність автономного студента, яка поєднує когнітивні, мотиваційні, організаційні й рефлексивні уміння та є основою успішного навчання протягом життя (lifelong learning). На основі узагальнення праць американських науковців (Zimmerman, Pintrich, Candy, Weinstein, Schunk) виокремлено групи умінь навчальної самоорганізації студентів закладів вищої освіти США: *цілепокладання та планування* (уміння визначатицілі, планувати навчальну діяльність, визначати навчальні пріоритети); *тайм-менеджмент* (управління навчальним часом, використання цифрових інструментів); *самомотивація та відповідальність* (внутрішня мотивація, наполегливість); *організація навчального середовища* (створення продуктивного освітнього простору); *самоконтроль і саморегуляція* (моніторинг власного прогресу, корекція навчальних стратегій, здатність до рефлексії); *комунікативно-організаційні уміння* (взаємодія з викладачами, робота в команді); *оцінювання власних результатів* (самооцінка навчальних досягнень, аналіз помилок, планування подальшого академічного розвитку).

Аналіз наукової літератури дозволив сформулювати *власне визначення* 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 основні концепції і теорії щодо формування навичок самостійного навчання (self-directed / self-regulated learning) у студентів США,

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

Виокремлено концептуальні моделі формування умінь навчальної саморганізації студентів у закладах вищої освіти США: *циклічна модель саморегуляції* (B. Zimmerman), котра включає такі ключові фази циклу: передбачення, виконання, самореакція / саморефлексія, що сприяє розвитку навичок самоконтролю, самооцінки та веде до більш усвідомленої саморганізації; *модель Pintrich (фазна модель),* котра розширює циклічний підхід, деталізуючи процес саморегуляції на чотири фази: планування і генерування цілей, моніторинг і контроль, рефлексія і оцінка; *соціально-когнітивна модель* (A. Bandura), де саморегуляція розглядається в контексті

соціальних взаємодій, віри у власні сили (self-efficacy); *модель Winne і Hadwin*, котра деталізує знання, стратегії та моніторинг, роблячи акцент на тому, що SRL полягає у постійному циклі вибору стратегій і їх адаптації відповідно до того, що відбувається на кожному кроці навчання; *евристична модель* навчальної самоорганізації (M. Boekaerts), котра розглядає саморегульоване навчання як динамічний процес взаємодії когнітивних, мотиваційних та емоційних компонентів.

Авторська концепція формування умінь навчальної самоорганізації майбутніх учителів у закладах вищої освіти США включає три компоненти: методологічний, теоретичний і технологічний. *Методологічний компонент* спирається та такі методологічні підходи: *студентоцентрований підхід* як визнання студента активним суб'єктом навчального процесу; *системний підхід* передбачає, що освітній процес розглядається як цілісна, структурована та відкрита система взаємопов'язаних компонентів, спрямована на досягнення запланованих результатів навчання шляхом постійного зворотного зв'язку й удосконалення; *діяльнісно-орієнтований підхід* передбачає, що формування умінь відбувається через активну навчальну діяльність; домінування практичних завдань, кейсів, симуляцій; *метакогнітивний підхід* спрямований на формування здатності студентів усвідомлювати, планувати, контролювати й оцінювати власну навчальну діяльність шляхом розвитку метакогнітивних знань і навичок саморегуляції; *технологічний та цифровий підхід* в американській педагогіці розглядається не лише як використання техніки, а як системний підхід до проєктування, реалізації та оцінювання навчального процесу з опорою на наукові дані, технології та педагогічний дизайн. *Теоретичний компонент 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 у закладах вищої освіти США базується на концептуальному підході AECT та формувався завдяки роботам: M. Spector (системна методологія); R. Reiser (офіційна дефініція і концептуалізація); W. Dick (інструкційний дизайн); J. Finn (освітні комунікації); D. Jonassen (конструктивістське розширення підходу).

Матеріали першого розділу представлені в працях автора [3; 8; 9; 19; 22; 33; 34; 37].

Список використаних джерел у першому розділі

1. Аверін М. Метод самоорганізації особистості та його соціально педагогічні перспективи. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: наукодо-методичний збірник / за ред. Н. Софій, І Єрмакова. К, : Контекст, 2000. 336 с.

2. Бахмат Л. В. Про впровадження компетентнісного підходу у вищу освіту США. *Наукові записки кафедри педагогіки.* Випуск XXXVI Харків 2014. С. 41-46. URL: https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/download/1843/1565/.

3. Бочкарьова Н. С. Гуманістичний характер цінностей в педагогічній системі К. Роджерса. URL: https://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN15/11bnsskr.pdf.

4. Брунер Дж. Toward a theory of instruction. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1966. 176 p.

5. Джером Сеймур Брунер. Український психологічний Хаб. URL: https://www.psykholoh.com/profile/uph/profile.

6. Джон Дьюї. Українська електронна енциклопедія освіти. URL: https://eduglos.iitta.gov.ua/index.php/%D0%94%D1%8C%D1%8E%D1%97_%D0%94%D0%B6%D0%BE%D0%BD.

7. Желанова В. В. Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія та технологія : монографія. Луганськ : Вид-во „ЛНУ імені Тараса Шевченка”. 2013. 505 с.

8. Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика : монографія / [Н. М. Авшенюк, Т. М. Десятов, Л. М. Дяченко, Н. О. Постригач, Л. П. Пуховська, О. В. Сулима]. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 280 с.

9. Короткевич К. Є. Формування умінь навчальної самоорганізації майбутніх викладачів хореографічних дисциплін у процесі фахової підготовки: дис. … докт.філософії. Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка, Кропивницький, 2023.

10. Короткевич К. Формування умінь навчальної самоорганізації майбутніх викладачів хореографічних дисциплін: педагогічні принципи та умови. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика (серія: педагогічні науки)*. випуск № 4 (69), 2021. С. 68-75.

11. 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.

12. 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.

13. 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.

14. 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.

15. Лебединська І. В. Конструктивізм у контексті зміни статусу знання. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722473/1/58_70.pdf.

16. Литовченко І.М. Фактори мотивації дорослої людини до навчання у педагогічній спадщині М. Ноулза. URL: https://ela.kpi.ua/bitstreams/bd749d20-a5e8-452c-87ad-121872bea7f1/download.

17. Лук'янова Л., Павлов І. Сутнісний аналіз андрагогічно ї моделі М. Ноулза та доцільність її використання у сучасній практиці навчання дорослих. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2020. Вип. 1 (17).

18. Матвєєв В.О. Філософські основи концепції самоактуалізації особистості А. Маслоу – засновника гуманістичної психології. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.* №1057. С. 62-67.

19. Мирончук Н. М. Основи самоорганізації у професійній діяльності: навчально-методичний посібник. Житомир: Житомирський державний університет ім. І.Франка, 2020. 133 с.

20. Мирошниченко О. Розвиток когнітивних навичок дітей в концепції Джерома Сеймура Брунера. *Молодий вчений.* 2019. 3 (67). С. 94-96. DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-3-67-19.

21. Модернізація освіти в цифровому вимірі: монографія / за наук. ред. Н. Морзе, О. Буйницької. К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2021. 300 с.

22. Новаченко Т. Формування педагогічної самоорганізації студентів педагогічних училищ : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук : 13,00.04; Одеський Південноукраїнський державний пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. Одеса, 2004. 22 с.

23. Роменець В. А., Маноха І. П. Історія психології XX століття : уавч. посібник. К. : Либідь, 1998. 992 с.

24. Сердюк Л. З. Психологічні фактори самодетермінації особистості. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.* 2018. Том. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Вип.18. С. 151-161.

25. Серьогіна І.Ю. Формування самоорганізації навчальної діяльності студентів ВНЗ. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2010. Вип. № 30. С.118-123.

26. Соціально-когнітивна теорія особистості А. Бандури. URL: https://studfile.net/preview/13759483/page:20/.

27. Тадеєва Т. В. Теорія самодетермінації Дісі-Раяна і навчальна мотивація. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка* . Тернопіль, 2012. № 3. С. 213-221.

28. Теорія розвитку Жана Піаже: стадії розвитку інтелекту. URL: https://alexus.com.ua/teoriya-zh-piazhe-pro-intelektualnij-rozvitok-ditini/#lwptoc.

29. Чайка В. М. Писарчук О. Т. Ратушняк Н. О. Теслюк О. Я. Формування вмінь самоорганізації навчальної діяльності учнів початкової школи з особливими потребами. *Zeszyty naukowe wsg, t. 36 seria: Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo,* nr 5 (2020). С. 163-176.

30. Чикурова О. Я. Формування вміння самоорганізації навчальної діяльності учнів початкової школи засобами комп'ютерних технологій: дис. докт. філос. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2022.

31. Шаповалова Л.О. Концептуалізаця гуманістичної теорії К. Роджерса, центрованої на людині. Гуманітарний вісник ЗДІА. 2017. № 68. С. 159-167.

32. Bandura A. Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs : Prentice-Hall, 1986. 617 p.

33. Bandura A. *Social learning theory.* Prentice-Hall. 1977. URL: https://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf.

34. Bandura A. Moral Disengagement: How People Do Harm and Live with Themselves. New York : Macmillan, 2016. 544 p.

35. Barry J. Zimmerman. A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology.* 1989. Vol. 81, No. 3, pp. 329-339. URL: https://www.researchgate.net/profile/Barry-Zimmerman-2/publication/232534584_A_Social_Cognitive_View_of_Self-Regulated_Academic_Learning/links/549483c40cf20f487d2c12a4/A-Social-Cognitive-View-of-Self-Regulated-Academic-Learning.pdf.

36. Bertalanffy, L. von. General System Theory: Foundations, Development, Applications. New York: George Braziller, 1968. 295 c.

37. Boekaerts M. Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research.* 1999. 31(6). pp. 445–457.

38. Boyatzis R. E. The creation of the emotional and social intelligence competencies. *Emotional intelligence and leadership*. Boston : Harvard Business School Press. 2004. pp. 1–30.

39. Brown A. L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), Metacognition, motivation, and understanding. 1987. pp. 65–116.

40. Bruner J. S. Acts of Meaning. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1990. 181 p.

41. Bruner J. S. The Process of Education. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1960. 97 p.

42. Bruner, J. S. Actual Minds, Possible Worlds. Cambridge, MA : Harvard University Press. 1986. 222 p.

43. Bruner, J. S. The Culture of Education. Cambridge, MA : Harvard University Press. 1996. 224 p.

44. Bruner, J. S. The Process of Education. Cambridge, MA : Harvard University Press. 1960. 92 p.

45. Candy P. C. Self-direction for lifelong learning. San Francisco : Jossey-Bass, 1991. 567 p.

46. Deci E. L. Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1971. Vol. 18, No. 1. pp. 105–115. DOI: https://doi.org/10.1037/h0030645.

47. Dewey J. Democracy and Education. New York : Macmillan, 1916. 434 p.

48. Dewey J. Experience and Education. New York : Macmillan. 1938. 116 p.

49. Dick W., Carey L., Carey J. O. The systematic design of instruction (8th ed.). Boston: Pearson. 2015.

50. Finn J. D. Technology and the instructional process. *Audiovisual Communication Review*. 1960. 8(1). pp. 9–18.

51. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist.* 1979. 34(10). pp. 906–911.

52. Flavell J. H. Metacognitive aspects of problem solving // The nature of intelligence / ed. by L. B. Resnick. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 1976. pp. 231–235.

53. Gagné R. M. The Conditions of Learning. New York : Holt, Rinehart and Winston. 1965. 308 p.

54. Jonassen D. H. Designing constructivist learning environments. In C. M. Reigeluth (Ed.), Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory. 1999. Vol. II, pp. 215–239.

55. Knowles M. S. The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy. Chicago: Associated Press Follett Publishing Company, 1980. 400 p.

56. Knowles M. S., Holton E. F., Swanson R. A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. 8th ed. New York : Routledge, 2015. 402 p.

57. Kolb D. A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall. 1984. 256 p.

58. Maslow A. H. Motivation and Personality. 2nd ed. N. Y. : Harper and Row, 1970. 411 p.

59. McClelland D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence." *American Psychologist. 1973. 28*(1). pp. 1–14. DOI: https://doi.org/10.1037/h0034092.

60. Oroszi T. Competency-Based Education. Creative Education. 2020. DOI: https://doi.org/10.4236/ce.2020.1111181.

61. Parsons T. The School Class as a Social System. Harvard Educational Review. 1959. Vol. 29, No. 4. pp. 297–318.

62. Paul R. Pintrich. A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational*

Psychology Copyright 2003 by the American Psychological Association, Inc. 2003, Vol. 95, No. 4, 667–686.

63. Pintrich P. R. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. Educational Psychology Review. 2004. 16(4). pp. 385–407.

64. Pintrich P. R. The role of goal orientation in self-regulated learning: Handbook of Self-Regulation / ed. by M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner. San Diego : Academic Press, 2000. pp. 451–502.

65. Pintrich P. R. The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory Into Practice.* 2002. 41(4). pp. 219–225.

66. Pintrich P.R. Implications of psychological research on student learning and college teaching. *Journal of Educational Psychology.* 1990. Т. 82, № 1. С. 3–14.

67. Reiser R. A., Dempsey J. V. (Eds.). Trends and issues in instructional design and technology (4th ed.). Boston: Pearson. 2018.

68. Richard Boyatzis. URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Richard_Boyatzis.

69. Richard E. Boyatzis. The Competent Manager : A Model for Effective Performance. New York : John Wiley & Sons, 1982. 308 p.

70. Rogers C. R. Freedom to Learn for the 80s. 2nd ed. Columbus, OH : Charles E. Merrill Publishing Company. 1983. 312 p.

71. Ryan R. M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist.* 2000. Vol. 55. pp. 68 – 78.

72. Schön D. A. Teaching artistry through reflection-in-action. *In Educating the reflective practitioner.* San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers. 1987. pp. 22-40.

73. Schön D. A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. New York : Basic Books. 1983. 374 p.

74. Schunk D. H. Learning theories: An educational perspective. 6th ed. Boston : Pearson Education, 2012. 544 p.

75. Senge P. M. The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization. New York : Doubleday. 1990. 424 p.

76. Spector, M. J. Foundations of educational technology: Integrative approaches and interdisciplinary perspectives. New York: Routledge. 2012.

77. Thompson J. D. Organizations in Action: Social Science Bases of Administrative Theory. New York : McGraw-Hill, 1967. 192 p.

78. Tyler R. W. Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago : University of Chicago Press, 1949. 44 p.

79. Weinstein C. E., Mayer R. E. The teaching of learning strategies: Handbook of Research on Teaching / ed. by M. C. Wittrock. 3rd ed. New York : Macmillan, 1986. pp. 315–327.

80. Winne P. H., Hadwin A. F. Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), Metacognition in educational theory and practice. 1998. pp. 277–304.

81. Zimmerman B. J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective: Handbook of self-regulation / ed. by M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner. San Diego : Academic Press, 2000. pp. 13–39.

82. Zimmerman B. J. Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*. 2002. Vol. 41, No. 2. pp. 64–70.

83. Zimmerman B. J. Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy. *American Educational Research Journal*. 2002. Vol. 41, No. 2. pp. 203218.

84. Zimmerman B. J., Schunk D. H. (Eds.) Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research and Practice. New York: Springer. 1989. DOI: http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4612-3618-4.

РОЗДІЛ 2.
СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ УМІНЬ НАВЧАЛЬНОЇ САМОРГАНІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ США

2.1. Нормативно-організаційні механізми функціонування системи формування умінь навчальної самоорганізації студентів у ЗВО США

У сучасній вищій освіті США формування умінь навчальної самоорганізації студентів розглядається не як сукупність ізольованих освітніх заходів чи окремих програм підтримки, а як цілісна інституційна система, інтегрована в архітектоніку управління якістю навчання, академічної успішності та студентського розвитку. Система ґрунтується на усвідомленні того, що здатність студента ефективно планувати, регулювати, контролювати й оцінювати власну навчальну діяльність є ключовою передумовою досягнення результатів навчання, збереження академічної стійкості та завершення освітньої програми. Саме тому у фокусі університетів США перебуває не поодиноке «навчання навичкам», а педагогічно спроєктоване й організаційно забезпечене середовище, у межах якого самоорганізація виступає наскрізною компетентністю, що формується протягом усього періоду навчання.

У логіці системного підходу навчальна самоорганізація студентів у ЗВО США концептуалізується через категорію self-regulated learning (SRL). Важливою принциповою позицією, закріпленою в університетських політиках, акредитаційних вимогах і документах із забезпечення якості, є трактування SRL як складної навчальної компетентності, що підлягає цілеспрямованому формуванню, педагогічній підтримці та інституційному моніторингу. Саме тому самоорганізація постає результатом системної освітньої взаємодії між студентом, викладачем та університетським середовищем, а не приватною відповідальністю самого здобувача освіти [111; 112; 113; 114].

Американські підходи до SRL виходять із уявлення про навчання як циклічного процесу, що охоплює цілепокладання, стратегічне планування,

реалізацію навчальних дій, самоконтроль і рефлексивне оцінювання досягнутих результатів. Нормативні документи ЗВО наголошують, що зазначені компоненти не виникають спонтанно, а мають бути інституційно «вшиті» у структуру навчальних програм, курикулумів і освітніх практик. Тому SRL у США розглядається як педагогічно конструйована компетентність, для розвитку якої створюються спеціальні курси, навчальні модулі, консультативні сервіси та цифрові інструменти підтримки [16].

Суттєвою ознакою системності є також те, що сформованість умінь самоорганізації в американській вищій освіті підлягає оцінюванню та вимірюванню. У документах, котрі регламентують освітню діяльність університетів, підкреслюється необхідність чіткого формулювання результатів навчання, пов'язаних із автономністю, відповідальністю та здатністю до самостійного управління навчальною діяльністю. Результати ж інтегруються в загальну систему student learning outcomes (результати навчання студентів) і відстежуються за допомогою формувального оцінювання, аналітики академічного прогресу та інституційних механізмів забезпечення якості. Таким чином, SRL набуває статусу нормативно значущої освітньої цілі, а не факультативного доповнення до професійної підготовки [18; 61; 115].

Дж. Сліско (J. Slisko) підкреслює гуманістичний вимір даного підходу. Орієнтація на SRL у ЗВО США поєднує вимогу академічної відповідальності з турботою про студента як суб'єкта навчання, який перебуває в процесі становлення [118]. У нормативних документах ЗВО акцентується увага на тому, що завдання університету полягає не лише в контролі результатів, а й у створенні умов для поступового розвитку автономності, усвідомлення власних навчальних стратегій і формування впевненості у здатності керувати складними освітніми завданнями. У цьому сенсі система формування умінь навчальної самоорганізації постає як підтримувальна й розвивальна, а не каральна чи виключно регулятивна [118; 17].

У системі вищої освіти США уміння SRL функціонують не як формально задекларована окрема компетентність, закріплена в єдиному нормативному акті,

а як «прихована нормативна вимога», інтегрована в ключові механізми регулювання якості освіти. Як стверджує Р. Андерсон (R. Anderson), саме така опосередкована форма нормативності визначає специфіку американського підходу: SRL не проголошується безпосередньо, проте системно відтворюється через акредитаційні стандарти, політики результатів навчання, вимоги до проєктування курсів і силабусів, а також через практики оцінювання й моніторингу академічного прогресу студентів [19, с. 12].

Крім того, Р. Андерсон зазначає, що передусім «прихована нормативність» SRL чітко простежується в акредитаційній логіці функціонування американських університетів. Акредитаційні агенції не регламентують зміст навчальних програм у деталях, однак висувають жорсткі вимоги до формулювання результатів навчання, їх досяжності, вимірюваності та доказовості. Відповідно до такої логіки університети зобов'язані демонструвати, що студенти не лише засвоюють предметні знання, а й здатні самостійно організовувати навчальну діяльність, відповідально планувати освітню траєкторію, аналізувати власний прогрес і використовувати зворотний зв'язок для подальшого розвитку. Саме тому, SRL постає як непрямо закріплений стандарт якості навчання, без якого неможливе успішне проходження акредитації [19, с. 13; 17].

Так С. Боєр, Д. Едмондсон, А. Артіс, Д. Флемінг (S. Boyer, D. Edmondson, A. Artis, D. Fleming) зазначають, що не менш важливим каналом нормативного закріплення SRL є політики student learning outcomes, які у США виконують функцію ключового управлінського інструменту. Університети формулюють результати навчання не лише на рівні окремих дисциплін, а й на рівні програм і інституції загалом. У результатах системно присутні вимоги до автономності, відповідальності, критичного мислення, уміння працювати з інформацією, планувати діяльність і приймати навчальні рішення. Хоча термін «self-regulated learning» може прямо не вживатися, його структурні компоненти фактично становлять обов'язкову складову очікуваних освітніх результатів, що підлягають перевірці й оцінюванню [25, с. 22].

Особливо показовою є роль регламентації курсів і силабусів як мікрорівневого механізму реалізації цієї прихованої нормативної вимоги. В американській практиці силабус розглядається не лише як інформаційний документ, а як інструмент організації навчальної діяльності студента. Обов'язковими елементами силабусу є чітко структурований календар навчальних завдань, критерії оцінювання, вимоги до самостійної роботи, політики дедлайнів, академічної доброчесності та зворотного зв'язку. У такий спосіб студент (зобувач освіти) із перших тижнів навчання потрапляє в середовище, яке нормує його поведінку як саморегульованого суб'єкта навчання, змушуючи планувати час, розподіляти навантаження й нести відповідальність за власні рішення (Додаток А) [25, с. 24].

Т. Кокс (T. Cox) зазначає, що практики оцінювання та моніторингу академічного прогресу виконують функцію прихованого нормативного регулятора SRL. Формувальне оцінювання, регулярні проміжні завдання, рефлексивні елементи, самооцінювання й аналітика успішності не лише фіксують рівень знань, а й стимулюють розвиток метакогнітивних умінь. Студент систематично отримує сигнали про власний прогрес, співвідносить результати з поставленими цілями й коригує стратегії навчання. У цьому сенсі оцінювання в ЗВО США набуває регулятивної функції, спрямованої на підтримку процесу саморегуляції, а не лише на підсумкову сертифікацію результатів [35].

У сукупності зазначені механізми формують специфічний тип нормативності, притаманний системі вищої освіти США: SRL виступає умовою «нормального» функціонування студента в університетському середовищі, хоча рідко фігурує як окрема формально закріплена вимога. Така прихована нормативність є принципово важливою з позицій порівняльної педагогіки, оскільки вона демонструє, як через децентралізовані регуляторні інструменти та політики якості держава й університети спільно формують модель студента як автономного, відповідального й саморегульованого суб'єкта навчання [35; 2].

На макрорівні функціонування системи формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США визначається специфічною нормативною архітектонікою, ядром якої виступають механізми зовнішньої підзвітності та рамки забезпечення якості освіти. У цій архітектоніці провідну роль відіграють акредитаційні стандарти, що виконують функцію універсального регулятора освітньої діяльності, не втручаючись безпосередньо в зміст навчання, але чітко окреслюючи очікувані результати та вимоги до їх досягнення. Саме через такі стандарти самоорганізація і саморегульоване навчання студентів набувають статусу системно значущого показника якості вищої освіти [33].

Акредитаційні агенції у США виходять із принципу, за яким якість навчання оцінюється не стільки через перелік дисциплін чи обсяг навчального матеріалу, скільки через доведені результати навчання (learning outcomes) та здатність інституції забезпечити їх досягнення для різних категорій студентів. У даному контексті університети зобов'язані чітко формулювати результати навчання на рівні програм і курсів, системно оцінювати їх досягнення та звітувати про використання отриманих даних для вдосконалення освітніх практик. Хоча акредитаційні документи рідко прямо називають self-regulated learning окремою ціллю, вимоги до автономності, рефлексивності та відповідальності студентів фактично становлять його змістовне ядро [136; 3].

Важливою характеристикою акредитаційної логіки відповідно до твердження Ґ. Турнера (G. Turner) є те, що вона поєднує підзвітність і розвиток. Університети мають не лише продемонструвати наявність механізмів оцінювання досягнень студентів, а й показати, яким чином результати цього оцінювання використовуються для корекції навчальних програм, методів викладання та систем підтримки навчання. У такий спосіб формування умінь самоорганізації студентів розглядається як динамічний процес, що підлягає постійному аналізу й удосконаленню. Здатність студента планувати навчальну діяльність, критично оцінювати власний прогрес і брати відповідальність за

результати навчання стає не індивідуальною характеристикою, а інституційним індикатором ефективності освітнього середовища [146].

У межах цієї ж нормативної рамки відбувається узгодження self-regulated learning з так званими «essential skills» (основні навички), які у вищій освіті США виступають універсальною результативною основою освітніх програм. До відповідних умінь зазвичай відносять критичне мислення, інформаційну грамотність, здатність до ефективної комунікації та технологічну компетентність. Через інтеграцію SRL з ключовими навичками самоорганізація перестає бути абстрактною педагогічною ідеєю й набуває прикладного, вимірюваного характеру [146; 135].

Критичне мислення в акредитаційних і програмних документах безпосередньо пов'язується зі здатністю студента аналізувати власні навчальні стратегії, усвідомлювати сильні й слабкі сторони пізнавальної діяльності та приймати обґрунтовані навчальні рішення. Інформаційна грамотність, своєю чергою, передбачає не лише технічні навички роботи з джерелами, а й уміння самостійно планувати пошук інформації, оцінювати її якість і інтегрувати в навчальний процес. Технологічна компетентність розглядається як інструментальна основа саморегуляції, що дає змогу студенту використовувати цифрові платформи для планування, контролю й рефлексії навчальної діяльності [135].

Крім того, на макрорівні функціонування системи формування умінь навчальної самоорганізації студентів у США не менш важливу роль відіграє федеральна освітня політика, яка, не встановлюючи прямих педагогічних приписів щодо розвитку self-regulated learning, формує нормативно-фінансовий каркас, у межах якого університети змушені вибудовувати відповідні інституційні механізми підтримки навчання. Ключовим інструментом такого опосередкованого впливу є законодавство у сфері вищої освіти, насамперед Higher Education Act (Закон про вищу освіту) (HEA) та пов'язані з ним програми фінансової допомоги студентам, реалізовані через Title IV (Розділ IV) (Додаток А) [142; 60].

Федеральна політика у цій площині орієнтована не на регламентацію змісту навчальних програм, а на результативність освітнього процесу, зокрема на показники академічної успішності, утримання студентів та завершення освітніх програм. Доступ університетів до федерального фінансування через механізми Title IV (Розділ IV) безпосередньо залежить від їх здатності забезпечити прийнятні рівні успішності, прогресу та completion rates. У цьому контексті уміння навчальної самоорганізації студентів набувають стратегічного значення, оскільки саме вони істотно впливають на здатність студентів адаптуватися до вимог вищої освіти, долати навчальні труднощі та доводити навчання до завершення (Додаток А) [142].

Опосередкований вплив федеральної політики проявляється насамперед у стимулюванні розвитку інституційних сервісів академічної підтримки. Університети, зацікавлені в збереженні доступу до фінансових ресурсів і позитивних показників підзвітності, інвестують у створення та розширення центрів академічного успіху, програм підтримки першого року навчання, консультаційних і коучингових сервісів, спрямованих на розвиток навичок планування, самоконтролю й рефлексії навчальної діяльності [133; 60].

Важливою складовою зазначеного нормативно-фінансового каркаса є також вимога підзвітності за результати. Федеральні механізми моніторингу передбачають збір і аналіз даних щодо академічного прогресу студентів, використання фінансової допомоги та ефективності освітніх програм. Університети мають продемонструвати, що вони не лише надають доступ до освіти, а й створюють умови для успішного навчання різних груп студентів. У цьому сенсі розвиток саморегульованого навчання розглядається як ключовий засіб зменшення академічних ризиків і підвищення рівня відповідальності студентів за власну освітню траєкторію [18; 60].

Так У.-Д. Елерс (U.-D. Ehlers) вказує на те, що характерною рисою американської моделі є федеральна політика, котра не нав’язує єдиного педагогічного сценарію, залишаючи університетам значну автономію у виборі форм і методів підтримки SRL. Проте саме через фінансові стимули й механізми

підзвітності вона задає чіткий вектор розвитку: навчальне середовище має бути спроєктоване таким чином, щоб сприяти самостійності, активній позиції та відповідальності студента. У результаті формування умінь самоорганізації стає системною відповіддю університетів на зовнішні вимоги ефективності та результативності [44].

Узагальнюючи, на макрорівні self-regulated learning у США не регулюється окремим законом чи спеціальною державною програмою, проте глибоко вбудовується в механізми підзвітності та забезпечення якості вищої освіти. Акредитаційні стандарти, політики результатів навчання та федеральні нормативно-фінансові інструменти спільно формують контекст, у якому університети змушені проєктувати освітнє середовище, орієнтоване на самостійне навчання студента. Саме непряма, але системна регуляція зумовлює сталість і масштабованість американської моделі формування умінь навчальної самоорганізації, забезпечуючи її ефективність без втрати інституційної автономії та педагогічної гнучкості.

На мезорівні, в свою чергу, функціонування системи формування умінь навчальної самоорганізації студентів у ЗВО США ключову роль відіграють нормативно-організаційні механізми університетського рівня, котрі транслюють загальні рамки якості та підзвітності у конкретні політики, правила й структури відповідальності. Саме на даному рівні відбувається інституційне «приземлення» вимог акредитації та федеральної політики, коли абстрактні критерії якості перетворюються на щоденні управлінські й педагогічні практики. У такому контексті розвиток self-regulated learning постає як цілеспрямований об’єкт університетського управління, що потребує нормативного закріплення, системного моніторингу та постійного вдосконалення.

Центральним елементом мезорівня є політики університету щодо student learning outcomes, що виконують функцію стратегічного орієнтира освітньої діяльності. Університети США публічно декларують очікувані результати навчання на рівні інституції, освітніх програм і окремих курсів, підкреслюючи не лише предметні знання, а й універсальні компетентності, пов'язані з автономністю, відповідальністю та здатністю до самостійного управління навчальною діяльністю. Таке публічне декларування має нормативний характер: воно фіксує зобов'язання університету перед студентами, акредитаційними органами та суспільством щодо того, «що саме випускник має знати і вміти» (Додаток А та Рис. 2.1.) [60; 4].



Рис. 2.1. Політики ЗВО США щодо Student Learning Outcomes (джерело: https://www.ed.gov/laws-and-policy/higher-education-laws-and-policy)

Важливою складовою політик є системний збір і аналіз даних про досягнення результатів навчання. Університети впроваджують інституційні процедури оцінювання, спрямовані на отримання доказів того, наскільки заявлені результати реалізуються на практиці. Дані щодо сформованості умінь планування, самоконтролю, рефлексії та відповідального ставлення до навчання збираються через різні інструменти, від аналізу результатів курсів і програм до спеціальних опитувань, портфоліо та формувального оцінювання. У цьому сенсі SRL стає не лише педагогічною метою, а й об'єктом інституційної аналітики, що підлягає вимірюванню та інтерпретації [77, с. 693].

Так К. Волтерс (C. Wolters) зазначає, що отримані дані використовуються університетами в логіці evidence-based improvement, яка є визначальною рисою американської моделі управління якістю освіти. Політики результатів навчання передбачають не просто фіксацію успіхів або проблем, а систематичне використання результатів оцінювання для перегляду навчальних програм, методів викладання та механізмів підтримки студентів [154].

Тісно пов'язаними з політиками результатів навчання є політики оцінювання і моніторингу академічного прогресу студентів, що формують організаційний «контур управління» SRL. Університети впроваджують системи безперервної діагностики навчальних досягнень, що дозволяють відстежувати не лише підсумкові результати, а й динаміку прогресу протягом семестру або навчального року. Даний підхід створює умови для раннього виявлення труднощів, пов'язаних із недостатньою сформованістю навичок самоорганізації, і своєчасного втручання через академічні та консультативні сервіси [154].

Моніторинг успішності, показників вибуття та завершення програм має не лише аналітичне, а й нормативно-управлінське значення. Дані про академічний прогрес студентів використовуються для прийняття управлінських рішень на рівні факультетів, програм і університету загалом. У цьому контексті SRL постає як ключовий фактор, що впливає на стратегічні показники інституції, зокрема retention rates і completion rates (рівень утримання та рівень завершення навчання). Відповідно, університети інституціоналізують відповідальність за розвиток цих умінь, розподіляючи її між адміністративними структурами, викладачами та службами підтримки навчання [86].

З гуманістичної перспективи політики не зводяться до технократичного контролю, а спрямовані на створення підтримувального освітнього середовища, у якому студент отримує можливість усвідомлювати власний прогрес і коригувати навчальну поведінку. Регулярний зворотний зв'язок, прозорі критерії оцінювання та доступ до аналітичної інформації про результати навчання сприяють формуванню рефлексивної позиції студента як активного суб'єкта навчального процесу [86].

М. Халід, С. Башір, Г. Амін (M. Khalid, S. Bashir, H. Amin) зазначають, що важливим складником нормативно-організаційних механізмів формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США на мезорівні є розвинена організаційна інфраструктура підтримки навчання, яка слугує інституційним інструментом реалізації університетських політик у повсякденній освітній практиці. Центральне місце в цій інфраструктурі посідають learning centers та academic success centers (навчальні центри та центри академічного успіху), діяльність яких спрямована не лише на подолання академічних труднощів, а насамперед на розвиток у студентів здатності до самостійного, відповідального й рефлексивного навчання [66, с. 134].

Центри функціонують як спеціалізовані структурні підрозділи університету, інтегровані в систему забезпечення якості освіти та підзвітності за результати навчання. Їхня діяльність безпосередньо корелює з політиками student learning outcomes і системами моніторингу академічного прогресу, оскільки вони покликані не замінювати навчальний процес, а підсилювати його через формування метанавичок, необхідних для ефективного засвоєння змісту освітніх програм. У цьому сенсі learning centers виступають як «практичне втілення» інституційної відповідальності за розвиток SRL [66, с. 134].

Одним з важливих напрямів діяльності центрів є проведення тренінгів з тайменеджменту та стратегій навчання, орієнтованих на різні етапи освітньої траєкторії студента. У межах таких програм студенти опановують навички планування навчального навантаження, постановки реалістичних цілей, розподілу часу між академічною та позаакадемічною діяльністю, а також техніки самоконтролю й подолання прокрастинації. Важливо, що такі тренінги не носять характеру разових заходів, а вбудовуються в системну модель підтримки, що передбачає можливість повторного звернення, індивідуального консультування та поступового ускладнення навчальних стратегій [66, с. 138].

Не менш значущим, за М. Халідом, С. Баширом та Г. Аміном, є фокус learning centers на формуванні ефективних стратегій навчання, зокрема розвитку метакогнітивних умінь, роботи з академічними текстами, підготовки до

оцінювальних процедур і рефлексії навчального досвіду. У цьому контексті самоорганізація розглядається як навчувана компетентність, що формується через поєднання інструктажу, практики та зворотного зв'язку. Такий підхід відповідає гуманістичній логіці американської вищої освіти, у межах якої студент сприймається як суб'єкт, здатний до розвитку за умови надання відповідних ресурсів і підтримки [66, с. 139].

Окремим напрямом діяльності центрів академічного успіху, як стверджує Г. Свонсон (H. Swanson), є супровід використання цифрових ресурсів з акцентом на саморегуляцію навчання. Студентів навчають ефективно користуватися можливостями систем управління навчанням, цифровими календарями, інструментами візуалізації прогресу та онлайн-ресурсами для самостійного навчання. У цьому аспекті цифрові інструменти розглядаються не як нейтральні технології, а як «зовнішні опори» саморегуляції, що допомагають студенту структурувати навчальну діяльність і підтримувати контроль над її виконанням [132].

Наступним ключовим принципом, за Г. Свонсон, є принцип підзвітності й доказовості (data-informed support), що передбачає використання даних моніторингу академічного прогресу для організації підтримки навчання. Діяльність центрів академічного успіху ґрунтується на аналізі інформації про типові труднощі студентів, динаміку успішності та ефективність запроваджених інтервенцій. У такий спосіб інституційна підтримка самоорганізації набуває науково обґрунтованого характеру й стає складником загальної системи забезпечення якості освіти [132].

З функціонального погляду система формування умінь навчальної самоорганізації на рівні університету реалізує регулятивну функцію, закріплюючи правила та вимоги до навчальної діяльності; підтримувальну функцію, забезпечуючи студентів ресурсами, консультаціями та сервісами; діагностичну функцію, пов'язану з моніторингом прогресу та виявленням ризиків; і коригувальну функцію, що передбачає цілеспрямовані педагогічні та організаційні інтервенції. Взаємодія цих функцій із політиками результатів

навчання та оцінювання (підрозділи 3.1–3.3) забезпечує цілісність і стійкість системи.

Крім того, на мікрорівні функціонування системи формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США вирішальне значення має курикулум і нормативно визначений дизайн окремого курсу, у межах якого вимоги до SRL набувають конкретних, щоденно реалізованих форм. Саме на рівні курсу відбувається безпосередній контакт студента з інституційними очікуваннями, і тому курикулум та силабус виступають ключовими інструментами «нормування» навчальної поведінки студента як саморегульованого суб'єкта навчання [98, с. 96].

У вищій освіті США силабус має статус обов'язкового нормативно-педагогічного документа, котрий регламентує не лише зміст дисципліни, а й організацію навчальної діяльності студента. Вимоги до курикулуму передбачають чітке формулювання цілей і результатів навчання, визначення навчальних активностей, форм і критеріїв оцінювання, а також календарного плану виконання завдань. Така структурованість є принципово важливою з погляду розвитку SRL, оскільки вона створює формалізовані умови для планування навчального навантаження, управління часом і прогнозування власної освітньої діяльності [108; 5].

Г. Стайнер (H. Steiner) вказує, що цілі та результати навчання в межах курсу виконують функцію орієнтирів саморегуляції. Вони дозволяють студенту усвідомити, яких результатів очікується досягти, співвіднести власні можливості з вимогами курсу та спланувати навчальні зусилля. Чітко окреслені результати навчання, як правило, формулюються не лише в термінах знань, а й у термінах умінь і способів діяльності, що безпосередньо пов'язані з автономністю, відповідальністю та здатністю до рефлексії. У такий спосіб самоорганізація вбудовується в саму логіку курсу як нормативно очікувана форма навчальної поведінки [124].

Не менш значущим елементом курикулуму є дизайн навчальних активностей, який у практиці США орієнтований на поступове залучення

студента до самостійної роботи та прийняття навчальних рішень. Навчальні завдання розподіляються в часі, мають різний рівень складності й передбачають поєднання індивідуальної та групової роботи. Зазначений дизайн стимулює студента не лише виконувати окремі завдання, а й управляти власною навчальною траєкторією в межах курсу, коригуючи темп і стратегії навчання відповідно до проміжних результатів [124; 106].

Особливу роль у формалізації умов SRL відіграє система оцінювання, що є невід'ємною складовою силабусу. Прозорі критерії оцінювання, чітко визначені дедлайни, політики повторного подання робіт і зворотного зв'язку створюють передбачуване навчальне середовище, у якому студент може відстежувати власний прогрес і своєчасно реагувати на труднощі. Оцінювання в цьому контексті виконує не лише контрольну, а й регулятивну функцію, спрямовану на підтримку процесів самоконтролю та рефлексії [106].

У межах мікрорівня організації освітнього процесу в закладах вищої освіти США принциповим є формальне «вшивання» SRL у результати й зміст окремих курсів, що забезпечує системний характер формування умінь навчальної самоорганізації. На відміну від підходів, у яких SRL розглядається як допоміжна або факультативна навичка, американська практика дедалі чіткіше фіксує її як нормативно очікуваний результат навчання, безпосередньо пов'язаний із досягненням академічної успішності та здатністю студента ефективно функціонувати в умовах складного й гнучкого освітнього середовища [22].

А. Данн (A. Dunn) стверджує, що формалізація SRL у курикулумі відбувається насамперед через включення до результатів навчання таких позицій, як learning to learn, self-regulation, independent learning або metacognitive skills (навчання навчанню, саморегуляція, самостійне навчання та метакогнітивні навички). У силабусах і описах курсів дані результати конкретизуються у вигляді очікуваних умінь планувати навчальну діяльність, визначати пріоритети, формулювати коротко- і довгострокові цілі, відстежувати власний прогрес і коригувати стратегії навчання. У такий спосіб тайменеджмент, цілепокладання та метакогнітивні стратегії перестають бути

«прихованими» вимогами й набувають формально закріпленого статусу в освітній документації курсу (Додаток Б) [42].

Зміст окремих дисциплін, зокрема курсів загальноосвітнього циклу та курсів першого року навчання, часто спеціально доповнюється модулями, спрямованими на розвиток навичок самоорганізації. Модулі можуть охоплювати аналіз власних навчальних стилів, освоєння стратегій читання академічних текстів, підготовку до оцінювальних процедур, а також формування звички до регулярної рефлексії навчального досвіду (Додаток Б).

Особливого значення формальне вшивання SRL набуває в умовах онлайн та змішаного навчання, де вимоги до автономності студента суттєво зростають. Університетські політики оцінювання в цих форматах навчання розглядаються як ключовий механізм стимулювання саморегульованої навчальної поведінки. Оцінювання в онлайн-середовищі дедалі частіше виходить за межі підсумкових тестів і включає інструменти, що підтримують процес саморегуляції протягом усього курсу [34].

До таких інструментів належать рефлексивні журнали, у яких студенти аналізують власні цілі, труднощі та досягнення; планувальні завдання, спрямовані на розробку індивідуальних навчальних планів або календарів виконання робіт; а також регулярні самооцінки, що дозволяють співвідносити власне бачення прогресу з установленими критеріями оцінювання. У поєднанні з чіткими інструкціями та зворотним зв'язком ці практики створюють умови для формування усвідомленої й відповідальної позиції студента в цифровому навчальному середовищі [34; 123].

Важливим елементом політик оцінювання є також включення SRL-модулів до навчальних інструкцій і університетських гайдів, що супроводжують онлайн та змішані курси. Такі модулі містять рекомендації щодо планування навчального часу, роботи з дедлайнами, використання аналітики навчальних платформ і стратегій самоконтролю. Вони виконують подвійну функцію: з одного боку, стандартизують очікування щодо навчальної поведінки студентів, а з іншого надають практичні інструменти для реалізації цих очікувань [99].

У сукупності формальне закріплення SRL у результатах і змісті курсів та специфічні політики оцінювання в онлайн і змішаному навчанні формують мікрорівневий механізм інституціоналізації саморегульованого навчання. Самоорганізація стає невід'ємною частиною академічної культури курсу, а не додатковою навичкою, розвиток якої покладається виключно на самого студента. З позицій порівняльної педагогіки такий підхід свідчить про системну узгодженість американської моделі, у якій нормативні вимоги, педагогічний дизайн і цифрові практики взаємодіють, забезпечуючи сталі умови для розвитку умінь навчальної самоорганізації студентів у сучасному університеті [99].

На операційному рівні впровадження система формування та підтримки умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США набуває найбільш виразних і практично зорієнтованих форм через інституційні механізми першого року навчання, насамперед курси типу First-Year Experience (Досвід першого року навчання) (FYE), University 101 (Університет 101), First-Year Seminar (семінар першого року навчання) (FYS). Зазначені курси розглядаються американськими університетами як стандартизована інституційна практика «введення» студента в академічну культуру університету та водночас як цілеспрямований інструмент формування основ саморегульованого навчання (Додаток Б).

Курси першого року виконують функцію педагогічно спроєктованого входу до прихованої навчальної програми університету, тобто до сукупності неформалізованих норм, очікувань і правил, які визначають успішність студента в академічному середовищі. У межах таких курсів студенти навчаються не стільки предметному змісту, скільки «як бути студентом університету»: як читати й інтерпретувати силабус, як розуміти логіку результатів навчання та критерії оцінювання, як планувати навчальне навантаження протягом семестру. Таким чином, FYE та FYS виступають інституційним механізмом експлікації того, що в інших курсах залишається імпліцитним, але критично важливим для академічного успіху (Додаток Б).

Особливу увагу в таких курсах приділено розвитку практичних умінь самоорганізації: студентів навчають дробити великі навчальні завдання на послідовні етапи, визначати проміжні дедлайни, поєднувати вимоги різних курсів у єдиний навчальний план. Вказаний підхід дозволяє знизити когнітивне перевантаження, характерне для першого року навчання, і водночас формує базові навички планування та самоконтролю, які надалі переносяться на інші дисципліни. Важливо, що ці вміння подаються не як індивідуальні «лайфхаки», а як нормативно очікувана академічна поведінка, підтримувана університетом [148, с. 285].

Ще одним компонентом курсів першого року є ознайомлення студентів із ресурсами кампусу та формування навички усвідомленого користування ними. У межах FYE та FYS студенти отримують системне уявлення про можливості learning centers, бібліотек, академічного коучингу, цифрових платформ і консультаційних сервісів. Це сприяє формуванню відповідального ставлення до власної освітньої траєкторії, коли звернення по допомогу розглядається не як ознака неуспішності, а як елемент саморегульованої стратегії навчання [148, с. 286].

К. Новак (K. Novak) зазначає, що емпіричні дослідження результативності First-Year Seminar підтверджують доцільність такого інституційного підходу. Дані свідчать про позитивний вплив участі в FYS на мотивацію студентів, розвиток навичок ефективного прийняття навчальних рішень і тайменеджменту, а також на загальну академічну адаптацію. Студенти, які проходять курси першого року, демонструють вищий рівень усвідомленості щодо власних навчальних стратегій і більш стабільний академічний прогрес порівняно з тими, хто не залучений до таких програм. Ці результати мають особливе значення для груп студентів, що перебувають у зоні підвищеного академічного ризику [87].

У науковій літературі курси першого року обґрунтовано відносять до high-impact practices, оскільки вони поєднують системність, інтенсивну взаємодію студентів з викладачами та чітку орієнтацію на розвиток метанавичок навчання.

Водночас FYE та FYS мають високий потенціал масштабування: вони можуть бути адаптовані до різних освітніх програм, реалізовані у великій кількості секцій і інтегровані в загальноуніверситетську політику академічної підтримки. Саме така масштабованість робить їх ефективним інструментом інституційного впливу на формування SRL у широких студентських когортах [87; 49; 48; 65; 126].

Не менш важливим інституційним механізмом формування та підтримки умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США на операційному рівні є академічний коучинг, який у сучасній університетській практиці функціонує як спеціалізований сервіс, принципово відмінний від традиційного предметного тьюторства. Якщо тьюторство зосереджене переважно на змісті конкретної дисципліни та подоланні локальних навчальних труднощів, то академічний коучинг спрямований на процес навчання як такий, виступаючи цілеспрямованим інструментом розвитку self-regulated learning [105].

У фокусі академічного коучингу, відповідно до твердження К. Рокмаела (K. Rockmael), перебувають ключові компоненти саморегульованого навчання: цілепокладання, стратегічне планування, самоконтроль і рефлексія. Коуч працює зі студентом над усвідомленням індивідуальних навчальних цілей, їх узгодженням з вимогами курсу та освітньої програми, а також над вибором адекватних стратегій досягнення цих цілей. Важливою особливістю коучингової взаємодії є її діалогічний і підтримувальний характер: студент не отримує готових рішень, а поступово навчається самостійно аналізувати власну навчальну поведінку та приймати обґрунтовані рішення [105].

Академічний коучинг у США має чітке інституційне оформлення: він реалізується через центри академічного успіху, програми підтримки першого року навчання або спеціалізовані служби студентського розвитку. Така організаційна вбудованість дозволяє інтегрувати коучинг у загальну систему моніторингу академічного прогресу, спрямовуючи студентів до цього сервісу на підставі аналітичних даних про ризики неуспішності. У цьому сенсі коучинг

виконує коригувальну функцію в системі формування SRL, забезпечуючи індивідуалізовану підтримку студентів, які потребують посиленої уваги до процесу самоорганізації [105; 145, с. 316].

Гуманістичний потенціал академічного коучингу полягає в тому, що він сприяє формуванню відповідального й рефлексивного ставлення студента до власного навчання, не підміняючи автономність зовнішнім контролем. Навпаки, коучинг створює умови для поступового перенесення відповідальності за навчальні рішення від інституції до студента, що відповідає принципу learner responsibility, закладеному в університетських політиках і результатах навчання [145, с. 317].

Поряд з персоналізованими сервісами підтримки, важливу роль у формуванні SRL відіграють цифрові інструменти, насамперед системи управління навчанням (Learning Management Systems, LMS), які в американських ЗВО розглядаються як «зовнішній виконавчий механізм» саморегуляції. Через функціональні можливості LMS університети інституціоналізують підтримку планування, самоконтролю та рефлексії навчальної діяльності, особливо в умовах онлайн і змішаного навчання [138].

Календарі курсів, автоматизовані сповіщення про дедлайни, панелі прогресу та інструменти візуалізації навчального навантаження дозволяють студентам отримувати постійний зворотний зв’язок щодо стану виконання навчальних завдань [137]. Зазначені інструменти виконують функцію інструментальної екстерналізації самоконтролю, знижуючи когнітивне навантаження, пов’язане з утриманням у пам’яті численних вимог різних курсів, і створюючи умови для більш усвідомленого управління часом та ресурсами.

К. Реід (K. Reid) зазначає, що особливість використання LMS у контексті SRL полягає в тому, що цифрові платформи не замінюють внутрішню саморегуляцію, а підтримують її розвиток на ранніх етапах навчання. Для студентів, які ще не володіють стійкими навичками планування й самоконтролю, цифрові інструменти виконують роль тимчасових «зовнішніх опор», поступово сприяючи формуванню внутрішніх механізмів саморегуляції. Університетські

гайди й інструкції щодо роботи з LMS додатково підкреслюють цю роль, пов'язуючи використання цифрових функцій із очікуваними результатами навчання та академічною відповідальністю студента [103].

Підсумковий аналіз нормативно-організаційних та інституційних механізмів формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США дає підстави стверджувати, що йдеться не про сукупність розрізнених ініціатив, а про цілісну систему, яка характеризується чітко окресленими ознаками педагогічної проєктованості та інституційної підтримки. Саме наявність цих ознак забезпечує сталість, відтворюваність і масштабованість практик SRL у межах університетського середовища.

Передусім система формування SRL у ЗВО США є педагогічно проєктованою, оскільки саморегульоване навчання концептуалізується як структурований і керований процес, а не як спонтанний результат індивідуального досвіду студента. Університетські документи й освітні практики описують SRL у термінах циклічності навчальної діяльності, що включає етапи цілепокладання, планування, реалізації навчальних дій, моніторингу та рефлексивного оцінювання результатів. Така циклічна модель дозволяє інтегрувати саморегуляцію в дизайн курсів, систему оцінювання та механізми зворотного зв'язку, забезпечуючи логічну послідовність і педагогічну доцільність формування відповідних умінь.

Ше одним елементом педагогічної проєктованості є наявність системного зворотного зв'язку, який слугує ключовим регулятором навчальної діяльності студента. Через формувальне оцінювання, аналітику навчальних платформ, консультації та коучингові сесії студенти отримують інформацію про власний прогрес і мають можливість коригувати стратегії навчання. Зворотний зв'язок у цій системі виконує не лише інформативну, а й розвивальну функцію, сприяючи формуванню метакогнітивної обізнаності та здатності до усвідомленого самоконтролю [147, с. 226; 6].

Наступною ознакою педагогічної проєктованості є контекстність SRL, тобто його вписаність у конкретні освітні ситуації, дисципліни й формати

навчання. Саморегуляція не подається як універсальна абстрактна навичка, відірвана від змісту навчання, а формується в процесі виконання реальних навчальних завдань, взаємодії з курсами різної складності та адаптації до різних освітніх контекстів, зокрема онлайн і змішаного навчання. Такий підхід забезпечує перенесення сформованих умінь на нові навчальні ситуації та сприяє їхній стійкості [147, с. 227].

Не менш важливою характеристикою системності є те, що система формування SRL у ЗВО США є інституційно підтримуваною. Педагогічно спроєктовані практики не залишаються на рівні окремих викладачів або курсів, а підкріплюються розгалуженою організаційною екосистемою. До її складників належать центри навчання та академічного успіху, служби академічного коучингу, політики оцінювання й моніторингу прогресу, а також програми професійного розвитку викладачів, спрямовані на впровадження SRL-орієнтованих педагогічних підходів [24].

Інституційна підтримка проявляється також у узгодженості різних рівнів управління освітою: від акредитаційних вимог і федеральних механізмів підзвітності до університетських політик, курикулумів і щоденних навчальних практик. Узгодженість забезпечує єдність цілей і засобів формування умінь навчальної самоорганізації, мінімізуючи фрагментарність і залежність результатів від окремих ініціатив. SRL у цьому контексті стає складником інституційної ідентичності університету та його стратегії забезпечення якості освіти [92, с. 239].

Крім того, у підтримці системи відіграє професійний розвиток викладачів, який орієнтований на формування розуміння SRL як педагогічної цілі та на опанування методів її інтеграції в навчальний процес. Через тренінги, методичні рекомендації та спільноти практики викладачі залучаються до реалізації спільної інституційної стратегії, що сприяє поширенню SRL-інтервенцій і підвищенню їхньої ефективності.

Наступною ознакою системності формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США є масштабованість цієї

системи на рівні університету, що забезпечує її стійкість, відтворюваність і вплив на широкі студентські когорти. Центральним механізмом такої масштабованості виступають курси першого року навчання типу FYE та FYS, що в американській практиці функціонують не як локальні пілотні ініціативи, а як інституційно закріплений формат, здатний до багаторазового відтворення в різних академічних контекстах.

Масштабованість FYE та FYS ґрунтується насамперед на стандартизації цілей і структури курсу. Університети визначають базові результати навчання, пов'язані з академічною адаптацією, розвитком умінь самоорганізації, орієнтацією в освітньому середовищі та формуванням відповідальної навчальної поведінки. Результати залишаються інваріантними незалежно від факультету чи освітньої програми, що дозволяє реалізовувати курси першого року у вигляді численних секцій із збереженням єдиної педагогічної логіки. Саме така інваріантність цілей забезпечує перенесення практики SRL з окремих експериментальних груп на рівень університетської норми [79].

Водночас масштабування не означає уніфікації змісту в жорсткому сенсі. Навпаки, FYE та FYS поєднують стандартизоване ядро з можливістю контекстуальної адаптації до специфіки програм, академічних дисциплін або цільових груп студентів, що дозволяє інтегрувати розвиток self-regulated learning у різні освітні траєкторії, зберігаючи при цьому спільне розуміння очікуваної навчальної поведінки студента. У такій моделі масштабованість досягається не через механічне копіювання, а через реплікацію педагогічного дизайну, що враховує різноманітність освітніх контекстів [79].

Суттєвим чинником масштабування є також інституційна підтримка реалізації FYE та FYS, зокрема через підготовку викладачів, розроблення методичних матеріалів і координацію курсу на рівні університету. Наявність координаторів програм першого року, спільних силабусних шаблонів, навчальних ресурсів і систем оцінювання результатів дозволяє забезпечити якість реалізації курсу незалежно від кількості секцій. У даному контексті масштабованість постає як управлінсько-педагогічне завдання, що вирішується

через поєднання централізованого планування та децентралізованого впровадження.

З позицій формування умінь навчальної самоорганізації принципово важливим є те, що масштабовані курси першого року створюють ефект критичної маси: значна частина студентів одночасно залучається до спільної логіки саморегульованого навчання, що сприяє закріпленню відповідних норм в академічній культурі університету. SRL перестає бути характеристикою окремих «успішних» студентів або результатом індивідуальних зусиль, а набуває статусу колективно поділюваного стандарту навчальної поведінки [58, с. 14].

Крім того, масштабованість FYE та FYS забезпечує вертикальне поширення практик SRL на інші курси та етапи навчання. Досвід, отриманий студентами на першому курсі, створює основу для подальшого впровадження SRL-орієнтованих завдань і оцінювальних практик у дисциплінах старших курсів. У цьому сенсі курси першого року виконують роль «якоря» системи, від якого відштовхуються інші елементи курикулуму й інституційної підтримки.

Отже, масштабованість системи формування умінь навчальної самоорганізації в ЗВО США виявляється у здатності університетів переносити успішні педагогічні практики FYE та FYS на рівень масової освітньої діяльності без втрати їхньої якості та гуманістичної спрямованості. Така логіка масштабування демонструє, що SRL у вищій освіті США є не локальною інновацією, а інституційно відтворюваною практикою.

2.2. Структурно-компонентний склад системи умінь самоорганізації навчальної діяльності студентів у ЗВО США

Спираючись на концепцію саморегульованого навчання, у вищій освіті США сформувалася цілісна система умінь самоорганізації навчальної діяльності студентів, що має чітко виражену структурно-компонентну будову і водночас проявляється як практично «вбудований» механізм повсякденної академічної роботи. Вважаємо за необхідне у даному підрозділі здійснити аналіз не теорії

SRL як такої, а системи умінь самоорганізації, що функціонує в університетах США як результат педагогічного проєктування освітнього процесу та накопиченої студентської практики. SRL постає не об'єктом суто теоретичного розгляду, а пояснювальною рамкою, яка дозволяє коректно описати, як саме студент організовує власне навчання: ставить цілі, планує й розподіляє зусилля, контролює просування, коригує стратегії, взаємодіє з ресурсами середовища та підтримує мотивацію впродовж семестру.

У межах вищої освіти США самоорганізація навчальної діяльності не трактується як вроджена індивідуальна риса, а розуміється як комплекс сформованих умінь, що підлягають розвитку, тренуванню, цілеспрямованому педагогічному супроводу та інституційній підтримці. Такий підхід принципово зміщує акцент із психологічного опису особистості на аналіз освітньої реальності: як організовано навчальні вимоги, які умови створює курс і університет, які інструменти й сервіси «підштовхують» студента до планування, самоконтролю і рефлексії, та які практики роблять самоорганізацію не декларацією, а необхідною частиною успішного навчання [109].

Саме тому в цьому підпункті самоорганізація розглядається як результат взаємодії двох площин. Перша – педагогічно спроєктована, вона включає структурування навчальних завдань, логіку силабуса, поетапні дедлайни, вимоги до самостійної роботи, критерії оцінювання, формати зворотного зв'язку. Друга – діяльнісно-студентська: це реальні кроки студента у відповідь на вимоги освітнього середовища, а саме від осмислення навчальної мети до вибору стратегій, організації часу, використання ресурсів, звернення по допомогу, самооцінювання й корекції дій. У даній системі умінь ключовим є те, що здобувач не лише виконує завдання, а поступово привчається управляти власним навчанням як процесом, тобто діяти усвідомлено, відповідально й адаптивно [109; 83].

Застосування SRL як пояснювальної рамки в межах цього підпункту потрібне саме для того, щоб аналітично «зібрати» розрізнені на перший погляд навчальні дії в цілісну систему умінь. Рамка SRL дозволяє побачити, що такі дії,

як постановка навчальних цілей, планування підготовки, моніторинг розуміння, самооцінка прогресу, зміна стратегії, управління мотивацією й зусиллями, мають не випадковий, а структурно взаємопов'язаний характер. Так Л. Нільсон (L. Nilson) стверджує, що вона також допомагає уникнути спрощення, коли самоорганізацію зводять або до «дисципліни», або до «сили волі»: натомість у фокусі опиняється функціональна організація навчальної діяльності, як студент приймає рішення, як контролює їх реалізацію і як навчається на власному досвіді в межах академічного циклу [85].

У закладах вищої освіти США самоорганізація навчальної діяльності студентів набула ознак цілісної системи умінь, а не сукупності розрізнених «корисних порад» чи індивідуальних навчальних звичок. Йдеться про педагогічно й культурно закріплену практику, у межах якої студент послідовно опановує інструменти керування власним навчанням: від постановки цілей і планування до самоконтролю, самооцінювання та корекції обраних стратегій. Саме тому самоорганізація в університетському контексті постає як регулятивний механізм, що забезпечує навчальну результативність не «в теорії», а в реальному освітньому процесі: у щоденній роботі з курсом, дедлайнами, вимогами викладача, академічними ресурсами та власними когнітивними й мотиваційними обмеженнями. У такому прочитанні система умінь самоорганізації є функціональною відповіддю на структурні характеристики американської вищої освіти: автономність студента, високу частку самостійної роботи, багатокомпонентність оцінювання та необхідність управляти навчальним навантаженням упродовж семестру [85].

Цілісність системи за М. Пфост, П. Кунтнер, С. Ґопперт, В. Хюбнер (M. Pfost, P. Kutner, S. Guppert, V. Hübner) виявляється насамперед у її структурно-компонентній визначеності: уміння самоорганізації не розчиняються в загальних компетентностях, а групуються у взаємопов'язані блоки, кожен з яких виконує свою регулятивну роль. Зокрема, у межах рамки саморегульованого навчання система описується через поєднання метакогнітивних умінь (цілевизначення, планування, моніторинг і

самокорекція), поведінково-ресурсних умінь (організація часу, середовища, зусиль, звернення по підтримку) та мотиваційних умінь (підтримання навчального наміру, самоефективність, смислова цінність завдання). Важливо, що компоненти не є «переліком якостей» студента; вони виступають як структурні елементи єдиного механізму, що забезпечує управління навчальною діяльністю в умовах різнорідних вимог і змінних освітніх ситуацій [96, с. 97].

Звідси випливає методологічна позиція аналізу: компоненти системи самоорганізації доцільно розглядати як функціональні блоки, які перебувають у постійній взаємодії та проявляються лише у контексті конкретних навчальних завдань і освітніх середовищ. У цьому підході принциповим є відхід від статичного «опису складників» до розуміння їх як взаємодіючих функцій. Метакогнітивний блок задає логіку регуляції; забезпечує усвідомлене прийняття рішень: що саме потрібно опанувати, яким способом, у які строки і за якими критеріями оцінювати прогрес. Поведінковий блок виконує операційну функцію – переводить намір і план у дію, забезпечуючи організацію ресурсів, ритму й дисципліни виконання. Мотиваційний блок надає процесу стійкості; підтримує залученість, витримування труднощів і готовність продовжувати роботу навіть за відсутності миттєвих результатів. Саме взаємодія усіх блоків робить самоорганізацію не «внутрішньою чеснотою», а практичною системою умінь, що може формуватися, підтримуватися й удосконалюватися в межах університетського навчання (Рис. 2.2.) [96, с. 97; 73, с. 62].

Особливо суттєвим для порівняльно-педагогічного аналізу є те, що функціональні блоки самоорганізації в американському контексті не мисляться поза реальними освітніми ситуаціями: інтенсивними курсами, модульною структурою оцінювання, цифровими середовищами управління навчанням, груповими проєктами, вимогами академічної доброчесності та високою часткою самостійної підготовки. У таких умовах система умінь самоорганізації працює як «механізм регуляції», який дозволяє студенту узгоджувати цілі з вимогами курсу, добирати стратегії під конкретні типи завдань, вчасно помічати прогалини

у розумінні, звертатися по підтримку й коригувати траєкторію навчання без втрати суб'єктності та гідності [73, с. 63].

Перехід до аналізу структурно-компонентної архітектоніки системи умінь самоорганізації навчальної діяльності студентів у ЗВО США передбачає зосередження уваги не на описі окремих проявів навчальної автономії, а на внутрішній логіці побудови цієї системи як регулятивного механізму. На аналітичному рівні така архітектоніка постає як упорядкована сукупність взаємопов'язаних компонентів, кожен з яких виконує специфічну функцію в управлінні навчальною діяльністю студента. Центральне місце в структурі посідає метакогнітивний компонент, який у практиці вищої освіти США виконує роль регулятивного ядра всієї системи умінь самоорганізації.

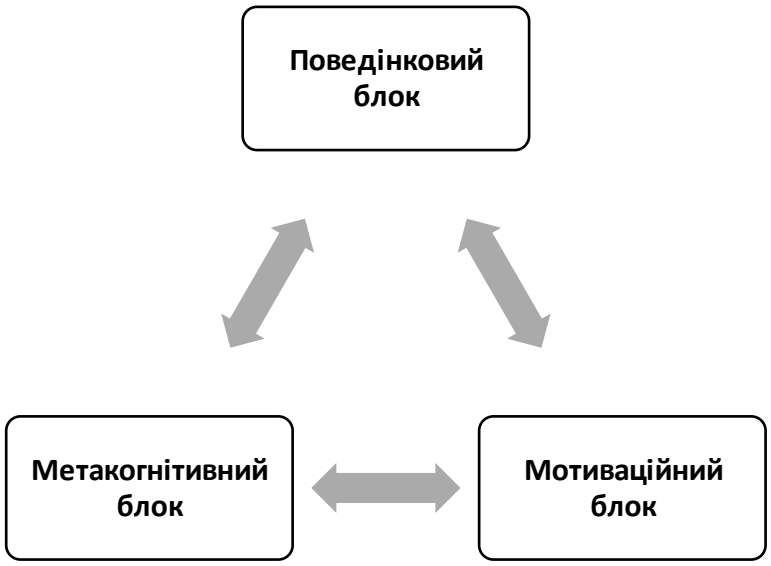


Рис. 2.2. Компоненти системи самоорганізації навчальної діяльності студентів у ЗВО США

Метакогнітивний блок (компонент) у цьому контексті доцільно розглядати не як абстрактну здатність до «усвідомлення власного мислення», а як систему конкретних умінь, що забезпечують цілеспрямоване й контрольоване здійснення навчальної діяльності. До таких умінь належать насамперед цілепокладання, планування, моніторинг і самооцінювання, які разом формують операційний контур регуляції навчального процесу. Через дані уміння студент переходить від пасивного виконання вимог курсу до активного управління власною освітньою траєкторією [13].

У межах університетської практики цілепокладання виступає не декларативним формулюванням намірів, а операційним умінням співвідносити особисті навчальні цілі з очікуваними результатами курсу, вимогами силабуса та критеріями оцінювання. Студент навчається трансформувати загальні цілі програми або дисципліни у конкретні, досяжні й часово визначені завдання, що слугують орієнтирами для подальшого планування. Тому цілепокладання стає вихідною точкою метакогнітивної регуляції, задаючи логіку вибору стратегій і розподілу ресурсів [13].

Планування навчальної діяльності, своєю чергою, постає як уміння прогнозувати послідовність дій, визначати необхідні ресурси та передбачати можливі труднощі. У структурі метакогнітивного компонента планування не обмежується складанням розкладу або переліку завдань, а включає осмислення складності матеріалу, оцінку власних можливостей, визначення оптимальних стратегій навчання для різних типів завдань. Саме в даному аспекті чітко проявляється операційно-регулятивний характер метакогніції: планування виконує функцію попереднього управління навчальною діяльністю, зменшуючи ймовірність хаотичних або реактивних дій [13; 97].

Моніторинг як складова метакогнітивного компонента забезпечує безперервний контроль за перебігом навчальної діяльності. Йдеться про вміння відстежувати рівень розуміння навчального матеріалу, ефективність обраних стратегій, дотримання часових меж і відповідність поточних результатів поставленим цілям. У практиці вищої освіти США моніторинг тісно пов’язаний

із використанням формувального оцінювання, проміжних завдань, цифрових інструментів відстеження прогресу, які створюють умови для регулярного «зворотного зв'язку» між планом і реальною діяльністю студента. Водночас саме студент виступає ключовим суб'єктом цього процесу, приймаючи рішення про необхідність корекції власних дій [97; 7].

Завершальним елементом метакогнітивного блоку є самооцінювання, яке полягає в умінні критично осмислювати досягнуті результати, співвідносити їх із запланованими цілями та робити висновки для подальшого навчання. У межах системи умінь самоорганізації самооцінювання не зводиться до емоційної реакції на успіх чи невдачу, а виконує регулятивну функцію: воно стає підґрунтям для перегляду стратегій, уточнення цілей і вдосконалення способів навчальної діяльності. Саме через самооцінювання метакогнітивний компонент замикає регулятивний цикл і забезпечує накопичення навчального досвіду як ресурсу для майбутніх освітніх ситуацій [97; 157].

Як бачимо, метакогнітивний блок у структурі системи умінь самоорганізації навчальної діяльності студентів у ЗВО США постає як операційно-регулятивне ядро, що забезпечує усвідомлене управління навчальним процесом на всіх його етапах. Акцент на операційно-регулятивному, а не рефлексивно-описовому характері метакогніції дозволяє розглядати її не як другорядний «надбудовний» елемент, а як ключовий механізм, який інтегрує цілі, дії та результати в єдину логіку самокерованого навчання. Саме з цієї позиції стає можливим подальший аналіз взаємодії метакогнітивного компонента з поведінковими та мотиваційними блоками системи, що й визначає цілісність самоорганізації навчальної діяльності студентів у американській вищій освіті.

Розглядаючи метакогнітивні уміння в структурі системи SRL студентів у закладах вищої освіти США, доцільно акцентувати увагу на їх функції усвідомленого управління навчальним процесом, а не лише на супровідній рефлексії чи загальній навчальній «усвідомленості». У межах американської освітньої практики метакогнітивні уміння постають як внутрішній механізм

прийняття й корекції навчальних рішень, завдяки якому студент переходить від реактивного виконання вимог курсу до проактивного керування власною навчальною діяльністю. Саме через дані уміння навчальний процес набуває для студента ознак керованого й прогнозованого, а не ситуативного або фрагментарного.

Постановка навчальних цілей виступає не одноразовим актом на початку курсу, а динамічним умінням, що постійно оновлюється у взаємодії з навчальним контекстом. Студент навчається формулювати цілі, виходячи з очікуваних результатів навчання, критеріїв оцінювання та власного рівня підготовки, а також уточнювати їх упродовж семестру залежно від складності матеріалу й отриманих результатів. Такий підхід перетворює цілепокладання на інструмент регуляції, який задає напрям і сенс навчальним зусиллям, водночас зберігаючи гнучкість і відкритість до корекції [157; 11, с. 67].

Невід'ємним продовженням цілепокладання є вибір навчальних стратегій, що в системі метакогнітивних умінь розглядається як усвідомлений і контекстно зумовлений процес. У вищій освіті США студент поступово опановує вміння співвідносити тип завдання, форму контролю та часові обмеження з найбільш доцільними способами навчальної роботи, відмовляючись від універсальних або звичних, але не завжди ефективних стратегій. Вибір стратегій у цьому випадку спирається на аналіз попереднього досвіду, розуміння власних сильних і слабких сторін та очікувань курсу, що підкреслює управлінський характер метакогнітивної діяльності [38, с. 209].

Відстеження прогресу виконує функцію постійного зворотного зв'язку між поставленими цілями та реальною навчальною діяльністю. Метакогнітивні уміння дозволяють студенту своєчасно помічати розбіжності між запланованими й досягнутими результатами, виявляти прогалини у розумінні матеріалу або неефективність обраних стратегій. У контексті університетів США цьому сприяють різноманітні форми формувального оцінювання, поетапні завдання, цифрові інструменти моніторингу успішності, однак вирішальним залишається

здатність студента інтерпретувати отриману інформацію та використовувати її для саморегуляції, а не лише для фіксації успіхів або помилок [38, с. 209].

Корекція дій є логічним завершенням метакогнітивного управлінського циклу й водночас умовою його повторюваності. Вона передбачає готовність студента змінювати навчальні стратегії, перерозподіляти час і зусилля, звертатися по додаткові ресурси або підтримку на основі результатів моніторингу й самооцінювання. У цьому аспекті метакогнітивні уміння виконують не лише адаптивну, а й розвивальну функцію: кожен акт корекції сприяє накопиченню досвіду ефективного управління навчанням, що підвищує автономність і стійкість студента в нових або складніших освітніх ситуаціях [38, с. 210].

Координаційна функція метакогнітивного блоку в системі умінь SRL студентів у закладах вищої освіти США полягає у забезпеченні узгодженості між мотиваційними імпульсами та поведінковими діями в межах єдиного регулятивного контуру навчання. Дана функція дозволяє розглядати метакогнітивний компонент не лише як «внутрішній інтелектуальний механізм», а як центральний елемент, що інтегрує різнорідні складові навчальної діяльності в цілісний і керований процес. У такій логіці метакогніція виконує роль своєрідного «регулятора взаємодії», який спрямовує мотиваційні ресурси студента в конкретні навчальні дії та забезпечує осмислене керування їх реалізацією [95].

У практиці вищої освіти США мотиваційні імпульси студента, а саме: прагнення досягти успіху, інтерес до змісту курсу, орієнтація на професійні перспективи або бажання відповідати академічним стандартам; самі по собі не гарантують ефективної навчальної діяльності. Вони потребують метакогнітивного опосередкування, яке дозволяє перетворити загальний намір на конкретний план дій. Саме через метакогнітивні уміння студент усвідомлює, які саме цілі є пріоритетними в даний момент, якими засобами їх доцільно досягати та як співвіднести власні мотиваційні очікування з реальними вимогами

курсу; метакогнітивний компонент виступає механізмом «перекладу» мотивації в операційні рішення [69].

Водночас координаційна роль метакогніції проявляється і в узгодженні поведінкових дій із мотиваційною сферою студента. У процесі навчання поведінкові стратегії (управління часом, організація навчального середовища, наполегливість у виконанні завдань, звернення по допомогу) можуть втрачати ефективність, якщо вони не підкріплюються усвідомленим розумінням їх доцільності. Метакогнітивні уміння дозволяють студенту осмислити, чому певні дії є необхідними саме зараз, як вони сприяють досягненню поставлених цілей і наскільки відповідають власним можливостям і ресурсам. Завдяки цьому поведінкова активність перестає бути механічною або ситуативною і набуває характеру цілеспрямованої навчальної діяльності [69; 94].

Загалом, у контексті вищої освіти США координаційна функція метакогнітивного блоку також тісно пов'язана з інституційними умовами навчання. Складна структура курсів, модульність оцінювання, різноманіття навчальних форматів і висока частка самостійної роботи створюють ситуацію, у якій студент змушений постійно узгоджувати власні мотиви з вимогами освітнього середовища. Метакогнітивні уміння в цьому випадку виступають механізмом адаптації, що дозволяє підтримувати баланс між внутрішніми спонуканнями та зовнішніми регламентами, зберігаючи при цьому суб'єктну позицію студента.

Переходячи до аналізу поведінкового блоку в структурі системи умінь SRL студентів у закладах вищої освіти США, доцільно розглядати його як інструментально-операційний блок, через який регулятивні наміри та рішення набувають форми реальної навчальної дії. Якщо метакогнітивний блок задає логіку управління навчальним процесом, то поведінковий блок забезпечує його практичну реалізацію, виступаючи своєрідним «виконавчим механізмом» системи самоорганізації. У цьому сенсі самоорганізація постає не як абстрактна здатність до дисципліни, а як уміння ефективно управляти ресурсами навчальної діяльності в умовах реального освітнього середовища.

Поняття ресурсів навчальної діяльності має багатовимірний характер і охоплює не лише час чи фізичне зусилля студента, а й навчальне середовище, інформаційні та цифрові інструменти, соціальні контакти, а також власну енергію й увагу. Поведінковий блок системи самоорганізації спрямований на формування вмінь раціонально розподіляти ресурси відповідно до поставлених цілей, вимог курсу та індивідуальних можливостей. Саме через дані уміння студент переходить від імпульсивного або реактивного стилю навчання до свідомо організованої навчальної діяльності [30].

Ключовою характеристикою поведінкового блоку є його операційність. Йдеться про вміння не просто знати, що потрібно зробити, а як саме організувати виконання навчальних завдань у конкретних умовах: коли розпочати роботу, як розподілити час між різними курсами, у який спосіб структурувати навчальне середовище, як поєднати індивідуальну та групову роботу. У системі вищої освіти США уміння формуються в умовах значної автономії студента, коли більша частина навчального навантаження припадає на самостійну роботу поза аудиторією, а отже ефективність навчання безпосередньо залежить від здатності студента організувати власні дії [30; 131].

Трактування самоорганізації як управління ресурсами навчальної діяльності дозволяє вийти за межі традиційного розуміння «навчальної дисципліни». Поведінковий компонент у цьому випадку включає не примусове дотримання правил, а усвідомлений вибір дій, що оптимізують навчальний процес. Наприклад, управління часом постає не як механічне дотримання розкладу, а як уміння пріоритизувати завдання, співвідносити їхню складність із доступним ресурсом часу та адаптувати графік у відповідь на зміну навчальних вимог. Аналогічно, організація навчального середовища передбачає здатність створювати умови, що мінімізують відволікання та підтримують концентрацію, зокрема через використання цифрових платформ, навчальних просторів і технічних засобів [131].

Важливим аспектом поведінкового блоку є його тісний зв’язок із метакогнітивною регуляцією. Поведінкові уміння не функціонують ізольовано:

вони реалізують ті рішення, які приймаються на рівні метакогнітивного аналізу. План навчальної діяльності, сформульований на метакогнітивному рівні, знаходить своє втілення у конкретних поведінкових діях, початку роботи над завданням, виборі форми підготовки, зверненні до навчальних ресурсів або викладача. У такий спосіб поведінковий компонент забезпечує узгодженість між наміром і дією, перетворюючи самоорганізацію на дієву систему [131].

Отже, поведінковий компонент як інструментально-операційний блок системи умінь SRL студентів у ЗВО США відіграє вирішальну роль у реалізації навчальних намірів і регулятивних рішень у практичній площині. Розуміння самоорганізації як управління ресурсами навчальної діяльності дозволяє розкрити її не як сукупність формальних правил поведінки, а як динамічний процес оптимізації дій студента в умовах складного й насиченого освітнього середовища. Саме з цієї позиції стає можливим подальший аналіз конкретних груп поведінкових умінь, що забезпечують ефективність і стійкість навчальної діяльності в американських університетах [119, с. 199; 63].

У межах поведінкового блоку системи умінь самоорганізації навчальної діяльності студентів у закладах вищої освіти США доцільно виокремити кілька взаємопов’язаних груп умінь, які забезпечують практичну реалізацію регулятивних рішень і стабільність навчальної діяльності в умовах високої академічної автономії. Уміння формуються не стихійно, а в процесі систематичної взаємодії студента з навчальним середовищем і відображають специфіку американської університетської культури, зорієнтованої на відповідальність студента за власну освітню траєкторію [63; 26].

Ю. Геммлер (Y. Hemmler) зазначає, що однією з базових груп поведінкових умінь є таймменеджмент, який у контексті вищої освіти США постає як здатність самостійно планувати й координувати навчальне навантаження протягом семестру. Йдеться не лише про дотримання дедлайнів, а про вміння розподіляти час між різними видами навчальної діяльності, враховувати складність завдань, поєднувати короткострокові та довгострокові цілі, а також адаптувати графік роботи у відповідь на зміну навчальних вимог.

Таймменеджмент у цій системі виконує функцію запобігання перевантаженню та прокрастинації, створюючи передумови для ритмічної й передбачуваної навчальної діяльності [59].

Важливе місце в структурі поведінкового блоку посідають уміння організації навчального середовища, що охоплюють як фізичний, так і цифровий вимір навчання. Студент навчається створювати умови, сприятливі для концентрації та продуктивної роботи, обирати відповідні простори для різних типів завдань, мінімізувати зовнішні й внутрішні відволікальні чинники, а також ефективно використовувати цифрові платформи, навчальні ресурси та інструменти управління навчальним процесом. У контексті американських університетів, де значна частина навчальної діяльності відбувається поза аудиторією або в онлайн- і змішаних форматах, ці уміння набувають особливої ваги [59].

Застосування навчальних стратегій як група поведінкових умінь відображає здатність студента реалізовувати обрані метакогнітивні рішення в конкретних діях. Йдеться про свідомий вибір і використання стратегій читання, опрацювання інформації, підготовки до оцінювання, виконання проєктних і дослідницьких завдань. У межах системи самоорганізації ці уміння не зводяться до механічного повторення звичних способів роботи, а передбачають гнучке коригування стратегій залежно від типу завдання, рівня складності матеріалу та отриманого зворотного зв’язку [32; 29].

Окрему групу становлять уміння регуляції зусиль, які забезпечують стійкість навчальної діяльності в умовах тривалого навантаження або підвищеної складності. Вони включають здатність підтримувати робочий темп, долати втому, відкладати миттєве задоволення заради досягнення віддалених навчальних цілей, а також відновлювати продуктивність після невдач. У системі вищої освіти США, де навчання часто поєднується з позааакадемічною діяльністю, ці уміння мають критичне значення для завершення програм і досягнення запланованих результатів [2, с. 93; 68].

Особливе місце в поведінковому компоненті посідає звернення по допомогу як навчальна стратегія. На відміну від традиційного уявлення про допомогу як ознаку слабкості, в американському академічному контексті help-seeking розглядається як усвідомлене й проактивне уміння використовувати доступні ресурси підтримки. Воно передбачає здатність своєчасно ідентифікувати труднощі, обирати відповідні джерела допомоги (викладачів, тьюторів, однокурсників, навчальні центри) і інтегрувати отриману підтримку у власну навчальну діяльність. Таким чином, звернення по допомогу стає частиною системи самоорганізації, а не альтернативою самостійності [70, с. 648; 39, с. 46].

Водночас поведінкові уміння не є універсальними або сталими в усіх освітніх ситуаціях, що зумовлює необхідність їх аналізу з позицій контекстної зумовленості. У ЗВО США характер і значущість окремих поведінкових умінь істотно залежать від дизайну курсу, форм навчання, типів навчальних завдань і моделей оцінювання. Так, курси з чітко структурованими поетапними завданнями та регулярним формувальним оцінюванням стимулюють систематичне планування і моніторинг, тоді як проєктно-орієнтовані або дослідницькі курси висувають підвищені вимоги до самостійного розподілу часу, регуляції зусиль і звернення по допомогу [15; 45].

Аналіз мотиваційного блоку в структурі системи умінь SRL студентів у закладах вищої освіти США передбачає його розгляд не як фонової психологічної передумови навчання, а як смислово-енергетичного блоку, що забезпечує стійкість і безперервність регулятивних процесів. У цій логіці мотивація не зводиться до емоційного стану, рівня зацікавленості чи ситуативного настрою студента, а постає як уміння підтримувати навчальну активність упродовж тривалого часу, зокрема в умовах складних завдань, відтермінованих результатів і підвищеного академічного навантаження [122; 156].

Мотиваційний блок тісно пов’язаний із високим рівнем автономії студента та необхідністю самостійно управляти власною освітньою траєкторією. За

відсутності постійного зовнішнього контролю саме мотиваційні уміння виконують функцію внутрішнього «двигуна» навчальної діяльності, який забезпечує ініціацію, підтримку й завершення навчальних дій, а тому мотивація у системі самоорганізації набуває регулятивного статусу, вона активно включається в процес прийняття рішень, вибору стратегій і розподілу зусиль [156].

Смисловий вимір мотиваційного блоку виявляється в умінні студента пов'язувати навчальні завдання з особистими, професійними або академічними цілями. Навчальна діяльність набуває внутрішньої значущості тоді, коли студент усвідомлює її цінність не лише в термінах оцінювання, а як етап формування компетентностей, необхідних для майбутньої професійної діяльності чи подальшого навчання. У такому розумінні мотивація виступає механізмом смислотворення, що дозволяє студенту інтерпретувати навчальні вимоги як осмислені й виправдані, а не як зовнішній тиск [125].

Так К. Дуін, П. Ренкема, Г. Табберс (C. Duin, P. Renkema, H. Tabbers) зазначають, що енергетичний аспект мотиваційного блоку проявляється в здатності підтримувати необхідний рівень навчальної активності та зусиль протягом усього навчального циклу. Йдеться про вміння долати прокрастинацію, витримувати інтелектуальні та часові навантаження, зберігати наполегливість у ситуаціях невизначеності або тимчасових невдач. У системі вищої освіти США, де навчальні результати часто мають відкладений характер, ці уміння забезпечують стабільність навчальної діяльності та запобігають фрагментарності або перериванню освітньої траєкторії [41, с. 755].

Принципово важливим є те, що мотиваційний блок у системі самоорганізації не функціонує ізольовано. Він перебуває у постійній взаємодії з метакогнітивним і поведінковим компонентами, підсилюючи або, навпаки, послаблюючи їхню ефективність. Усвідомлення цілей і смислу навчання активізує метакогнітивні процеси планування й моніторингу, тоді як здатність підтримувати мотивацію створює умови для реалізації поведінкових стратегій у практичній площині [41, с. 755].

Отже, мотиваційний компонент як смислово-енергетичний блок системи умінь самоорганізації навчальної діяльності студентів у ЗВО США дозволяє розглядати мотивацію не як мінливий психологічний стан, а як сформоване уміння підтримувати навчальну активність у складних і динамічних умовах університетського навчання. Саме в такому розумінні мотивація стає ключовим чинником стабільності самоорганізації, створюючи підґрунтя для подальшого аналізу її регулятивних функцій і взаємодії з іншими компонентами системи.

Розкриття змісту мотиваційних умінь у структурі системи SRL студентів у ЗВО США потребує виходу за межі традиційного уявлення про мотивацію як сукупність внутрішніх спонукань або емоційних станів. У межах аналізованої системи мотиваційні уміння постають як цілеспрямовано сформовані здатності, що дозволяють студенту підтримувати навчальну активність, надавати їй смислу та забезпечувати внутрішню готовність до тривалої і напруженої інтелектуальної роботи. Їхній зміст визначається специфікою вищої освіти, у якій навчальний успіх значною мірою залежить від уміння студента самостійно ініціювати, підтримувати й завершувати навчальні дії [13; 144].

Одним із ключових мотиваційних умінь є підтримання навчального наміру, що полягає у здатності зберігати спрямованість на досягнення поставлених навчальних цілей упродовж усього навчального циклу. На відміну від ситуативного інтересу, навчальний намір має тривалу дію і пов’язаний із усвідомленим рішенням інвестувати зусилля в навчання навіть за умов відсутності негайних результатів. У контексті вищої освіти США це уміння виявляється у здатності студента доводити розпочаті завдання до завершення, дотримуватися обраної траєкторії навчання та не відмовлятися від цілей у разі тимчасових труднощів або зниження зовнішньої підтримки [144].

Важливою складовою мотиваційного блоку є усвідомлення цінності навчальних завдань, яке забезпечує смислове підґрунтя навчальної діяльності. Студент навчається інтерпретувати вимоги курсу не лише як формальні умови отримання оцінки, а як значущі елементи власного професійного й інтелектуального розвитку. У цьому аспекті мотиваційні уміння сприяють

формуванню внутрішньої орієнтації на навчання, коли виконання завдань набуває особистісного сенсу й пов'язується з довгостроковими цілями, такими як академічна успішність, професійна самореалізація або подальше навчання [128; 21, с. 18].

Розвиток академічної самоефективності посідає центральне місце серед мотиваційних умінь, оскільки саме вона визначає готовність студента братися за складні завдання та наполегливо працювати над їх виконанням. Самоефективність у цьому контексті розглядається не як стабільна риса, а як динамічне переконання у власній здатності успішно виконувати навчальні дії за умови належних зусиль і стратегій. У системі вищої освіти США академічна самоефективність підтримується через досвід поступових успіхів, зворотний зв'язок, можливості корекції дій і доступ до ресурсів підтримки, що, у свою чергу, підсилює мотиваційну стійкість студента [51].

Завершальною складовою змісту мотиваційних умінь є самопідкріплення, яке полягає у здатності студента самостійно підтримувати позитивну оцінку власних зусиль і досягнень. Самопідкріплення виконує компенсаторну функцію в умовах обмеженого зовнішнього заохочення, дозволяючи зберігати мотивацію через усвідомлення власного прогресу, подоланих труднощів і досягнутих результатів. У практиці американської вищої освіти це уміння сприяє формуванню відповідального ставлення до навчання, знижує залежність від зовнішніх стимулів і підсилює автономність студента [51; 143].

Регулятивна функція мотиваційного компонента проявляється насамперед в ініціації метакогнітивних процесів і забезпеченні стійкості поведінкової реалізації навчальних дій. Саме мотиваційні уміння створюють внутрішній імпульс до постановки цілей, планування й вибору стратегій, активізуючи метакогнітивний контур самоорганізації. Без належної мотиваційної підтримки метакогнітивні уміння можуть залишатися формальними або фрагментарними, не переходячи у практичну площину [120].

Водночас мотиваційний блок відіграє ключову роль у підтриманні поведінкової активності на всіх етапах навчального процесу. Здатність зберігати

навчальний намір, бачити цінність завдань і вірити у власні можливості забезпечує витривалість у реалізації навчальних стратегій, дотриманні планів і завершенні складних завдань.

Структурні компонентіи у процесі навчання дозволяють розкрити системний характер умінь самоорганізації навчальної діяльності студентів у ЗВО США. На цьому рівні стає очевидним, що метакогнітивний, поведінковий та мотиваційний блоки не можуть бути адекватно осмислені як автономні або паралельно існуючі складники. Навпаки, їх функціонування має характер взаємозумовленого інтегрованого механізму регуляції, у межах якого кожен компонент посилює, підтримує або коригує дію інших.

Метакогнітивний блок, виконуючи роль регулятивного ядра системи, задає загальну логіку управління навчальною діяльністю: він забезпечує постановку цілей, планування, моніторинг і корекцію навчальних дій. Проте сам по собі цей компонент не гарантує ефективної самоорганізації, якщо не підкріплюється мотиваційними імпульсами та не реалізується через поведінкові дії. Саме тому метакогнітивна регуляція набуває практичного значення лише у взаємодії з мотиваційним компонентом, який ініціює й підтримує готовність студента до застосування регулятивних стратегій, та з поведінковим компонентом, який переводить ці стратегії в конкретні дії [130].

Мотиваційний блок у цій системі виконує функцію внутрішнього рушія, що забезпечує енергетичну й смислову основу навчальної діяльності. Усвідомлення цінності завдань, підтримання навчального наміру та розвиток академічної самоефективності створюють передумови для активізації метакогнітивних процесів. Водночас мотивація не реалізується без поведінкової складової: навіть високий рівень зацікавленості або професійної орієнтації не трансформується в навчальні результати без уміння організувати час, середовище, зусилля та використання ресурсів. У такій взаємодії мотиваційний компонент забезпечує стійкість системи, запобігаючи її розпаду в умовах труднощів або відкладених результатів [130].

Поведінковий блок, у свою чергу, виступає інструментальною ланкою інтегрованого регулятивного механізму. Саме через нього метакогнітивні рішення та мотиваційні наміри набувають форми реальної навчальної діяльності. Однак ефективність поведінкових дій безпосередньо залежить від їх узгодженості з метакогнітивним аналізом і мотиваційною підтримкою. Поведінкові стратегії, які не спираються на усвідомлене планування або не мають мотиваційного підґрунтя, швидко втрачають результативність і стають фрагментарними. Натомість у системі самоорганізації навчальної діяльності поведінкові дії виконують функцію «зворотного зв'язку», надаючи матеріал для метакогнітивного моніторингу й подальшої корекції [130].

Аналіз взаємодії структурних компонентів системи умінь самоорганізації навчальної діяльності студентів у закладах вищої освіти США дозволяє виявити ще одну принципову ознаку її системності, а саме гнучкість і адаптивність, що проявляються у змінному домінуванні окремих компонентів залежно від етапу навчальної діяльності, типу навчального завдання та освітнього контексту. У реальному навчанні метакогнітивний, поведінковий і мотиваційний блоки не зберігають сталого «балансу», а актуалізуються з різною інтенсивністю, виконуючи провідну або допоміжну регулятивну роль відповідно до ситуаційних вимог [153; 72].

На етапі входження в навчальну діяльність (під час ознайомлення з курсом, формулювання очікувань і визначення навчальних цілей) провідну роль, як правило, відіграє метакогнітивний компонент. Саме він забезпечує осмислення вимог силабуса, співвіднесення власних можливостей із навчальним навантаженням і попередній вибір стратегій. У цей період мотиваційний компонент виконує ініціювальну функцію, надаючи навчальним цілям смислу, тоді як поведінкові уміння ще не виходять на перший план. Натомість у процесі безпосереднього виконання завдань домінування поступово переходить до поведінкового компонента, який забезпечує організацію часу, середовища та зусиль, тоді як метакогнітивний і мотиваційний компоненти підтримують і

коригують дії студента через моніторинг і підтримання навчального наміру [52, с. 364].

Тип навчального завдання також істотно впливає на співвідношення компонентів у структурі самоорганізації. Так, стандартні відтворювальні або тренувальні завдання актуалізують передусім поведінкові уміння, пов'язані з регулярністю й дисципліною виконання, тоді як складні проєктні, дослідницькі або міждисциплінарні завдання висувають підвищені вимоги до метакогнітивної регуляції та мотиваційної стійкості. У таких випадках здатність підтримувати навчальний намір, усвідомлювати цінність проміжних результатів і коригувати стратегії набуває вирішального значення для завершення діяльності. Це свідчить про те, що система умінь самоорганізації не є одноманітною, а гнучко перебудовується відповідно до складності й відкритості навчальних завдань [52, с. 364; 20].

Освітній контекст, у якому відбувається навчання, додатково модифікує домінування окремих компонентів системи. В умовах очного навчання з чітко структурованими аудиторними заняттями поведінкові уміння можуть частково підтримуватися зовнішньою організацією процесу, тоді як у змішаних і дистанційних форматах різко зростає значущість самостійного планування, регуляції зусиль і підтримання мотивації. Аналогічно, моделі оцінювання з переважанням безперервного формувального контролю стимулюють постійний метакогнітивний моніторинг, тоді як підсумкове оцінювання з високою «ціною помилки» актуалізує мотиваційні уміння, пов'язані з подоланням тривоги й підтриманням наполегливості. Усі ці приклади підтверджують, що система умінь самоорганізації функціонує як адаптивна, контекстно чутлива структура, здатна змінювати внутрішню конфігурацію без втрати цілісності [152; 76, с. 3010].

З огляду на це, структурно-компонентний склад системи умінь самоорганізації не може бути повністю зрозумілий поза процесуальною логікою її реалізації. Опис компонентів як окремих блоків є необхідним, але недостатнім для розкриття їхньої регулятивної ролі в реальному навчанні. Лише аналіз того, як ці компоненти поетапно актуалізуються, взаємодіють і змінюють свою

відносну вагу в конкретних освітніх ситуаціях, дозволяє адекватно схарактеризувати самоорганізацію як динамічну педагогічно опосередковану систему. Саме така логіка переходу від структури до процесу створює методологічні підстави для подальшого розгляду функціонально-процесуальної організації самоорганізації навчальної діяльності студентів у ЗВО США та підготовлює ґрунт для порівняльного аналізу з українським освітнім контекстом.

Далі перейдемо до аналізу функціонально-процесуальної організації самоорганізації навчальної діяльності студентів у ЗВО США, що означає зміщення аналітичного фокусу від опису структурних компонентів до розкриття динаміки їх функціонування у реальному навчанні. У цьому підпункті самоорганізація постає не як сума окремих умінь, а як циклічний процес регуляції навчальної діяльності, що безперервно відтворюється впродовж освітньої траєкторії студента та забезпечує її адаптивність і результативність [100, с. 191].

У межах вищої освіти самоорганізація навчальної діяльності концептуалізується як процес, що має чітко виражену циклічну логіку: від постановки цілей і попереднього планування до рефлексивного оцінювання результатів і подальшої корекції. Така циклічність не означає механічного повторення однакових дій, а відображає поступове ускладнення й удосконалення регулятивних умінь у відповідь на нові навчальні виклики. Кожен наступний цикл самоорганізації ґрунтується на попередньому досвіді, що дозволяє студентові дедалі точніше прогнозувати власні можливості, ефективніше добирати стратегії та реалістичніше оцінювати результати [100, с. 191; 101].

Ключовою ознакою процесу є його самореферентність: студент одночасно виступає і суб’єктом навчальної діяльності, і суб’єктом її регуляції. На початковому етапі циклу відбувається усвідомлення навчального завдання та формування наміру діяти, що активізує метакогнітивні процеси цілепокладання і планування. Далі регуляція переходить у фазу виконання, де провідну роль відіграють поведінкові уміння організації діяльності, управління ресурсами та підтримання робочого темпу. У процесі виконання здійснюється постійний

моніторинг, який дозволяє співвідносити поточні результати з поставленими цілями та вчасно виявляти відхилення або труднощі [110].

Завершальною, але водночас перехідною фазою циклу є рефлексивне оцінювання, у межах якого студент аналізує досягнуті результати, осмислює причини успіхів або невдач і приймає рішення щодо подальших дій. Саме на цьому етапі циклічний характер самоорганізації виявляється найбільш чітко: результати рефлексії стають підґрунтям для нового етапу цілепокладання і планування, замикаючи регулятивний контур.

К. Лобос (K. Lobos) підкреслює, що циклічний характер самоорганізації в університетському контексті не є жорстко детермінованим або лінійним. Процес регуляції може прискорюватися, уповільнюватися або повертатися до попередніх фаз залежно від складності завдання, рівня підготовки студента та освітніх умов. Саме нелінійна циклічність забезпечує гнучкість і адаптивність системи умінь самоорганізації, дозволяючи студенту реагувати на непередбачувані труднощі, зміну вимог курсу або власних навчальних пріоритетів без втрати цілісності навчального процесу [75].

Розкриття функціонально-процесуальної організації самоорганізації навчальної діяльності студентів у закладах вищої освіти США передбачає детальний аналіз того, як система умінь реалізується в межах окремих фаз навчального циклу. Логіка «планування → виконання → рефлексія» дозволяє описати самоорганізацію не як абстрактну модель, а як практично дієвий механізм регуляції, що безпосередньо вбудований у реальний освітній процес і щоденну навчальну діяльність студента [75].

Фаза планування виконує ініціальну та орієнтаційну функцію в циклі самоорганізації. На цьому етапі студент осмислює навчальне завдання, аналізує вимоги курсу, формулює навчальні цілі та обирає стратегії їх досягнення. Провідну роль у цій фазі відіграє метакогнітивний блок, який забезпечує постановку цілей, прогнозування можливих труднощів і попередній розподіл ресурсів. Мотиваційний блок водночас виконує смислотворчу функцію, підтримуючи готовність студента інвестувати зусилля в навчання та пов’язувати

заплановані дії з особистими або професійними цілями. Поведінкові уміння на цьому етапі мають допоміжний характер, слугуючи інструментом підготовки до подальшої реалізації плану.

Фаза виконання є центральною з точки зору практичної реалізації самоорганізації навчальної діяльності. Саме на цьому етапі регулятивні рішення переходять у конкретні дії, а поведінковий блок набуває провідного значення. Студент організовує час, навчальне середовище та зусилля відповідно до поставлених цілей, застосовує обрані навчальні стратегії та підтримує робочий темп. Водночас метакогнітивний блок не втрачає своєї ролі: він забезпечує постійний моніторинг прогресу, оцінку ефективності дій і своєчасну корекцію стратегії. Мотиваційний блок у цій фазі виконує стабілізувальну функцію, підтримуючи наполегливість і готовність продовжувати діяльність попри втому або тимчасові труднощі [107; 102].

Фаза рефлексії завершує навчальний цикл і водночас створює умови для його повторення на новому рівні. На цьому етапі студент оцінює досягнуті результати, співвідносить їх із початковими цілями, аналізує причини успіхів і невдач та формулює висновки для подальшої навчальної діяльності. Провідна роль тут знову належить метакогнітивному компоненту, який забезпечує усвідомлене осмислення навчального досвіду й перетворення його на ресурс розвитку. Мотиваційний блок сприяє позитивній інтерпретації результатів і підтриманню навчального наміру, тоді як поведінковий компонент проявляється у готовності коригувати дії, змінювати стратегії та планувати наступні кроки [102].

Аналіз ролі кожного структурного компонента (блоку) в межах окремих фаз навчального циклу дозволяє зробити висновок про динамічний характер їх взаємодії. Жоден із блоків не «закріплений» за однією фазою остаточно; їхня відносна вагомість змінюється залежно від етапу діяльності, складності завдання та освітнього контексту. Метакогнітивний блок виконує наскрізну регулятивну функцію, забезпечуючи цілісність і керованість процесу на всіх етапах. Поведінковий блок забезпечує операційну реалізацію планів, особливо на етапі

виконання, тоді як мотиваційний блок підтримує енергетичну й смислову стійкість процесу впродовж усього циклу.

Розгляд циклічності й нелінійності процесу самоорганізації навчальної діяльності студентів у ЗВО США дозволяє глибше осмислити механізми розвитку відповідних умінь упродовж усього періоду навчання. У межах функціонально-процесуального підходу самоорганізація постає не як раз і назавжди сформований набір регулятивних дій, а як процес, що безперервно відтворюється й трансформується у відповідь на зміну навчальних завдань, освітніх контекстів і рівня академічної зрілості студента. Саме поєднання циклічності та нелінійності забезпечує поступовий розвиток умінь самоорганізації, їх ускладнення та внутрішню диференціацію [74, с. 8].

Циклічний характер самоорганізації означає, що кожен завершений навчальний етап (окреме завдання, модуль або курс) не є кінцевою точкою регулятивного процесу, а слугує підґрунтям для нового циклу планування, виконання й рефлексії. У цьому сенсі самоорганізація функціонує як механізм накопичення навчального досвіду, у межах якого результати попередньої діяльності інтегруються в наступні регулятивні рішення. Студент поступово навчається точніше оцінювати власні можливості, реалістичніше формулювати цілі, ефективніше добирати стратегії та прогнозувати наслідки своїх дій. Кожен цикл не просто повторює попередній, а збагачує його новими елементами, що свідчить про розвиток системи умінь самоорганізації [1; 47].

Водночас процес самоорганізації не є лінійним або одновекторним, що зумовлює необхідність розгляду його нелінійності як принципової умови розвитку. У реальному навчанні студент може повертатися до попередніх фаз циклу, переглядати вже сформульовані цілі, змінювати стратегії або коригувати поведінкові дії під впливом нової інформації чи змінених вимог. Така нелінійність не є ознакою неефективності або дезорганізації; навпаки, вона свідчить про адаптивність регулятивної системи, здатної реагувати на непередбачувані труднощі, помилки або зовнішні обмеження [1; 47].

Нелінійний характер самоорганізації особливо чітко проявляється в умовах складних, відкритих або проєктно-орієнтованих навчальних завдань, характерних для американської вищої освіти. У таких ситуаціях студент змушений неодноразово уточнювати навчальні цілі, коригувати план дій, звертатися до додаткових ресурсів і переосмислювати проміжні результати. Саме в цих «петлях зворотного зв'язку» відбувається інтенсивний розвиток метакогнітивних, поведінкових і мотиваційних умінь, оскільки студент набуває досвіду гнучкого управління навчальною діяльністю в умовах невизначеності [104].

Важливо підкреслити, що циклічність і нелінійність процесу самоорганізації тісно пов'язані з педагогічно спроєктованим освітнім середовищем. Курикулум, що передбачає поетапні завдання, формувальне оцінювання, можливості для рефлексії й корекції дій, створює умови для багаторазового «програвання» регулятивного циклу. У такому середовищі помилки та труднощі не розглядаються як кінцеві невдачі, а стають ресурсом навчання, що стимулює повторні спроби, перегляд стратегій і поступове вдосконалення самоорганізації [104].

Циклічність і нелінійність процесу самоорганізації навчальної діяльності студентів у ЗВО США є не випадковими характеристиками, а необхідними умовами розвитку відповідних умінь. Завдяки повторюваним, але щоразу модифікованим циклам регуляції студент набуває здатності до гнучкого, усвідомленого й стійкого управління власним навчанням. Такий підхід дозволяє розглядати самоорганізацію як динамічну систему, розвиток якої визначається не лінійним накопиченням умінь, а здатністю адаптуватися, вчитися на власному досвіді та ефективно діяти в змінних освітніх умовах.

Узагальнення структурних і процесуальних аспектів SRL студентів у ЗВО США дозволяє перейти до характеристики цієї феноменології як цілісної педагогічно проєктованої системи, що має власні закономірності функціонування й розвитку. На системному рівні самоорганізація постає не як спонтанний результат індивідуальних зусиль студента, а як освітній феномен,

цілеспрямовано інтегрований у дизайн навчального процесу, інституційні практики та академічну культуру американського університету [137].

Передусім самоорганізація навчальної діяльності в ЗВО США характеризується цілеспрямованістю. Вона орієнтована не лише на досягнення окремих навчальних результатів, а на формування у студента здатності керувати власним навчанням упродовж усього періоду навчання й за його межами. Така цілеспрямованість відображається в узгодженні результатів навчання, структури курсів і моделей оцінювання з вимогами до автономності, відповідальності та рефлексивності студента. Водночас самоорганізація має чітко виражену структурованість: вона реалізується через визначені компоненти, фази й регулятивні механізми, що робить її доступною для педагогічного аналізу, підтримки та розвитку. Саме структурованість дозволяє розглядати самоорганізацію не як інтуїтивний процес, а як систему умінь, що може цілеспрямовано формуватися й удосконалюватися в освітньому процесі [137; 36].

Принципово важливою системною характеристикою є можливість формування й розвитку умінь самоорганізації. У контексті вищої освіти США вони не сприймаються як передумова вступу до університету, а як результат навчання, що поступово розвивається завдяки повторюваним регулятивним циклам, педагогічному супроводу та накопиченню навчального досвіду. Це означає, що самоорганізація визнається педагогічно керованим процесом, відкритим до інтервенцій, підтримки та вдосконалення на різних етапах навчальної траєкторії студента.

Ключовою системною характеристикою самоорганізації навчальної діяльності студентів у ЗВО США є агентність студента. Студент постає не як пасивний виконавець освітніх вимог, а як активний суб’єкт управління власною навчальною діяльністю, який приймає рішення, несе відповідальність за їх реалізацію та осмислює результати власних дій. Агентність у цьому контексті не є абстрактною ідеєю автономії, а проявляється в конкретних практиках: виборі стратегій навчання, управлінні часом і ресурсами, ініціюванні звернення по

допомогу, корекції дій на основі зворотного зв'язку. Саме через агентність студент інтегрує метакогнітивні, поведінкові та мотиваційні уміння в єдину систему самокерованої діяльності [36].

Водночас агентність студента не означає усунення педагогічного впливу чи інституційної відповідальності. Навпаки, вона формується і підтримується в умовах педагогічно спроєктованого середовища, яке створює можливості для самостійного прийняття рішень і водночас задає чіткі рамки навчальної діяльності. Агентність виступає системною характеристикою, що поєднує індивідуальну активність студента з організаційною логікою університетського навчання.

Ще однією визначальною рисою системи умінь самоорганізації є її контекстна зумовленість. Самоорганізація не функціонує у вакуумі, а безпосередньо залежить від інституційного дизайну, курикулуму та освітнього середовища. Структура програм, логіка побудови курсів, характер навчальних завдань, моделі оцінювання, доступність цифрових і соціальних ресурсів, усі ці чинники визначають, які саме уміння самоорганізації актуалізуються, яким чином вони розвиваються та яку роль відіграють у навчальній діяльності. У цьому сенсі самоорганізація є продуктом взаємодії індивідуальних зусиль студента й педагогічно організованого освітнього контексту [67].

Підсумовуючи здійснений аналіз, вважаємо за доцільне наголосити, що система умінь самоорганізації навчальної діяльності студентів у закладах вищої освіти США постає як цілісна, багатокомпонентна та процесуально організована педагогічна система, сформована в результаті тривалої еволюції освітніх практик і цілеспрямованого педагогічного проєктування. У межах цієї системи самоорганізація не редукується ані до сукупності окремих навчальних прийомів, ані до індивідуальних психологічних характеристик студента. Вона функціонує як інтегрований регулятивний механізм, що поєднує метакогнітивні, поведінкові та мотиваційні уміння в єдину логіку управління навчальною діяльністю.

Цілісність системи виявляється насамперед у внутрішній узгодженості її компонентів (блоків), які не існують ізольовано, а перебувають у постійній

взаємодії, взаємно посилюючи й коригуючи один одного. Метакогнітивний блок забезпечує усвідомлене цілепокладання, планування, моніторинг і корекцію навчальних дій; поведінковий блок реалізує ці рішення в практичній діяльності через управління ресурсами навчання; мотиваційний блок надає процесу смислової й енергетичної стійкості. У сукупності вони формують регулятивний контур, здатний підтримувати навчальну активність студента в умовах складного, варіативного та динамічного освітнього середовища.

Водночас системний характер самоорганізації у вищій освіті США проявляється у її процесуальній організованості. Самоорганізація розгортається як циклічний і водночас нелінійний процес, що охоплює фази планування, виконання та рефлексії й багаторазово відтворюється впродовж навчальної траєкторії студента. Саме завдяки цій процесуальній логіці система умінь самоорганізації не лише забезпечує поточну результативність навчання, а й створює умови для поступового розвитку регулятивних здібностей, накопичення навчального досвіду та зростання академічної автономії студента.

Особливої уваги заслуговує той факт, що в ЗВО США система умінь самоорганізації має чітко виражений педагогічно проєктований характер. Вона формується й підтримується через дизайн курикулуму, структуру курсів, моделі оцінювання, використання цифрових платформ і наявність інституційних сервісів академічної підтримки. У такому контексті самоорганізація постає не лише як характеристика діяльності студента, а й як індикатор якості освітнього середовища, здатного створювати умови для розвитку агентності, відповідальності та рефлексивності здобувачів вищої освіти.

Таким чином, підсумковий аналітичний блок підпункту фіксує самоорганізацію навчальної діяльності студентів у ЗВО США як складну педагогічну систему, що поєднує структурну визначеність і процесуальну динаміку. Саме в такому розумінні вона стає продуктивним об’єктом порівняльно-педагогічного аналізу й відкриває концептуальний простір для наступного розділу дослідження, присвяченого зіставленню американського та

українського досвіду формування умінь навчальної самоорганізації у вищій освіті.

2.3. Суб'єктно-рольова структура та інституційна підтримка студентів у системі формування умінь навчальної самоорганізації у ЗВО США

Формування умінь SRL студентів у просторі вищої освіти США розглядається як цілеспрямований результат педагогічного проєктування освітнього середовища. У даному контексті особливої значущості набуває суб'єктно-рольова структура освітнього процесу, що поєднує різноманітних учасників навчання: студентів, викладачів, академічних радників, менторів, тьюторів, та розгалужену систему інституційної підтримки. Саме взаємодія суб'єктів у межах цілісної support ecosystem (екосистеми підтримки) створює умови для поступового переходу студента від зовнішньо регульованого навчання до самостійного, відповідального й усвідомленого управління власною освітньою діяльністю.

На відміну від традиційних моделей, у яких навчальна самостійність інтерпретується як індивідуальна риса або наслідок академічної зрілості, модель вищої освіти США ґрунтується на розумінні самоорганізації як соціально та інституційно опосередкованого процесу. У цьому сенсі SRL постає не як ізольована когнітивна здатність, а як результат тривалого включення студента в систему підтримуваних освітніх взаємодій, що спрямовані на розвиток умінь планування, моніторингу, рефлексії та самокорекції навчальної діяльності.

У дослідженнях К. Беннетт, І. Гсіао, Д. Діза, Д. Кім, М. Боченко (C. Bennett, E. Hsiao, D. Dees, D. Kim, M. Bochenko) автономія описується як здатність, що має виразний процесуальний і розвивальний характер. Вона пов'язана зі здатністю здобувача ініціювати, планувати й оцінювати навчальні дії, тобто діяти самоспрямовано у власному освітньому маршруті. Водночас підкреслюється, що автономія є «парадоксально» реляційною: вона не народжується поза взаєминами, а всередині взаємин, де підтримка забезпечує

психосоціальні ресурси для самовизначення й відповідального вибору. У цьому сенсі автономія «навігується» й «плекається» в стосунках, а не існує як самодостатня ізоляція [23, с. 161]. Можемо стверджувати, що автономія у ЗВО США виступає об'єктом педагогічного проєктування та підтримується через структуру освітнього досвіду (курси, завдання, критерії, зворотний зв'язок) і через розгалужені ролі супроводу (advising, mentoring, tutoring, coaching).

Один із найбільш принципових моментів американського підходу, за К. Беннетт, І. Гсіао, Д. Діза, Д. Кім, М. Боченко, полягає у відмові від жорсткої бінарності, коли підтримка трактується як протилежність самостійності. Навпаки, підтримка розуміється як інструмент переходу до самостійності через поступове «передавання» студенту функцій планування, моніторингу та оцінювання. У дослідженні наголошується, що роль академічного радника полягає не в тому, щоб «передати автономію», а в тому, щоб створити середовище, де студент визнає й стверджує власні спроможності та активує самовизначення [23, с. 163].

Так Р. Леслі (R. Leslie) зазначає, що у реляційній логіці підтримка не є одностороннім впливом, а ко-директивний характер взаємин є особливо виразним, і студент, і радник виступають активними учасниками формування «шляхів до успіху», а ефективність підтримки часто опосередковується якістю взаємодії та довірою в союзі «student-advisor» [71]. Таким чином, суб'єктно-рольова структура SRL у ЗВО США не зводиться до набору служб, а є культурою взаємодії, де підтримка одночасно нормативна (інституційно організована) і персоналізована (людиноцентрична).

З позицій суб'єктно-рольового аналізу важливо наголосити, що підтримана автономія в ЗВО США не зводиться до окремої технології. Вона працює як узгоджена система ролей, де кожна роль «підхоплює» певну ділянку SRL-циклу. Так, радники допомагають студенту осмислити цілі й траєкторію та пов'язати їх із ширшим життєвим контекстом; tutoring/writing-практики розвивають стратегічне виконання й моніторинг; mentoring і coaching підсилюють рефлексивну фазу, допомагаючи «закрити цикл» і перетворити досвід на ресурс

для наступних навчальних дій. Загалом системність добре узгоджується з тим, як у реляційному підході радники «вбудовані» або «з'єднані мережею» з іншими ресурсами підтримки (counselling, disability supports, career guidance, academic assistance (консультування, підтримка людей з інвалідністю, професійна орієнтація, академічна допомога)), щоб автономізація була доступною на різних етапах студентського шляху [71].

Перехід від лінійної моделі організації навчання, в якій домінує односторонній вектор «викладач → студент», до мережевої моделі взаємодії є однією з найбільш показових ознак того, як у ЗВО США концептуалізується формування навчальної самоорганізації. У традиційній лінійній логіці педагогічного процесу основні механізми впливу на навчальну діяльність концентруються в межах навчальної аудиторії: викладач задає темп, визначає зміст і критерії, контролює виконання, тоді як студент переважно адаптується до заданих вимог. Натомість у сучасному американському контексті формування саморегульованого навчання дедалі частіше мислиться як результат включеності студента в багаторівневий простір взаємодій, де педагогічний вплив розподіляється між різними ролями, службами та форматами підтримки. Така мережевість не знімає значення викладача, але змінює конфігурацію відповідальності: університетська система не покладається на єдиного «центрального регулятора» навчання, а створює множинні точки входу в підтримку, що адресують різні аспекти саморегуляції [42].

Так А. Данн (A. Dunn) вказує на те, що мережева модель взаємодії виявляється, по-перше, в розширенні палітри суб'єктів освітнього процесу і в чіткому функціональному розмежуванні їхніх ролей. Навчальна самоорганізація тут розглядається як складний комплекс умінь, який не може бути надійно сформований лише через інструктаж або контроль. Для того щоб студент справді засвоїв логіку саморегуляції, йому потрібні різні типи взаємодій: когнітивно-дидактичні (у курсі), консультативно-навігаційні (через advising), соціально-адаптаційні (через mentoring), стратегічно-тренувальні (через tutoring/writing support), а також рефлексивно-поведінкові (через coaching). Звідси випливає

структурна необхідність багаторівневої системи ролей: кожна роль «працює» з окремими елементами циклу SRL, підсилюючи ті складові, які в студента можуть бути недостатньо розвинені на певному етапі навчання. У цьому сенсі мережевість є педагогічно виправданою відповіддю на багатовимірність SRL, який у дослідженнях описується як циклічний процес активної та рефлексивної агентності, що включає когнітивні, метакогнітивні, мотиваційні та емоційні компоненти, зорієнтовані на цілі [42].

По-друге, мережевість проявляється у зміні місця студента в системі взаємодій. У лінійній моделі студент є радше «кінцевою точкою» педагогічного впливу, тоді як у мережевій моделі він стає центральним суб'єктом, навколо якого вибудовується підтримка. Принцип організації університетського середовищ, сервіси, ролі і програми підтримки структуровані так, щоб студент міг входити в них відповідно до власних потреб, етапу навчання, академічних і життєвих обставин. Такий підхід відповідає реляційному розумінню автономії: автономія не трактується як відокремлення, а як здатність, що формується у взаєминах і підтримується якістю взаємодії в «союзі» студента з тими, хто його супроводжує. Показово, що в межах реляційного підходу наголошується на необхідності створювати середовище, у якому студент здатен розпізнати власні можливості та активувати самовизначення, а ефективність підтримки опосередковується довірою й характером взаємодії у зв'язці «student–advisor» [42].

Д. Вардак, К. Валліс, П. Брянт (D. Wardak, C. Vallis, P. Bryant) вказують на те, що разом із тим, позиціонування студента як центрального суб'єкта не означає, що система перекладає на нього весь тягар організації навчання. Навпаки, мережевість взаємодій дозволяє вибудовувати підтримку за принципом «поступового передавання регуляції»: спочатку студент взаємодіє з більшою кількістю зовнішніх регуляторів (викладач, advisor, mentor, центри підтримки), а з часом значна частина цих регулятивних функцій інтеріоризується і стає внутрішньою здатністю [151, с. 119]. У матеріалах, що описують соціокогнітивну логіку розвитку SRL, це прямо фіксується як перехід від

соціально опосередкованих фаз, таких як спостереження, наслідування та підтримуваного виконання,до самоконтролю і власне саморегуляції. Саме тому мережевість у вищій освіті США має не «обслуговувальний», а розвивальний сенс: у добре спроєктованій системі підтримка не закріплює залежність студента, а, навпаки, допомагає йому перейти до автономного управління власним навчанням [116].

Важливо також підкреслити, що мережевий характер суб'єктно-рольової структури зменшує ризики редукції навчальної самоорганізації до суто індивідуального «тайм-менеджменту» або до набору приватних технік. Самоорганізація постає як соціально підтримувана навчальна культура, в якій звернення по допомогу не сприймається як слабкість, а розглядається як раціональна стратегія саморегульованого студента. У мережевій моделі така стратегія стає можливою завдяки самій архітектурі університетського середовища: студент має легітимні канали підтримки, наративи нормальності труднощів і «безпечні» простори для уточнення цілей, перевірки стратегій, отримання зворотного зв'язку і його перетворення на ресурс самокорекції. У цьому сенсі support ecosystem не є набором паралельних сервісів; вона працює як педагогічна екологія, де різні ролі взаємодоповнюються і створюють для студента множинні можливості входу у практики саморегуляції [14; 46].

Особливо показовим є те, що мережевість у ЗВО США не тільки розширює кількість взаємодій, але й підвищує їхню якість за рахунок диференціації призначення. Лінійна модель часто змушує викладача бути одночасно джерелом знань, контролером, консультантом, мотиватором і наставником. Натомість мережевий підхід розподіляє педагогічні функції: викладач зосереджується на дидактичному проєктуванні та створенні умов для розвитку SRL у межах курсу; advising допомагає студенту побачити траєкторію та приймати рішення; mentoring підтримує адаптацію і включеність; tutoring і writing support формують стратегічні й метакогнітивні інструменти; coaching допомагає структурувати саморегулятивні цикли та закріпити їх як стабільну практику. Така диференціація не руйнує єдності освітнього процесу, якщо підтримується

координацією та спільною ціннісною рамкою, розвитком автономії студента як здатності діяти відповідально [46].

І. Чітра, Н. Гідаяг, М. Чандратілакб В. Надараях (E. Chitra, N. Hidayah, N. Chandratilake, V. Nadarajah) зазначають, що функціональне розмежування ролей у ЗВО США є одним із ключових принципів, котрий забезпечує ефективність мережевої суб'єктно-рольової структури та створює реальні умови для формування навчальної самоорганізації студентів. На відміну від освітніх систем, у яких різні види підтримки або концентруються в межах однієї ролі, або існують фрагментарно й слабо скоординовано, американська модель вищої освіти вибудовує чітку диференціацію педагогічних, консультативних, менторських і сервісних ролей, надаючи кожній з них власну зону відповідальності у розвитку саморегульованого навчання. Така диференціація не має на меті «розпорошити» освітній вплив; навпаки, вона дозволяє уникнути перевантаження окремих ролей, підвищити якість взаємодій і забезпечити цілеспрямовану підтримку різних компонентів SRL [31].

Педагогічні ролі, насамперед роль викладача, зосереджуються на дидактичному проєктуванні навчального процесу та створенні умов для розвитку когнітивних і метакогнітивних умінь студентів. Викладач у ЗВО США дедалі рідше виступає як єдиний регулятор навчальної діяльності; натомість він конструює навчальні завдання, які вимагають від студентів самостійного планування, прогнозування труднощів, використання зворотного зв'язку та рефлексії власних результатів. У такий спосіб педагогічна роль спрямована не на пряме управління навчанням, а на ініціювання й підтримку внутрішніх механізмів саморегуляції, що поступово інтеріоризуються студентом [31].

Дж. Броадбент та В. Пун (J. Broadbent, W. Poon) вказують на те, що консультативні ролі, представлені передусім academic advising, мають іншу функціональну спрямованість. Вони працюють із макрорівнем навчальної діяльності студента, його освітньою траєкторією, цілями, рішеннями щодо вибору курсів і темпу навчання, а також узгодженням академічних планів із життєвими й професійними намірами. Academic advisor не підміняє собою

автономію студента, а виступає «дзеркалом» і навігатором, який допомагає студенту усвідомити логіку власних рішень, побачити альтернативи та взяти відповідальність за обраний шлях. У контексті формування навчальної самоорганізації ця роль особливо важлива, оскільки саме на рівні освітньої траєкторії закладаються базові навички цілепокладання, стратегічного планування й довгострокового самоконтролю [27, с. 8].

Менторські ролі, зокрема peer mentoring, виконують переважно соціально-адаптаційну та рефлексивну функцію. Вони спрямовані на підтримку студента в ситуаціях невизначеності, академічних труднощів і переходів між різними етапами навчання. Завдяки горизонтальному характеру взаємодії менторські ролі створюють безпечний простір для обговорення труднощів, нормалізації помилок і спільного осмислення навчального досвіду. У даному середовищі навчальна самоорганізація формується не лише як індивідуальна навичка, а як соціально опосередкована практика, що ґрунтується на спостереженні, наслідуванні та поступовому переході до самостійного контролю. Водночас участь у менторських програмах сприяє розвитку саморегуляції і в самих менторів, оскільки рефлексія чужого досвіду посилює усвідомлення власних навчальних стратегій [27, с. 9].

Сервісні ролі, представлені tutoring centers, writing centers, academic success centers і coaching-програмами, орієнтовані на розвиток конкретних стратегій навчальної діяльності та підтримку різних фаз циклу SRL. Tutoring і writing support працюють із процесом виконання навчальних завдань, допомагаючи студентам усвідомити, як саме вони навчаються, які стратегії використовують і як можуть їх удосконалити. Academic coaching (академічний коучинг) зосереджується на поведінковому й мотиваційному вимірах саморегуляції, допомагаючи студентам структурувати навчальні дії, підтримувати відповідальність і закріплювати рефлексивні практики. Сервісні ролі не замінюють навчальну діяльність студента, а створюють умови для її усвідомлення та оптимізації, виступаючи своєрідними «тренувальними майданчиками» для розвитку саморегульованого навчання [27, с. 9; 10, с. 144].

Як уже було зазначено, студент розглядається не як «одержувач» навчання, а як активний суб'єкт, який поступово бере на себе відповідальність за власну освітню траєкторію, надаючи їй смислової цілісності та керованості. У цьому підході відповідальність не зводиться до формального виконання вимог навчального плану; вона набуває статусу особистісно й академічно значущої здатності, а саме уміння ставити запитання до власних освітніх амбіцій, визначати, що саме студент прагне здобути в університетському досвіді, як планує досягати цілей і чому готовий інвестувати зусилля в їх реалізацію. Відповідно, університетський шлях описується як простір можливостей і викликів, що одночасно тестує не лише академічні здібності, а й характер, вимагаючи розвитку особистої відповідальності та самовизначення. Саме в такому контексті автономія постає як ресурс подолання вимог вищої освіти, але автономія продуктивно тлумачиться не як повна незалежність і «відокремлення від інших», а як реляційна здатність, що формується й підтримується у взаєминах [10, с. 152].

Перехід студента від залежної позиції до позиції співпроєктувальника навчання в ЗВО США здійснюється через систематичне «переналаштування» ролей і очікувань: студенту пропонується не лише обирати курси, а й осмислювати, як обрані рішення співвідносяться з його цінностями, ресурсами, професійними намірами та життєвими обставинами. Це означає, що освітня траєкторія більше не задається як зовнішня «доріжка», якою студент має пройти, а вибудовується як індивідуально відповідальна конфігурація рішень, у якій студент навчається бачити наслідки вибору, планувати навантаження, прогнозувати ризики та користуватися доступними ресурсами підтримки. Власне тому в реляційній концепції автономії наголошується: роль академічного радника полягає не в «передачі автономії», а у створенні такого середовища, де студент здатен розпізнати й утвердити свої можливості та «інколи дрімаючі» сили самовизначення, розвиваючи здатність діяти за власною волею і з почуттям відповідальності [155].

Утакому переході ключовими категоріями стають agency і self-efficacy. Agency у студентському вимірі проявляється як здатність ініціювати навчальні дії та підтримувати їх у часі, а також як готовність брати участь у діалозі з університетом, а домовлятися, уточнювати, аргументувати і відповідально обирати. ЯК бачимо це прямо пов'язано з тим, що автономність тут підкріплюється двома опорними здібностями: самоуправлінням (self-governance) та самоспрямуванням (self-direction). Перша передбачає критичну самооцінку, тобто усвідомлення сильних і слабких сторін, цілей, потреб, внутрішніх перешкод; друга – здатність продуктивно взаємодіяти із зовнішнім середовищем університету, формуючи власну відповідь на вимоги й обставини. Самоспрямування, зокрема, виражається в тому, що студент уміє «знаходити й використовувати ресурси», оптимізуючи власне зростання, і співпрацювати з ровесниками та персоналом, щоб зробити навчальний досвід більш результативним і осмисленим [155; 9, с. 68].

Self-efficacy (самоефективність) у наданих джерелах постає як мотиваційно-ціннісне «ядро» саморегуляції: віра студента у власну спроможність виконувати дії на належному рівні суттєво впливає на вибір стратегій, інтенсивність зусиль і наполегливість у навчанні. Показово, що self-efficacy трактується не як суто внутрішнє переконання, відірване від середовища, а як характеристика, що зміцнюється через соціально-навчальні досвіди: моделювання, підтримувану практику, зворотний зв'язок, коучинг та наставництво. У межах описаної моделі взаємодії, як зазначає Ю. Янг (Y. Yang), в наставництві self-efficacy фігурує як важливий процес як на підготовчому етапі, так і під час практики, а разом із ним виокремлюється й help seeking, а саме звернення по допомогу як нормативний механізм навчального просування [155].

Help-seeking behavior (поведінка, пов'язана з пошуком допомоги) у системі ЗВО США набуває статусу не «компенсації слабкості», а маркера зрілої навчальної позиції. Логіка така: студент, який реально несе відповідальність за траєкторію, не зобов'язаний «впоратися сам» у сенсі ізоляції; натомість він має вміти своєчасно діагностувати межі власних ресурсів, обрати релевантний канал

підтримки, сформулювати запит і інтегрувати отриманий зворотний зв'язок у власні стратегії. У реляційному підході це описується як конструктивне використання «екології ресурсів»: студенти можуть проявляти самоспрямування через активне залучення доступних інституційних ресурсів і співпрацю з людьми навколо, а роль радника допомагати студенту розуміти власні потреби та цілі й отримувати можливості «практикувати автономію» у спосіб, що збагачує його особистісний і професійний розвиток [82].

Важливо, що формування агентності, self-efficacy і help-seeking не розглядається як стихійний процес. Воно підтримується організацією взаємодії зі студентом таким чином, щоб він виходив із позиції пасивного отримувача рішень і входив у позицію активного учасника, здатного керувати «тоном і змістом» підтримувальної взаємодії та приймати участь у спільному визначенні цілей. Саме тому в джерелах наголошується на ко-директивному характері підтримки: студент і радник виступають активними учасниками побудови шляхів до успіху, а ефективність цієї підтримки часто зумовлюється не лише компетентністю радника, а й якістю взаємин, довірою та внутрішньою мотивацією студента брати участь у такому альянсі, що прямо пов'язано з «власністю» (ownership) і відповідальністю за академічний успіх [82].

Самоорганізація навчальної діяльності студента концептуалізується як багатовимірна діяльність, що не зводиться до технічних навичок «встигати в дедлайни», а охоплює цілісну систему керування власним навчанням у взаємодії з вимогами, ресурсами та культурою університетського середовища. У проаналізованих джерелах ця позиція фіксується через розуміння SRL, у межах якого студент не просто «управляє часом», а здійснює управління собою стосовно середовища, поєднуючи думки, почуття та поведінкові дії у циклічну логіку планування, виконання й рефлексії. Відповідно, SRL описується як багатоаспектний процес, що має повторювані фази (перед виконанням завдання, під час виконання і після отримання результатів), а також включає метакогнітивні, мотиваційні та поведінкові компоненти, які разом забезпечують

здатність студента зберігати суб'єктність у навчанні та цілеспрямовано змінювати власні стратегії.

У когнітивному вимірі самоорганізація проявляється як здатність студента здійснювати осмислену роботу зі змістом: добирати й комбінувати стратегії опрацювання матеріалу, будувати зв'язки між поняттями, виділяти головне, організовувати інформацію у формах, придатних для подальшого використання. Принципово важливо, що когнітивні дії не існують автономно: вони вбудовані в «перед-фазу» аналізу завдання і постановки цілей та в «після-фазу» оцінювання результату, де студент приймає рішення про корекцію стратегії. Саме тому в матеріалах, що узагальнюють американський підхід, підкреслюється циклічність успіху як постійного коригування підходу на основі зворотного зв'язку, а не як прямолінійного руху без помилок і уточнень [149].

Метакогнітивний вимір, у свою чергу, робить самоорганізацію «керованою зсередини», адже йдеться про здатність студента думати про власне мислення, контролювати прогрес, оцінювати адекватність обраної стратегії та своєчасно змінювати тактику. У наданих матеріалах це виражено через акцент на необхідності систематичної практики планування, моніторингу, стратегування й самооцінювання як частини навчальних завдань; підкреслюється, що така здатність розвивається поступово і потребує «підпертих» (scaffolded) кроків, завдяки яким студент вчиться зупинятися, аналізувати хід роботи, осмислювати отримані коментарі й планувати наступні дії. Зокрема, наголошується, що багато студентів «рухаються далі» після отримання фідбеку, не витягуючи з нього уроків, тоді як саморегуляція передбачає планування, моніторинг, самонавчання й самооцінювання, що формуються впродовж життя через підтриману практику; відповідно, викладачеві пропонується вимагати від студентів метакогнітивних кроків, спрямованих на фокусування на прогресі, отриманому фідбеку і «наступних кроках» [149].

Мотиваційний вимір самоорганізації розкриває, чому студент узагалі здатен підтримувати тривалу навчальну активність: він охоплює внутрішнє прийняття цілей, переживання сенсу, самопідтримку, регуляцію зусиль і

стійкість до фрустрації. У дослідженнях виразно простежується думка, що саморегуляція посилюється тоді, коли навчання має для студента особистісну цінність, а прогрес може бути відстежений і осмислений у часі. Власне тому рекомендовано вбудовувати в навчальні практики завдання, які змушують студента пояснювати, «чому і як» він навчається, і формувати відношення до складнощів як до інформації, а не як до доказу неспроможності. Така мотиваційна рамка є гуманістично важливою: вона переводить студента з режиму зовнішнього виживання в режим внутрішнього розвитку, де самоорганізація стає не примусовою дисципліною, а способом керувати власним зростанням [149; 140; 53].

Поведінковий вимір самоорганізації відображає те, як студент перетворює намір на дію: він охоплює практики організації часу, управління ресурсами, подолання прокрастинації, а також регуляцію навчального середовища. У «системному» описі SRL, підготовленому на основі аналізованих матеріалів, прямо зазначено, що критерії самоорганізації включають цілетворення, тайм-менеджмент, управління навчальним середовищем і самоконтроль успішності; це показує, що поведінкові практики в американській логіці є не вторинним «побутовим» компонентом, а частиною педагогічно визначених показників сформованості самоорганізації [53; 140].

У цьому ж контексті цифрові та організаційні інструменти (календарі, трекери, нагадування, LMS-логіка візуалізації навантаження) функціонують не як «зовнішня милиця», а як механізм формування звички бачити час і завдання в структурі, що сприяє відповідальним рішенням.

Управління часом у межах SRL важливе не лише як розклад, а як конструювання реалістичного темпу навчання, здатність розбивати великі завдання на кроки, фіксувати контрольні точки й створювати умови для виконання. Саме тому в матеріалах про академічний коучинг, який у США дедалі частіше входить до екосистеми підтримки, наголошується на співтворенні цілей і планів, на питаннях «коли і де» студент практикуватиме нову стратегію, на регулярних перевірках прогресу та рефлексивних обговореннях після отримання

оцінок. Це важливий нюанс: поведінкова самоорганізація не подається як моральна вимога «зібратися», а як навчувана система дій, що розвивається через підтримку, питання, структуроване планування і відпрацювання навичок у практиці [28; 121; 50].

Не менш суттєвим компонентом самоорганізації є управління навчальним середовищем, як фізичним, так і цифровим. Студент відповідно до логіки SRL має навчитися не просто «пристосуватися» до умов, а активно вибудовувати середовище так, щоб воно підтримувало концентрацію, ритм роботи і доступність ресурсів. У визначенні показників самоорганізації це фігурує як окрема вимірювана площина (управління навчальним середовищем), що підкреслює її значущість поряд із тайм-менеджментом і самоконтролем успішності [50].

Нарешті, центральною лінією, яка об'єднує когнітивний, метакогнітивний, мотиваційний і поведінковий виміри, виступає здатність студента працювати із зворотним зв'язком як із ресурсом розвитку, а не як із фінальним «вироком». У наданих матеріалах підкреслено, що студентам потрібні «реальні дані» про їхнє навчання, щоб вони могли регулювати власні дії; відповідно, необхідні часті, невисокоризикові оцінювання і практики, що змушують студентів інтерпретувати фідбек, порівнювати самооцінку з експертною оцінкою та формулювати конкретні плани поліпшення, включно з визначенням ресурсів, які допоможуть змінити наступну спробу. У цьому підході зворотний зв'язок стає «мотором» саморегуляції: він замикає цикл, робить самоспостереження точнішим, а планування – реалістичнішим, формуючи у студента звичку мислити розвитком [40, с. 128].

І. Драгомір (I. Dragomir) стверджує, що інституційний контекст у ЗВО США відіграє визначальну роль у становленні суб'єктності студента, оскільки перетворює ідею саморегуляції з індивідуальної «вимоги до характеру» на реально здійсненну практику навчального життя. Таким чином студент стає активним суб'єктом не лише завдяки внутрішній мотивації чи попередньому досвіду, а через системно організоване освітнє середовище, яке постійно й

делікатно «підштовхує» до саморегульованого навчання: створює умови для постановки цілей, надає інструменти планування, формує культуру звернення по допомогу, нормалізує труднощі як природний етап розвитку та забезпечує доступ до підтримувальних ролей і сервісів, що підтримують різні ланки SRL-циклу. Важливо, що в американському університетському контексті цей «поштовх» не має авторитарного характеру; він скоріше функціонує як педагогічно проєктована архітектура вибору, яка спрямовує студента до продуктивних рішень, не скасовуючи його автономії, а роблячи її практично можливою [40, с. 129].

Один із ключових механізмів такого «підштовхування» полягає в тому, що освітнє середовище вбудовує саморегулятивні дії в саму тканину навчального процесу. Студент у США навчається в системі, де завдання, критерії, рубрики, поетапні дедлайни, формувальне оцінювання та регулярний зворотний зв'язок організовані так, щоб спонукати не лише виконати вимогу, а й осмислити процес виконання: що було заплановано, що спрацювало, що потребує корекції, які ресурси варто залучити для наступного кроку. Тому інституція не просто «оцінює результат», а продукує дані для саморегуляції, перетворюючи фідбек на навчальний ресурс. У середовищі, де фідбек є частим, конкретним і пов'язаним із наступними діями, студент поступово засвоює культуру навчання як циклічного вдосконалення, а не як одноразового підтвердження «правильності». Даний механізм має особливу гуманістичну цінність: він дозволяє студенту переживати помилку не як стигму, а як інформацію, що допомагає переорієнтувати стратегію і зберегти гідність у процесі зростання [93].

Другий важливий механізм інституційного впливу пов'язаний із розбудовою мережі підтримки, що створює множинні «точки входу» до саморегуляції. Університетська екосистема підтримки в США, як було уже зазначено, включає академічне консультування, менторські програми, тьюторинг, writing centers, academic coaching, success centers, а також спеціальні програми утримання й підтримки студентів першого року або вразливих груп. Сукупно дані елементи працюють як система, що не підміняє студентську

активність, а розподіляє педагогічні функції підтримки: одні ролі допомагають студенту бачити траєкторію й приймати рішення, інші – освоювати стратегії опрацювання матеріалу, ще інші – підтримувати мотивацію, відповідальність і дисципліну. Завдяки цьому студент отримує можливість не «залишатися наодинці» з комплексністю університетських вимог, а навчатися керувати цією комплексністю, поступово інтеріоризуючи запропоновані моделі планування, моніторингу й самокорекції. Саме тут інституційний контекст впливає на суб'єктність найбільш помітно: він робить суб'єктну позицію не привілеєм найсильніших, а доступною перспективою для різних студентських груп, включно з тими, хто входить у вищу освіту без сформованих академічних стратегій [93; 91, с. 1008].

Третій механізм (культурно-нормативний) полягає в тому, що університет створює особливий соціальний клімат, у якому саморегуляція стає «нормою спільноти». Студент навчається в середовищі, де легітимізовано звернення по допомогу як ознаку зрілості, а не слабкості; де існують усталені практики консультацій, peer mentoring, відвідування writing center, академічного коучингу; де очікуваною стає здатність студента не лише відвідувати заняття, а й керувати власним навчальним процесом. Така культура є потужним соціальним регулятором: вона знімає психологічні бар'єри, що часто блокують help-seeking, і водночас задає позитивні моделі поведінки, які студент може переймати через спостереження, участь і взаємодію з ровесниками та персоналом. У цій перспективі становлення суб'єктності має не лише когнітивно-методичну, а й соціальну природу: суб'єктність укорінюється в переживанні належності до академічної спільноти, де відповідальність за навчання підтримується колективно розділеними нормами та доступними ресурсами [91, с. 1009].

Саме на перетині цих механізмів найвиразніше проявляється домінантна педагогічна логіка, яку можна описати як scaffolded autonomy (підтримана, «підперта» автономія); сутність якої полягає в тому, що університет не очікує від студента готової саморегуляції «на вході», а систематично вибудовує умови для її зростання: спершу пропонує структуровані інструменти, часті орієнтири й

супровідні ролі, а з часом поступово «знімає підпори», передаючи студентові дедалі більше функцій самостійного планування й контролю. У цій моделі автономія розуміється як педагогічно сконструйований результат розвитку, а не як передумова успішності. Важливо, що scaffolding у США часто має різні «шари»: дидактичний (структура курсу й завдань), консультативний (advising), соціальний (mentoring), сервісний (tutoring, writing support), поведінково-рефлексивний (coaching). Різні шари можуть активуватися залежно від ситуації, але в ідеалі вони працюють узгоджено, щоб студент міг переходити від зовнішнього регулювання до внутрішньої саморегуляції без розриву, травматизації чи втрати мотивації [43].

Цінність scaffolded autonomy (підкріплена автономія) також у тому, що вона дозволяє університетській системі одночасно поєднати високі академічні стандарти з гуманістичною орієнтацією на розвиток. Коли інституція пропонує «підпори» для автономії, вона не знижує вимоги; натомість вона створює справедливіші умови для того, щоб різні студенти могли досягати цих вимог, навчаючись керувати власним навчанням. Водночас, коли студент поступово опановує SRL-практики, ці «підпори» починають сприйматися не як зовнішній контроль, а як ресурс, який можна осмислено використовувати. Саме в цьому проявляється становлення суб'єктності: студент перестає діяти реактивно й переходить до проактивної позиції, де навчальна діяльність стає керованою, усвідомленою, цілеспрямованою, а інституційне середовище стає партнером розвитку, а не інстанцією примусу [43].

Дж. Галл (J. Hall) зазначає, що фасилітація SRL у викладацькій діяльності виявляється передусім у педагогічному проєктуванні циклу «планування – виконання – рефлексія» як наскрізної логіки курсу, а не як епізодичної поради студенту «вчитися краще». У відповідних рекомендаціях прямо наголошується, що саморегуляція відбувається в трьох фазах: до початку виконання завдання, у процесі виконання та після отримання фідбеку, а студентам необхідні «підпори» (scaffolds), щоб вони справді планували й стратегували на кожному з цих етапів. Це означає, що викладач, який модеруватиме SRL-процеси, має закладати в

структуру навчальної активності обов'язкові точки зупинки для постановки цілей, уточнення критеріїв, вибору способу роботи та прогнозування складнощів; під час виконання – короткі інтервали самоперевірки й корекції; після завершення – процедури осмислення результату та планування наступного кроку на основі зворотного зв'язку [56].

Окремої уваги заслуговує те, що в цій моделі метакогнітивні дії не додаються «після основної роботи», а вбудовуються в навчальні завдання як їхня невід'ємна частина. Рекомендації щодо teaching for self-regulation фактично пропонують викладачу зробити планування, моніторинг, стратегування й самооцінювання регулярними, частими й нормативними компонентами діяльності студента, тобто включати їх у завдання та активності як очікуваний результат, а не як бажану «додаткову компетенцію». Показово, що підкреслюється практична простота такого вбудовування: достатньо «малих», але систематичних метакогнітивних кроків, які змушують студента фокусуватися на власній роботі, прогресі, викладацькому фідбеку та наступних діях. Саме через таку регулярність студент поступово набуває здатності до саморегуляції як стійкої практики, а не ситуативної реакції на оцінювання [56; 57].

Як фасилітатор SRL викладач також цілеспрямовано модерує роботу зі зворотним зв'язком, оскільки без «даних про власне навчання» студент не може якісно регулювати власні дії. У рекомендаціях наголошується: якщо ми очікуємо, що студенти моніторитимуть і скеровуватимуть власне навчання, їм потрібно забезпечити доступ до інформації про прогрес, а також створити умови, щоб вони цю інформацію інтерпретували і перетворювали на план змін. Для цього викладачеві пропонується поєднувати часті низькоризикові оцінювання з вимогою до студентів аналізувати власне мислення і робити висновки щодо наступних кроків. У такий спосіб оцінювання перестає бути виключно селекційним механізмом і стає інструментом навчання саморегуляції: студент вчиться порівнювати самооцінку з експертною оцінкою, визначати, що саме потрібно змінити, і які ресурси залучити для цього [57].

Метакогнітивне «вбудовування» стосується не лише письмових завдань чи підсумкового аналізу, а й організації лекції як події, у межах якої студент має передбачити власні навчальні потреби, визначити фокус уваги, обрати спосіб нотування і сформулювати запитання. Після цього студент фіксує, що саме стало цінним або незрозумілим, і тим самим здійснює моніторинг розуміння в реальному часі. Такі технології демонструють, як роль викладача змінюється: він не лише «говорить», а модерує самоспостереження студента, привчаючи його не бути пасивним слухачем, а бути активним агентом власного навчання [57].

У ширшій науковій перспективі дана роль викладача підкріплюється висновками досліджень про те, що саморегульовані учні/студенти є активними й рефлексивними агентами, які запускають цілеспрямовані метакогнітивні, когнітивні й мотиваційні процеси, а метакогніція (планування, моніторинг, оцінювання) є центральним компонентом SRL. Водночас підкреслюється, що викладач може підтримувати метакогнітивний розвиток через педагогічний дизайн: створювати складні завдання, надавати автономію у виборі, моделювати стратегії та організовувати можливості для контролю й самооцінювання навчання, що фактично описує профіль викладача як архітектора умов: він створює структуру навчальної реальності, у якій студент має простір для вибору, але цей вибір педагогічно спрямований так, щоб активувати й закріплювати саморегулятивні механізми [57].

Г. Горбан, Н. Губа, Н. Мосол, вказують на те, що підтримка навчальної самоорганізації студентів дедалі частіше реалізується не лише через загальні інституційні політики або наявність центрів підтримки, а через конкретні викладацькі мікропрактики, які вбудовуються в повсякденну тканину курсу і поступово формують у студента звичку керувати власним навчанням. Мікропрактики є особливо цінними для порівняльно-педагогічного аналізу, оскільки вони демонструють, як абстрактна модель SRL «приземлюється» на рівні конкретних дидактичних рішень: як викладач перетворює завдання, оцінювання та зворотний зв’язок на інструменти розвитку автономії, а не лише на механізми контролю. У такій логіці викладацька дія набуває характеру

м’якого, але систематичного «підштовхування» до саморегуляції, коли студент не просто виконує роботу, а навчається пояснювати собі, що і навіщо він робить, як відстежує прогрес і як змінює стратегію після отримання результатів [54, с. 285].

Однією з центральних мікропрактик виступає аналітична рефлексія, яка у сучасній дидактичній культурі США розуміється не як емоційне «враження від навчання», а як структурована інтелектуальна діяльність, спрямована на осмислення процесу та результату виконання завдання. На практичному рівні викладач організовує рефлексію через короткі, але регулярні запитання й процедури, які змушують студента повертатися до власних рішень: які цілі я ставив перед початком роботи, що саме зробив, що було ефективним, де виникли труднощі, чому, і який наступний крок логічний з огляду на отримані дані. У методичних рекомендаціях щодо формування саморегуляції наголошується, що студентам потрібно навчитися планувати, моніторити, здійснювати самонавчання і самооцінювання, а ключову роль у цьому відіграє рефлексія як механізм переходу від виконаної дії до нового, більш ефективного способу дії. Саме тому викладачеві пропонується вимагати від студентів метакогнітивних кроків, які тримають фокус на прогресі, на фідбеку та на «наступних кроках» після оцінювання [54, с. 288].

Другою мікропрактикою є формувальне оцінювання, яке в культурі викладання пов’язується з ідеєю забезпечення студентів даними про їхній прогрес, необхідними для саморегуляції. Логіка тут принципова: якщо студент має керувати власним навчанням, він повинен мати доступ до інформації про те, як просувається, і при цьому ця інформація має надходити достатньо часто, щоб її можна було використати для корекції, а не лише для фіксації підсумку. У рекомендаціях для студентів перших років навчання наголошується, що студентам потрібні реальні дані про їхнє навчання; саме тому доцільними є часті «низькоризикові» оцінювання, які зменшують страх помилки й водночас дають можливість швидко побачити, що працює, а що ні. Це створює педагогічну ситуацію, у якій помилка стає не підставою для стигматизації, а «сигналом» для

навчальної корекції, тобто працює гуманістична логіка розвитку, а не каральна логіка відбору [37; 141].

Третім елементом, котрий з'єднує аналітичну рефлексію та формувальне оцінювання, є педагогічно організована робота з фідбеком. У наданих джерелах прямо зазначено, що багато студентів отримують коментарі та рухаються далі, не здійснюючи реального «витягування уроків» із фідбеку; відповідно, завдання викладача створити такі процедури, які змушують фідбек «працювати». Тобто коментар має бути не лише інформативним, а й операціоналізованим, тобто студент повинен розуміти, який наступний крок випливає з отриманого зауваження. Ефективною вважається практика, коли фідбек поєднується з конкретною вимогою до студента: визначити одну–дві пріоритетні зони поліпшення і запланувати, як саме він їх буде тренувати, включно з використанням ресурсів університету (writing center, tutoring, консультації тощо). Так формується не лише компетентність виконання, а й компетентність управління власним навчальним ресурсом [150, с. 309].

У такому контексті особливо значущою стає мікропрактика розвитку самооцінювання. Самооцінювання у логіці SRL означає здатність студента співвідносити результат із критеріями та стандартами, а також адекватно прогнозувати якість своєї роботи ще до того, як її оцінить викладач. Для розвитку цієї здатності викладач може системно використовувати рубрики та приклади робіт, організовувати короткі етапи «перед-оцінювання», де студент сам оцінює роботу за критеріями і вказує, що саме потребує поліпшення, а також формувати звичку порівнювати власну оцінку з викладацькою, аналізуючи розбіжності. Власне в рекомендаціях підкреслено, що одна з ключових передумов SRL полягає в тому, що студент має навчитись отримувати та інтерпретувати дані про навчання й використовувати їх для корекції; без цього «саморегуляція» залишається декларацією [150, с. 312].

Самокорекція як наступний крок після самооцінювання стає можливою тоді, коли студент має в арсеналі навчальні стратегії й розуміє, як їх застосовувати. Тому викладацькі мікропрактики нерідко включають короткі

«стратегічні підказки» або моделювання: викладач демонструє, як розбити завдання на кроки, як перевіряти розуміння, як планувати повторення, як працювати з джерелами або аргументацією. Це узгоджується з ширшими висновками досліджень, де метакогніція (планування, моніторинг, оцінювання) визнається центральним компонентом SRL, а підтримка метакогнітивного розвитку пов'язується з педагогічним дизайном і моделюванням стратегій [55; 37].

Сутність викладацьких мікропрактик підтримки навчальної самоорганізації полягає, отже, в систематичному створенні ситуацій, де студент змушений бути суб'єктом власного навчання: планувати і прогнозувати, виконувати з моніторингом, рефлексувати на основі даних, працювати з фідбеком як із навчальним ресурсом і здійснювати самокорекцію як нормальну частину розвитку. У гуманістичному вимірі це означає, що викладач допомагає студентові зберегти гідність у процесі навчання, перетворюючи оцінювання на підтримку росту, а рефлексію – на інструмент усвідомлення прогресу. Саме завдяки таким мікропрактикам SRL перестає бути «надбудовою» над навчанням і стає внутрішньою логікою повсякденної академічної діяльності студента, яка поступово закріплюється як стійка компетентність навчальної самоорганізації [55].

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія між викладачем і студентом у ЗВО США розглядається як одна з ключових умов інтеріоризації саморегуляції, тобто переходу від зовнішньо підтримуваних форм організації навчання до внутрішньо прийнятої та стабільної практики саморегульованої діяльності. Дана ідея простежується через ідею, що саморегульоване навчання формується тоді, коли студент визнається активним агентом навчання, а педагогічна взаємодія організується як партнерство, у якому зовнішній вплив не підміняє внутрішню відповідальність, а «запускає» її розвиток.

Партнерські відносини між викладачем і студентом у відповідному контексті мають конкретний зміст і не зводяться до риторики «дружнього» спілкування. Йдеться про зміну характеру комунікації та розподілу ролей у

навчальному процесі. Викладач як фасилітатор SRL формує завдання і навчальні події так, щоб студент брав участь у постановці цілей, уточненні критеріїв і виборі стратегій, а також міг осмислено відповідати за виконання і корекцію власних дій. Співпроєктування створює психологічно важливий ефект, а саме студент переживає навчання як діяльність, у якій він має голос і вплив, а не лише «виконує вимоги» [139].

У партнерстві фундаментальним є інший тип педагогічної влади: не влада контролю, а влада рамки. Викладач задає високі стандарти, визначає критерії якості, забезпечує дисциплінарну коректність і етичну культуру навчання, але спосіб досягнення результату все більше переноситься на студента через педагогічно сконструйовані можливості вибору, самоконтролю та самокорекції. Саме тому викладацькі мікропрактики, як формувальне оцінювання, регулярний зворотний зв'язок, метакогнітивні «зупинки», набувають не лише дидактичного, а й суб'єктотворчого значення: вони демонструють студенту, що якість навчання визначається не разовою оцінкою, а здатністю працювати з даними про власний прогрес і перетворювати їх на план дій. У цьому сенсі партнерство реалізується як спільна робота над розвитком компетентності, де оцінювання перестає бути «владою покарання», а стає інструментом навчання саморегуляції, підтримуючи автономію без зниження вимог [62].

Так С. Жаквелін (S. Jacqueline) стверджує, що суб'єкт-суб'єктна взаємодія також зумовлює зміну ставлення до помилки і труднощів. У традиційній, більш ієрархічній моделі навчання помилка часто переживається як доказ неспроможності, що підсилює зовнішню залежність: студент починає орієнтуватися на уникнення помилок, а не на розвиток. Натомість у SRL-орієнтованому партнерстві помилка стає «точкою входу» у рефлексію та самокорекцію. Власне тому в рекомендаціях акцентується, що студентам необхідні часті низькоризикові оцінювання і можливості отримувати зворотний зв'язок, щоб мати реальні дані для регуляції власних дій; така організація зменшує тривожність і водночас підтримує розвиток внутрішньої відповідальності [62].

Крім того, за твердженням С. Жаквелін, зниження зовнішнього контролю не означає педагогічної байдужості або відмови від відповідальності викладача. Навпаки, контроль трансформується в інші форми присутності: у рамку критеріїв, у якісний фідбек, у культуру академічної чесності, у доступність консультацій і ресурсів підтримки. Така трансформація узгоджується з більш широким реляційним підходом до автономії, де автономність не тлумачиться як «залишити студента одного», а як створити середовище, у якому він може утвердити власні можливості і навчитися діяти відповідально, використовуючи ресурси навколо себе. Саме тому в партнерських моделях взаємодії викладач водночас «відступає» від директивного керування і «наближається» через підтримувальну присутність: він менше наказує і більше запитує, менше оцінює особистість і більше аналізує процес, менше зосереджується на покаранні помилок і більше на навчанні роботи з помилкою [62; 55].

Як бачимо, у гуманістичному вимірі суб'єкт-суб'єктна взаємодія є способом поєднати академічну вимогливість із підтримкою розвитку. Студент, який перебуває в партнерських відносинах із викладачем, частіше здатен пережити вимогу як справедливу і таку, що підлягає освоєнню, а не як зовнішній тиск, якого треба уникати. У такій взаємодії зростає ймовірність, що студент прийме стандарти як власні орієнтири й буде регулювати себе зсередини. Власне через це SRL розуміється як результат підтриманої автономії, де суб'єктність студента не декларується, а формується через педагогічно спроєктовані взаємини та практики, що дозволяють поступово змістити центр регуляції ззовні всередину, не втрачаючи при цьому ні академічної дисципліни, ні людяності освітнього процесу.

Як уже було зазначено раніше, academic advising посідає важливе місце як ключова ланка навігації та структуризації освітньої траєкторії. Academic advisor виступає професійним фасилітатором освітнього мислення, який допомагає студенту побачити логіку власної траєкторії, осмислити вибір і прийняти відповідальність за нього.

Педагогічний характер academic advising, за Дж. Джонсон (J. Johnson), виявляється передусім у тому, що взаємодія зі студентом організовується як навчальний процес, у межах якого формуються навички планування, прогнозування та стратегічного мислення. Консультації не обмежуються відповідями на запитання «який курс обрати», а включають роботу з цілями, мотивацією, ресурсами й обмеженнями студента. Advisor допомагає студенту співвіднести академічні вимоги з особистими й професійними намірами, оцінити реалістичність навантаження, побачити взаємозв'язок між поточними рішеннями та довгостроковими наслідками. У такій логіці advising стає освітньою діяльністю, у якій студент навчається мислити про навчання як про процес, що потребує управління, а не як про набір ізольованих вимог. Це особливо важливо для формування саморегуляції, адже саме на рівні траєкторії закладаються базові уміння цілепокладання, розподілу ресурсів і самоконтролю в часі [64].

Принциповим є й те, що підтримка прийняття рішень в academic advising не означає ухвалення рішень замість студента. У наданих матеріалах чітко простежується ідея ко-директивності: advisor (консультант) і студент виступають партнерами у процесі осмислення варіантів, але остаточне рішення залишається за студентом. Такий підхід має глибокий педагогічний сенс, оскільки дозволяє студенту пережити власну автономію не як абстрактну вимогу, а як практику відповідального вибору. Advisor у цьому процесі ставить запитання, допомагає виявити приховані припущення, звертає увагу на ризики й альтернативи, але утримується від директивності. Саме завдяки цьому advising сприяє інтеріоризації регулятивних функцій: студент поступово засвоює спосіб мислення, у якому планування і моніторинг стають внутрішньою потребою, а не реакцією на зовнішній контроль [64].

Функціонально academic advising (академічне консультування) відіграє важливу роль у формуванні навчальної самоорганізації через моделювання стратегій цілепокладання і моніторингу. У процесі регулярних зустрічей студент має можливість не лише сформулювати цілі, а й перевірити їхню узгодженість із

власними можливостями та контекстом. Advisor допомагає розрізняти короткострокові й довгострокові цілі, переводити загальні наміри у конкретні кроки, визначати індикатори прогресу і способи відстеження результатів. У такий спосіб студент отримує «живу модель» того, як виглядає саморегульоване планування, і може поступово перенести ці підходи у власну навчальну практику. Особливо важливо, що цей процес не є одноразовим: моніторинг і перегляд цілей стають регулярною практикою, яка нормалізує зміну планів як частину розвитку, а не як ознаку невдачі [81].

Водночас advising сприяє розвитку рефлексивного мислення щодо власного навчання. У партнерському діалозі зі студентом advisor допомагає осмислити попередній досвід: що спрацювало, що ні, які стратегії виявилися ефективними, а які потребують корекції. Така рефлексія виходить за межі окремих курсів і охоплює навчання як цілісний процес, що робить її особливо цінною для становлення SRL. Студент вчиться бачити закономірності у власній поведінці, розпізнавати типові труднощі й усвідомлювати власні сильні сторони, що підсилює self-efficacy (самоефективність) і підтримує мотивацію до подальшого розвитку. У цьому сенсі advising виконує роль «метарівня» підтримки, де навчальна самоорганізація осмислюється не лише в межах завдання, а на рівні освітнього шляху в цілому [81].

Не менш важливою є взаємодія academic advisor з іншими суб'єктами системи підтримки, яка дозволяє уникнути фрагментації допомоги й забезпечити цілісність освітнього досвіду студента. У наданих документах підкреслюється, що ефективний advising не існує ізольовано: він координується з викладачами, tutoring centers, writing centers, success centers та іншими сервісами підтримки. Advisor у цій мережі виступає своєрідним «навігатором», який допомагає студенту зорієнтуватися в екосистемі ресурсів і обрати ті, що найбільш відповідають поточним потребам. Водночас така координація дозволяє уникнути ситуації, коли студент отримує суперечливі сигнали або змушений самостійно інтегрувати розрізнені рекомендації. Узгодженість дій різних суб'єктів підтримки створює для студента досвід послідовної, логічно пов'язаної

допомоги, у межах якої саморегуляція розвивається як системна компетентність [134].

У ширшій педагогічній перспективі academic advising можна розглядати як механізм інтеграції інституційної підтримки та студентської автономії. Завдяки advising університетське середовище «підштовхує» студента до саморегульованого навчання не через примус, а через осмислену взаємодію, у якій підтримка і відповідальність взаємно підсилюють одна одну. Advisor допомагає студенту навчитися користуватися підтримкою як ресурсом, а не як заміною власної активності, що є принципово важливим для інтеріоризації саморегуляції. У цьому сенсі academic advising виступає не допоміжною службою, а центральним педагогічним інструментом, який забезпечує зв'язок між інституційною архітектурою підтримки і внутрішнім розвитком суб'єктності студента, роблячи навчальну самоорганізацію реальним і досяжним освітнім результатом [134].

Peer mentoring у ЗВО США функціонує як один із найбільш виразних механізмів горизонтальної підтримки студентів, який поєднує соціально-психологічний ресурс студентської спільноти з педагогічно спроєктованими цілями розвитку саморегульованого навчання. У контексті формування умінь навчальної самоорганізації це явище не може бути описане як «добровільна взаємодопомога» у побутовому сенсі; навпаки, peer mentoring здебільшого набуває інституційно формалізованого характеру й розглядається як організована рольова практика, вбудована в ширшу екосистему підтримки академічного успіху. Саме така інституційна формалізація є принципово важливою: вона робить горизонтальну підтримку не випадковою, а передбачуваною, доступною й керованою з позицій освітньої політики та педагогічної відповідальності університету [24].

Формалізована природа peer mentoring (наставництво колег) проявляється через процедури відбору, підготовки та супервізії менторів, які задають професійно-етичні й методичні рамки взаємодії зі студентами. Відбір зазвичай орієнтується не тільки на академічні показники, а й на здатність до комунікації,

емпатійність, відповідальність і готовність діяти в межах визначених ролей, не підміняючи собою викладача чи радника. Підготовка менторів охоплює ознайомлення з ресурсами кампусу, принципами академічної доброчесності, навичками слухання й постановки запитань, базовими стратегіями навчальної організації (планування, тайм-менеджмент, робота із завданнями), а також алгоритмами перенаправлення студента до спеціалізованих сервісів у разі потреби (tutoring, counseling, disability support, financial aid (тьюторство, консультування, підтримка людей з інвалідністю, фінансова допомога) тощо). Супервізія забезпечує контроль якості та етичну безпеку взаємодії, а також підтримує самого ментора як суб'єкта діяльності, що працює на межі «ровесник – помічник – представник інституції». У педагогічній логіці американських університетів це означає, що peer mentoring розглядається як «м'який інструмент інституційної педагогіки»: він не контролює студента директивно, але створює структуровані умови для нормалізації труднощів, розвитку навчальних звичок і входження в культуру саморегульованого навчання [24].

Характерною рисою системи підтримки в США є інтеграція peer mentoring у програми першого року навчання, де перехід від шкільної залежності до університетської автономії найчастіше супроводжується дезорієнтацією, тривожністю та дефіцитом навчальних стратегій. Peer mentors (наставники-однолітки) у програмах першого року виконують роль «соціальних навігаторів», які допомагають студентам опанувати не лише формальні вимоги, а й приховані правила академічної культури: як читати силлабус, як планувати навчальний тиждень, як працювати з дедлайнами й зворотним зв'язком, як комунікувати з викладачами, як користуватися ресурсами кампусу. Не менш важливою є включеність mentoring-практик у програми підтримки студентів із груп ризику, зокрема в межах TRIO Student Support Services (Служба підтримки студентів TRIO), де peer mentoring поєднується з advising, tutoring і розвитком навчальних навичок. У такому випадку mentoring виконує подвійну функцію: з одного боку, забезпечує соціальне «підкріплення» для участі студента у підтримувальних сервісах, а з іншого – створює канал довіри, через який студент легше приймає

інституційну підтримку як ресурс, а не як стигму. Саме ця інтегрованість дозволяє уникати фрагментарності: mentoring не існує як «паралельний світ», а працює як частина узгодженого support ecosystem (Додаток Б) [78, с. 62].

Особливої уваги заслуговує подвійний ефект peer mentoring, який проявляється як у розвитку навчальної самоорганізації у mentees (підопічні), так і у поглибленні метакогнітивних та рефлексивних умінь у mentors (наставники). Для mentee горизонтальна підтримка часто є психологічно доступнішою, ніж формальна взаємодія з викладачем або адміністратором: ровесник може легше нормалізувати труднощі, перекласти академічні вимоги «людською мовою» і запропонувати приклад реалістичних стратегій, що вже працювали в подібних умовах, що створює особливий тип навчальної соціалізації, коли SRL інтеріоризується не лише через інструкції, а через спостереження й участь у практиках: студент бачить, як інший студент планує підготовку, як структурує завдання, як обирає ресурси підтримки, як реагує на фідбек, і поступово засвоює ці схеми як власні. У цьому сенсі peer mentoring виступає механізмом соціальної інтеріоризації саморегуляції: зовнішні регулятори існують у формі «прикладу» та «супровідного діалогу», а не у формі контролю, що знижує опір і підсилює добровільне прийняття стратегій [78, с. 64].

Водночас для mentors участь у підтримці інших часто стає потужним фактором розвитку власної саморегуляції. Пояснюючи навчальні стратегії іншому, ментор змушений концептуалізувати їх, зробити явними, обґрунтувати та адаптувати до різних ситуацій, що є прямим шляхом до поглиблення метакогнітивних умінь: ментор не лише «знає, як», а починає розуміти «чому так» і «за яких умов це працює». Регулярна супервізія та рефлексивні компоненти програм mentoring (обговорення випадків, аналіз складних ситуацій, етичні дилеми, межі ролі) підсилюють цю метакогнітивну динаміку: ментор розвиває здатність оцінювати ефективність власної взаємодії, регулювати комунікативні стратегії, планувати підтримку та аналізувати результати. Отже, peer mentoring працює як механізм «подвійного навчання», де інституція отримує

не лише підтримку для mentees, а й формування студентських лідерів, здатних до рефлексивної й саморегульованої діяльності [90].

У вимірі академічної адаптації та утримання студентів peer mentoring має особливо помітну соціально-педагогічну ефективність, зокрема щодо first-generation студентів і вразливих груп. Для цих категорій характерними є не лише академічні прогалини, а й дефіцит «культурного капіталу» університетського середовища: відсутність неформальних знань про те, як функціонує університет, як вибудовувати комунікацію, як орієнтуватися в ресурсах підтримки та як без стигми визнавати труднощі. Peer mentoring у таких випадках виконує роль моста між інституційною структурою та реальним життям студента: він допомагає зменшити відчуття відчуження, підсилити належність до спільноти, зробити університет «зрозумілим» і «досяжним». Психологічно це проявляється у зниженні тривожності, що часто супроводжує перші семестри, і у підвищенні академічної впевненості як здатності діяти в умовах невизначеності та високих вимог. Даний аспект є критично важливим для саморегульованого навчання: тривожність і відчуття ізоляції знижують ресурси саморегуляції, тоді як підтримане відчуття безпеки й належності, навпаки, відкриває можливість для планування, самоконтролю та рефлексії [90].

Крім того, tutoring centers та writing centers (репетиторські центри та центри письма) посідають не менш особливе місце як інституційні простори цілеспрямованого розвитку стратегій навчальної діяльності. Їхня педагогічна цінність полягає не в наданні «швидкої допомоги» для виконання конкретного завдання, а у формуванні в студентів стійких стратегій саморегульованого навчання, які можуть бути перенесені на різні дисциплінарні й ситуаційні контексти. На відміну від традиційного уявлення про допомогу як виправлення помилок або підказування правильних відповідей, tutoring і writing support у США концептуально орієнтовані на процес навчання, на усвідомлення студентом того, як саме він мислить, планує, виконує і контролює власну роботу [129].

Tutoring centers у цьому сенсі функціонують як простір педагогічно організованого розвитку стратегій навчання, де центральним об'єктом уваги є не результат у вигляді виконаного завдання, а спосіб, яким студент до нього доходить. У наданих документах неодноразово підкреслюється, що ефективний tutoring зосереджується на діагностиці навчальних дій студента: тьютор допомагає з'ясувати, як студент підходить до розв'язання проблеми, які кроки здійснює, де виникають труднощі й чому. Такий підхід змінює саму логіку взаємодії: замість демонстрації «правильного розв'язку» тьютор ставить запитання, що активують мислення, пропонує альтернативні стратегії, моделює процес аналізу й перевірки, тим самим формуючи в студента навички problem-solving і self-monitoring (вирішення проблем та самоконтроль). Студент навчається не просто виконувати інструкцію, а відстежувати власні дії, перевіряти їхню ефективність і коригувати підхід у разі необхідності [129].

Особливо важливим на думку В. Мороз (V. Moroz) є те, що tutoring centers створюють безпечний простір для навчальної помилки. У цьому середовищі помилка не фіксується як показник неспроможності, а розглядається як ресурс для аналізу й розвитку. Така педагогічна позиція має пряме відношення до саморегульованого навчання: студент, який не боїться помилитися, готовий експериментувати зі стратегіями, перевіряти гіпотези й осмислювати результати. Через повторювані зустрічі з тьюторами формується звичка до самоперевірки, до постановки запитань «чому так?» і «що можна змінити?», що є базовими елементами внутрішньої регуляції навчальної діяльності. Водночас tutoring, будучи сервісом добровільного звернення, підсилює відповідальність студента: рішення скористатися допомогою стає проявом агентності й зрілої навчальної позиції, а не знаком слабкості [80, с. 111].

Writing centers, у свою чергу, відіграють унікальну роль у системі розвитку саморегуляції, оскільки письмо в американській педагогічній традиції розглядається не лише як засіб комунікації результату, а як інструмент мислення, рефлексії та самоконтролю. Робота у writing center спрямована не на «виправлення тексту», а на супровід процесу письма як багатоступеневої

діяльності, що включає постановку цілей, планування структури, розвиток аргументації, редагування й оцінювання відповідності тексту поставленому завданню. Така поетапність робить письмо природним середовищем для розвитку метакогнітивних умінь: студент навчається бачити власний текст як об'єкт аналізу, усвідомлювати логіку побудови аргументу, співвідносити задум із реалізацією та приймати рішення щодо подальших змін [80, с. 111].

У writing centers письмо постає як форма «мислення в дії», де рефлексія не відокремлюється від практики. Консультант допомагає студенту не просто виправити формальні недоліки, а проговорити, що саме він хоче сказати, чому обрав певну структуру, як пов'язані між собою частини тексту і чи відповідає аргументація поставленій меті. У цьому процесі студент поступово засвоює метамову аналізу власної роботи, що є критично важливим для саморегуляції: здатність описати й оцінити власну діяльність є передумовою її свідомої корекції. Письмо, таким чином, стає не лише академічною вимогою, а інструментом самонавчання, який студент може застосовувати й поза межами writing center у різних дисциплінах і контекстах [127].

Важливою характеристикою як tutoring centers, так і writing centers є їхня інтеграція в загальну систему саморегульованого навчання університету. Ці сервіси не функціонують ізольовано від навчальних курсів і програм, а орієнтуються на їхні вимоги, критерії та очікування. Тьютори й консультанти з письма зазвичай працюють у тісному зв'язку з навчальними програмами, розуміють специфіку завдань і стандартів оцінювання, що дозволяє узгоджувати підтримку з академічним контекстом. Завдяки цьому студент отримує послідовний досвід: стратегії, які він опановує в tutoring або writing center, резонують із вимогами курсів і можуть бути безпосередньо застосовані в навчальній діяльності [127].

У сукупності tutoring centers і writing centers утворюють важливий сегмент support ecosystem, який забезпечує розвиток когнітивних, метакогнітивних і поведінкових аспектів саморегульованого навчання. Вони надають студенту простір для тренування стратегій у безпечному середовищі, допомагають

осмислити власні навчальні дії й поступово інтеріоризувати зовнішню підтримку як внутрішню здатність до планування, моніторингу та самокорекції. Саме через такі інституційні механізми американська вища освіта демонструє, як розвиток навчальної самоорганізації може бути системно підтриманий, гуманістично орієнтований і спрямований не лише на поточний успіх, а на формування здатності навчатися автономно й відповідально впродовж усього життя.

У системі вищої освіти США також наявні academic coaching і success centers, котрі виступають як цільові, спеціально сконструйовані механізми формування саморегуляції студентів, що доповнюють і підсилюють навчально-дисциплінарні та консультативні практики університету. На відміну від викладання, tutoring або advising (репетиторство або консультування), що інтегровані в різні аспекти академічного процесу, коучинг і діяльність success centers мають виразно фокусований характер: вони безпосередньо спрямовані на розвиток умінь керування власною навчальною діяльністю як цілісною системою. Саме тому в сучасній американській освітній політиці ці інструменти розглядаються не як допоміжні сервіси, а як стратегічні інституційні інтервенції, здатні впливати на академічну успішність, утримання студентів і формування здатності до навчання впродовж життя [88].

Academic coaching у цьому контексті постає як форма цілеспрямованої педагогічної взаємодії, у межах якої саморегуляція не опосередковується навчальним предметом або програмною траєкторією, а стає безпосереднім об'єктом роботи. Коучингова взаємодія будується навколо аналізу цілей, мотиваційних чинників, звичок, моделей поведінки й способів прийняття рішень студента. На основі наданих джерел можна стверджувати, що academic coaching у США ґрунтується на припущенні: труднощі навчання часто зумовлені не браком інтелектуальних здібностей, а дефіцитом саморегулятивних стратегій, нечіткістю цілей, низькою усвідомленістю власних дій і слабкою відповідальністю за процес навчання. Саме ці компоненти і стають фокусом коучингової роботи [88].

У коучинговій взаємодії особливу увагу приділяють роботі з цілями як центральному механізму саморегуляції. Студент разом із коучем не просто формулює бажані результати, а навчається розрізняти декларативні й операціоналізовані цілі, співвідносити їх із власними ресурсами, часовими обмеженнями та академічними вимогами. У цьому процесі ціль перестає бути абстрактним наміром і перетворюється на інструмент організації діяльності. Не менш важливою є робота з мотивацією, яка в коучингу розглядається не як стабільна риса особистості, а як динамічний стан, що може бути посилений через усвідомлення сенсу навчання, внутрішніх мотивів і зв'язку між поточними зусиллями та довгостроковими життєвими цілями [88].

Коучингова практика також виконує функцію моделювання саморегулятивного мислення. У діалозі зі студентом коуч не пропонує готових рішень, а демонструє спосіб постановки запитань, аналізу ситуації, оцінювання альтернатив і планування дій. Студент поступово інтеріоризує цю логіку мислення, починаючи застосовувати її самостійно поза межами коучингових сесій. У цьому сенсі academic coaching (академічний коучинг) є формою «навчання мислити про власне навчання», де процес розглядається як об'єкт аналізу і свідомого управління. Важливо, що коучинг передбачає регулярність і послідовність: повторювані зустрічі створюють простір для моніторингу прогресу, корекції стратегій і закріплення нових навчальних звичок, що є критично важливим для стійкого розвитку SRL [88].

Success centers (центри успіху) у цій системі виконують іншу, але не менш важливу функцію, тобто виступають інтеграційним вузлом підтримки, де різні сервіси, спрямовані на академічний успіх, об'єднуються в цілісну модель роботи зі студентом. На відміну від фрагментованого підходу, коли advising, tutoring, coaching і навички навчання існують як ізольовані напрямки, success centers у США покликані забезпечити узгодженість і логічну послідовність підтримки. Для студента це означає, що досвід взаємодії з університетською підтримкою стає зрозумілим і цілісним: різні форми допомоги не суперечать одна одній, а взаємно доповнюються, підсилюючи розвиток саморегуляції [84, с. 107].

У межах success centers advising, tutoring і coaching поєднуються навколо спільної мети, що полягає у формуванні здатності студента самостійно керувати власною освітньою діяльністю. Academic advising допомагає вибудувати траєкторію і приймати стратегічні рішення; tutoring і writing support розвивають навчальні й метакогнітивні стратегії на рівні конкретних завдань; academic coaching фокусується на мотиваційних, поведінкових і рефлексивних аспектах саморегуляції. Інституційна інтеграція цих функцій дозволяє уникнути дублювання зусиль і створює для студента відчуття системної підтримки, у межах якої відповідальність поступово передається від інституції до самого здобувача освіти [84, с. 108].

Загалом інституційна support ecosystem у вищій освіті США концептуалізується як інтегрована структура, де академічні та неакадемічні сервіси персоналізуються під потреби конкретного студента і працюють як взаємопов'язані інструменти, а не як ізольовані «втручання». У такій моделі підтримка перестає бути сумою окремих служб і набуває ознак педагогічно спроєктованої системи: вона вибудовується навколо студента як центрального суб'єкта, забезпечуючи йому не лише доступ до ресурсів (tutoring center, food pantry тощо), а й проактивний супровід, відстеження прогресу, своєчасне реагування на перешкоди, включно з неакадемічними факторами, що здатні блокувати навчальну успішність. Так звана «зшитість» компонентів підтримки формує умови для становлення навчальної самоорганізації як практики щоденного академічного життя, де звернення по допомогу нормалізується, а допомога функціонує як механізм розвитку agency та SRL, а не як заміна самостійності [89].

У екосистемі підтримки ключовим стає перехід від окремих служб до системного підходу, що передбачає одночасно горизонтальну та вертикальну координацію. Горизонтальна координація означає узгодженість сервісів одного рівня (advising, tutoring, coaching, writing support, support for basic needs), спільні протоколи перенаправлення, єдині принципи комунікації зі студентом і мінімізацію дублювання або суперечностей. Вертикальна координація

забезпечує зв’язок між різними рівнями університетської організації: між навчальними підрозділами й студентськими сервісами, між викладацькими практиками та центрами підтримки, між «frontline» фахівцями і стратегічним управлінням, що задає рамку, цілі й механізми оцінювання ефективності. Показово, що інструменти організаційного дизайну holistic supports прямо акцентують на питаннях навчальних результатів у ролях радників, наявності тренінгів, комунікації радників із іншими сервісами та академічними підрозділами, а також на потребі системного координування й оцінювання всіх advising-сервісів на рівні інституції [89].

Фінансово-організаційні засади support ecosystem у США демонструють, що системність підтримки є не лише педагогічною, а й ресурсною конструкцією: вона потребує сталих інвестицій у academic support та student services, кадрових ролей, інфраструктури сервісів, інструментів відстеження звернень і результатів. Дані огляду витрат на студентські підтримувальні функції (на основі IPEDS) показують, що типова чотирирічна інституція витрачає значні кошти на підтримку. Водночас підкреслюється, що інституції шукають моделі фінансування таких сервісів (у т.ч. через включення student service fees у загальну вартість навчання), але розглядається як стратегічна інвестиція у результати студентів [83].

Узагальнюючи здійснений аналіз, вважаємо за доцільне констатувати, що суб’єктно-рольова структура системи формування умінь навчальної самоорганізації студентів у ЗВО США постає як педагогічно спроєктована, цілісна й багаторівнева система, в якій кожна роль і кожен інституційний елемент виконує не ізольовану, а функціонально узгоджену місію. Студент у цій системі не є пасивним об’єктом педагогічного впливу, але й не залишений наодинці з вимогами академічної автономії; навпаки, він розглядається як центральний суб’єкт, навколо якого вибудовується мережа підтримувальних ролей: викладачів, academic advisors, peer mentors, тьюторів, консультантів з письма, коучів і фахівців success centers. Саме така мережева логіка дозволяє перейти від лінійних моделей педагогічної взаємодії до системного підходу, у

межах якого навчальна самоорганізація формується не стихійно, а як результат цілеспрямованого освітнього дизайну.

Суб'єктно-рольова структура в ЗВО США має чітко виражений педагогічний характер, а саме: ролі розмежовані, але не розірвані; функції диференційовані, але об'єднані спільною метою, розвитком здатності студента керувати власною навчальною діяльністю. Викладач виступає архітектором умов і фасилітатором SRL-процесів, academic advisor – навігатором і співрозробником освітньої траєкторії, peer mentors – агентами соціальної інтеріоризації навчальних стратегій, tutoring і writing centers – просторами цілеспрямованого розвитку когнітивних і метакогнітивних умінь, academic coaching і success centers – механізмами глибинної роботи з мотивацією, відповідальністю та саморегулятивним мисленням. У сукупності усі ролі утворюють педагогічно організовану екосистему, яка не дублює функції, а забезпечує поступове й логічне «передавання» регулятивних функцій від інституції до самого студента.

Принципово важливим є те, що інституційна підтримка в системі вищої освіти США не розглядається як альтернатива саморегуляції або як її заперечення. Навпаки, вона постає як необхідна умова її становлення. Аналіз джерел переконливо свідчить: саморегульоване навчання трактується не як індивідуалістична самодостатність, а як результат підтриманої автономії, що формується через інтеріоризацію зовнішніх регуляторів. Підтримка не заміщує активність студента, а створює рамки, ресурси й педагогічні ситуації, у яких студент поступово навчається планувати, моніторити, оцінювати й коригувати власні дії. Зовнішній контроль не усувається механічно, а трансформується, зменшуючись у міру зростання внутрішньої регуляції, що дозволяє зберегти баланс між академічною вимогливістю та гуманістичною орієнтацією на розвиток.

Інституційна support ecosystem, таким чином, виконує подвійну функцію: з одного боку, вона знижує ризики академічної дезорієнтації, тривожності й вибуття, особливо для студентів першого року, first-generation та інших

вразливих груп; з іншого – забезпечує формування стійких саморегулятивних умінь як довготривалого освітнього результату. Саме системність підтримки, її фінансово-організаційна забезпеченість, горизонтальна й вертикальна координація ролей створюють умови, за яких допомога стає не епізодичною реакцією на проблему, а постійним елементом освітнього середовища, інтегрованим у культуру університетського життя. У такому середовищі help-seeking нормалізується як ознака зрілої суб'єктної позиції, а автономія переживається студентом не як тиск, а як поступово здобута здатність.

Отже, суб'єктно-рольова структура та інституційна підтримка студентів у системі формування умінь навчальної самоорганізації у ЗВО США постають як цілісна педагогічна система, у якій автономія не протиставляється підтримці, а виростає з неї. Саме ця концептуальна рамка створює логічне підґрунтя для подальшого порівняльного аналізу з українським освітнім простором і відкриває можливості для осмислення шляхів адаптації, трансформації й розвитку вітчизняних підходів до формування саморегульованого навчання у вищій школі.

Висновки до другого розділу

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

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

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

Аналіз нормативно-організаційних та інституційних механізмів формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США дає підстави стверджувати, що йдеться не про сукупність розрізнених ініціатив, а про цілісну систему, яка характеризується чітко окресленими ознаками педагогічної проєктованості та інституційної підтримки. До таких *механізмів* можна віднести: *інтеграція умінь самоорганізації в дизайн курсів*, систему оцінювання та механізми зворотного зв'язку, забезпечуючи логічну

послідовність і педагогічну доцільність формування відповідних умінь; *педагогічна проєктованісь та контекстність* SRL, тобто його вписаність у конкретні освітні ситуації, дисципліни й формати навчання; *інституційна підтримка SRL* через центри академічного успіху, служби академічного коучингу, політики оцінювання й моніторингу прогресу, а також програми професійного розвитку викладачів, спрямовані на впровадження SRL-орієнтованих педагогічних підходів.

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

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

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

Мотиваційний блок в структурі системи умінь SRL студентів у закладах вищої освіти США передбачає його розгляд не як фонової психологічної

передумови навчання, а як смислово-енергетичного блоку, що забезпечує стійкість і безперервність регулятивних процесів. У цій логіці мотивація не зводиться до емоційного стану, рівня зацікавленості чи ситуативного настрою студента, а постає як уміння підтримувати навчальну активність упродовж тривалого часу, зокрема в умовах складних завдань, відтермінованих результатів і підвищеного академічного навантаження. Мотиваційний блок тісно пов'язаний із високим рівнем автономії студента та необхідністю самостійно управляти власною освітньою траєкторією на основі усвідомлення цінності навчальної діяльності. Мотиваційний блок системи умінь самоорганізації навчальної діяльності студентів дозволяє розглядати мотивацію не як мінливий психологічний стан, а як сформоване уміння підтримувати навчальну активність у складних і динамічних умовах університетського навчання. Серед мотиваційних умінь центральне місце посідає само ефективність, котра розглядається не як стабільна риса, а як динамічне переконання у власній здатності успішно виконувати навчальні дії за умови належних зусиль і стратегій, котра підтримується через досвід поступових успіхів, зворотний зв'язок, можливості корекції дій і доступ до ресурсів підтримки, що, у свою чергу, підсилює мотиваційну стійкість студента.

Визначена суб'єктно-рольова структура та схарактеризована інституційна підтримка студентів у системі формування умінь навчальної самоорганізації у ЗВО США.

Формування умінь SRL студентів у просторі вищої освіти США розглядається як цілеспрямований результат педагогічного проєктування поступового переходу студента від зовнішньо регульованого навчання до самостійного, відповідального й усвідомленого управління власною освітньою діяльністю. У ЗВО США нині концептуалізується перехід до *мережевої моделі дидактичної взаємодії*, включеності студента в багаторівневий простір взаємодій, де педагогічний вплив розподіляється між різними ролями, службами та форматами підтримки. Така мережевість не знімає значення викладача, але змінює конфігурацію відповідальності: університетська система не покладається

на єдиного «центрального регулятора» навчання, а створює множинні точки входу в підтримку, що адресують різні аспекти саморегуляції. Мережева модель взаємодії виявляється в чіткому функціональному розмежуванні їхніх ролей та різних типів взаємодії: когнітивно-дидактичні (у курсі), консультативно-навігаційні (через advising), соціально-адаптаційні (через mentoring), стратегічно-тренувальні (через tutoring/writing support), а також рефлексивно-поведінкові (через coaching). Звідси випливає структурна необхідність багаторівневої системи ролей: кожна роль «працює» з окремими елементами циклу SRL, підсилюючи ті складові, які в студента можуть бути недостатньо розвинені на певному етапі навчання.

Матеріали другого розділу представлені в працях автора [2; 14; 17; 20; 25; 28; 29].

Список використаних джерел у другому розділі

1. Грицюк Л. К., Сірук М. В. Організація самостійної роботи студентів у навчальному процесі вищого навчального закладу. URL: https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/1010/3/Gritsyuk.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. 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.

4. 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.

5. 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

6. 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.

7. 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.

8. Лузік Е. В., Ладогубець Н. В., Селезень Г. В. Синергія ролей суб'єктів освітнього процесу закладів вищої освіти в системі дистанційної освіти. *Proceedings of the National Aviation University Series Pedagogy Psychology.* 2021. 18. С. 89–100. DOI: https://doi.org/10.18372/2411-264x.18.15482.

9. Московчук О. С. Формування соціальної компетентності студентів вищих педагогічних навчальних закладів в умовах студентського самоврядування : дис. на здобуття наук. ступеня доктора філософії: 011. Вінниця, 2020. 330 с. URL: https://dspace.vspu.edu.ua/items/a11d1400-5bd2-4595-a679-60f10e854ef1.

10. Світоглядні пріоритети гуманізації вищої освіти: монографія / авт.: О.П. Воробйова, М.В. Гриценко, В.І. Луговий, О.Ю. Оржель, О.М. Слюсаренко, А.В. Ставицький, Ж.В. Таланова, В.П. Ткаченко, К.А. Трима; за ред. В.І. Лугового, Ж.В. Таланової. К.: Інститут вищої освіти НАПН України, 2017. 229 с.

11. Стражнікова І. Педагогіка вищої школи: навчально-методичний посібник. Івано-Франківськ: НАІР, 2018. 120 с.

12. Токуєва Н. Самоорганізація навчальної діяльності здобувачів вищої освіти на засадах педагогічних ідей Григорія Сковороди. URL: https://skovoroda.man.gov.ua/storage/files/samoorganizacija-navchalnoi-dijalnosti.pdf.

13. A review of instruments for measuring self-directed learning. URL: http://vjes.vnies.edu.vn/en/review-instruments-measuring-self-directed-learning.

14. A Summary of Federal Education Laws Administered by the U.S. Department of Education. 2026. URL: https://www.congress.gov/crs-product/IF10551.

15. A Tool for Gaining Insight on Students' Self-Directed Learning Skills. URL: https://par.nsf.gov/servlets/purl/10506931.

16. Accreditation and Assessment of Student Learning. Regent Policy Document 4-5. Universities of Wisconsin. URL:

https://www.wisconsin.edu/regents/policies/accreditation-and-assessment-of-student-learning/.

17. Accreditation and Student Learning Outcomes: Perspectives from Accrediting Organizations. CHEA/CIQG Publication Series. URL: https://www.chea.org/sites/default/files/pdf/Accreditation%20and%20Student%20Learning%20Outcomes%20-%20Final.pdf.

18. Accreditation in the U.S. URL: https://www.ed.gov/laws-and-policy/higher-education-laws-and-policy/college-accreditation/accreditation-in-the-us.

19. Anderson R. Higher Education Policy in 2025: Toward a New State–Federal Policy Relationship? *Change: The Magazine of Higher Learning*. *57*(2). 2025. P. 11–15. DOI: https://doi.org/10.1080/00091383.2025.2471254.

20. Arthur F., Yidana M. B., Acquah B. Y. S. Self-regulated learning among higher education economics students: does gender and academic level matter? *Cogent Education.* 2025. 12(1). DOI: https://doi.org/10.1080/2331186x.2025.2579351.

21. Babayigit B. B., Guven M. Self-Regulated learning skills of undergraduate students and the role of higher education in promoting Self-Regulation. *Eurasian Journal of Educational Research*. 20(89). 2020. P. 1–24. DOI: https://doi.org/10.14689/ejer.2020.89.3.

22. Becoming a Self-Regulated Learner. ESEPSY 2059. URL: https://dennislearningcenter.osu.edu/becoming-a-self-regulated-learner/.

23. Bennett C. A., Hsiao E., Dees D. C., Kim D., Bochenko M. J. The impact of TRIO Student Support Services on academic performance of non-traditional students at a public state college in Georgia. *Journal of Adult and Continuing Education.* 2020. 27(2). P. 157–174. DOI: https://doi.org/10.1177/1477971420915938.

24. Bosch C., University N., Breed B., University N., Bunt B. J., University N., Chigona W., Town U. O. C., De Beer J., University N., De Lange M., University N., Du Toit-Brits C., University N., Geduld B., University N., Grosser M., University N., Jagals D., . . . University N. Self-directed learning research and its impact on

educational practice. In NWU self-directed learning series. 2020. DOI: https://doi.org/10.4102/aosis.2020.bk206.

25. Boyer S. L., Edmondson D. R., Artis A. B., Fleming D. Self-Directed Learning. *Journal of Marketing Education.* 36(1). 2013. P. 20–32. DOI: https://doi.org/10.1177/0273475313494010.

26. Bringing a Learning Strategies Project to Scale in a First-Year Seminar. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1214933.pdf.

27. Broadbent J., Poon W. Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education.* 27. 2015. P. 1–13. DOI: https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007.

28. Burns M. Turning On, Tuning In, And Dropping Out. *eLearning Industry.* 2020. URL: https://elearningindustry.com/self-regulation-in-online-learning.

29. Cadorin L., Bressan V., Palese A. Instruments evaluating the self-directed learning abilities among nursing students and nurses: a systematic review of psychometric properties. *BMC medical education.* 2017. 17(1). 229. DOI: https://doi.org/10.1186/s12909-017-1072-3.

30. Cambridge-Williams T., Winsler A., Kitsantas A., Bernard E. (in press). University 100 orientation courses and living-learning communities boost academic retention and graduation via enhanced self-efficacy and self-regulated learning. Journal of College Student Retention. URL: https://univstudies.gmu.edu/wp-content/uploads/2011/07/CambridgeWilliams_etal_In_Press.pdf.

31. Chitra E., Hidayah N., Chandratilake M., Nadarajah V. D. Self-Regulated Learning Practice of Undergraduate Students in Health Professions Programs. *Frontiers in medicin. 9*. 803069. 2022. DOI: https://doi.org/10.3389/fmed.2022.803069.

32. Chukwunemerem O. P. Lessons from Self-Directed Learning Activities and Helping University Students Think Critically. *Journal of Education and Learning. 12*(2). 2023. 79.DOI: https://doi.org/10.5539/jel.v12n2p79.

33. Classification of Organizations. URL: https://scl.cornell.edu/RSOClassification.

34. Common Self-Regulation Strategies. URL: https://nrcgt.uconn.edu/underachievement_study/self-regulation/sr_section7/.

35. Cox T. D. Adult Education Philosophy: The Case of Self-Directed Learning Strategies in Graduate Teaching/ URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1141923.pdf.

36. Cullen S., Oppenheimer D. Choosing to learn: The importance of student autonomy in higher education. *Science Advances.* 2024. 10(29). eado6759. DOI: https://doi.org/10.1126/sciadv.ado6759.

37. DAACS. URL: https://daacs.net/.

38. De Silva D. V. M. (2020). Developing self-regulated learning skills in university students studying in the open and distance learning environment using the KWL method. *Journal of Learning for Development*. 7(2). 2020. P. 204-217. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1263819.pdf.

39. Dinh C., Phuong H. Examining student Characteristics, Self-Regulated Learning Strategies, and their perceived effects on satisfaction and academic performance in MOOCs. *The Electronic Journal of e-Learning.* 2024. 22(8). P. 41–59. DOI: https://doi.org/10.34190/ejel.22.8.3446.

40. Dragomir I. A., Niculescu B. O. Mastering Autonomy: The Power of Self-Regulated Learning in Higher Education. *International conference KNOWLEDGE-BASED ORGANIZATION.* 30(2). 2024. P. 126-130. DOI: https://doi.org/10.2478/kbo-2024-0063.

41. Duin C. E., Renkema P. J., Tabbers H. K. Promoting self-directed learning skills in a first-year problem-based university program with a self-development intervention. *Reflective Practice.* 2023. 24(6), P. 749–765. DOI: https://doi.org/10.1080/14623943.2023.2264195.

42. Dunn A. Personal Development for Students: 7 Essential Skills for Leadership Success. URL: https://deliberatedirections.com/personal-development-skills-students/.

43. Edisherashvili N., Saks K., Pedaste M., Leijen Ä. Supporting Self-Regulated Learning in Distance Learning Contexts at Higher Education Level: Systematic Literature Review. *Frontiers in psychology.* 2022. 12. 792422. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.792422.

44. Ehlers U.-D. Future Skills – Future Learning and Future Higher Education. URL: https://nextskills.org/downloads/Future-Skills-The-Future-of-learning-and-higher-education-.pdf.

45. Enhancing Higher Order Thinking Skill (HOTS) through Student Engagement and Learning Support. URL: https://www.ijiet.org/vol15/IJIET-V15N9-2385.pdf.

46. Evans C., Rutherford S., Vieira F., and Erasmus+ team. A self-regulatory approach to assessment. Cardiff: Cardiff University. 2021. URL: https://inclusivehe.org/wp-content/uploads/2022/08/self-regulation_in_assessment_report-2021.pdf.

47. Federal Assessment and Accountability Requirements. URL: https://www.uschamberfoundation.org/education/current-federal-education-policy.

48. First Year Experience Courses. URL: https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/InterventionReports/wwc_firstyear_071916.pdf.

49. First-year Seminar Courses, Fall 2025. URL: https://www.pitzer.edu/offices/student-affairs/new-student-orientation/first-year-seminars.

50. First-Year Seminars. URL: https://experience.ku.edu/first-year-transfer-seminars.

51. Fostering self-regulated learning at Maastricht University Insights from educators and literature. URL: https://www.maastrichtuniversity.nl/sites/default/files/2025-06/DIGITAL%20SRL%20Report%20V8%20DC.pdf.

52. Gavrilyuk O. A. The Autonomy-Focused Approach in Higher Education: theoretical grounds and practical implications. *Integration of Education.* 2017. 21(3). P. 360–370. DOI: https://doi.org/10.15507/1991-9468.088.021.201703.360-370.

53. Gomes C. E. O., Martins C. G., Simões J. L. Self-regulation of learning and its interface for the development of students of the pedagogy course in distance education of UNINASSAU. *Seven Editora*. 2023. URL: https://sevenpubl.com.br/editora/article/view/2356.

54. Gorban G., Guba N., Mosol N., Hrandt V., Lukasevich O. Specifics of Self-Organization of Student's Educational Activity During the COVID-19 Pandemic. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala.* 2022. 14(1). P. 283-304. DOI: https://doi.org/10.18662/rrem/14.1/519.

55. Hadwin A. F., Sukhawathanakul P., Rostampour R., Bahena-Olivares L. M. Do Self-Regulated Learning Practices and Intervention Mitigate the Impact of Academic Challenges and COVID-19 Distress on Academic Performance During Online Learning?. *Frontiers in psychology.* 13. 2022. 813529. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.813529.

56. Hall J. D. Self-Directed Learning Characteristics of First-Generation, First-Year College students participating in a Summer Bridge program. Digital Commons @ University of South Florida. URL: https://digitalcommons.usf.edu/etd/3140.

57. Ham P. Improving Self-Regulated Learning Among Occupational Therapy Students. *Journal of Occupational Therapy Education.* 2025. 9 (3). DOI: https://doi.org/10.26681/jote.2025.090313.

58. Hart-Baldridge E. Faculty Advisor Perspectives of Academic Advising. *NACADA Journal.* 2020. 40(1). P. 10–22. DOI: https://doi.org/10.12930/nacada-18-25.

59. Hemmler Y. M., Ifenthaler D. Self-regulated learning strategies in continuing education: A systematic review and meta-analysis. *Educational Research Review*. *45*. 2024. 100629. DOI: https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100629.

60. Higher Education Policy. URL: https://www.ed.gov/laws-and-policy/higher-education-laws-and-policy/higher-education-policy.

61. How to enhance self-regulated learning in university students. URL: https://acceleralia.com/como-potenciar-el-aprendizaje-autorregulado-en-estudiantes-universitarios/.

62. Jacqueline S. Examining a high-impact, first-semester seminar class on online undergraduate student self-regulation, self-direction, online learning self-efficacy, and persistence. *Electronic Theses and Dissertations*. 2020. 2792. URL: https://digitalcommons.memphis.edu/etd/2792.

63. Johnson C., Gitay R., Abdel-Salam A. G., BenSaid A., Ismail R., Naji Al-Tameemi R. A., Romanowski M. H., Kazem Al Fakih B. M., Al Hazaa K. Student support in higher education: campus service utilization, impact, and challenges. *Heliyon*. *8*(12). 2022. e12559. DOI: https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e12559.

64. Johnson J. D., Krsmanovic M. Transforming First-Year Students into Life-Long Learners Through First-Year Seminar Practices. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED590267.pdf.

65. Kenyon K. Supporting Students' Self-Regulation through Online Learning Design. URL: https://oercollective.caul.edu.au/teach-design-thrive/chapter/supporting-students-srl/.

66. Khalid M., Bashir S., Amin H. Relationship between Self-Directed Learning (SDL) and Academic Achievement of University Students: A Case of Online Distance Learning and Traditional Universities. *Bulletin of Education and Research.* 2020. Vol. 42, No. 2 pp. 131-148. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1281053.pdf.

67. Khiat H. Measuring Self-Directed Learning: A Diagnostic Tool for Adult Learners. *Journal of University Teaching & Learning Practice.* 12(2). 2015. URL:http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol12/iss2/2.

68. Kõiv K., Saks K. Development of an instrument to measure NEET-youth self-directed learning skills. *International Journal of Adolescence and Youth.* 2024. 29(1). DOI: https://doi.org/10.1080/02673843.2024.2306256.

69. Kong S., Lin T. Developing self-regulated learning as a pedagogy in higher education: An institutional survey and case study in Hong Kong. *Heliyon*. *9*(11). 2023. e22115. DOI: https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e22115.

70. Kupang A. S. P. O., Amalo B. K., Petraki E. Exploring the enabling factors and constraints for developing learner autonomy in an underprivileged Indonesian EFL

context. *The Journal of AsiaTEFL.* 2024. 21(3). P. 640–660. DOI: https://doi.org/10.18823/asiatefl.2024.21.3.8.640.

71. Leslie R. Beach Self-Directed Student Groups and College Learning. *Higher Education.* Vol. 3, No. 2 P. 187-199. URL: https://www.jstor.org/stable/3445937.

72. Liang M. Self-directed lifelong learning of university English teachers in the information age: An empirical review. *Social Sciences & Humanities Open.* 2025. 11. 101640. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101640.

73. Lin X. Self-regulated learning strategies of adult learners regarding non-native status, gender, and study majors. *Journal of Global Education and Research.* 3(1). 2019. P. 58-70. DOI: https://www.doi.org/10.5038/2577-509X.3.1.1018.

74. Lindström P. N., Bringsén Å., Melén M., Ooms A. Models for student-centered educational culture: Holistic University Systems for a Student-Centered Educational Culture (HOLUS) and Co-Created Student-Educator Engagement Model (CO-SEEM). *Studies in Higher Education*. 2025. P. 1–18. DOI: https://doi.org/10.1080/03075079.2025.2596124.

75. Lobos K., Cobo-Rendón R., Jofré D. B., Santana J. New challenges for higher education: self-regulated learning in blended learning contexts. *Frontiers in Education.* 9. 2024. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1457367.

76. Luo R., Zhou Y. The effectiveness of self-regulated learning strategies in higher education blended learning: A five years systematic review. *Journal of Computer Assisted Learning*. *40*(6). 2024. P. 3005–3029. DOI: https://doi.org/10.1111/jcal.13052.

77. Mansurovna Sirazieva L., Akhatovna Fakhrutdinova R., Leonidovna Kamasheva J., Leikin M. Self-Regulated Learning in Higher Education. *Revista Publicando.* 4(13 (2). 2017. P. 691-699. URL: https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/930.

78. Mejeh M., Stampfli B., Hascher T. Understanding the Promotion of Self-Regulated Learning in Upper Secondary Schools: How can Teaching Quality Criteria

contribute?. *Frontline Learning Research*. *12*(4). 2024. P. 55–84. DOI: https://doi.org/10.14786/flr.v12i4.1387.

79. Mission M., Baxter M., Lee N., Dickason C. Federal Higher Education Policy. Early Actions for States in Response to Recent Changes. URL: https://bellwether.org/publications/federal-higher-education-policy/?activeTab=1.

80. Moroz V. Organizational and pedagogical conditions for the development of students' leadership qualities in the process of students' self-government. *Continuing Professional Education: Theory and Practice.* 2023. 77(4). P. 107–116. DOI: https://doi.org/10.28925/1609-8595.2023.4.9.

81. Mowreader A. Advising Resources for Student Success. URL: https://www.insidehighered.com/news/student-success/academic-life/2025/07/15/student-success-resources-academic-advisers.

82. Mowreader A. Report: Teaching Online Students to Self-Regulate Learning. 2024. URL: https://www.insidehighered.com/news/student-success/academic-life/2024/08/16/helping-online-students-self-direct-their-college.

83. Mowreader A. Which Universities Spend the Most on Student Supports. URL: https://www.insidehighered.com/news/student-success/college-experience/2025/06/09/which-universities-spend-most-student-services.

84. Nakabayashi K. Course design investigation and trial on the subject of self-regulated learning using video content and online report submission. *Interactive Technology and Smart Education.* 2018. 15(2). P. 104–118. DOI: https://doi.org/10.1108/itse-10-2017-0050.

85. Nilson L. B. Chapter 1 What Is Self-Regulated Learning and How Does It Enhance Learning? Creating Self-Regulated Learners: Strategies to Strengthen Students' Self-Awareness and Learning Skills. URL: https://teaching.fsu.edu/wp-content/uploads/2018/03/1579228674_1stChap.pdf.

86. Northwest R. Promoting Self-Regulated Learning with Technology. URL: https://ies.ed.gov/learn/blog/promoting-self-regulated-learning-technology.

87. Novak K. Student-Led Project-Based Learning. URL: https://www.novakeducation.com/blog/student-led-project-based-learning.

88. Núñez J., Cerezo R., Bernardo A., Rosário P., Valle A., Fernández E., Suárez N. Implementation of training programs in self-regulated learning strategies in Moodle format: Results of a experience in higher education. URL: https://www.psicothema.com/pdf/3882.pdf.

89. Nykiel-Bailey S., Burrows K., Szafarowicz B. E., Moquin R. Faculty perceptions on the roles of mentoring, advising, and coaching in an Anesthesiology Residency Program: Mixed Methods study. *JMIR Medical Education*. 2024. 11. e60255. DOI: https://doi.org/10.2196/60255.

90. Nyman F. "You're not learning skills—you're just realizing what you can do": a preliminary study of self-regulation in higher education. *Frontiers in Education. 9*. 2024. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1418297.

91. Ozan C., Gundogdu K., Bay E., Celkan H. Y. A study on the university students' Self-Regulated learning strategies skills and Self-Efficacy perceptions in terms of different variables. *Procedia - Social and Behavioral Sciences.* 46. 2012. P. 1806–1811. DOI: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.383.

92. Painsi P. W., Leitner K., Rybnicek R. The impact of institutional autonomy on higher education institutions in Europe. *Science and Public Policy.* 2024. 52(2). P. 236–253. DOI: https://doi.org/10.1093/scipol/scae069.

93. Panadero E. A review of Self-regulated Learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology.* 8. 2017. 422. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422.

94. Panadero E., Alonso-Tapia J.¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Modelo de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje. *Anales De Psicología*. 2014. 30(2). DOI: https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221.

95. Pedrosa D., Cravino J., Morgado L., Barreira C. Self-regulated learning in higher education: strategies adopted by computer programming students when supported by the SimProgramming approach. Production. 27(spe). 2017. e20162255. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/0103-6513.225516.

96. Pfost M., Kuntner P., Goppert S. A., Hübner V. Self-Regulated Learning, Learner characteristics and relations to webtool usage in higher education. *Psychology*

Learning & Teaching. 2022. 22(1). P. 94–106. DOI: https://doi.org/10.1177/14757257221122267.

97. Pineda D., Lozano-Jimenez J. E., Moreno-Murcia J. A. Autonomy support in higher education: a key strategy for the well-being of university students. *F1000Research.* 2025. 13. 839. DOI: https://doi.org/10.12688/f1000research.144803.2.

98. Podlesny S. Technology time management for university students. *Sworld-Us Conference Proceedings.* usc17-01. 2020. P. 94–99. DOI: https://doi.org/10.30888/2709-2267.2023-17-01-019.

99. Pritchard C., Francis N. J., Rutherford S. Developing self-regulated learning skills in Bioscience students. 2025. URL: https://network.febs.org/posts/developing-self-regulated-learning-skills-in-bioscience-students.

100. Rayevnyeva O. V. Building a system of institutional autonomy of a higher education institution: methodological background. *THE PROBLEMS OF ECONOMY.* 2018. 4(38). 188–194. DOI: https://doi.org/10.32983/2222-0712-2018-4-188-194.

101. Rayevnyeva O. V., Stryzhychenko K. A. Autonomy of the European Higher Education System: Characteristic Features of the Clusters. URL: https://www.problecon.com/export_pdf/problems-of-economy-2017-4_0-pages-424_429.pdf.

102. Regulatory shifts and innovation reshape higher education landscape. URL: https://www.cohnreznick.com/insights/regulatory-shifts-and-innovation-reshape-higher-education-landscape.

103. Reid, Karen Ruth Mills, "A Multiple case study of college first-year seminars" UNLV Theses, Dissertations, Professional Papers, and Capstones. 74. DOI: http://dx.doi.org/10.34870/1374233.

104. Ritella G., Loperfido F.F. Students' Self-Organization of the Learning Environment during a Blended Knowledge Creation Course. *Educ. Sci.* 2021. 11. 580. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci11100580.

105. Rockmael K. How Organizational Skills Support Executive Function and Academic Success. URL: https://untappedlearning.com/how-organizational-skills-support-academic-success/.

106. Rothweiler-Foster J. N. Evaluation of a self-regulated learning course in freshman students. 2022. URL: https://dr.lib.iastate.edu/server/api/core/bitstreams/a44f40e2-7542-4d5f-b640-4e6ba33b4cbe/content.

107. Ruman H. 10 Project Based Learning (PBL) Examples. URL: https://www.smartlablearning.com/project-based-learning-examples/.

108. Šašić S. Š., Heaysman O., Otto B. Editorial: Fostering self-regulated learning. *Frontiers in psychology*. *16*. 2025. 1681074. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1681074.

109. Savitz-Romer M. Developing Self-Regulation Skills for College Going and College Staying. URL: https://www.ncan.org/news/706049/Developing-Self-Regulation-Skills-for-College-Going-and-College-Staying.htm.

110. Scientific multidisciplinary monograph «Education and science in the context of global changes». URL: https://dspace.ksaeu.kherson.ua/bitstream/handle/123456789/10429/EDUCATION%20AND%20SCIENCE%20IN%20THE%20CONTEXT%20OF%20GLOBAL%20CHANGES.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

111. Self-Directed Learning and Distance Education. URL: https://www.umsl.edu/~henschkej/andragogy_articles_added_03_06/moore__Self-directed_learning_and_distance_education.pdf.

112. Self-Directed Learning Instructional Model. URL: https://postseccollab.org/self-directed-learning-instructional-model/.

113. Self-Directed Learning. EBSCO Knowledge Advantage. URL: https://www.ebsco.com/research-starters/education/self-directed-learning.

114. Self-Regulated Learning. EDLAB Education Innovation Project. URL: https://www.maastrichtuniversity.nl/self-regulated-learning.

115. Self-regulated learning. URL: https://teachingsupport.universiteitleiden.nl/didactics-formats/self-regulated-learning.

116. Self-Regulated Learning. URL: https://www.goodwin.edu/glossary/self-regulated-learning.

117. Shirk J. Designing a Self-Paced Learning Experience to support learner Self-Regulation. *Journal of Teaching and Learning With Technology.* 2020. 9(1). DOI: https://doi.org/10.14434/jotlt.v9i1.29527.

118. Slisko J. Self-Regulated Learning in A General University Course: Design of Learning Tasks, Their Implementation and Measured Cognitive Effects. URL: https://www.academia.edu/123830975/Self_Regulated_Learning_in_A_General_University_Course_Design_of_Learning_Tasks_Their_Implementation_and_Measured_Cognitive_Effects.

119. Slyusarenko N., Soter M. Subject-to-subject interaction in the education process as the basis of training future professionals to intercultural communication. P. 195-202.

120. Standards for Accreditation and Requirements of Affiliation | Fourteenth Edition. URL: https://www.msche.org/standards/fourteenth-edition/.

121. Standards for Accreditation for public schools, districts, centers, and programs. URL: https://resources.finalsite.net/images/v1760513970/neascorg/nqwpg1y3ioddmsd4cpzj/cpsStandardsr202510.pdf.

122. Standards for Accreditation. NECHE. URL: https://www.neche.org/wp-content/uploads/2025/12/Standards-for-Accreditation-2021.pdf.

123. Statement Of Mutual Responsibilities for Student Learning Outcomes: Accreditation, Institutions, and Programs. CHEA Institute for Research and Study of Accreditation and Quality Assurance. URL: https://www.chea.org/sites/default/files/other-content/StmntStudentLearningOutcomes9-03.pdf.

124. Steiner H. H. The Strategy Project: Promoting Self-Regulated Learning through an Authentic Assignment. URL: https://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE2211.pdf.

125. Steiner H., Trivedi N., Langdon J. L. Promoting Self-regulated Learning in the First-year Seminar: Evidence and Future Directions. *International Society for the Scholarship of Teaching and Learning International Conference.* 2018. URL: https://scholars.georgiasouthern.edu/en/publications/promoting-self-regulated-learning-in-the-first-year-seminar-evide-3/.

126. Stephen J. S., Rockinson-Szapkiw A. J. A high-impact practice for online students: the use of a first-semester seminar course to promote self-regulation, self-direction, online learning self-efficacy. *Smart Learning Environments.* 8(1). 2021. 6. DOI: https://doi.org/10.1186/s40561-021-00151-0.

127. Student Support Services in College: Examples and What To Expect. URL: https://www.cityu.edu/blog/student-support-services/.

128. Student Support Services. URL: https://www.kysu.edu/student-success-and-retention/student-support-services/index.php.

129. Sukmawati S., Rosmayanti V., Amin S. Blending Technology and Tradition: PJBL in ELT to Foster Self-Directed Learning. *International Journal of Language Education.* 2025. 1(2). 356. DOI: https://doi.org/10.26858/ijole.v1i2.75114.

130. Sun X. How the level of student research autonomy in higher education affects learning efficiency by shaping motivation: A case of instructional disconformity. *Learning and Motivation*. 2024. 87. 102016. DOI: https://doi.org/10.1016/j.lmot.2024.102016.

131. Supporting Students' Self-Regulated and Self-Directed Learning in the Remote Environment. URL: https://otl.uoguelph.ca/teaching-remotely/remote-teaching-strategies/supporting-students%E2%80%99-self-regulated-and-self-directed.

132. Swanson H. J., Swanson H. Self-regulated learning in first-year students in an introductory biology course and the student experiences and academic impacts of

a campus-wide metacognitive intervention. 2021. DOI: https://doi.org/10.23860/swanson-holly-2021.

133. Teaching Students to Become Learners. URL: https://www.albany.edu/teaching-and-learning/teaching-resources/help-your-students-become-self-regulated-learners.

134. The effectiveness of the student support service TRIO program on retention and graduation rates at two-year community colleges in Kentucky. URL: https://scholarworks.moreheadstate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1944&context=msu_theses_dissertations.

135. The Open Guide to Teaching and Learning in Higher Education. URL: https://pressbooks.pub/etsu/chapter/other-important-course-design-considerations/.

136. The Standards of Accreditation. URL: https://www.accsc.org/seeking-accreditation/the-standards-of-accreditation/.

137. The Studying and Self-Regulated Learning SIG. URL: https://ssrlsig.org/page/2/.

138. Theobald M. Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*. *66*. 2021. 101976. DOI: https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976.

139. Time management for college students: Balance study, work and life. Tips and tricks to stay organized, get stuff done and still enjoy college. URL: https://www.uc.edu/news/articles/2025/09/time-management-for-college-students.html.

140. Time Management Skill Development. URL: https://ctlonline.org/time-management-assessment/.

141. Time Management Strategies for Master's Students: Balancing Coursework and Life. URL: https://www.ue-germany.com/blog/time-management-strategies-for-masters-students.

142. Title IV, Part A - Student Support and Academic Enrichment. Every Student Succeeds Act (ESSA). URL: https://www.nysed.gov/essa/title-iv-part-student-support-and-academic-enrichment.

143. Top 10 Organising Skills Every Student Should Develop. URL: https://articles.unishanoi.org/organizing-skills/.

144. Tsymbaliuk S. Academic success centers at us universities as an effective factor in ensuring the quality of higher education. *Visegrad Journal on Human Rights.* 3. 2024. P. 179–185. DOI: https://doi.org/10.61345/1339-7915.2024.3.26.

145. Tsymbaliuk S. ACADEMIC SUCCESS CENTERS: AMERICAN EXPERIENCE AND PERSPECTIVES FOR IMPLEMENTATION IN UKRAINE. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal Pedagogical Sciences.* 2025. 3(122). P. 311–326. DOI: https://doi.org/10.35433/pedagogy.3(122).2025.21.

146. Turner G. M. Life-Worthy Learning Skills: A Curriculum Intervention to Promote Self-Regulated Learning. Homerton College, 2020. URL: https://files01.core.ac.uk/download/475648282.pdf.

147. University A., Biber B. T. Self-Regulated learning strategies used by students to prepare mathematics exams. *International Journal of Progressive Education.* 18(4). 2022. P. 223–238. DOI: https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.459.16.

148. University Z. N., Gorban G., Guba N., University Z. N., Mosol N., University Z. N., Hrandt V., University Z. N., Lukasevych O., University Z. N. Specifics of Self-Organization of Student's Educational Activity during the COVID-19 Pandemic. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 2022. 14(1). P. 283–304. DOI: https://doi.org/10.18662/rrem/14.1/519.

149. Wandler J., Imbriale W. Promoting undergraduate student self-regulation in online learning environments. *Online Learning 21:2*. 2017. DOI: 10.24059/olj.v21i2.881.

150. Wang C., Shannon D. M., Ross M. E. Students' characteristics, self-regulated learning, technology self-efficacy, and course outcomes in online learning. *Distance Education.* 2013. 34(3). P. 302–323. DOI: https://doi.org/10.1080/01587919.2013.835779.

151. Wardak D., Vallis C., Bryant P. #OurPlace2020: Blurring Boundaries of Learning Spaces. *Postdigital Science and Education.* 2021. 4. P. 116-137.

152. Weinstein C. E., Acee T. W., Jung JH. Self-Regulation and Learning Strategies. URL: https://ssrlsig.org/wp-content/uploads/2018/02/weinstein-acee-jung-2011-self-reg-and-learning-strategies.pdf.

153. Williams B. How TRIO Student Support Services Empower Student Success in Higher Education. URL: https://www.conexed.com/post/how-trio-student-support-services-empower-student-success-in-higher-education.

154. Wolters C. A., Iaconelli R., Peri J., Hensley L. C., Kim M. Improving self-regulated learning and academic engagement: Evaluating a college learning to learn course. *Learning and Individual Differences*. *103*. 2023. 102282. DOI: https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102282.

155. Yang Y., Sriwisathiyakun K., Ratanaolarn T. Advancing higher education students' self-efficacy and achievement through self-directed learning integrated with the BOPPPS model. *Cogent Education.* 2025. 12(1). DOI: https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2554320.

156. Zheng B., Zhang Y. Self-regulated learning: the effect on medical student learning outcomes in a flipped classroom environment. *BMC medical education.* 20(1). 2020. 100. DOI: https://doi.org/10.1186/s12909-020-02023-6.

157. Zhu Y., Abidi L., Savelberg H., Köhler S. E., Kusurkar R. A., Dolmans D. Fostering university students' autonomous motivation through a societal impact project: a qualitative study of students' and teachers' perspectives. *BMC medical education*. 2024. 24(1). 1503. DOI: https://doi.org/10.1186/s12909-024-06494-9.

РОЗДІЛ 3.
ЗМІСТОВО-ДИДАКТИЧНЕ ТА МЕТОДИКО-ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ НАВЧАЛЬНОЇ САМООРГАНІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ У ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ УНІВЕРСИТЕТІВ США

3.1. Змістово-дидактичні засади формування умінь навчальної самоорганізації студентів в університетах США

Змістово-дидактичні засади формування умінь навчальної самоорганізації студентів в університетах США розглядаємо у контексті трансформації сучасної вищої освіти, що відбувається під впливом студентоцентрованої парадигми, компетентнісного підходу та ідей саморегульованого навчання. В умовах ускладнення освітніх програм, зростання академічної свободи здобувачів і підвищених вимог до результатів навчання саме здатність студента усвідомлено планувати, організовувати, контролювати та оцінювати власну навчальну діяльність постає як ключова умова його академічної успішності й професійного становлення.

Університети США виробили системний підхід до формування навчальної самоорганізації, у межах якого відповідні вміння не розглядаються як другорядний «супровідний» результат навчання, а інтегруються безпосередньо в зміст освітніх програм і дидактичний дизайн навчального процесу. Зміст дисциплін, структура курикулумів, методи навчання та моделі оцінювання вибудовуються таким чином, щоб стимулювати активну позицію студента, розвиток метакогнітивних стратегій, відповідальність за індивідуальну освітню траєкторію та готовність до самостійного прийняття навчальних рішень.

Так Ю. Лопез-Анґуло (Y. Lopez-Angulo) зазначає, що особливістю освітнього контексту США є те, що уміння навчальної самоорганізації формуються не ізольовано, а через наскрізну дидактичну інтеграцію, від спеціальних курсів з розвитку академічних навичок на початкових етапах навчання до проєктної, дослідницької та міждисциплінарної діяльності в межах

фахових дисциплін [69]. Такий підхід забезпечує поєднання предметного змісту з опануванням стратегій цілепокладання, тайм-менеджменту, самоконтролю, рефлексії та самокорекції, що є структурними компонентами саморегульованого навчання.

Крім того, дослідник зазначає, що студентоцентрована парадигма у вищій освіті США задає не лише ціннісну «тональність» освітнього процесу, а й його реальну дидактичну архітектоніку: змінюється те, хто є носієм навчальної активності, де локалізуються регулятивні рішення і як у щоденних навчальних практиках відбувається перехід від керованого навчання до навчання, що керується самим студентом. Студент перестає бути «реципієнтом» готового знання і стає суб'єктом власної навчальної діяльності; тим, хто ініціює цілі, обирає стратегії, організовує час і ресурси, відстежує прогрес та коригує дії відповідно до зворотного зв'язку і контексту навчального завдання. Дана суб'єктність не виникає автоматично або лише завдяки формальному статусу здобувача в університеті; навпаки, дослідження наполягають на тому, що саморегуляція потребує спеціально спроєктованих можливостей для тренування і підтримки, оскільки багатьом студентам бракує сформованих саморегулятивних умінь на вході до вищої школи [69].

С. Конг та Т. Лін (S. Kong, T. Lin) вказують на те, що в межах студентоцентрованої парадигми автономія студента трактується як дидактична умова, а не як абстрактна норма «бути самостійним». Відтак автономія стає керованим педагогічним конструктом, який «вбудовується» у зміст і структуру навчання через вимоги до цілепокладання, планування, самоконтролю та рефлексії, а також через формати взаємодії, що делегують студенту право і обов'язок ухвалювати навчальні рішення. Саме тому змістово-дидактичне забезпечення в американських університетах орієнтується на розвиток метакогнітивних стратегій (усвідомлення власних способів навчання, моніторинг розуміння, контроль зусиль, самооцінювання результату), критичного мислення і відповідальності за індивідуальну освітню траєкторію, а не лише на засвоєння предметних знань як кінцеву мету. У такому розумінні

«самоорганізація» виступає не додатком до навчання, а його внутрішнім механізмом, що підсилюється курикулумом, методами викладання і моделями оцінювання [60].

Сутнісно зміна ролі студента добре описується моделями саморегульованого навчання, в яких процес організований як циклічна петля (Рис. 3.1.).

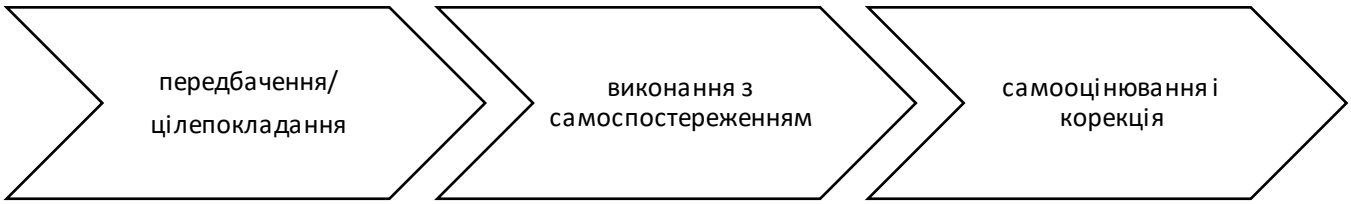


Рис. 3.1. Циклічна петля моделі саморегульованого навчання

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 самоспостереження (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) посилаються на те, що у практичних рекомендаціїях 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 [60].

Важливо також підкреслити, що у студентоцентрованій парадигмі автономія не означає «залишити студента самого», а набуває якості через педагогічне проєктування підтримки, а саме: викладач і університетська

інфраструктура (курси академічних стратегій, консультації, навчальні центри, цифрові платформи) створюють умови, за яких студент може діяти самостійно, але не в умовах невизначеності та дефіциту орієнтирів. Саме тому дослідження, що розглядають SRL як університетську педагогіку, акцентують на розриві між тим, що викладачі декларують і вважають підтримкою саморегуляції, і тим, як студенти реально застосовують ці стратегії; подолання цього розриву вимагає системних дидактичних рішень (структурування середовища, мікроцілі, контрольні точки, підтримка help-seeking, нормалізація самооцінювання) [69; 60; 34].

Загалом перехід від «реципієнта знань» до суб'єкта навчальної діяльності в університетах США проявляється на рівні щоденних дидактичних механізмів, де студент залучається до постановки цілей і критеріїв, до планування навчального часу і ресурсів, до моніторингу власного прогресу та до рефлексивного осмислення результату. Автономія при цьому виступає не романтизованою свободою, а керованою педагогічною умовою, що формується через дизайн завдань, середовища та оцінювання, а також на цьому рівні студентоцентрована парадигма стає концептуальною основою змістово-дидактичного забезпечення формування навчальної самоорганізації.

Самоорганізація навчальної діяльності як процес SRL, у межах якого студент цілеспрямовано керує власним навчанням через регуляцію пізнавальних дій, метакогнітивних операцій, мотиваційно-вольових ресурсів і поведінкових стратегій, постає багатовимірною здатністю, що включає: (а) когнітивний компонент (вибір і застосування стратегій опрацювання матеріалу, узагальнення, критичний аналіз, побудова смислів), (б) метакогнітивний компонент (постановка цілей, планування, моніторинг розуміння та прогресу, самооцінювання і корекція стратегії), (в) мотиваційно-вольовий компонент (самоефективність, спрямованість на досягнення, наполегливість, регуляція зусиль, подолання прокрастинації), (г) поведінковий і ресурсний компонент (тайм-менеджмент, організація навчального середовища, керування увагою, звернення по допомогу, дисципліна виконання завдань). Саме така інтеграція

вимірів дозволяє уникнути редукції самоорганізації до «навички планувати час» і розглядати її як внутрішній механізм академічної автономії студента [34; 80].

Так М. Ендедійк, М. Брекелманс, П. Слігерс, Дж. Вермунт (M. Endedijk, M. Brekelmans, P. Sleegers, J. Vermunt) аналізуючи наукову традицію SRL вказують: « ключовим є те, що регуляція не зводиться до окремих прийомів, а розгортається як циклічний процес (передбачення та планування, далі виконання з моніторингом і самоконтролем, завершальний крок – самооцінювання та перенесення висновків), у якому студент постійно співвідносить обрані стратегії з поставленими цілями та вимогами контексту. Описані науковцями фази SRL підкреслюють, що «самоорганізація» проявляється не лише до початку навчання, і не лише після рефлексії, а підтримується протягом усього циклу діяльності: у прийнятті рішень під час виконання завдання, у самоспостереженні та корекції траєкторії навчання [34; 80].

Принципово важливим є те, що у контексті університетів США SRL доцільно інтерпретується не як «індивідуальна риса», а як інтегративний результат навчального дизайну. Дослідження вимірювання саморегуляції переконливо показують, що залежно від того, чи SRL трактують як відносно стабільну «здатність» (aptitude) або як ситуативно зумовлену «подію» (event), змінюються підходи до оцінювання і, ширше, до педагогічного конструювання навчального процесу. Відповідно, фокус переноситься на те, як саме освітнє середовище і навчальні практики «викликають» регулятивні дії студента, тобто через структуру завдання, спосіб подання вимог, видимість критеріїв, характер зворотного зв’язку, ритм контрольних точок і можливості самоспостереження. У цьому сенсі самоорганізація є не тільки внутрішнім ресурсом студента, а й результатом того, наскільки навчальний курс створює умови для постановки цілей, моніторингу, самокорекції та рефлексивного узагальнення досвіду [96; 92; 80].

Дидактично значущим є також розмежування між «наявністю знань про SRL-стратегії» і «здатністю реально застосовувати їх у навчанні». Дані інституційних досліджень SRL як університетської педагогіки (D. Pedrosa,

J. Cravino, L. Morgado, C. Barriera) демонструють типову для вищої освіти ситуацію, коли викладачі можуть добре орієнтуватися у стратегіях саморегуляції та навіть вважати, що підтримують їх, однак частина студентів відчуває труднощі з перенесенням цих стратегій у власну діяльність. В свою чергу це означає, що навчальний дизайн має містити не лише «меседж» про важливість самоорганізації, а й дидактичні механізми її поетапного формування, серед яких декомпозиція великих цілей на досяжні підцілі, підказки до планування, регулярні формувальні перевірки прогресу, інструменти самооцінювання, нормалізацію звернення по допомогу та підтримку організації навчального середовища [77].

У такій рамці SRL у вищій освіті США можна описати як результат «узгодженого» навчального дизайну, де взаємопов'язані щонайменше чотири площини: (а) зміст (які інтелектуальні дії та стратегії передбачає дисципліна), (б) організація діяльності (як структуровано завдання і час), (в) взаємодія і підтримка (зворотний зв'язок, консультації, peer-learning, help-seeking (навчання однолітків, пошук допомоги)), (г) оцінювання (формувальне оцінювання, само- й взаємооцінка, рефлексивні компоненти) [92]. Така узгодженість і створює педагогічний ефект, коли самоорганізація перестає бути «особистою справою» студента і стає закономірним, відтворюваним результатом освітньої практики. У результаті студентоцентрованість набуває конкретної дидактичної форми, де студент не просто має свободу вибору, а отримує структуровані можливості навчитися керувати цією свободою, через когнітивні, метакогнітивні, мотиваційно-вольові й поведінкові механізми саморегуляції.

Так Д. Педроза, Дж. Кравіно, Л. Моргандо, К. Барріера (D. Pedrosa, J. Cravino, L. Morgado, C. Barriera) вказують, що місце метакогнітивних умінь у змісті вищої освіти США визначається не як допоміжний або факультативний компонент навчання, а як структуроутворювальний елемент освітнього процесу, без якого неможливе повноцінне формування академічної автономії та саморегульованого навчання студентів. У межах студентоцентрованої парадигми планування, цілепокладання, моніторинг і рефлексія розглядаються

не лише як індивідуальні психологічні операції, а як змістово зафіксовані результати навчання, що підлягають цілеспрямованому педагогічному формуванню, підтримці й оцінюванню [77].

Планування і цілепокладання в ЗВО США дедалі частіше інтегруються безпосередньо в навчальний зміст через вимоги до постановки навчальних цілей, розроблення індивідуальних або групових планів виконання завдань, визначення критеріїв успіху та прогнозування можливих труднощів. Студент залучається до роботи з цілями не як виконавець зовнішньо заданих інструкцій, а як активний учасник процесу смислотворення: він має співвіднести цілі курсу з власними академічними й професійними намірами, обрати пріоритети та спланувати послідовність дій. Тому цілепокладання перестає бути прихованою діяльністю викладача і набуває статусу відкритого дидактичного елемента, включеного в логіку навчальної дисципліни [77].

Моніторинг навчальної діяльності посідає не менш важливе місце у змісті вищої освіти США, оскільки саме він забезпечує зв’язок між запланованими цілями і реальним перебігом навчання. Дидактичні рішення, що застосовуються в університетах, спрямовані на те, щоб зробити процес навчання «прозорим» для студента, що може бути реалізованим через поетапні завдання, проміжні контрольні точки, чек-листи, рубрики оцінювання, формувальний зворотний зв’язок і цифрові інструменти відстеження прогресу. За таких умов моніторинг набуває статусу навчальної дії, яку студент має опанувати, а не інтуїтивної реакції на успіх або невдачу. Він навчається співвідносити витрачені зусилля з результатами, вчасно виявляти прогалини у розумінні та коригувати стратегії навчання [74].

Рефлексія в університетському контексті виступає завершальною, але не менш значущою ланкою метакогнітивного циклу. Вона інтегрується у зміст дисциплін через рефлексивні звіти, навчальні щоденники, портфоліо, самооцінювання виконаних робіт, аналіз допущених помилок і перенесення отриманого досвіду на нові навчальні ситуації. При цьому рефлексія орієнтується не лише на оцінку результату («що вдалося»), а й на осмислення

процесу («як я навчався», «які стратегії були ефективними», «що варто змінити надалі»). Такий підхід дозволяє закріплювати метакогнітивні уміння як стійкий елемент навчального досвіду студента і сприяє формуванню здатності до самокорекції та безперервного навчання [74].

Дидактична легітимація метакогнітивних умінь у вищій освіті США проявляється також і у наскрізній присутності в різних галузях знань. У гуманітарних і соціальних науках вони інтегруються через аналітичні есе, інтерпретацію джерел, рефлексію аргументації та критичне осмислення позицій; у природничих і технічних дисциплінах – через планування експериментів, аналіз помилок, перевірку гіпотез і оцінювання достовірності результатів; у професійно орієнтованих програмах – через проєктну та дослідницьку діяльність, де студент має самостійно організувати роботу, координувати дії в команді та оцінювати власний внесок [51].

Загалом, уміння самоорганізації не обмежуються спеціальними курсами з «академічних навичок», а закріплюються у предметному змісті як універсальні способи навчальної діяльності. Можемо стверджувати, що метакогнітивні уміння набувають статусу змістової норми вищої освіти, а не індивідуальної особливості окремих студентів. Планування, цілепокладання, моніторинг і рефлексія функціонують як повноцінні елементи навчального змісту, дидактично «узаконені» в різних галузях знань і підтримані відповідними методами навчання та оцінювання. Саме завдяки цьому уміння навчальної самоорганізації постають не побічним ефектом навчання, а закономірним результатом педагогічно спроєктованого освітнього процесу, орієнтованого на розвиток саморегульованого і відповідального суб’єкта навчальної діяльності.

Дж. Рухл, Ф. Перелс та Л. Дьорренбеха-Ульріх (J. Ruhl, F. Perels, L. Dörrenbächer-Ulrich) вказують на те, що інтеграція умінь навчальної самоорганізації у структуру навчальних планів і курикулумів здійснюється насамперед через переосмислення самого курикулуму як активного дидактичного інструменту, здатного цілеспрямовано формувати саморегульовану навчальну поведінку студента. Курикулум ж перестає

виконувати виключно функцію нормативного переліку дисциплін і результатів навчання, а постає як педагогічно спроєктована система, що визначає логіку поступового набуття студентом академічної автономії, відповідальності за освітню траєкторію та здатності керувати власним навчанням [89].

Ключовим методологічним підґрунтям такого підходу, на думку дослідників (Дж. Рухл, Ф. Перелс та Л. Дьорренбеха-Ульріх) є компетентнісна орієнтація навчальних програм, у межах якої результати навчання (learning outcomes) формулюються не лише в термінах предметних знань, а й через опис здатностей діяти, приймати рішення, планувати, оцінювати та коригувати власну діяльність. Університетські програми дедалі частіше включають до очікуваних результатів навчання елементи, безпосередньо пов'язані з саморегуляцією: уміння ставити навчальні цілі, обирати й застосовувати ефективні стратегії навчання, здійснювати самооцінювання прогресу, працювати з довгостроковими завданнями та управляти навчальним часом [89].

Логіка learning outcomes у цьому випадку виконує подвійну функцію. З одного боку, вона забезпечує прозорість і передбачуваність навчального процесу для студента: чітко окреслені результати дозволяють йому усвідомлювати, чого саме від нього очікують і за якими критеріями оцінюватиметься його діяльність. З іншого боку, вона створює дидактичні передумови для розвитку саморегуляції, оскільки студент отримує можливість співвідносити власні цілі, зусилля та стратегії з формалізованими вимогами програми. У такий спосіб результати навчання стають не лише інструментом зовнішнього контролю, а й орієнтиром для внутрішнього самоконтролю і самокорекції навчальної діяльності [89].

Важливим аспектом курикулумного дизайну, за твердженням А. Кхванкаеф та Дж. Сіттхіворачарт (A. Khwankaew, J. Sitthiworachart) є узгодження результатів навчання з ідеєю відповідальності студента за індивідуальну освітню траєкторію. Гнучкість програм, наявність вибіркових дисциплін, можливості міждисциплінарних треків і різних темпів навчання об'єктивно вимагають від студента високого рівня самоорганізації. У відповідь на це курикулуми проєктуються таким чином, щоб поступово підвищувати

рівень автономії: від більш структурованих і підтримуваних форматів навчання на початкових етапах до складніших, відкритих завдань і самостійно сконструйованих освітніх маршрутів на старших курсах. Така поетапність дозволяє уникнути ситуації «передчасної автономії» і водночас створює умови для цілеспрямованого розвитку саморегулятивних умінь [59].

Загалом у практиці університетів США курикулум виступає не нейтральним фоном навчання, а дієвим механізмом формування навчальної самоорганізації, що поєднує компетентнісно орієнтовані результати навчання з дидактично продуманою логікою зростання автономії студента. Саме через таке курикулумне проєктування уміння саморегуляції й відповідальності за освітню траєкторію інтегруються в освітній процес як системоутворювальні складники підготовки сучасного фахівця, здатного до усвідомленого навчання протягом життя [59].

Спеціалізовані курси та модулі з розвитку академічних і навчальних умінь посідають одне з ключових місць, оскільки забезпечують цілеспрямований і педагогічно структурований вхід здобувачів освіти у вимоги університетського навчання. На відміну від неформальних очікувань щодо «природного» набуття самостійності, вища освіта США інституціоналізує розвиток умінь самоорганізації через обов'язкові або рекомендовані курси academic skills, learning strategies (академічні навички, стратегії навчання) та різні формати first-year seminars (семінари для першого курсу), які розглядаються як дидактичний фундамент подальшого академічного успіху [89; 59].

Так, курси на кшталт academic skills і learning strategies, орієнтовані на формування в студентів системного розуміння того, як відбувається навчання у вищій школі і які стратегії дозволяють ефективно працювати з навчальними завданнями різної складності. Їх зміст зазвичай охоплює питання цілепокладання, планування навчального часу, управління когнітивним навантаженням, опрацювання наукових текстів, підготовки до різних форматів оцінювання, ведення навчальних нотаток, а також розвиток метакогнітивної обізнаності щодо власних сильних і слабких сторін як суб'єкта навчання.

Важливо також зазначити, що такі курси не обмежуються передаванням порад чи технік, а вибудовуються в логіці саморегульованого навчання: студенти залучаються до аналізу власних навчальних звичок, апробації різних стратегій і рефлексії їх ефективності у конкретних академічних ситуаціях [51].

А. Гадвін (A. Hadwin) зазначає, що вагому роль у формуванні базових навичок самоорганізації відіграють first-year seminars (Додаток А), які в університетах виконують функцію адаптаційно-дидактичного простору для студентів першого року навчання. Зазвичай курси поєднують ознайомлення з академічною культурою університету, вимогами до навчальної діяльності та очікуваннями щодо самостійності з активними формами навчання, що стимулюють рефлексію і відповідальність. У межах таких семінарів студентам пропонується працювати з реальними навчальними завданнями, планувати довгострокові проєкти, аналізувати власний прогрес, отримувати формувальний зворотний зв'язок і вчитися звертатися по підтримку. Завдяки цьому first-year seminars стають не лише інструментом академічної соціалізації, а й засобом раннього формування саморегулятивних умінь, необхідних для подальшого навчання [53].

Початковий етап навчання в університетах США розглядається як критично важливий період для становлення навчальної самоорганізації, оскільки саме в цей час студенти стикаються з різким зростанням автономії, складності завдань і відповідальності за власний навчальний вибір. Інституційна логіка впровадження спеціалізованих курсів полягає в тому, щоб не залишати студента наодинці з новими вимогами, а забезпечити поступовий перехід від шкільних форм регуляції навчання до університетських. Через структуровану підтримку, чітко окреслені очікування і можливості для рефлексії студент навчається управляти власним навчальним процесом ще до того, як складність фахових дисциплін суттєво зросте [53].

Наскрізна інтеграція, як зазначають М. Вангід, І. Пурванті, С. Сугіянто, К. Пратіві та Р. Гідаяг (M. Wangid, I. Purwanti, S. Sugiyanto, C. Pratiwi, R. Hidayah), постає ще одним дидактичним механізмом, що забезпечує перехід

від декларативного засвоєння стратегій саморегуляції до їх реального застосування у предметно й професійно значущих навчальних ситуаціях. На відміну від спеціалізованих курсів, де самоорганізація виступає прямим об'єктом навчання, у межах фахових дисциплін вона функціонує як необхідна умова успішного виконання складних, тривалих і відкритих за структурою завдань. Саме в цьому контексті уміння планувати, організовувати, контролювати та коригувати власну діяльність набувають практичного змісту і закріплюються як стійкі навчальні дії [104].

Проєктна, дослідницька та міждисциплінарна діяльність посідають вагоме місце у дидактичних практиках, оскільки вони природно вимагають від студента високого рівня саморегуляції. Проєктні завдання передбачають роботу з невизначеними або частково визначеними цілями, необхідність самостійно декомпозувати завдання, визначати етапи виконання, розподіляти ролі (у разі групової роботи), координувати зусилля та відповідати за кінцевий результат. У таких умовах самоорганізація не нав'язується ззовні, а стає внутрішньою потребою навчальної діяльності, без якої досягнення очікуваних результатів є неможливим [104; 31].

Дослідницькі формати навчання, поширені як у природничих, так і в соціально-гуманітарних та професійно орієнтованих програмах, додатково підсилюють вимогу до саморегуляції. Студент залучається до постановки проблеми, формулювання дослідницьких запитань, вибору методів, збору та аналізу даних, інтерпретації результатів і рефлексії щодо обмежень власного дослідження. Кожен із цих етапів потребує усвідомленого планування часу і ресурсів, постійного моніторингу прогресу та готовності змінювати стратегії відповідно до отриманих результатів [104].

А. Даніел (A. Daniel) стверджує, що міждисциплінарні проєкти, характерні для багатьох ЗВО США, ще більше ускладнюють навчальні завдання і, відповідно, підвищують вимоги до самоорганізації студентів. Необхідність поєднання знань і підходів з різних галузей, узгодження різних логік мислення та критеріїв успіху стимулює розвиток гнучких навчальних стратегій, здатності

керувати когнітивним навантаженням і здійснювати рефлексивний аналіз власної діяльності. У цьому випадку самоорганізація набуває не лише індивідуального, а й колективного виміру, оскільки студенти навчаються координувати власні дії з діями інших учасників освітнього процесу [31; 2].

Не менш аажливою дидактичною особливістю фахових курсів в університетах США, на думку дослідника, є те, що самостійне планування навчального часу та ресурсів закріплюється як обов'язкова вимога курсу, а не як факультативна рекомендація. Студенту пропонуються довготривалі завдання з проміжними дедлайнами, гнучкі графіки виконання, альтернативні формати роботи, що передбачають вибір теми, способу представлення результатів або темпу просування. За таких умов відповідальність за розподіл часу, вибір стратегій і управління навчальними ресурсами свідомо делегується студенту, тоді як роль викладача полягає у створенні чітких орієнтирів, критеріїв і підтримувального зворотного зв'язку [31].

Загалом, наскрізна інтеграція умінь навчальної самоорганізації у фахові дисципліни університетів США забезпечує перенесення саморегулятивних умінь у контекст реальної академічної та професійної діяльності. Проєктна, дослідницька та міждисциплінарна робота, поєднана з вимогою самостійного планування часу і ресурсів, перетворює самоорганізацію з абстрактної навчальної цілі на практичний інструмент успішного навчання. Саме в межах фахових дисциплін відбувається остаточне закріплення саморегулятивних умінь як інтегрованої характеристики студента, як суб'єкта навчальної і майбутньої професійної діяльності.

Важливим вважаємо розглянути зміст навчальних дисциплін як середовища розвитку метакогнітивних і регулятивних умінь студентів. У межах вищої освіти США зміст навчання дедалі рідше трактується виключно як сукупність предметних знань, що підлягають засвоєнню, і все частіше як педагогічно спроєктований простір для формування способів навчальної діяльності, зокрема стратегій мислення, самоконтролю і саморегуляції. Така переорієнтація відображає загальну логіку переходу від знаннєвої до діяльнісно-

компетентнісної моделі освіти, у межах якої важливим результатом навчання стає не лише «що студент знає», а й «як він навчається» [13].

Орієнтація змісту дисциплін на розвиток навчальних стратегій передбачає, що в навчальних програмах і курсах фіксуються не тільки предметні результати, а й типи інтелектуальних дій, необхідних для роботи з цим предметним матеріалом. Студенту пропонується не просто опанувати певний обсяг інформації, а навчитися аналізувати джерела, ставити запитання до матеріалу, виокремлювати головне, порівнювати підходи, аргументувати власну позицію, перевіряти припущення і робити узагальнення [13; 31].

Університетська дидактика свідомо інтегрує в зміст дисциплін завдання, що стимулюють усвідомлене застосування стратегій навчання, що проявляється у використанні відкритих проблем, аналітичних і рефлексивних завдань, кейсів, письмових робіт з чітко окресленими когнітивними вимогами, а також у вимозі пояснювати хід міркувань і обґрунтовувати прийняті рішення. У таких умовах студент змушений не лише продемонструвати знання, а й осмислити, яким способом він досяг результату, які стратегії виявилися ефективними і які потребують корекції, що створює передумови для розвитку метакогнітивної обізнаності та формування здатності переносити набуті навчальні стратегії на нові дисципліни й навчальні ситуації [14].

Важливою характеристикою змісту навчання, орієнтованого на розвиток навчальних стратегій, є його процесуальна відкритість. На відміну від традиційного підходу, зосередженого на відтворенні «правильних» відповідей, сучасні курси часто фокусуються на самому процесі мислення, прийняття рішень і навчального пошуку. Загалом це означає, що помилки, альтернативні шляхи розв’язання завдань і часткові результати розглядаються не як відхилення від норми, а як ресурс для навчання і рефлексії. Даний підхід сприяє формуванню регулятивних умінь, оскільки студент навчається аналізувати власні дії, оцінювати їх ефективність і вносити корективи в подальшу діяльність [13; 14; 20].

Загалом, орієнтація змісту навчання на розвиток навчальних стратегій трансформує саму сутність дисципліни: вона стає не лише джерелом предметного знання, а й середовищем цілеспрямованого формування метакогнітивних і регулятивних умінь. Завдяки цьому навчальна самоорганізація студентів розвивається не як зовнішня вимога чи додаткова компетентність, а як внутрішньо зумовлений результат взаємодії змісту, завдань і дидактичних рішень, що визначають логіку університетського навчання.

Ю. Чан (Y. Chan) вказує на те, що інтеграція тайм-менеджменту, цілепокладання та самоконтролю безпосередньо в навчальні завдання є однією з найбільш показових ознак змістово-дидактичних засад формування навчальної самоорганізації. У такому контексті регулятивні уміння не подаються студентам у вигляді абстрактних рекомендацій або універсальних порад щодо «ефективного навчання», а цілеспрямовано вбудовуються в структуру навчальної діяльності через дизайн завдань, організацію навчального часу та систему проміжної відповідальності за результати [20].

Поетапна організація навчальних завдань (scaffolded або staged assignments) виступає ключовим дидактичним інструментом, що забезпечує поступове формування навичок планування та самоконтролю. Замість одноразових, кінцево орієнтованих завдань студентам пропонуються комплексні роботи, розбиті на логічно пов’язані етапи: формулювання теми або проблеми, розроблення плану дій, попередній аналіз матеріалів, чорнові версії результату, фінальне подання роботи з рефлексією процесу. Така структура, на думку Ю. Чана, змушує студента не лише виконувати завдання, а й прогнозувати часові витрати, розподіляти зусилля, відстежувати власний прогрес і вчасно вносити корективи. У результаті планування стає невід’ємною складовою навчальної діяльності, а не зовнішньо нав’язаною вимогою [20].

Суттєву роль у формуванні навчальної самоорганізації відіграє також система дедлайнів, яка в американських університетах виконує не лише контрольну, а насамперед регулятивну функцію. Проміжні дедлайни задають ритм навчальної роботи, допомагають уникати накопичення завдань і сприяють

усвідомленому управлінню навчальним часом. Водночас дедлайни часто поєднуються з можливостями часткового коригування графіка, повторного подання або доопрацювання завдань, що переводить акцент із покарання за порушення строків на навчання відповідальності за власні рішення і наслідки цих рішень [76].

Дидактичний прийом chunking навчального матеріалу, тобто поділ змісту на логічно завершені, керовані за обсягом і складністю блоки, також має принципове значення для розвитку саморегулятивних умінь. Завдяки такій структурі студент отримує можливість працювати з матеріалом поетапно, усвідомлювати досягнення проміжних цілей і підтримувати мотивацію протягом тривалішого періоду навчання. Chunking (чанкінг) полегшує когнітивне навантаження, робить процес навчання передбачуваним і створює умови для регулярного самоконтролю: студент може оцінити, який блок уже опановано, які труднощі виникли і що потребує додаткової уваги [76; 3].

Інтеграція тайм-менеджменту, цілепокладання та самоконтролю у навчальні завдання сприяє формуванню відповідальності студента за темп і якість власного навчання. В умовах, коли навчальний процес структурований через поетапні завдання, чіткі, але гнучкі дедлайни і логічно організований зміст, студент поступово усвідомлює, що успішність навчання залежить не лише від складності матеріалу або вимог викладача, а від здатності самостійно організувати свою діяльність. Відповідальність при цьому набуває не зовнішнього характеру контролю, а внутрішнього як готовність планувати роботу, дотримуватися прийнятих рішень і оцінювати якість виконання завдань [14].

Роль рефлексивних компонентів у змісті навчальних дисциплін виступає визначальною рисою для завершення циклу формування навчальної самоорганізації, оскільки через рефлексію відбувається усвідомлення студентом власного навчального досвіду, оцінка ефективності обраних стратегій і перенесення отриманих висновків на подальшу навчальну діяльність. У межах студентоцентрованої парадигми рефлексивні практики розглядаються не як

додаткові або факультативні елементи навчання, а як повноцінні складники змісту дисциплін, спрямовані на розвиток метакогнітивної свідомості й відповідальності за результати власного навчання [14; 25].

Так, Н. Нгуєн (N. Nguzen) зазначає, що навчальні щоденники посідають особливе місце серед рефлексивних інструментів, оскільки вони дозволяють студенту систематично фіксувати хід власної навчальної діяльності, труднощі, способи їх подолання та зміни у власному розумінні матеріалу. На практиці щоденники використовуються як у паперовому, так і в цифровому форматі та інтегруються у різні типи дисциплін. Дидактична цінність щоденників полягає в тому, що студент навчається не лише описувати власні дії, а й аналізувати причини успіхів і невдач, співвідносити зусилля з результатами та формулювати подальші кроки [71].

Рефлексивні звіти, які зазвичай супроводжують виконання проєктних, дослідницьких або практично орієнтованих завдань, спрямовані на глибше осмислення навчального процесу в цілому. У звітах такого типу студенту пропонується проаналізувати не лише кінцевий продукт діяльності, а й логіку прийнятих рішень, ефективність використаних стратегій, організацію часу і ресурсів, а також власний внесок у групову роботу. За умови чітко сформульованих рефлексивних запитань і критеріїв оцінювання рефлексивні звіти сприяють формуванню здатності до самокорекції та розвитку відповідальності за якість навчальної діяльності. Вони також дозволяють викладачеві отримати інформацію про процес навчання студента, що є важливою умовою надання адресного формувального зворотного зв’язку [71].

Відповідно до тверджень Г. Керімі (H. Qerimi) портфоліо як рефлексивний інструмент має особливе значення для усвідомлення динаміки навчального прогресу. Портфоліо часто використовується як накопичувальна форма оцінювання, що поєднує зразки робіт, самооцінювання, рефлексивні коментарі та свідчення досягнення навчальних результатів. Такий формат дозволяє студенту побачити власний розвиток у часовій перспективі, проаналізувати зміни у рівні володіння навчальними стратегіями та сформувати цілісне

уявлення про власну освітню траєкторію. Портфоліо водночас виконує функцію інструменту самопрезентації і механізму внутрішньої рефлексії, що посилює мотиваційний і регулятивний аспекти навчання [81].

У дидактичному вимірі ключовим результатом впровадження рефлексивних компонентів у зміст дисциплін є усвідомлення студентом власного навчального прогресу як значущого освітнього досягнення. Навчальний успіх перестає ототожнюватися виключно з оцінкою або виконанням окремого завдання і починає осмислюватися як процес поступового розвитку знань, умінь і навчальних стратегій. Таке розуміння сприяє формуванню внутрішньої мотивації до навчання, готовності до самостійного коригування власної діяльності та орієнтації на довгострокові результати освіти [81; 32].

Крім того, дидактичні підходи та методи, що застосовуються в університетах США для формування умінь навчальної самоорганізації, характеризуються цілісною орієнтацією на активну, відповідальну й саморегульовану участь студента в освітньому процесі. У межах сучасної парадигми вищої освіти такі підходи розглядаються не як сукупність окремих методичних прийомів, а як педагогічно спроєктована система, в якій способи організації навчальної діяльності, роль викладача, структура завдань і використання цифрових середовищ узгоджено спрямовані на передачу студенту регулятивних функцій навчання.

Активне навчання (problem-based learning, project-based learning, inquiry-based learning) у цьому контексті виступає базовим механізмом формування навчальної самоорганізації, оскільки воно змінює саму логіку навчального процесу. Студент залучається до роботи з проблемними ситуаціями, відкритими завданнями й дослідницькими питаннями, які не мають наперед заданого алгоритму розв’язання. За таких умов він змушений самостійно визначати цілі, планувати етапи діяльності, обирати стратегії, контролювати хід роботи та оцінювати отримані результати. Роль викладача при цьому трансформується: він постає не як основне джерело знань і контролю, а як фасилітатор, консультант і

дизайнер навчального середовища, який створює умови для самостійної діяльності студента, задає рамки й критерії, але не підміняє собою процес саморегуляції [27; 32].

Компетентнісно орієнтоване та mastery-based (орієнтований на майстерність) навчання доповнюють активні підходи, акцентуючи увагу на досягненні чітко визначених результатів і демонстрації рівня їх опанування. У межах таких моделей навчання студент отримує можливість працювати у власному темпі, повертатися до складних елементів змісту, доопрацьовувати результати та повторно демонструвати сформованість компетентностей. Це об'єктивно підвищує вимоги до самоорганізації, оскільки успіх навчання залежить від здатності студента планувати власну роботу, управляти часом і зусиллями, відстежувати прогрес і приймати рішення щодо подальших кроків. Самоорганізація в цьому випадку виступає не супровідною навичкою, а необхідною умовою досягнення навчальної компетентності [32].

Важливу роль у підтримці навчальної самоорганізації відіграє цифрове навчальне середовище університетів США, зокрема системи управління навчанням, продуманий дизайн силабусів і використання цифрових інструментів планування та зворотного зв'язку. Структуровані онлайн-курси, чітко окреслені вимоги, календарі завдань, автоматизовані нагадування та інструменти самооцінювання створюють для студента «прозоре» середовище, у якому він може планувати навчальну діяльність і здійснювати самоконтроль. Дані learning analytics, що відображають активність студента, виконання завдань і динаміку результатів, дедалі частіше використовуються не лише для інституційного моніторингу, а й як ресурс саморефлексії та самокорекції навчальної поведінки [101].

Загалом дидактичні підходи та методи, що реалізуються в університетах США, формують умови для поступової передачі регулятивних функцій від викладача до студента і забезпечують розвиток його здатності до самостійного управління навчальною діяльністю. Водночас зазначені підходи мають складну внутрішню структуру й різні рівні реалізації, що потребує окремого ґрунтовного

аналізу. Тому більш детально активне навчання, компетентнісно орієнтовані та mastery-based моделі, а також роль цифрового навчального середовища і learning analytics у формуванні навчальної самоорганізації буде розкрито в наступних підрозділах нашого дослідження.

Такі дослідники як Дж. Броадбент, Е. Панадеро, Дж. Лодж, М. Фуллер-Тусзкіевіц (J. Broadbent, E. Panadero, J. Lodge, M. Fuller-Tyszkiewicz) зазначають, що оцінювання навчальних досягнень у системі вищої освіти США розглядається як один із ключових дидактичних чинників формування навчальної самоорганізації студентів, оскільки воно безпосередньо впливає на спосіб планування навчальної діяльності, регуляцію зусиль, усвідомлення прогресу та готовність до самокорекції. У межах студентоцентрованої парадигми оцінювання поступово виходить за межі функції підсумкового контролю і набуває характеру безперервного педагогічного процесу, тісно пов'язаного з розвитком саморегульованого навчання [18; 4].

Формувальне оцінювання виступає провідним інструментом підтримки навчальної самоорганізації, оскільки воно орієнтоване на супровід навчального процесу, а не лише на фіксацію кінцевого результату. У такій логіці оцінювання інтегрується в навчальні завдання через проміжні перевірки, поетапний аналіз виконання робіт, коментарі до процесу навчання та можливості доопрацювання результатів. Зворотний зв'язок при цьому виконує не каральну, а регулятивну функцію: він допомагає студенту усвідомити сильні й проблемні сторони власної діяльності, співвіднести витрачені зусилля з досягнутими результатами та скоригувати подальші стратегії навчання. Завдяки формувальному оцінюванню студент поступово опановує навички самоконтролю і навчається використовувати зовнішню оцінну інформацію як ресурс саморегуляції [18].

Важливим складником оцінювальної культури університетів США є широке впровадження самооцінювання та взаємооцінювання як органічних елементів навчального процесу. Ці практики сприяють розвитку рефлексивної позиції студента, оскільки вимагають від нього аналізу власних навчальних дій, співвіднесення результатів із критеріями якості та аргументованого оцінювання

як власної, так і чужої роботи. Участь у процесах само- й взаємооцінювання формує відповідальність за якість навчальної діяльності, розвиває критичне мислення та здатність до конструктивного прийняття зворотного зв'язку. Водночас такі форми оцінювання зменшують залежність студента від викладача як єдиного джерела оцінної інформації і посилюють автономію навчальної діяльності [102].

Окремого дидактичного значення набуває оцінювання умінь навчальної самоорганізації як самостійного об'єкта педагогічної діагностики. У практиці університетів США використовуються різноманітні критерії й індикатори SRL, що охоплюють здатність до цілепокладання, планування, моніторингу прогресу, рефлексії, регуляції зусиль і звернення по допомогу. Для їх вимірювання застосовуються як кількісні інструменти (опитувальники, шкали, аналітика навчальної активності), так і якісні методи (рефлексивні тексти, портфоліо, аналіз навчальних продуктів). Поєднання цих підходів дозволяє отримати більш цілісне уявлення про рівень сформованості саморегулятивних умінь і динаміку їх розвитку впродовж навчання [46].

Таким чином, оцінювання в університетах США виконує системоутворювальну роль у формуванні навчальної самоорганізації, оскільки воно задає орієнтири як для зовнішнього педагогічного впливу, так і для внутрішньої регуляції навчальної діяльності студента. Через формувальне оцінювання, само- й взаємооцінювання та спеціальні інструменти діагностики SRL студент навчається усвідомлено керувати власним навчанням і нести відповідальність за його результати. Водночас зазначені підходи мають багатовимірний характер і потребують детальнішого аналізу на рівні конкретних методик і практик, що зумовлює доцільність їх більш ґрунтовного розкриття у наступних підрозділах дослідження.

Узагальнюючи змістово-дидактичні засади формування умінь навчальної самоорганізації студентів в університетах США дає підстави розглядати відповідне педагогічне забезпечення не як сукупність розрізнених освітніх практик, а як цілісний системний феномен, що вибудовується на основі

внутрішньої узгодженості змісту навчання, курикулумного проєктування, дидактичних підходів і моделей оцінювання. Саме ця єдність забезпечує відтворюваність результатів формування саморегулятивних умінь і трансформує студентоцентрованість із декларативного принципу у реально діючу педагогічну систему.

Зміст навчальних дисциплін у університетах США орієнтується не лише на передавання предметних знань, а й на формування способів навчальної діяльності, що включають планування, цілепокладання, моніторинг і рефлексію. Водночас зміст не функціонує автономно, а набуває дидактичного значення лише у взаємодії з курикулумом, який визначає логіку поступового зростання автономії студента та фіксує уміння навчальної самоорганізації як очікувані результати навчання. Через компетентнісно орієнтовані learning outcomes самоорганізація легітимується на нормативному рівні освітніх програм і стає обов'язковим компонентом підготовки здобувачів вищої освіти [54].

Методи і форми навчання, що застосовуються в університетах США, виступають динамічним елементом цієї системи, оскільки саме вони забезпечують практичну реалізацію змістових і курикулумних орієнтирів. Активне, проєктне, дослідницьке та компетентнісно орієнтоване навчання створюють умови для передачі регулятивних функцій студенту і формування його здатності до самостійного управління навчальною діяльністю. Водночас методи навчання посилюються цифровим освітнім середовищем, яке через структуровані курси, прозорі вимоги та аналітичні інструменти підтримує планування, самоконтроль і самокорекцію навчальних дій [54].

Оцінювання навчальних досягнень у цій системі виконує не лише підсумкову, а насамперед регулятивну й розвивальну функцію. Формувальне оцінювання, само- й взаємооцінювання, а також інструменти діагностики саморегульованого навчання інтегруються у навчальний процес таким чином, щоб забезпечити постійний зворотний зв'язок і підтримати усвідомлення студентом власного навчального прогресу. Завдяки цьому оцінювання стає

механізмом узгодження цілей, процесу і результатів навчання, сприяючи формуванню відповідальності за якість і темп освітньої діяльності.

Змістово-дидактичне забезпечення формування умінь навчальної самоорганізації студентів в університетах США постає як системно організована єдність змісту, курикулуму, методів і оцінювання, що функціонують у взаємозалежності та взаємопідсиленні. Саме така системність дозволяє забезпечити стійкий розвиток саморегулятивних умінь, перетворюючи їх на інтегровану характеристику особистості студента і фундамент його здатності до безперервного навчання та професійного саморозвитку [66].

Аналіз змістово-дидактичних засад формування умінь навчальної самоорганізації студентів в університетах США дає змогу виокремити низку відмінних рис американського досвіду, які мають принципове значення для розуміння механізмів становлення саморегульованого навчання у вищій освіті. Дані риси проявляються не стільки у використанні окремих інноваційних методів, скільки у системному характері інституційної підтримки студентоцентрованості та цілеспрямованому педагогічному проєктуванні умов, за яких самоорганізація стає закономірним результатом освітнього процесу [107].

Інституційна підтримка студентоцентрованості в університетах США має комплексний характер і охоплює рівні освітньої політики, курикулумного дизайну та щоденних навчальних практик. Студентоцентрованість тут функціонує не як декларативний принцип, а як нормативно й організаційно закріплена основа діяльності університету. Вона реалізується через гнучкі навчальні плани, розгалужену систему вибіркових дисциплін, можливості індивідуального конструювання освітньої траєкторії, а також через спеціалізовані підрозділи підтримки студентів (центри академічного письма, навчальні та консультаційні центри, служби академічного консультування). Така інфраструктура створює умови, за яких відповідальність за навчання поєднується з доступною педагогічною й організаційною підтримкою, знижуючи ризик формальної автономії без реальних ресурсів для її реалізації.

Показовою рисою американського досвіду є також те, що саморегульоване навчання розглядається як об'єкт педагогічного проєктування, а не як побічний ефект академічної свободи. Університети цілеспрямовано конструюють навчальне середовище таким чином, щоб «викликати» регулятивні дії студента: через чітко структуровані силабуси, прозорі вимоги і критерії оцінювання, поетапні завдання, регулярний формувальний зворотний зв'язок і можливості рефлексії. Педагогічне проєктування охоплює не лише окремі курси, а й логіку всієї освітньої програми, у межах якої автономія студента поступово зростає відповідно до його готовності брати на себе регулятивні функції [65; 7].

Особливої уваги заслуговує орієнтація американських університетів на передбачення типових труднощів саморегуляції і створення компенсаторних дидактичних механізмів. Досвід показує, що студенти можуть володіти знаннями про стратегії навчання, але не застосовувати їх без відповідної структурної підтримки. Саме тому в освітньому дизайні активно використовуються мікроцілі, контрольні точки, інструменти самоспостереження і можливості повторного опрацювання матеріалу. Такий підхід дозволяє уникнути крайнощів між надмірною опікою і повною автономією, формуючи «керовану самостійність» як педагогічно доцільний формат навчання [19].

Можемо стверджувати, що відмінні риси американського досвіду формування навчальної самоорганізації полягають у поєднанні інституційної відповідальності університету і активної ролі студента. Студентоцентрованість забезпечується не лише через свободу вибору, а через системну підтримку і педагогічне проєктування умов саморегульованого навчання. Саме така узгодженість рівнів (інституційного, курикулумного і дидактичного) дозволяє університетам США досягати стійких результатів у формуванні навчальної самоорганізації як інтегрованої характеристики особистості майбутнього фахівця.

Значущість досвіду університетів США у формуванні умінь навчальної самоорганізації студентів набуває особливої ваги в контексті подальшого порівняльного аналізу з українською системою вищої освіти, оскільки цей досвід

демонструє цілісну, педагогічно спроєктовану модель розвитку саморегульованого навчання, що охоплює інституційний, курикулумний і дидактичний рівні. Йдеться не про механічне перенесення окремих практик або інструментів, а про можливість концептуального осмислення тих принципів і умов, які забезпечують стійкий освітній ефект у американському контексті та можуть бути співвіднесені з національними особливостями української вищої освіти.

Досвід США є показовим насамперед тим, що уміння навчальної самоорганізації розглядаються як цільовий результат освітньої політики і педагогічного проєктування, а не як індивідуальна відповідальність студента, що формується спонтанно. Такий підхід дозволяє простежити, як студентоцентрованість набуває конкретного змісту через курикулум, методи навчання, оцінювання та інституційну підтримку, і створює методологічне підґрунтя для аналізу того, наскільки подібна логіка може бути реалізована в умовах українських закладів вищої освіти з урахуванням їх нормативно-правових, організаційних і ресурсних обмежень.

Водночас досвід університетів США є важливим для порівняльного аналізу з огляду на баланс між автономією студента і педагогічною підтримкою, який досягається через поетапне зростання самостійності та керовану інтеграцію регулятивних умінь у навчальний процес. Для українського контексту, де традиційно домінують знаннєво орієнтовані підходи і зовнішні форми контролю, такий баланс може слугувати аналітичною рамкою для переосмислення ролі курикулуму, оцінювання і дидактичних стратегій у формуванні відповідальності за навчання.

Особливої уваги заслуговує й те, що американський досвід чітко демонструє системність і відтворюваність практик формування самоорганізації: вони підтримуються інституційною інфраструктурою, закріплюються в нормативних документах університетів і реалізуються через узгоджені дидактичні рішення. Це створює можливість для порівняння не окремих методів,

а педагогічних систем у цілому, що є принципово важливим для докторського дослідження в галузі порівняльної педагогіки.

Таким чином, аналіз досвіду університетів США виконує у дослідженні подвійну функцію: з одного боку, він дозволяє окреслити модель формування навчальної самоорганізації як цілісного педагогічного феномена, а з іншого – слугує методологічною основою для подальшого зіставлення з українським контекстом вищої освіти. Саме це зумовлює логічний перехід до наступного підрозділу, у межах якого доцільно здійснити порівняльний аналіз підходів, умов і можливостей формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти України з урахуванням виявлених особливостей американського досвіду.

3.2. Методичне забезпечення розвитку умінь навчальної самоорганізації

У сучасному просторі вищої освіти розвиток умінь навчальної самоорганізації студентів постає як цілеспрямовано сконструйований педагогічний процес, що потребує системного методичного супроводу на всіх рівнях організації освітньої діяльності. У контексті університетської освіти США методичне забезпечення розглядається не як сукупність окремих прийомів чи дидактичних засобів, а як цілісна, педагогічно спроєктована система, покликана створювати умови для формування здатності здобувача самостійно цілепокладати, планувати, здійснювати контроль і рефлексію власної навчальної діяльності, що ґрунтується на ідеях саморегульованого та самоспрямованого навчання й відображає загальну тенденцію переходу від трансляційної моделі освіти до студентоцентрованої парадигми.

Методичний вимір розвитку навчальної самоорганізації в ЗВО США інтегрує активні та компетентнісно орієнтовані моделі навчання, mastery-based підходи, формувальне оцінювання та системи зворотного зв’язку, а також потенціал цифрового навчального середовища й learning analytics. Саме завдяки цьому методичне забезпечення виконує функцію своєрідної «інфраструктури

саморегуляції», яка не лише підтримує навчальну діяльність студента, а й спрямовує її у бік поступового набуття автономності та відповідальності за власну освітню траєкторію [9, с. 166].

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

Використання поняття «керована інфраструктура», за твердженням К. Короткевич, дає змогу акцентувати увагу на інституційно закріпленому характері методичної підтримки самоорганізації [61]. У ЗВО США така інфраструктура формується на основі університетських політик студентоцентрованого навчання, вимог до прозорості й структурованості освітніх програм, а також діяльності спеціалізованих підрозділів, орієнтованих на підтримку як студентів, так і викладачів. Методичні рішення в цьому контексті не залишаються на рівні індивідуального педагогічного стилю, а набувають ознак системної практики, масштабованої на рівні курсів, програм і факультетів [32].

К. Короткевич також визначає важливою рисою такої інфраструктури процесуальну спрямованість. Методичне забезпечення не фіксує навчальну діяльність студента в жорстко регламентованих межах, а, навпаки, створює умови для поступового перенесення відповідальності за навчання від викладача до самого здобувача освіти. Через поетапно організовані завдання, формувальне оцінювання, рефлексивні практики та інструменти самоконтролю студент залучається до активного осмислення власних освітніх дій, що є принципово важливим для розвитку навчальної самоорганізації [61].

Структура умінь навчальної самоорганізації задає внутрішню «архітектуру» всього методичного забезпечення, а саме визначає, які педагогічні впливи мають бути запроєктовані, які матеріали підготовлені, а які процедури оцінювання вбудовані в освітній процес, щоб самоорганізація формувалася не декларативно, а як стійка навчальна практика. До ядра даної структури, як правило, належать цілевизначення, планування, тайм-менеджмент, самоконтроль, рефлексія та самооцінювання; саме їхнє поєднання забезпечує здатність студента ініціювати, підтримувати й коригувати власну навчальну діяльність відповідно до поставлених цілей і вимог курсу. Загалом це означає, що методичні рішення мають бути співвіднесені не лише зі змістом дисципліни, а й із тим, які регулятивні дії студент виконує до, під час і після навчальної активності [8, с. 84].

Цілевизначення в такій структурі виконує функцію смислового запуску навчальної діяльності, без чіткого окреслення мети студент змушений рухатися «за інерцією» зовнішніх вимог, а не за власною освітньою логікою. Методично це потребує інструментів, що роблять мету видимою і прийнятою студентом: формулювання очікуваних результатів, «карти» курсу, завдань на узгодження особистих цілей із цілями модуля, а також процедур, які дозволяють перевірити якість поставленої мети (реалістичність, конкретність, критерії досягнення). Планування й тайм-менеджмент становлять операційну основу руху до мети: вони переводять намір у послідовність дій, розподілених у часі, із розумінням ресурсів і дедлайнів. Тут, за твердженням О. Чиркушової, методичне забезпечення має надавати студенту «дорожню розмітку» навчання, як наприклад календарі, поетапні майлстоуни, візуалізацію модульних вимог, контрольні точки, завдання на декомпозицію великої роботи на підзадачі; важливо, що такі елементи можуть бути вбудовані навіть у структуру силабуса як детального маршруту проходження курсу [10, с. 124].

Самоконтроль і рефлексія перетворюють навчання на самокерований процес: студент не лише виконує завдання, а й відстежує власне просування, співвідносить результати з критеріями та коригує стратегії. Саме тому в

методичному інструментарії принципово важливими є так звані «м'які» регулятори (чек-листи виконання, самоперевірка, метакогнітивні запитання, рефлексивні журнали), що фіксують труднощі, ефективні стратегії та наміри щодо їх зміни. Практики електронних журналів і спрямованих рефлексивних запитань демонструють, що рефлексія може бути організована як регулярна навчальна дія, а не епізодичне підбиття підсумків наприкінці курсу [10, с. 127].

Е. Балашов доречно підкресює й компонентний вимір самоорганізації (мотиваційний, змістовий, операційний/діяльнісний, оцінно-рефлексивний), оскільки він дозволяє методично розвести «що підтримувати» (мотиваційно-цільову установку), «чим підтримувати» (зміст і ресурси), «як підтримувати» (дії та способи діяльності) і «як повертати управління студентові» (самоконтроль, самооцінка, рефлексивний аналіз) [1, с. 261].

У цьому ж вузлі, на думку дослідника, стає очевидним зв'язок структури умінь із оцінюванням: якщо цілевизначення, планування, самоконтроль і рефлексія визнаються складниками навчального результату, вони мають отримати власні прозорі критерії, індикатори та зворотний зв'язок, а не залишатися «невидимими» для освітнього вимірювання. Власне тому формувальне оцінювання, самооцінка й взаємооцінювання набувають статусу не допоміжних прийомів, а методико-дидактичного механізму розвитку автономності: вони створюють регулярні цикли осмислення сильних і слабких сторін навчальної діяльності та корекції стратегій [1, с. 261].

Відтак описана структура умінь задає логіку наступного кроку аналізу: щоб ця «архітектура» працювала як система, вона має бути підкріплена відповідними принципами й підходами методичного забезпечення; тими правилами педагогічного проєктування, які забезпечують суб'єктність студента, поетапність формування дій і рефлексивний характер навчання.

Дидактичні принципи й підходи, які «прошивають» методичний комплекс розвитку навчальної самоорганізації, виконують роль внутрішніх регуляторів педагогічного проєктування: вони задають не лише загальний напрям організації навчання, а й логіку добору методів, структурування навчальних матеріалів,

характер зворотного зв'язку та формат оцінювання. У цьому сенсі принципи виступають «правилами збирання» методичного забезпечення в цілісність: вони забезпечують узгодженість між тим, що студент має опанувати як зміст дисципліни, і тим, що він має набути як здатність керувати власним навчанням. Саме тому в підґрунті методичного комплексу закономірно постають суб'єктність студента, поетапність формування навчальних дій, діяльнісний і компетентнісний підходи, рефлексивність та технологічність як вимога до дизайну освітнього процесу [93].

Принцип суб'єктності студента фіксує ключову педагогічну позицію: самоорганізація не може бути «вбудована» в студента зовні, її можна лише створити як умову, у якій студент діє, приймає рішення і поступово привласнює відповідальність за власну траєкторію. Суб'єктність тут означає не формальну автономію, а активність у виборі цілей, стратегій і темпу навчання, здатність пояснювати власні рішення та узгоджувати їх із вимогами курсу. Розвиток самоорганізації, отже, потребує методичного середовища, що не підміняє студента, а організовує простір його діяльнісних проб, помилок і корекцій, тобто у режимі педагогічної підтримки, а не контролю заради контролю. Ідея необхідності власної активності як умови формування самоорганізації підсилює діяльнісне трактування навчання як опори на самостійне здобування знань і переживання навчальної дії як особистісно значущої [93].

Поетапність формування дій задає іншу, не менш важливу рамку: суб'єктність не виникає з декларацій, її потрібно вибудовувати через послідовність навчальних дій із поступовим зняттям зовнішньої підтримки. Самоорганізація тут постає як результат «нарощування самостійності» в умовах керованого переходу від моделювання зразка до спільного виконання і далі до автономного застосування навички. Моделі на кшталт «I do – We do – You do» показують, що педагогічна допомога має бути тимчасовою й такою, що зменшується у міру зростання компетентності: вона починається з чіткого демонстрування та розкладання завдання на зрозумілі кроки, переходить у

співконструювання та керовану практику, а завершується незалежним виконанням у нових контекстах [58].

У межах методичного забезпечення розвитку самоорганізації це означає, що планування, самоконтроль і рефлексія мають «тренуватися» так само, як і предметні вміння: спершу у форматі підказок і структур, далі у форматі спільної роботи, згодом як звична самостійна практика студента.

Діяльнісний підхід, у свою чергу, забезпечує методичному комплексу необхідну «енергію» руху: навчальна самоорганізація формується через виконання дій, а не через інформування про їх важливість, що змінює акцент у доборі методів: пріоритет отримують такі види навчальної активності, які змушують студента діяти стратегічно, ставити підцілі, обирати ресурси, розподіляти час, перевіряти проміжні результати, повертатися до помилок і переробляти продукт. Вбудована в активні та інтерактивні методи логіка фасилітації й наставництва підтримує саме цей формат: викладач не «передає» самоорганізацію, а спрямовує студента до усвідомлення власних стратегій і їх корекції [58].

Також компетентнісний підхід, відповідно до твердження І. Теккол та М. Демірел (I. Tekkol, M. Demirel), забезпечує чіткість цільових орієнтирів і вимірюваність результатів: самоорганізація набуває статусу не загальної бажаної якості, а інтегрованої компетентності, що має прояви, критерії та рівні сформованості, що особливо значуще для методичного комплексу, оскільки дозволяє узгодити навчальні активності й оцінювання: якщо студента навчають планувати, моніторити і рефлексувати, то відповідні дії мають бути включені в критерії виконання завдань і отримувати систематичний зворотний зв’язок, а не залишатися «невидимими» для оцінювальної практики. У цьому місці методичне забезпечення природно зближується з логікою SRL: регуляція цілей, планів і дій стає не лише психологічною характеристикою, а дидактично організованою нормою освітнього процесу [99; 23].

Принцип рефлексивності надає методичному комплексу гуманістичну глибину, оскільки переводить навчання в площину самопізнання й самокорекції.

Рефлексивність не зводиться до підсумкових міркувань «що я вивчив(ла)»: вона охоплює усвідомлення структури, етапів і способів власної навчальної діяльності, бачення себе як суб'єкта навчання, здатність до самоспостереження й самоконтролю з метою саморегуляції, а також формування адекватної самооцінки [99].

У методичному вимірі це означає обов'язковість рефлексивних інструментів (щоденники, рефлексивні запити, самозвіти, метакогнітивні чек-листи) і, що принципово, їх регулярність: рефлексія має бути вбудована в ритм навчання як повторювана дія, а не додаток «після завершення» [99; 91].

Технологічність як вимога до дизайну освітнього процесу задає критерій якості методичного забезпечення: підтримка самоорганізації має бути проєктованою, відтворюваною й керованою. Йдеться не про «технократизацію» педагогіки, а про її проєктну відповідальність: кожна дидактична ідея потребує інструментального оформлення (алгоритми, шаблони, рубрики, структуровані модулі, процедури зворотного зв'язку), щоб студент міг діяти автономно, не потрапляючи в ситуацію невизначеності. Таким чином, принципи переходять у питання організації: хто і на якому рівні відповідає за те, щоб суб'єктність, поетапність і рефлексивність не залишалися намірами, а реалізувалися через політики, вимоги до курсів, стандарти навчальних матеріалів і сталі практики оцінювання [91].

Розгортання методичного забезпечення розвитку умінь навчальної самоорганізації на інституційному рівні пов'язане з формуванням стабільного нормативно-організаційного середовища, у межах якого підтримка саморегульованого та самоспрямованого навчання набуває статусу стратегічного пріоритету, а не факультативної ініціативи окремих викладачів. На даному рівні закладаються рамкові умови, що визначають допустимі й бажані педагогічні практики, структуру освітніх програм, вимоги до навчально-методичної документації та архітектуру підтримувальних сервісів, спрямованих на розвиток студентської автономії [28].

Політики щодо SRL та SDL фіксують орієнтацію на відповідальність студента за власну освітню траєкторію та водночас задають обов'язок університету створювати умови для поступового опанування цієї відповідальності. У стратегічних документах, рекомендаціях для освітніх програм і стандартах якості навчання акцент переноситься з контролю результату на організацію процесу, у якому студент навчається планувати, відстежувати й оцінювати власну діяльність. Таке політичне рамкування дозволяє легітимізувати методичні рішення, спрямовані на розвиток самоорганізації, як елемент забезпечення якості освіти, а не як додаткове педагогічне навантаження [28; 97].

Центральним інструментом реалізації вищезазначених політик стають вимоги до силабусів, які трансформуються з формального опису курсу на методичний документ, що виконує функцію навігації навчальною діяльністю. Чітко сформульовані навчальні цілі, узгоджені з результатами програми, створюють основу для усвідомленого цілевизначення студентів; деталізовані календарі та опис поетапних завдань підтримують планування і тайм-менеджмент; прозорі критерії оцінювання і включення процедур само- та взаємооцінювання сприяють розвитку самоконтролю й рефлексії. У такий спосіб силлабус перестає бути статичним документом і починає виконувати роль навчального контракту, що структурує взаємну відповідальність студента і викладача та спрямовує освітню діяльність у русло саморегуляції [28; 97].

Інституційний рівень також охоплює розбудову цілісної екосистеми підтримки навчання, у якій методичне забезпечення виходить за межі окремого курсу. Teaching and learning centers відіграють роль методичних хабів, де узагальнюється й поширюється досвід проєктування курсів, орієнтованих на розвиток самоорганізації, здійснюється підвищення кваліфікації викладачів, надаються консультації щодо формувального оцінювання, рефлексивних практик і використання цифрових інструментів. Такі центри забезпечують масштабованість методичних рішень і їх узгодженість із загальноуніверситетськими цілями [105].

Поряд із ними функціонують служби tutoring та advising, які посилюють індивідуальний вимір підтримки самоорганізації. Академічні радники допомагають студентам осмислювати власні освітні цілі, вибудовувати індивідуальні траєкторії, аналізувати труднощі та коригувати навчальні стратегії, тоді як тьюторські сервіси забезпечують цілеспрямовану допомогу у формуванні навичок планування, роботи з навчальними ресурсами й підготовки до оцінювальних процедур. Важливо, що ці сервіси не підміняють навчальну діяльність студента, а функціонують як підтримувальні механізми, спрямовані на поступове посилення його самостійності [105; 79].

Інституційний рівень, отже, формує «верхній контур» методичного забезпечення, у межах якого самоорганізація закріплюється як нормативно очікувана характеристика освітнього процесу. Проте саме цей контур потребує подальшого конкретного втілення в дизайні окремих курсів і педагогічних практик, де загальні політики та вимоги трансформуються у щоденні навчальні дії, завдання й процедури зворотного зв'язку. Це зумовлює необхідність переходу до аналізу рівня курсу і ролі викладача як ключової ланки реалізації інституційно заданої логіки розвитку навчальної самоорганізації [105].

Відповідно до твердження Р. Полларда та С. Кумара (R Pollard, S. Kumar), дизайн курсу на рівні викладача є тим місцем, де інституційні рамки перетворюються на щоденну педагогічну практику, а підтримка саморегульованого навчання з наміру стає конкретною організацією досвіду студента. Крім того ключовою виступає ідея explicit SRL support: самоорганізація не «виникає сама», її підтримка має бути вбудована у структуру курсу через чітко спроєктовані елементи, що прямо орієнтують студента на постановку цілей, планування дій, моніторинг просування та рефлексію результатів, а тому методичний комплекс на рівні курсу вибудовується як послідовність фаз і навчальних ситуацій, у яких регулятивні дії студента стають обов'язковою частиною виконання завдань, а не додатковою опцією [79].

Показовим є те, що сучасні дослідження онлайн-курсів (Л. Еванс) окреслюють конкретні «маркери» SRL-підтримки: наявність explicit goal-setting

tasks, self-assessment activities і reflective prompts (чіткі завдання з постановки цілей, завдання для самооцінки та рефлексивні підказки) прямо пов'язується з тим, наскільки курс реально підтримує саморегуляцію студентів [37].

Це принципово важливо для методики: увага зміщується від загальної декларації підтримки до проєктування таких навчальних умов, які однаково доступні всім студентам і працюють незалежно від суб'єктивної «харизми» викладача. Дослідження також пропонує важливе розрізнення між instructional design (навчальний дизайн) як попередньо спланованою структурою курсу і instructional support (підтримка навчання) як поточними підказками, фідбеком та супроводом під час навчання; у вимірі SRL саме дизайн, що містить системні «опори» для саморегуляції, виступає більш прямим детермінантом регулярності й інтенсивності навчальної поведінки студентів в онлайн-середовищі [37].

Особливе місце, як зазначає Л. Стюарт (L. Stewart), у вищеописаній конструкції займає формувальне оцінювання, оскільки воно створює повторюваний цикл самокорекції: студент отримує сигнали про якість своїх дій не «після факту», а в процесі роботи, коли зміни ще можливі й педагогічно продуктивні. Формувальний фідбек, орієнтований на майбутні кроки, фактично вчить студента управляти власним навчанням, а не просто реагувати на підсумковий бал. Практики роботи з рубриками є тут показовими: рубрика, надана разом із завданням, не лише оцінює, а й допомагає студенту моніторити прогрес у русі до чітко визначених критеріїв; додавання елементів самооцінювання та взаємооцінювання розширює «простір зворотного зв'язку» і зміцнює рефлексивну відповідальність [94].

Не менш значущою є ідея низькостресових перевірок і практичних квізів як інструментів навчання, а не контролю: вони підтримують регулярність залучення, дають студенту швидкі дані для самокорекції та зміцнюють звичку перевіряти власне розуміння.

Коли курсовий рівень вибудувано як система «вбудованої» SRL-підтримки, природно постає питання індивідуального рівня: що саме відбувається зі студентом як суб'єктом, які уміння реально формуються, і як

зробити їх не ситуативним ефектом окремої дисципліни, а стійкою здатністю керувати власним навчанням. Індивідуальний рівень у цій логіці не є «приватною справою студента»; він конструюється як запланований результат і як щоденна практика в курсі у вигляді самопланування, самоконтролю, самокорекції та самооцінювання, що повторюються в кожному модулі й поступово переходять у внутрішній механізм навчальної автономії [98].

Самопланування проявляється не лише в умінні скласти загальний план, а в здатності співвіднести цілі з ресурсами й часом, передбачити ризики, визначити контрольні точки та домовитися із собою про «правила виконання», а тому методично продуктивними є навчальні контракти, що поєднують цілі, структуру активностей, таймлайн, ресурси, процедури оцінювання й формат фідбеку [98].

Самоконтроль і самокорекція набувають форми регулярних навчальних рутин: звіряння з критеріями, проміжні перевірки, уточнення плану після отримання фідбеку, корекція стратегій у відповідь на труднощі. Самооцінювання і рефлексія закріплюються як спосіб бачити власний прогрес не крізь призму випадкових успіхів та невдач, а як керований процес, у якому студент навчається відповідати на запитання «як я знаю, що навчився», «коли потрібна саморефлексія, а коли консультація», «що змінити далі» [94].

Так М. Роджас (M. Rojas) вказує на те, що зміст методичного забезпечення розвитку умінь навчальної самоорганізації доцільно розкривати через призму навчально-методичних матеріалів як спеціально спроєктованих «інструментів самокерування», що переводять регулятивні дії студента з рівня намірів у рівень повсякденних навчальних процедур. У цьому вимірі матеріали виконують не лише інформаційну, а насамперед організаційно-орієнтувальну функцію: вони задають логіку руху до цілей, ритм і темп роботи, способи самоперевірки та формати рефлексії, тобто формують «керовану видимість» навчального процесу для самого здобувача [86].

У структурі методичного забезпечення виразно окреслюється комплекс базових документів і допоміжних дидактичних засобів: робочі програми та

силабуси, методичні рекомендації до самостійної роботи, дидактичні картки, чек-листи, щоденники навчання, шаблони планів, інструкції до рефлексивних завдань.

Кожна з цих груп матеріалів підтримує окремі компоненти навчальної самоорганізації й водночас працює на їх інтеграцію. Силабус і робоча програма забезпечують макрорівневу навігацію: через опис змісту, логіку модулів, очікувані результати, графік тем і завдань, систему оцінювання та політики курсу вони створюють для студента спільну «точку відліку» і критерії успішності. У рекомендаціях щодо силабуса підкреслюється його роль як загального орієнтира для викладача й студентів упродовж навчання, а також фіксуються типові компоненти успішного силабуса від навчальних цілей і розкладу тем до опису завдань із критеріями та датами [86; 87; 97].

Окремий пласт становлять матеріали, що підтримують самоконтроль і рефлексію як «внутрішні механізми» саморегуляції. До них належать щоденники навчання, рефлексивні журнали, інструкції до метакогнітивних запитань, бланки самооцінювання, короткі самозвіти після завершення модуля. Практика електронних журналів показує, що рефлексія може бути методично оформлена як регулярна, структурована дія: студент систематично осмислює, що саме було засвоєно, якими способами відбувалося навчання, що викликало труднощі, які стратегії допомогли та що варто змінити надалі (Додаток В) [86].

Крім того Л. Нільсон зазначає, що дидактичні картки, рубрики, інструктивні листи й «assignment sheets» виконують роль мікронавігаторів діяльності: вони уточнюють очікування, показують стандарти якості, описують критерії успішності й типові помилки, а отже працюють як механізм перенесення контролю від зовнішнього оцінювання до внутрішнього самоконтролю. У цьому сенсі важливо, що навчально-методичний пакет охоплює не лише «що робити», а й «як перевірити, що зроблено якісно», тобто підтримує формування самооцінювання як складника самоорганізації. Власне тому в описі змісту методичного забезпечення особливо підкреслюється наявність чітких критеріїв, чек-листів і інструкцій як обов’язкових елементів матеріалів [72; 6].

Принцип прозорості, на думку дослідника, для студента є тією методичною умовою, яка робить автономію реальною, а не декларативною: студент отримує не «свободу без орієнтирів», а чітку картину того, що саме слід виконати, у якій послідовності, за якими критеріями і як перевірити якість власного результату ще до моменту підсумкового оцінювання. У межах методичного комплексу це означає обов'язковість таких елементів, як алгоритми дій, критерії оцінювання, зразки виконання, інструкції до самостійних і проєктних робіт, оскільки вони підтримують здатність студента керувати навчанням самостійно й водночас знімають ризик «педагогічної покинутості», коли автономія підміняється невизначеністю [72].

Прозорість працює на двох рівнях одночасно. Перший – когнітивно-операційний: інструкції й алгоритми дозволяють студенту перетворити вимогу на дію, розкласти завдання на етапи, зіставити очікування з власними ресурсами часу, уваги та знань. Другий – оцінно-регулятивний: критерії та приклади виконання роблять якість видимою, а значить доступною для самоконтролю. На цьому тлі дидактичні картки, чек-листи, рубрики, «deliverable checklists» у проєктній роботі перестають бути допоміжними матеріалами і починають виконувати функцію регуляторів навчальної поведінки: студент звіряє проміжний результат із вимогою, виявляє прогалини, уточнює план і повертається до доопрацювання ще до фінальної перевірки. Дослідницькі дані щодо ефективності метакогнітивних і рефлексивних підказок, а також self-monitoring prompts (підказки для самоконтролю) у веб-навчанні підтверджують, що саме такі «вбудовані» прозорі опори підвищують якість виконання і навчальні результати, оскільки активізують моніторинг прогресу та корекцію відповіді [99; 86].

Прозорість, однак, не зводиться до надмірної деталізації чи «інструкційного контролю»; її педагогічний сенс полягає в тому, щоб звільнити ресурси студента для змістовної роботи й саморегуляції, а не для здогадування про правила гри. У цьому полягає гуманізований вимір методичного забезпечення: чіткість очікувань і критеріїв знижує тривожність невизначеності,

підтримує відчуття справедливості та передбачуваності навчального процесу, створює простір, у якому помилка стає не вироком, а даними для самокорекції. Саме тому прозорість природно поєднується з формувальним оцінюванням: критерії й зразки виконання задають «мову» самоперевірки, а регулярний зворотний зв'язок перетворює цю мову на звичну практику самоконтролю, а не разову реакцію на підсумковий бал [33].

К. Дру (C. Drew) наголошує на тому, щоб прозорість не залишалася набором окремих вимог до матеріалів, вона має бути узгоджена з фазами саморегульованого навчання, які задають процесуальну логіку студентської діяльності. Орієнтація на підготовчу, виконавчу та рефлексивну фази дозволяє проектувати навчально-методичні матеріали так, щоб кожен елемент підтримував конкретну регулятивну дію: у підготовчій фазі – цілепокладання і планування; у виконавчій це моніторинг, самоконтроль і корекцію; у рефлексивній – оцінювання, пояснення власних результатів і переналаштування стратегій на наступний цикл. Власне інтеграція фаз SRL у дизайн курсу через чіткі цілі, поетапні завдання та рефлексивні щоденники та журнали задається як методичний орієнтир, що дозволяє перевести абстрактну модель SRL у реальні навчальні практики [33].

Підтримка планування на підготовчій фазі реалізується через матеріали, що «відкривають» студенту цілі та маршрут: формулювання результатів навчання, календарі, модульні дорожні карти, шаблони планів, інструкції до завдань із часовими рамками, попередні запитання для актуалізації знань і уточнення очікувань. Підтримка моніторингу у виконавчій фазі матеріалізується у self-tests, проміжних контрольних точках, чек-листах продукту, підказках для самоперевірки, вбудованих self-monitoring prompts, які ставлять студента перед вибором: рухатися далі чи повернутися до ресурсу/конспекту/власних нотаток для уточнення розуміння. Опис структурованих модулів, побудованих за фазами activation–action–reflection, показує, як цілі, чек-лист продукту, груповий і викладацький фідбек, а також самотести організовують саме моніторингову поведінку студента в процесі роботи (Додаток В).

Підтримка оцінно-рефлексивних дій у завершальній фазі забезпечується рефлексивними промптами, інструкціями до аналізу навчальних стратегій, рубриками для самооцінювання, короткими післямодульними звітами «що спрацювало/що змінити», щоденниками навчання. Дослідження ефектів self-reflection prompts у веб-навчанні демонструє, що структурована рефлексія, підсилена візуалізацією процесу та запитаннями, підвищує результативність, оскільки переводить увагу студента з випадкових дій на осмислення власної стратегії [43].

Так Ф. Роу (F. Rowe) зазначає, що активне навчання в межах методичного комплексу розвитку навчальної самоорганізації виконує роль методичного «двигуна», оскільки переводить студента з позиції виконавця інструкцій у позицію того, хто сам керує навчальною дією: уточнює мету, добирає ресурси, планує кроки, розподіляє час, контролює просування і приймає рішення про корекцію стратегії. А тому спектр активних та інтерактивних методів (проблемно-орієнтоване навчання, навчання через дослідження, кейс-метод, проєктне навчання і рефлексивні практики) розглядається як провідний методичний ресурс формування самоорганізації, а не як «пожвавлення» заняття [42].

Проблемно-орієнтоване навчання (problem-based learning), на думку дослідника, організовує навчання навколо відкритої проблеми з елементом невизначеності, де студентська група визначає «невідомі» та здійснює пошук і опрацювання інформації для вироблення рішення; цей формат природно вимагає постановки проміжних цілей, планування дослідницьких кроків, узгодження ролей і дедлайнів, а також постійного моніторингу якості аргументації. У методичних описах підкреслюється, що в PBL студенти працюють у групах, проводять зовнішній пошук за студентсько-ідентифікованими навчальними питаннями, щоб запропонувати рішення проблеми, поданої в реалістичній ситуації [42].

Навчання через дослідження (inquiry-based / inquiry guided learning) зміщує центр ваги до побудови запитання, роботи з доказами і пояснення висновків.

Методичні описи підкреслюють, що студенти навчаються або застосовують матеріал, щоб відповісти на запитання, провести експеримент чи інтерпретувати дані; у переліку типових активностей присутні аналіз наборів даних, оцінювання доказів, застосування висновків до ситуації і синтез рішення [42].

Кейс-метод (case-based learning) задає студенту рамку професійно наближеного рішення: знання застосовується для вироблення одного або кількох варіантів розв'язання проблеми чи дилеми, представленої в реалістичній історії/ситуації, а типові активності включають аналіз кейсу та сценарно-орієнтовані обговорення. Для розвитку самоорганізації це важливо з двох причин: по-перше, студент змушений утримувати критерії якості рішення й порівнювати з ними власну аргументацію (самоконтроль); по-друге, він вчиться працювати в обмеженнях часу і ресурсів, що актуалізує тайм-менеджмент і навички пріоритизації [42].

Проєктне навчання (project-based learning) додає до цього вимір продукту, який потрібно створити, презентувати, доопрацювати на основі зворотного зв'язку, часто в кооперації. Проєкт у методичних описах пов'язується з застосуванням знання для вироблення конкретного результату (продукту), нерідко в командній роботі: від мультимедійної презентації чи вебсайту до дослідницького проєкту або сервіс-навчання [42].

Самоорганізація, на думку Ф. Роу, тут формується через керування довготривалим процесом: постановка проміжних цілей, розбиття роботи на етапи, розподіл ролей, відстеження виконання і корекція плану стають не додатковими навичками, а умовою завершення проєкту. Саме в проєктному навчанні добре видно, як навчальна самоорганізація набуває «професійної щільності»: студент не просто вчиться, він управляє діяльністю, що має зовнішній результат і публічну відповідальність [42].

Рефлексивні практики виконують інтегрувальну роль, оскільки повертають студентові питання про те, як він навчався, чому обрав певну стратегію, що виявилося ефективним, і що потребує зміни. У переліку активних методів виділяється рефлексивне навчання через журнали рефлексії, дебати,

панельні дискусії, де студент змушений не лише відтворити знання, а й осмислити власну позицію та якість навчального руху [17]. Рефлексія утримує гуманізований вимір методичного забезпечення: вона дозволяє студенту бачити прогрес як процес, визнавати труднощі як дані для самокорекції і поступово зміцнювати навчальну автономію без відчуття «покинутості».

Усі зазначені методи змінюють роль викладача: він перестає бути основним джерелом готових рішень і виступає фасилітатором та наставником, який проєктує умови для активної діяльності, підтримує процес запитування, спрямовує увагу до навчальних стратегій і допомагає студенту коригувати індивідуальні підходи до навчання. А методична функція фасилітації полягає не в мінімізації вимог, а в організації керованої складності: завдання мають бути достатньо відкритими, щоб вимагати саморегуляції, і достатньо структурованими, щоб студент міг діяти автономно, спираючись на критерії, підказки та зворотний зв'язок.

К. Еванс (C. Evans) зазначає, що компетентнісно орієнтовані моделі навчання в межах методичного забезпечення розвитку навчальної самоорганізації виконують функцію концептуального «містка» між цілями освіти та реальними діями студента, оскільки переводять очікувані результати навчання у чітко спроєктовані навчальні завдання, критерії й процедури оцінювання. Так навчальний результат постає не як сума засвоєних знань, а як інтегрована здатність діяти, приймати рішення й відповідати за їх наслідки, що безпосередньо співвідноситься з ідеєю саморегульованого навчання, а тому конструювання завдань «від результатів навчання» стає базовим принципом: воно змушує починати педагогічне проєктування не з переліку тем, а з аналізу того, які дії і якого рівня автономності має продемонструвати студент наприкінці курсу або модуля [36].

Зворотне проєктування завдань у компетентнісних моделях передбачає чітке розмежування між кінцевими результатами, проміжними досягненнями та навчальними активностями, що до них ведуть. У цьому процесі самоорганізація перестає бути «побічним ефектом» навчання і фіксується як складник

результату: здатність ставити навчальні цілі, планувати роботу, управляти часом, здійснювати самоконтроль і рефлексію закладається у формулювання результатів і відповідно відображається в завданнях.

Ключовим інструментом «перенесення відповідальності» за освітню траєкторію на студента стають рубрики та чітко сформульовані критерії оцінювання. У компетентнісно орієнтованій моделі рубрика виконує не лише оцінювальну, а й навчальну функцію: вона задає студенту уявлення про стандарти якості, рівні виконання та ознаки прогресу, дозволяючи здійснювати самоконтроль ще в процесі роботи. Коли рубрика надається разом із завданням і використовується для само- та взаємооцінювання, вона стає інструментом внутрішньої регуляції: студент починає самостійно співвідносити свій продукт із вимогами, виявляти розбіжності та коригувати дії без зовнішнього примусу [36].

Через систему критеріїв і рубрик відповідальність за навчальний результат поступово зміщується від викладача до студента. Оцінювання перестає бути «вердиктом» і трансформується у джерело інформації для самокорекції: студент навчається читати критерії як орієнтири дії, а не як санкції, і використовувати зворотний зв'язок для планування наступних кроків. Загалом, компетентнісна модель створює умови для формування зрілої навчальної позиції, у якій автономія поєднується з усвідомленням вимог і відповідальністю за їх досягнення.

Особливо показовим є те, що компетентнісно орієнтовані завдання, як правило, мають відкриту структуру та допускають різні шляхи досягнення результату. Така відкритість не знижує вимог, а, навпаки, підвищує їхню складність, оскільки вимагає від студента самостійного вибору стратегій, ресурсів і темпу роботи. Самоорганізація в цьому випадку формується як необхідна умова успіху: без планування, моніторингу й рефлексії студент не здатний утримати цілісність діяльності та забезпечити відповідність результату заданим критеріям [70]. Узгодження продуктивних активностей, рубрик і критеріїв із логікою саморегульованого навчання дозволяє розглядати

компетентнісно орієнтовані моделі як методичну основу переходу від навчання «під керівництвом» до навчання «під відповідальність».

Л. Ґузен (L. Goosen) зазначає також, що mastery-based (орієнтований на майстерність) підходи у структурі методичного забезпечення розвитку навчальної самоорганізації репрезентують особливу логіку організації освітнього процесу, у межах якої навчальний результат осмислюється не як одноразове досягнення, зафіксоване підсумковим оцінюванням, а як поступове наближення до визначеного рівня майстерності через послідовні цикли виконання, перевірки, корекції та повторної спроби [44].

Центральною ідеєю mastery-based підходів є орієнтація на чітко окреслені критерії майстерності, які стають для студента стабільними орієнтирами діяльності. Навчальні завдання, оцінювальні рубрики та формати зворотного зв'язку в цьому випадку проєктуються так, щоб студент міг не лише зафіксувати рівень досягнення, а й зрозуміти, що саме потребує доопрацювання для переходу на наступний рівень. Ітеративність виконання, тобто можливість виправлення, повторного подання, уточнення аргументації або переробки продукту, перетворює оцінювання на навчальний процес і водночас формує звичку до регулярного самоспостереження за якістю власної роботи [44].

Поетапне просування до майстерності безпосередньо активізує механізми самоконтролю: студент змушений співвідносити кожну спробу з критеріями, аналізувати розбіжності між очікуваним і фактичним результатом, ухвалювати рішення щодо необхідних змін і перевіряти ефективність обраної стратегії на наступному етапі. У такій організації навчання самоконтроль перестає бути епізодичною дією, пов'язаною з підготовкою до іспиту, і перетворюється на постійний компонент навчальної діяльності, що підтримує усвідомлене управління власним прогресом.

Важливим методичним наслідком mastery-based підходів є визнання індивідуального темпу навчання як нормативно допустимого. Можливість рухатися до майстерності з різною швидкістю знімає тиск «синхронного успіху» і переводить увагу студента з порівняння з іншими на відстеження власного

зростання. За цих умов тайм-менеджмент і планування набувають особистісного виміру: студент навчається розподіляти зусилля відповідно до власних потреб, прогнозувати час на доопрацювання, коригувати навчальний план у відповідь на зворотний зв'язок. Така організація підтримує формування наполегливості як здатності утримувати зусилля впродовж тривалішого періоду, а не як разову мобілізацію перед дедлайном [44; 5].

Mastery-based підходи також мають виразний гуманізований потенціал, оскільки переосмислюють педагогічне значення помилки. Помилка розглядається не як індикатор неспроможності, а як інформаційний сигнал про стан розуміння і рівень сформованості дії. У методичному вимірі це означає створення безпечного простору для проб і корекцій, де студент може ризикувати, перевіряти гіпотези й уточнювати стратегії без страху остаточного «провалу». Даний досвід безпосередньо впливає на мотиваційно-вольову сферу, підтримуючи віру у можливість зростання та готовність докладати зусиль для досягнення результату.

У поєднанні з формувальним оцінюванням mastery-based логіка створює замкнений цикл саморегуляції: чіткі критерії – виконання – зворотний зв'язок – самокорекція – повторна спроба. Повторюваність цього циклу поступово формує академічну витривалість як здатність витримувати навчальну складність, повертатися до завдання після невдачі та доводити роботу до потрібного рівня якості. Саме в цій точці mastery-based підходи виходять за межі суто дидактичної технології і стають засобом особистісного розвитку, безпосередньо пов'язаного з формуванням навчальної самоорганізації [44; 37; 1].

Інструкційна підтримка саморегульованого навчання посідає центральне місце в методичному забезпеченні розвитку навчальної самоорганізації, оскільки саме вона забезпечує керований перехід студента від зовнішньо організованої діяльності до внутрішньо регульованої. Scaffolding розглядається не як спрощення навчальних завдань, а як тимчасова система опор, що активізує регулятивні дії студента, робить їх усвідомленими та поступово знімається у міру зростання автономності. Такий підхід дозволяє поєднати вимогу до

самостійності з педагогічною відповідальністю за процес навчання, уникаючи як надмірного контролю, так і ситуацій невизначеності [22].

Так Е. Чінтра, Н. Гідаяг, М. Чандраешдак (E. Chitra, N. Hidayah, M. Chandratilake) стверджують, що керовані запитання виступають одним із найбільш ефективних інструментів scaffolding (підтримка), оскільки безпосередньо спрямовують увагу студента на ключові регулятивні дії. Запитання, орієнтовані на цілевизначення («чого саме я маю досягти в цьому завданні?»), планування («які кроки та ресурси для цього потрібні?»), моніторинг («чи відповідає проміжний результат поставленим критеріям?») і рефлексію («що спрацювало і що потребує зміни?»), формують внутрішній діалог, який згодом інтеріоризується і стає частиною самостійної навчальної стратегії. Важливо, що такі запитання не дають готових відповідей, а задають напрям мислення, змушуючи студента пояснювати власні рішення і брати відповідальність за обрані дії [22].

Чек-листи самоконтролю виконують комплементарну функцію, надаючи студенту інструмент швидкої перевірки відповідності власної діяльності заданим вимогам. На відміну від загальних інструкцій, чек-листи переводять вимоги в конкретні, операціоналізовані дії, які можна відмітити як виконані або такі, що потребують доопрацювання. У процесі регулярного використання чек-листи формують навичку звіряння з критеріями, допомагають своєчасно виявляти прогалини і запобігають накопиченню помилок до моменту підсумкового оцінювання [22].

Мікрозавдання на постановку цілей і планування доповнюють цю систему, розбиваючи складні регулятивні дії на доступні кроки. Замість абстрактної вимоги «спланувати роботу» студент отримує конкретні завдання: сформулювати мету модуля власними словами, визначити ключові етапи виконання, оцінити час і ресурси, передбачити можливі труднощі. Такі мікрозавдання не лише полегшують старт діяльності, а й формують досвід усвідомленого планування, який згодом може переноситися на інші навчальні ситуації без зовнішньої підтримки. Їхня регулярність має принципове значення:

саме повторюваність дій закріплює навичку самопланування як внутрішній механізм самоорганізації [41].

Структуровані рефлексивні записи виконують інтегрувальну функцію в системі інструкційної підтримки, поєднуючи планування, моніторинг і оцінювання в єдиний цикл саморегуляції. Рефлексивні журнали, короткі післямодульні звіти або шаблони рефлексії із чітко сформульованими запитаннями допомагають студенту фіксувати не лише результат, а й процес навчання: які стратегії були обрані, чому вони виявилися ефективними або неефективними, які зміни варто внести надалі. Така структурованість запобігає поверховій рефлексії й сприяє розвитку метакогнітивної обізнаності, що є ключовою умовою стійкої навчальної самоорганізації [41].

Узгоджене використання керованих запитань, чек-листів, мікрозавдань і рефлексивних записів формує методичний контур, у межах якого саморегуляція поступово переходить від зовнішньої підтримки до внутрішнього самокерування. Така поступовість дозволяє студенту не лише виконувати вимоги конкретного курсу, а й засвоювати універсальні регулятивні стратегії, придатні для перенесення в інші освітні й професійні контексти. Логіка scaffolding у цьому сенсі стає сполучною ланкою між активними методами, компетентнісними й mastery-based підходами та оцінюванням, орієнтованим на розвиток, що зумовлює перехід до аналізу ролі формувального оцінювання і зворотного зв'язку як системоутворювального механізму розвитку навчальної самоорганізації [41].

С. Кумар (S. Kumar) вказує на те, що оцінювання і зворотний зв'язок у структурі методичного забезпечення розвитку навчальної самоорганізації набувають статусу системоутворювального механізму, оскільки саме через них навчальна діяльність студента перетворюється на керований процес із постійним уточненням цілей, стратегій і результатів. У цій логіці оцінювання перестає виконувати виключно функцію фіксації досягнень і постає як педагогічний інструмент навчання студента управляти власним прогресом, інтерпретувати результати діяльності та приймати рішення щодо подальших кроків [85].

Функціонально оцінювання в системі розвитку самоорганізації виконує кілька взаємопов'язаних ролей. По-перше, воно задає орієнтири якості, роблячи очікувані результати навчання зрозумілими й операціоналізованими для студента. По-друге, забезпечує інформаційну основу для самоконтролю: через критерії, рубрики, проміжні перевірки студент отримує дані для співвіднесення власних дій із вимогами. По-третє, запускає механізми самокорекції, коли результати оцінювання використовуються не як фінальна точка, а як сигнал до уточнення плану, зміни стратегії чи повторного виконання завдання. У такому форматі оцінювання стає складником навчального циклу, а не його завершенням, і безпосередньо підтримує формування регулятивних умінь [85].

Ключовою умовою реалізації є баланс між підсумковим і формувальним оцінюванням. Підсумкове оцінювання зберігає свою роль у підтвердженні досягнення результатів і забезпеченні академічної відповідальності, однак саме формувальне оцінювання створює простір для розвитку самоорганізації. Регулярні перевірки з низьким рівнем ризику, проміжні коментарі, робота з рубриками й можливість доопрацювання результату дозволяють студентові експериментувати зі стратегіями навчання, перевіряти їх ефективність і поступово формувати навичку саморегуляції без страху остаточної невдачі. У цьому сенсі формувальне оцінювання не підміняє підсумкове, а готує до нього, забезпечуючи осмислений рух до заданого рівня якості [85].

Особливого значення набувають практики самооцінки та взаємооцінки, які розширюють регулятивний потенціал оцінювання. Самооцінка спрямовує студента на внутрішнє співвіднесення результату з критеріями, формує здатність аргументувати власну оцінку і визнавати зони для розвитку. Взаємооцінка, у свою чергу, створює можливість побачити альтернативні стратегії виконання, порівняти різні підходи до розв'язання завдання та розвинути рефлексивну дистанцію щодо власної роботи. У поєднанні дані практики переводять оцінювання з вертикальної моделі контролю в горизонтальний простір навчальної взаємодії, де відповідальність за якість поступово інтеріоризується самим студентом [12].

Не менш важливою складовою системи є регулярний конструктивний фідбек, що надходить як від викладачів, так і від академічних радників. Його педагогічна цінність полягає не в кількості зауважень, а в їхній спрямованості на майбутні дії: ефективний фідбек відповідає на запитання, що саме варто зберегти, що змінити і яким може бути наступний крок. Такий формат зворотного зв'язку підтримує стратегічне мислення студента щодо власного навчання, допомагає усвідомлювати причинно-наслідкові зв'язки між діями і результатами та сприяє формуванню автономності без втрати педагогічної підтримки.

Регулярність фідбеку має принципове значення, оскільки саме повторювані цикли «дія – зворотний зв'язок – корекція» формують звичку аналізувати власний прогрес і відповідально реагувати на отриману інформацію. Участь академічних радників у цьому процесі розширює часову перспективу самоорганізації: зворотний зв'язок виходить за межі окремого курсу й пов'язується з довгостроковими освітніми цілями, вибором траєкторії та плануванням подальшого навчання. У такій конфігурації оцінювання і фідбек стають не інструментами зовнішнього контролю, а засобами підтримки зрілої навчальної позиції [12].

Узгодження функцій оцінювання, формувальних практик, само- й взаємооцінки та конструктивного зворотного зв'язку дозволяє розглядати оцінювання як методико-дидактичний механізм саморегуляції, що працює на всіх рівнях методичного забезпечення. Саме через нього автономія студента набуває керованого характеру, а навчальна самоорганізація - стійкості й переносимості в інші освітні контексти, що логічно підводить до аналізу ролі дизайну курсу та силабуса як інтегративних інструментів підтримки саморегульованого навчання.

Як було уже зазначено, дизайн курсу та силабус у структурі методичного забезпечення розвитку навчальної самоорганізації виконують інтегративну функцію, оскільки саме через них ідеї саморегульованого навчання трансформуються в цілісну й доступну для студента логіку освітнього процесу.

Курс у цьому контексті постає не як сукупність тем і завдань, а як послідовно організований простір навчальних дій, у якому студент крок за кроком залучається до циклів підготовки, виконання й рефлексії. Відповідно дизайн курсу набуває ролі методичного «каркаса», що утримує єдність цілей, змісту, методів і оцінювання та забезпечує передбачуваність і керованість навчальної діяльності для самого здобувача [97].

Інтеграція фаз саморегульованого навчання в дизайн курсу передбачає чітке проєктування кожного етапу навчального циклу. Підготовча фаза реалізується через прозоро сформульовані цілі, очікувані результати навчання, актуалізаційні завдання й орієнтовні запитання, які допомагають студентові співвіднести власні наміри з вимогами курсу. На даному етапі дизайн курсу задає рамки цілевизначення та планування, формуючи вміння бачити навчання як процес із чітко окресленим напрямом і критеріями успіху. Виконавча фаза підтримується через поетапні завдання, модульну структуру курсу, контрольні точки та вбудовані інструменти моніторингу, що дозволяють студентові відстежувати просування, коригувати темп і своєчасно реагувати на труднощі. Рефлексивна фаза закріплюється через систематичне використання рефлексивних журналів, щоденників навчання або структурованих післямодульних записів, у яких студент аналізує не лише результат, а й обрані стратегії, причини успіхів і невдач та можливості їх корекції [28; 97].

Пофазна організація курсу забезпечує повторюваність регулятивних дій, необхідних для розвитку самоорганізації. Студент поступово звикає до того, що кожен навчальний модуль має внутрішню логіку: спочатку визначається мета і план, далі відбувається діяльність із постійним самоконтролем, а завершенням стає осмислення досвіду і підготовка до наступного циклу. Дизайн курсу в цьому випадку виконує функцію «тихого наставника», який ненав’язливо структурує навчання і водночас залишає простір для індивідуальних стратегій і темпу роботи [97].

У зазначеній системі силабус набуває особливого методичного статусу як документ, що задає загальну логіку саморегульованого навчання і слугує для

студента постійною точкою орієнтації. До типових елементів силабуса відносять календар планування, опис модулів і завдань, прозорі критерії оцінювання, механізми само- та взаємооцінювання, що виконують не лише інформаційну, а й регулятивну функцію. Календар планування допомагає структурувати час і прогнозувати навантаження, критерії й рубрики створюють умови для самоконтролю, а включення процедур само- та взаємооцінювання розширює рефлексивний простір навчання, залучаючи студента до активного аналізу власних і чужих результатів [97].

Особливу роль у спрямуванні студента до самокерування відіграють навчальні контракти, які дедалі частіше інтегруються в дизайн курсів. Вони фіксують взаємні очікування, цілі, формат завдань, часові межі й принципи оцінювання, водночас надаючи студентові можливість узгодити індивідуальні освітні наміри з вимогами курсу. Такий формат не знімає відповідальності викладача, але чітко окреслює зону відповідальності студента, роблячи її усвідомленою й прийнятою.

Узгоджене використання моделей дизайну курсу та структурованого силабуса дозволяє розглядати їх як методичне «керівництво» для розвитку саморегульованого навчання. Вони забезпечують цілісність і передбачуваність освітнього процесу, створюють умови для поступового перенесення відповідальності за навчання на студента та підтримують формування стійких умінь навчальної самоорганізації. Через дизайн курсу і силабус методичне забезпечення набуває завершеності як система, у якій кожен елемент працює на розвиток автономності, рефлексивності та здатності до самокерування навчальною діяльністю [55].

Дж. Стефаняк та С. Ґлістрап (J. Stefaniak, S. Gilstrap) зазначають, що аналітичне розрізнення між instructional design і instructional support є принципово важливим для осмислення методичного забезпечення розвитку навчальної самоорганізації, оскільки дозволяє чітко розмежувати структурні та процесуальні механізми підтримки саморегульованого навчання. У межах цієї рамки самоорганізація постає не як наслідок ситуативної допомоги, а як

результат продуманого поєднання заздалегідь спроєктованої архітектури курсу з поточною педагогічною взаємодією, що супроводжує студента в процесі навчання [55].

Instructional design (навчальний дизайн) репрезентує «жорсткий каркас» курсу, тобто систему цілей, модульної структури, типів завдань, критеріїв оцінювання, ритму навчання та інтегрованих рефлексивних практик. На цьому рівні закладаються умови для саморегуляції як норми навчальної діяльності: студент із самого початку отримує зрозумілу логіку курсу, передбачуваність вимог, чіткі контрольні точки й інструменти самоперевірки. Дизайн працює незалежно від інтенсивності поточної взаємодії, оскільки вже містить «вбудовані опори» для планування, моніторингу й рефлексії. У цьому сенсі instructional design виконує системоутворювальну функцію: він забезпечує сталість і масштабованість підтримки SRL, зменшуючи залежність навчального процесу від індивідуальних особливостей стилю викладання [55].

Instructional support, натомість, належить до площини динамічної взаємодії та охоплює поточні педагогічні дії: коментарі до завдань, індивідуальні й групові консультації, уточнювальні пояснення, ситуативні підказки, емоційну підтримку, корекцію траєкторії навчання у відповідь на труднощі студента. Така підтримка є контекстно чутливою та реагує на реальний перебіг навчальної діяльності, однак її ефективність значною мірою визначається тим, наскільки добре спроєктовано курс. За відсутності чіткого дизайну instructional support ризикує перетворитися на фрагментарне «латання прогалин», тоді як у поєднанні зі структурованим курсом вона підсилює саморегулятивний ефект, допомагаючи студенту осмислити зворотний зв’язок і застосувати його для самокорекції [55; 57].

Розмежування двох вимірів дозволяє по-новому інтерпретувати роль викладача у формуванні навчальної самоорганізації. Викладач виступає не лише джерелом підтримки, а передусім проєктувальником умов, у яких саморегуляція стає можливою й очікуваною. Поточна підтримка, у такому разі, не підміняє дизайн курсу, а працює як його гнучке доповнення, спрямоване на

індивідуалізацію навчального досвіду без руйнування загальної логіки самокерування.

З аналітичного погляду таке розрізнення має ще один важливий наслідок: воно дозволяє відокремити системні ефекти методичного забезпечення від персональних ефектів взаємодії. Саморегуляція, сформована завдяки instructional design, має вищий потенціал перенесення між курсами й освітніми контекстами, оскільки ґрунтується на повторюваних структурах і процедурах. Натомість instructional support посилює й поглиблює цей процес, але не може його замінити. Саме тому в аналізі методичного забезпечення розвитку навчальної самоорганізації пріоритет надається дизайну курсу як базі, на яку нашаровуються підтримувальні педагогічні дії [57].

Підготовка викладачів у контексті підтримки саморегульованого навчання виступає критично важливим виміром методичного забезпечення, оскільки саме через професійну компетентність педагогів і їхню готовність до зміни ролі забезпечується сталість і відтворюваність SRL-орієнтованих практик. У цьому сенсі викладач розглядається не лише як виконавець освітньої програми, а як активний інституційний агент змін, здатний проєктувати, впроваджувати й підтримувати такі формати навчання, що сприяють розвитку студентської автономії, рефлексивності та відповідальності за власну освітню траєкторію [21].

Ключовою інституційною умовою такої трансформації виступає система підвищення кваліфікації, зосереджена в межах teaching & learning centers, які функціонують як осередки методичної експертизи, педагогічних інновацій і професійної рефлексії. Діяльність цих центрів спрямована на формування у викладачів цілісного розуміння саморегульованого навчання не як окремої методики, а як наскрізної логіки дизайну курсу й організації навчального процесу. Через спеціалізовані тренінги, воркшопи, консультації та професійні спільноти викладачі залучаються до переосмислення власної педагогічної практики з позицій SRL [21].

Зміст програм підвищення кваліфікації, орієнтованих на підтримку саморегульованого навчання, охоплює кілька взаємопов’язаних напрямів.

Передусім ідеться про опанування принципів SRL-орієнтованого дизайну курсів, зокрема проєктування навчальних цілей, завдань і оцінювання у відповідності до фаз планування, виконання й рефлексії. Викладачі навчаються бачити курс як послідовність регулятивних дій студента і відповідно структурувати навчальний матеріал, завдання та зворотний зв'язок. Даний підхід сприяє переходу від інтуїтивного використання окремих активних методів до системного педагогічного проєктування [21; 84, с. 77].

Відповідно до тверджень Ф. Ровл, Т. Бовен, Б. Мурк, Р. Гонг (F. Rawle, T. Bowen, B. Murck, R. Hong), не менш важливим складником підготовки є опанування активних методів навчання як інструментів розвитку самоорганізації. У межах тренінгів увага зосереджується не лише на техніці застосування problem-based learning, проєктного чи дослідницького навчання, а на їхній регулятивній функції: яким чином ці методи стимулюють постановку цілей, планування діяльності, моніторинг прогресу і рефлексію. Викладачі залучаються до аналізу власних курсів крізь призму питання, які саме уміння самоорганізації вони реально формують і які методичні елементи потребують посилення [84, с. 79].

Окремий акцент у підготовці кадрів робиться на формувальному оцінюванні як методико-дидактичному механізмі підтримки SRL. Програми підвищення кваліфікації допомагають викладачам переорієнтувати оцінювання з інструмента контролю на засіб навчання, навчитися конструювати рубрики, надавати розвивальний фідбек, інтегрувати само- й взаємооцінювання в курсову діяльність. У цьому процесі викладач поступово змінює власну професійну позицію: від оцінювача результату – до наставника, який допомагає студентові інтерпретувати дані про власний прогрес і використовувати їх для самокорекції [84, с. 80].

Компетентнісний профіль викладача-фасилітатора саморегульованого навчання формується як відповідь на зміну педагогічної логіки від трансляції знань до проєктування умов для автономної навчальної діяльності студента. У цій ролі викладач уже не зосереджується на контролі кожного кроку, а вибудовує

навчальний простір, у якому студент навчається ставити цілі, планувати діяльність, відстежувати власний прогрес і здійснювати самооцінювання на основі чітких критеріїв. Такий профіль поєднує дидактичну, методичну й комунікативну компетентності, що забезпечують підтримку саморегуляції без підміни відповідальності студента [35].

Підтримка автономії є центральним компонентом цього профілю й передбачає здатність викладача створювати ситуації вибору, які мають педагогічний сенс. Йдеться не про зняття вимог, а про надання студенту можливості ухвалювати рішення щодо темпу, формату або послідовності виконання завдань у межах чітко окреслених критеріїв. Викладач-фасилітатор володіє умінням балансувати між свободою і структурою: він пропонує рамки, алгоритми й опори, але залишає простір для індивідуальних стратегій, тим самим сприяючи інтеріоризації регулятивних дій і формуванню відповідальності за навчальний результат [35].

Здатність супроводжувати постановку цілей виступає ще одним важливим складником компетентнісного профілю. Викладач допомагає студентові переводити загальні очікування курсу у конкретні, досяжні й вимірювані цілі, співвідносити їх із власними освітніми намірами та ресурсами. Такий супровід реалізується через запитання, приклади, аналіз типових помилок у цілепокладанні та обговорення критеріїв успіху. У результаті студент поступово опановує мову цілей і результатів навчання, що є необхідною умовою самостійного планування й моніторингу діяльності.

Супровід планування й самооцінювання доповнює цей профіль, оскільки забезпечує зв’язок між намірами та реальними діями. Викладач-фасилітатор володіє методами допомоги студентові в розбитті складних завдань на етапи, оцінці часових і когнітивних ресурсів, визначенні контрольних точок і використанні інструментів самоконтролю. У сфері самооцінювання він спрямовує студента до осмисленого використання критеріїв і рубрик, навчає інтерпретувати зворотний зв’язок і робити на його основі висновки для подальшого вдосконалення роботи. Важливо, що така підтримка має тимчасовий

характер і поступово зменшується, відкриваючи простір для автономного застосування набутих умінь [82].

Ефективність діяльності викладача-фасилітатора значною мірою залежить від узгодження його ролі з функціями інших учасників інституційної екосистеми підтримки навчальної самоорганізації. Таким чином формується трикутник методичної підтримки «викладач – академічний радник – instructional designer», який забезпечує цілісність і масштабованість SRL-орієнтованих практик. Кожен з елементів цього трикутника виконує власну, чітко окреслену функцію, а їх взаємодія створює умови для стійкого розвитку саморегульованого навчання на рівні курсів і програм [82].

Викладач у зазначеній моделі відповідає за безпосередню реалізацію SRL-підтримки в навчальному процесі: проєктування завдань, організацію активностей, надання фідбеку й супровід рефлексії. Академічний радник доповнює цю роботу, фокусуючись на довгостроковій освітній траєкторії студента, допомагаючи узгоджувати навчальні цілі окремих курсів із загальними професійними намірами, аналізувати прогрес і приймати стратегічні рішення щодо подальшого навчання. Instructional designer, у свою чергу, забезпечує методичну й технологічну цілісність курсів, допомагаючи трансформувати дидактичні ідеї у структурований дизайн навчання з інтегрованими опорами для саморегуляції [47].

Узгодження ролей у межах такого трикутника знижує ризик фрагментарності підтримки й забезпечує інституційну масштабованість SRL-орієнтованих підходів. Самоорганізація студента підтримується не випадково і не лише в окремих курсах, а системно через узгоджені педагогічні, консультаційні й дизайнерські рішення. Саме ця узгодженість дозволяє розглядати підтримку саморегульованого навчання як спільну відповідальність інституції, а не як індивідуальну ініціативу окремих викладачів, і створює підґрунтя для переходу до аналізу діагностичного й науково-методичного забезпечення як механізму зворотного управління системою формування умінь навчальної самоорганізації [47].

Дж. Лінн (J. Lynn) зазначає, що діагностичне й науково-методичне забезпечення в системі розвитку навчальної самоорганізації виконує функцію контуру зворотного управління, що забезпечує динамічну відповідність між педагогічним проєктуванням і реальним перебігом навчальної діяльності. В процесі діагностики система виходить за межі нормативного опису й набуває властивостей самокоригувальної: отримані дані не лише фіксують стан сформованості регулятивних умінь, а й стають підставою для уточнення методичних рішень, рівня складності завдань і форм підтримки студентів. У цьому вимірі діагностика перестає бути допоміжною процедурою і перетворюється на інструмент управління якістю розвитку самоорганізації [56].

Інструментарій діагностики сформованості умінь навчальної самоорганізації характеризується багатовимірністю, що відповідає складній структурі самого феномена. Анкетування дозволяє виявити рівень усвідомлення студентами власних навчальних стратегій, їхні уявлення про цілевизначення, планування, самоконтроль і рефлексію. Самооцінювальні шкали фіксують суб'єктивну динаміку розвитку регулятивних умінь, що є важливим для аналізу мотиваційно-вольового компоненту самоорганізації. Карти спостереження, розроблені для викладачів або тьюторів, дають змогу зафіксувати прояви саморегуляції в реальних навчальних діях: дотримання планів, здатність працювати з дедлайнами, використання зворотного зв'язку, ініціативність у корекції власної роботи [56].

Особливе місце в діагностичному контурі займають критерії та рівні сформованості умінь самоорганізації, які забезпечують інтерпретацію зібраних даних у логіці розвитку, а не лише констатації. Чітко визначені критерії дозволяють співвідносити результати спостережень і самооцінювання з очікуваними характеристиками автономної навчальної діяльності, а рівнева модель – простежувати поступовий перехід від зовнішньо керованих дій до внутрішньо регульованих. У структурі методичного комплексу ці інструменти виконують подвійну функцію: з одного боку, вони забезпечують наукову

валідність аналізу, з іншого – стають засобом навчання студента самодіагностиці та усвідомленню власного прогресу [83].

Використання результатів діагностики для корекції методичного забезпечення є ключовою умовою ефективності всієї системи. Отримані дані дозволяють виявляти невідповідності між запроєктованими методичними рішеннями та реальними можливостями студентів, що відкриває простір для адаптації завдань і алгоритмів навчальної діяльності. Корекція може стосуватися рівня складності інструкцій, кількості та характеру опор у завданнях, темпу проходження матеріалу або форм організації рефлексії. У цьому процесі методичне забезпечення набуває гнучкості, зберігаючи при цьому цілісну логіку розвитку самоорганізації [83].

Індивідуалізація підтримки студентів на основі діагностичних даних посилює адресність методичного впливу. Студенти з різним рівнем сформованості регулятивних умінь потребують різних форм і обсягу підтримки: для одних актуальним є посилення інструкційної допомоги й чіткіших алгоритмів, для інших це розширення простору автономії та ускладнення завдань. Такий підхід дозволяє уникати як надмірної опіки, що гальмує розвиток самостійності, так і передчасного зняття підтримки, яке може призводити до дезорганізації навчальної діяльності [29].

Узагальнюючи, діагностичне й науково-методичне забезпечення формує механізм зворотного зв’язку, який замикає систему розвитку навчальної самоорганізації в цілісний управлінський цикл. Через регулярну діагностику, аналіз результатів і корекцію методичних рішень система зберігає чутливість до індивідуальних і групових освітніх потреб, забезпечує поступальність розвитку регулятивних умінь і підтримує баланс між структурованістю та автономією навчальної діяльності.

Методичне забезпечення розвитку умінь навчальної самоорганізації постає як цілісна система, у якій кожен елемент має власну функцію, але водночас працює у зв’язці з іншими, утворюючи керовану педагогічну інфраструктуру підтримки саморегульованого навчання. На рівні засад ця система спирається на

дидактичні принципи суб'єктності студента, поетапності формування дій, діяльнісності, компетентнісної орієнтації, рефлексивності та технологічності як вимоги до якості освітнього дизайну. Вони визначають загальну логіку проєктування освітнього процесу: самоорганізація не декларується як бажана риса, а планується як результат і забезпечується через повторювані навчальні цикли цілепокладання, планування, моніторингу та рефлексії [106, с. 225].

На інституційному рівні методичне забезпечення набуває форми політик, стандартів і вимог до курсової документації, насамперед до силабуса як методичного «керівництва» для студента. Тут фіксується орієнтація на SRL та SDL і створюються організаційні умови, за яких підтримка самоорганізації перестає бути випадковою практикою окремих викладачів і стає масштабованою нормою. Даний рівень підсилюється екосистемою центрів підтримки навчання, тьюторингу й академічного консультування, що формує багатоканальний контур супроводу студентської автономії та професійного розвитку викладачів [63].

На рівні курсу система матеріалізується в instructional design як структурі цілей, модулів, поетапних завдань і критеріїв, а також у поточній instructional support, що забезпечує гнучку допомогу під час навчання. Вбудовані завдання на планування–моніторинг–рефлексію, scaffolding через керовані запитання, чек-листи самоконтролю, мікрозавдання на цілевизначення та структуровані рефлексивні записи забезпечують поступовий перехід від зовнішньо організованого навчання до внутрішньо регульованого. Навчально-методичні матеріали у цій системі виконують роль інструментів самокерування: вони роблять вимоги й критерії прозорими, перетворюють складні завдання на керовані кроки, надають опори для самоперевірки й рефлексії, що дозволяє уникати як надмірної опіки, так і педагогічної «покинутості» [63; 16].

Оцінювання й зворотний зв'язок у межах системи виконують не лише вимірювальну, а й регулятивно-навчальну функцію: через баланс підсумкового й формувального оцінювання, практики само- та взаємооцінювання, розвивальний фідбек викладачів і академічних радників створюються регулярні цикли самокорекції. Mastery-based логіка підсилює цей механізм, переводячи

навчання у режим поступового досягнення визначеного рівня якості через ітеративні спроби, виправлення й повторне подання, що формує самоконтроль, академічну витривалість і відповідальність за власний прогрес. Цифрове навчальне середовище та аналітичні інструменти, інтегровані в організацію курсу, розширюють можливості прозорого моніторингу, підтримують регулярність навчальної активності та дозволяють персоналізувати педагогічну підтримку на основі даних [16].

Завершеність системи забезпечується людським виміром, а саме підготовкою викладачів та узгодженням ролей ключових учасників інституційної підтримки. Компетентнісний профіль викладача-фасилітатора SRL, підкріплений професійним розвитком у teaching & learning centers, дає змогу переводити стратегічні орієнтири в якісні методичні рішення. Водночас трикутник «викладач – академічний радник – instructional designer» формує механізм інституційної масштабованості, у межах якого SRL-підтримка закріплюється як узгоджена практика, а не як фрагментарний набір індивідуальних зусиль.

Саме тому методичний вимір закономірно постає як операційне ядро системи формування умінь навчальної самоорганізації: він є тим рівнем, на якому цінності й політики набувають конкретної форми дії, а стратегічні цілі перетворюються на щоденні навчальні процедури, що повторюються, відстежуються, оцінюються й коригуються. Методичне забезпечення забезпечує «переклад» інституційних намірів у педагогічні технології, матеріали й рішення, доступні для студента в кожному модулі, кожному завданні й кожному циклі зворотного зв’язку. Така операційність робить систему не лише описуваною, а й керованою: через діагностичний контур зворотного управління методичні рішення можуть уточнюватися, адаптуватися та індивідуалізуватися, зберігаючи цілісність і спрямованість на розвиток автономного, рефлексивного суб’єкта навчання [16].

Водночас саме операційний характер методичного виміру відкриває наступний рівень наукового аналізу: він дозволяє вийти за межі опису окремих

практик і перейти до порівняльного осмислення того, які елементи цієї системи є культурно та інституційно зумовленими, а які потенційно переносимими й адаптовними до іншого освітнього контексту. Це створює підґрунтя для подальшого порівняльного аналізу й обґрунтування можливостей використання релевантних методичних механізмів у національних моделях підготовки студентів, орієнтованих на розвиток навчальної самоорганізації.

3.3. Технологічні інструменти та цифрові платформи

Технологічні інструменти та цифрові платформи у сучасному освітньому просторі постають не як допоміжні або суто технічні засоби організації навчального процесу, а як повноцінний методико-технологічний ресурс, що визначає характер і якість навчальної діяльності студента. Їх педагогічна значущість зумовлюється здатністю створювати структуроване, прозоре й водночас гнучке навчальне середовище, у межах якого студент отримує можливість усвідомлено планувати власну діяльність, відстежувати її перебіг та здійснювати рефлексивну оцінку досягнутих результатів.

На відміну від традиційних форм методичного забезпечення, цифрові інструменти інтегрують у єдину систему цілі навчання, зміст, часову організацію, критерії оцінювання та зворотний зв’язок, роблячи ці елементи доступними для постійного аналізу й корекції з боку самого студента. У цьому сенсі технологічні рішення виконують функцію своєрідного «педагогічного каркаса», що спрямовує навчальну активність, не нівелюючи суб’єктності здобувача освіти, а навпаки посилюючи її через підвищення відповідальності за власну освітню траєкторію.

Важливо підкреслити, що ефективність цифрових платформ не зводиться до їх функціонального наповнення або технічної досконалості. Визначальним чинником стає спосіб педагогічного проєктування навчального середовища, у якому технології «вбудовуються» у логіку розвитку умінь планування, моніторингу та самооцінювання. Така інтеграція перетворює цифрові

інструменти з пасивних носіїв контенту на активні засоби формування метакогнітивних і регулятивних умінь, що є базовими для навчальної самоорганізації [46].

За твердженням Дж. Ґуо (J. Guo), цифрові платформи постають як системоутворювальний компонент методико-технологічного забезпечення, здатний забезпечити цілісність і наступність освітнього процесу, а також створити умови для масштабування педагогічних практик саморегульованого навчання. Усвідомлення цієї ролі зумовлює необхідність детального аналізу конкретних технологічних рішень і платформ, через які реалізується структура, динаміка та рефлексивна насиченість навчальної діяльності студента [46].

У межах сучасних педагогічних концепцій цифрові платформи доцільно розглядати не як сукупність ізольованих інструментів або сервісів, а як цілісне операційне середовище, у якому відбувається реальна «робота» саморегульованого навчання. Їхня концептуальна цінність полягає в тому, що саме через цифрово спроєктоване середовище абстрактна модель SRL набуває практичної реалізації та стає повсякденною навчальною практикою студента. У такому підході технології виконують не допоміжну, а структуроутворювальну функцію, забезпечуючи послідовний перехід між ключовими фазами саморегуляції, плануванням, моніторингом і самооцінюванням навчальної діяльності [54].

Фаза планування, за Л. Джавіером (L. Javier), реалізується через механізми постановки навчальних цілей, календарного структурування завдань, визначення дедлайнів і очікуваних результатів, які фіксуються у цифровому середовищі та стають доступними для постійного перегляду і корекції. Моніторинг забезпечується через інструменти відстеження прогресу, аналітичні показники активності, візуалізацію виконаних і невиконаних завдань, що дозволяє студенту зіставляти заплановані дії з фактичними результатами. Самооцінювання й рефлексія, у свою чергу, підтримуються через формувальне оцінювання, коментарі до виконаних робіт, рефлексивні завдання та накопичувальні цифрові

сліди навчальної діяльності, які стимулюють переосмислення власних стратегій навчання [54].

Загалом цифрова платформа виступає не просто каналом комунікації між викладачем і студентом, а середовищем, що задає темп, ритм і логіку навчальної діяльності. Вона формує умови, за яких саморегуляція перестає бути виключно індивідуальною рисою або внутрішньою установкою, натомість стає результатом педагогічно організованої взаємодії між студентом, змістом навчання та цифровим середовищем.

Методико-технологічне забезпечення в даному контексті передбачає узгодженість кількох взаємопов'язаних компонентів: цифрової платформи, дизайну курсу, формувального оцінювання та ролі викладача. Цифрова платформа задає технічні та організаційні межі навчального середовища; дизайн курсу визначає логіку розміщення контенту, послідовність завдань і когнітивне навантаження; формувальне оцінювання забезпечує постійний зворотний зв'язок і підтримує рефлексивний вимір навчання; роль викладача трансформується від транслятора знань до інструктора, коуча й дизайнера освітнього середовища, який свідомо проєктує умови для розвитку саморегуляції [66].

Узгодження зазначених елементів є принциповим, оскільки саме їхня несинхронність часто призводить до формального використання цифрових технологій без істотного впливу на навчальну поведінку студентів. Натомість цілісне методико-технологічне проєктування дозволяє перетворити цифрове середовище на простір педагогічно керованої автономії, у якому студент поступово набуває здатності не лише виконувати завдання, а й усвідомлювати власні навчальні цілі, оцінювати ефективність обраних стратегій і відповідально коригувати освітню траєкторію [107].

В. Чайка зазначає, що критерії педагогічної ефективності цифрового інструменту доцільно визначати не за логікою його технічної «потужності» чи кількості функцій, а за тим, наскільки він здатний підтримати цілісний цикл саморегульованого навчання, тобто стати умовою усвідомленого планування,

дисциплінованого моніторингу та рефлексивної самооцінки. Дана позиція принципово відмежовує науковий аналіз від описової «каталогізації» сервісів і переводить фокус на педагогічну якість використання технології, як вона спроєктована, інтегрована в курс і переживається студентом у повсякденній навчальній практиці. У цьому сенсі ефективний цифровий інструмент є не зовнішнім додатком до навчання, а структурним елементом освітнього середовища, що організовує діяльність студента та робить її результати «видимими» для самоконтролю [9, с. 174].

Першим критерієм виступає *прозорість вимог*, тобто здатність цифрового інструменту забезпечити чітке й однозначне представлення цілей, завдань, критеріїв оцінювання та очікуваних результатів. Прозорість у цифровому середовищі має не лише інформаційний, а й регулятивний характер: студент отримує можливість постійно звіряти власні дії з очікуваннями курсу, зменшувати невизначеність і ухвалювати більш обґрунтовані рішення щодо пріоритетів, темпу та ресурсів навчання. У такій рамці технологія підтримує не «виконання завдань», а формування навички керування ними, що безпосередньо входить до ядра SRL [63].

Другим критерієм є *структурованість*, тобто можливість інструменту задавати логіку навчального руху: модульність, послідовність, контрольні точки, календарні прив’язки, а також зв’язки між темами, завданнями й формами оцінювання. Структурованість не суперечить автономії, а створює для неї педагогічно коректні межі: студент діє самостійно, однак у середовищі, де траєкторія навчання організована як процес із прогнозованими етапами та вимогами, а тому цифрові рішення стають «операційною опорою» самоорганізації, оскільки переводять навчальну діяльність із ситуативного реагування на завдання у режим довгострокового управління власними зусиллями [50].

Третій критерій *доступність* має подвійний вимір. По-перше, йдеться про інструментальну доступність: зрозумілий інтерфейс, мобільність, сумісність, підтримку різних форматів і можливість навчатися «будь-де й будь-коли» без

зайвих бар'єрів. По-друге, це доступність у сенсі освітньої справедливості й інклюзії: технологічне рішення має враховувати різні потреби студентів, включно з особливими освітніми потребами, обмеженнями доступу до інтернету та різним рівнем цифрової компетентності. Важливо, що у доказово орієнтованій логіці використання технологій підкреслюється необхідність звертати увагу на потенційні розриви доступу та вимоги доступності як передумову результативності будь-якого цифрового втручання [50].

Четвертий критерій – *інтегрованість фідбеку,* визначає, наскільки технологія підтримує не лише фіксацію результату, а й своєчасний, адресний зворотний зв'язок, який запускає корекцію дій студента. Йдеться про педагогічно значущий фідбек: не формальний «бал», а інформацію, що допомагає зрозуміти помилки, побачити прогалини, уточнити стратегію й прийняти наступне рішення. У цьому сенсі цифрові інструменти, що забезпечують регулярний і цілеспрямований фідбек, стають ключовим механізмом переходу від моніторингу до самооцінювання, замикаючи SRL-цикл у практичній площині [30].

П'ятий критерій, *підтримка метакогнітивних дій,* пов'язаний із тим, чи стимулює інструмент свідомі процеси планування, самоспостереження, постановки проміжних цілей, пояснення власного вибору та рефлексії. Метакогнітивна підтримка проявляється через вбудовані підказки, рефлексивні запитання, шаблони самооцінювання, інструменти самоперевірки та логіку завдань, що вимагають не лише «здати роботу», а й усвідомити, як саме студент до неї дійшов. Дана функціональність принципово важлива: вона переводить технологію зі статусу «доставника контенту» у статус «педагогічного посередника», який активує регулятивні й рефлексивні механізми навчання [35].

Шостий критерій – це *аналітична «видимість» прогресу,* означає здатність цифрового інструменту робити навчальну діяльність прозорою для студента в динаміці: що виконано, що відкладено, які теми потребують повторення, де зростають результати, а де накопичуються ризики. Такі засоби формують підґрунтя для самоконтролю, оскільки надають студенту дані для інтерпретації

та прийняття рішень. Водночас аналітична видимість має бути педагогічно коректною: вона повинна не зводити навчання до метрик, а підтримувати осмислене співвіднесення «даних» із цілями, стратегіями та якістю зусиль, і саме тут критично важливими стають інструктаж, культура рефлексії та професійна позиція викладача [39].

Загалом, педагогічно ефективним є той цифровий інструмент, який одночасно структурує діяльність, робить вимоги прозорими, забезпечує доступність, вбудовує фідбек, підтримує метакогнітивні дії та надає студенту аналітичну «картину» власного просування. Однак дані критерії не існують у вакуумі: вони реалізуються лише тоді, коли технологія виступає не точковим рішенням, а частиною платформи, здатної системно організовувати навчальний процес і накопичувати дані для самоконтролю. Саме тому логічним наступним кроком аналізу стає звернення до платформного рівня, де центральним вузлом цифрового середовища саморегульованого навчання постає система управління навчанням, яка поєднує структурованість курсу з інструментами комунікації, оцінювання та аналітики, тобто LMS як базова інфраструктура операціоналізації SRL [39].

Р. Басс (R. Bass) зазначає, що LMS як система управління навчанням у структурі цифрового середовища набуває статусу інфраструктурного «ядра» не лише через організаційну зручність, а передусім завдяки своїй здатності поєднувати в одному просторі ключові компоненти навчальної діяльності: цілі, зміст, часову логіку, правила виконання, зворотний зв’язок і дані про прогрес. У межах саморегульованого навчання це означає, що LMS виконує роль середовища, де цикл SRL перестає бути суто теоретичною моделлю і стає структурованою щоденною практикою: студент планує, діє, відстежує результат і коригує стратегію, спираючись на постійно доступні орієнтири та сигнали середовища. Тому інтерпретація LMS як «технічної платформи для розміщення матеріалів» є методологічно недостатньою; коректніше трактувати її як педагогічно значущий механізм організації та підтримки навчальної самоорганізації [30].

Функціональна роль LMS у SRL найвиразніше проявляється у здатності системи організовувати курс як керований процес, де навчальна діяльність подається не фрагментарно, а у вигляді модульно вибудованої траєкторії. Модулі, календар, дедлайни, послідовність тем і «маршрути» проходження формують для студента когнітивну карту курсу: що є базовим, що - похідним, які кроки мають бути виконані у визначеній логіці, де розміщені ресурси, які завдання є контрольними точками. Така структуризація працює як середовищний скелет планування: вона підтримує постановку проміжних цілей, розподіл часу, пріоритезацію і зменшує хаотичність навчальних дій. Одночасно LMS робить темп і ритм навчання прозорими, що підсилює самодисципліну не через зовнішній контроль, а через постійне співвіднесення «потрібно» і «зроблено» [108].

Не менш значущою є функція стандартизації вимог і критеріїв, яка в умовах саморегульованого навчання перетворюється на інструмент метакогнітивної ясності. Коли політики виконання, правила оцінювання, рубрики, вимоги до формату й академічної доброчесності представлені в системі як доступні й стабільні орієнтири, студент отримує можливість не лише «виконати завдання», а й усвідомлено конструювати спосіб його виконання відповідно до критеріїв якості. Відповідно, стандартизованість у LMS виконує не бюрократичну, а навчально-регулятивну роль: вона зменшує невизначеність, підвищує передбачуваність навчального процесу та підтримує самоконтроль через ясні правила гри. У перспективі це сприяє формуванню відповідальної навчальної поведінки, де саморегуляція базується не на інтуїції, а на критеріальному мисленні [108].

Важливий вимір SRL у цифровому середовищі пов’язаний із соціально-комунікативною регуляцією навчання, і тут LMS забезпечує системні канали взаємодії, що підтримують навчальну активність та академічну залученість. Повідомлення, форуми, групові простори, коментування матеріалів та завдань створюють середовище, де студент може уточнювати вимоги, отримувати пояснення, спостерігати за навчальною поведінкою однолітків, входити у

спільне розв'язання проблем і таким чином коригувати власні дії. Загалом взаємодія не зводиться до «комунікації заради комунікації»: у правильно спроєктованому курсі вона стає частиною педагогічного сценарію, який підтримує саморегуляцію через спільні правила, взаємну відповідальність, модельовані зразки виконання та академічну культуру [75].

Нарешті, LMS виступає ключовою ланкою фази моніторингу й самооцінювання через інструменти оцінювання та швидкого фідбеку. Тести, завдання, коментарі, автоматизована перевірка, можливість повторного виконання, індивідуальні повідомлення про помилки або прогалини , тобто усе це формує механізм оперативного зворотного зв'язку, який дозволяє студенту не відкладати корекцію на кінець модуля чи семестру, а здійснювати її в процесі навчання. Педагогічно значущим є не сам факт цифрового оцінювання, а те, що воно може бути регулярним, своєчасним і адресним, підтримуючи формувальне оцінювання як інструмент розвитку, а не лише фіксації результату. Відтак LMS забезпечує не тільки контроль, а й навчання через фідбек: студент отримує можливість бачити наслідки власних стратегій і змінювати їх на основі конкретних сигналів, що є сутнісною ознакою саморегуляції [108].

Загалом, LMS реалізує свою функціональну роль у SRL через синхронізацію організаційної структури курсу, критеріальної прозорості, комунікаційної підтримки та систематичного фідбеку. Водночас саме ці функції задають наступний аналітичний крок: якщо LMS є ядром цифрової самоорганізації, тоді принципово важливо розкрити, яким чином конкретні LMS-екосистеми забезпечують масштабованість і сталу якість таких практик у межах інституції, а також як платформа інтегрується з іншими цифровими сервісами (аналітичними панелями, інструментами взаємодії, адаптивними модулями), формуючи цілісне середовище підтримки саморегульованого навчання [75].

Логіка «LMS-екосистеми» розкривається найбільш переконливо тоді, коли платформа розглядається не як програмний продукт, а як інституційно закріплене середовище, у якому стандартизується навчальний досвід,

уніфікуються правила взаємодії та відтворюються педагогічні сценарії формування саморегульованого навчання. У такому вимірі Canvas, Blackboard, Moodle і Brightspace функціонують як типові платформні середовища, здатні забезпечувати одночасно дві, на перший погляд, суперечливі потреби: 1) масштабовану організаційну керованість навчального процесу; 2) зростання автономії студента через прозорі механізми планування, моніторингу й рефлексії [78].

Показово, що ринкова консолідація LMS у США сформувала «ядро» з чотирьох провайдерів (Canvas, Brightspace, Blackboard, Moodle), що концентрують переважну частку впроваджень, тим самим звужуючи простір для фрагментарних або локальних рішень і підсилюючи тенденцію до стандартизації цифрового навчального досвіду. Аналітика ListEdTech фіксує, що саме ці чотири системи акумулюють понад 84% реалізацій LMS у секторі вищої освіти США, причому Canvas утримує найбільшу частку, а Brightspace і Blackboard демонструють високу «свіжу» динаміку впроваджень. Така структура ринку педагогічно важлива: домінування небагатьох платформ означає, що університети отримують можливість проектувати й відтворювати типові моделі цифрового курсу, зберігаючи наступність вимог, форматів оцінювання та механізмів підтримки самоорганізації від дисципліни до дисципліни [67].

Дж. Швертер зазначає, що у цьому контексті LMS слід трактувати як «систему систем», оскільки вона не лише керує навчальними матеріалами й комунікацією, а інтегрується з інституційними сервісами (SIS, ідентифікація, бібліотечні ресурси, аналітичні модулі, інструменти контенту й оцінювання). Саме інтеграційність перетворює LMS на екосистему, де студент входить у навчання через єдиний цифровий вхід, отримує синхронізовані дедлайни, доступ до матеріалів, фідбек і показники прогресу, а викладач – інструменти дизайну курсу та підтримки навчальної активності. ListEdTech описує LMS як «core digital infrastructure» (основна цифрова інфраструктура) для викладання, комунікації, оцінювання та адміністративних функцій, що додатково підсилює тезу про її інфраструктурний характер [103].

Ключовою педагогічною перевагою платформного підходу є масштабованість практик самоорганізації. Йдеться не про механічне «копіювання курсу», а про відтворюваність елементів, які підтримують SRL: модульна структура, календарне планування, рубрики, шаблони завдань, стандартизовані політики виконання, формувальний фідбек, прозорі «маршрути» навчальної діяльності. Університет, який працює в межах домінантної LMS-екосистеми, здатен інституційно нормувати ці елементи: створювати типові оболонки курсів, бібліотеки навчальних дизайнів, рекомендації для викладачів і правила якості онлайн/змішаних компонентів. Унаслідок цього студент отримує не хаотичну мозаїку різних цифрових практик, а відносно узгоджене середовище, де регулятивні дії (планування, контроль дедлайнів, самоперевірка) стають стабільною повсякденною нормою навчання [103].

Масштабованість особливо виразно проявляється у форматах першого року навчання (First-Year Experience / First-Year Seminar), де важливо забезпечити однаковий мінімум методико-технологічної підтримки для великої кількості секцій і викладачів. Платформна LMS-екосистема дозволяє «пакетувати» SRL-орієнтовані модулі: орієнтацію в академічних вимогах, інструменти тайм-менеджменту, навчальні стратегії, мікрозавдання на рефлексію, самодіагностику та роботу з фідбеком. Переносимість таких модулів забезпечує не лише технічну економію, а головне відтворюваність педагогічного впливу: підтримка самоорганізації стає не випадковою ініціативою окремого викладача, а керованою практикою, яку можна розгортати на рівні факультету чи університетської системи [95].

Важливо також, що консолідація LMS супроводжується посиленням функцій аналітики та автоматизації, які змінюють саму «тканину» регуляції навчання: платформи впроваджують інструменти, що роблять прогрес видимим, а ризики діагностованими (включно з ранніми сигналами щодо залученості). ListEdTech окремо підкреслює тренд AI-та automation-функцій у провідних

платформах, що водночас відкриває нові можливості персоналізації й підвищує вимоги до політик, навчання користувачів та педагогічної відповідальності [95].

З урахуванням вищезазначеного, Canvas/Blackboard/Moodle/Brightspace доцільно характеризувати як типові платформні середовища, що інституційно забезпечують переносимість курсу і секцій, відтворюваність SRL-орієнтованих елементів навчального дизайну та інтеграцію даних про навчальну активність. Саме через це LMS-екосистема набуває значення «інфраструктури самоконтролю»: вона не просто підтримує навчання, а надає студенту стабільні інструменти для організації власної діяльності та для усвідомленого управління прогресом. Логічним продовженням аналізу в такій рамці стає уточнення: яким чином аналітичні модулі, дашборди та інструменти learning analytics перетворюють дані LMS на метакогнітивний ресурс, що забезпечує не лише облік, а й реальну корекцію навчальних стратегій [62].

Критичний аналіз функціонування LMS у контексті саморегульованого навчання дозволяє зробити принципово важливий методологічний висновок: наявність платформи як такої не гарантує формування умінь навчальної самоорганізації. LMS підсилює SRL лише за умови педагогічно вбудованого, цілеспрямовано спроєктованого навчального дизайну; за відсутності такого проєктування цифрове середовище редукується до ролі пасивного «сховища файлів», яке відтворює традиційну трансмісивну модель навчання в електронному форматі. М. Лан (M. Lan) наголошує, що педагогічна цінність LMS визначається не набором інструментів, а логікою їх використання у структурі курсу. Коли платформа застосовується переважно для завантаження матеріалів і приймання підсумкових робіт, вона не створює умов для розвитку регулятивних і метакогнітивних умінь, а лише цифрово відтворює лінійну модель навчання. У такій ситуації студент залишається споживачем контенту, а саморегуляція зводиться до мінімального виконання формальних вимог. Натомість педагогічно вбудований дизайн передбачає свідоме використання структурних, комунікаційних і оцінювальних можливостей LMS як інструментів управління навчальною діяльністю, а не лише її фіксації [62].

Огляди ринку та трендів LMS у вищій освіті підтверджують цю тезу, демонструючи, що еволюція платформ відбувається у напрямі зростання інтегрованості, аналітичності та підтримки активного навчання, однак ці можливості реалізуються нерівномірно. Дослідження ринкової динаміки LMS ще з середини 2010-х років фіксують тенденцію до спрощення інтерфейсів, розвитку календарних і оцінювальних модулів, розширення аналітики та інтеграції сторонніх сервісів. Водночас підкреслюється, що університети часто обмежуються мінімальним функціональним використанням платформ, не супроводжуючи їх методичними рекомендаціями, стандартами курсового дизайну або системною підготовкою викладачів. У результаті потенціал LMS як інструменту підтримки SRL залишається латентним [68].

Критичний шар аналізу полягає також у розмежуванні понять «структурованість» і «педагогічна осмисленість». Структурованість LMS, модулі, дедлайни, рубрики, автоматизовані перевірки, є необхідною умовою самоорганізації, однак вона не є достатньою. Без включення рефлексивних завдань, проміжних точок самоперевірки, осмисленого фідбеку й можливостей корекції навчальної траєкторії структура перетворюється на жорсткий адміністративний каркас, що стимулює дотримання правил, але не розвиток регулятивної автономії [68].

Матеріали, присвячені сучасним трендам онлайн-освіти, додатково вказують на зростання ризику «технологічного формалізму», коли інноваційні функції LMS (автоматизація, шаблони курсів, аналітика) використовуються без переосмислення дидактичної логіки. У таких випадках цифрова платформа може навіть послаблювати SRL, підмінюючи саморегуляцію зовнішнім контролем, надмірною кількістю повідомлень, дедлайнів і метрик, які студент сприймає як тиск, а не як ресурс для самокорекції. Це ще раз підкреслює, що педагогічний дизайн є визначальним посередником між технологією та навчальною поведінкою [64].

Загалом, LMS виступає підсилювачем саморегульованого навчання лише тоді, коли вона вбудована в цілісну методико-технологічну модель, що

передбачає: чітку логіку курсу, прозорі критерії, регулярний формувальний фідбек, можливості для рефлексії та усвідомленого коригування дій. Без цього платформа втрачає свою середовищну функцію і перетворюється на цифровий архів. Саме усвідомлення цієї межі між структурою і смислом зумовлює наступний аналітичний крок: якщо навіть добре спроєктована LMS-структура є лише умовою, то для того, щоб саморегульоване навчання стало «видимим» і керованим для самого студента, необхідно звернутися до інструментів метакогнітивного моніторингу, аналітичних панелей, дашбордів і механізмів персоналізованого фідбеку, які трансформують дані навчальної активності на ресурс самоконтролю і розвитку навчальних стратегій.

Розгортання цифрового навчального середовища на платформному рівні неминуче актуалізує питання про те, яким чином дані, що генеруються навчальною діяльністю студента, можуть бути перетворені на ресурс саморегуляції, а не залишатися прихованим технічним фоном. У цьому контексті learning analytics постає не як інструмент зовнішнього контролю або інституційної звітності, а як механізм метакогнітивного моніторингу, здатний зробити процес навчання «видимим» для самого студента [73].

У логіці SRL сутність learning analytics (аналітика навчання) полягає у трансформації розрізнених даних про навчальну активність, час входу в систему, перегляд матеріалів, виконання завдань, результати оцінювання, взаємодію з одногрупниками, у структуровані показники, що можуть бути осмислені й інтерпретовані студентом. Йдеться не про механічне накопичення статистики, а про створення умов, за яких дані стають підставою для рефлексивних суджень: чи відповідає фактичний темп навчання запланованому, які види діяльності є продуктивними, де виникають затримки або повторювані помилки, які стратегії потребують корекції [73].

Ключовою педагогічною характеристикою learning analytics у SRL-рамці є її інтерпретативність. Дані самі по собі не формують умінь саморегуляції; вони набувають навчальної цінності лише тоді, коли подані у формі, що стимулює осмислення й прийняття рішень. Аналітичні показники, пов’язані з виконанням

завдань, дотриманням дедлайнів, рівнем залученості або результатами формувального оцінювання, створюють підґрунтя для порівняння «очікуваного» і «реального», що є центральним механізмом метакогнітивного контролю.

Водночас важливо підкреслити, що ефективність аналітики визначається не обсягом доступних даних, а їх педагогічною релевантністю. Надмірна кількість показників або складні метрики можуть ускладнювати орієнтацію студента в навчальному процесі й підмінювати саморегуляцію поверхневим спостереженням за цифрами. Натомість аналітичні рішення, орієнтовані на SRL, фокусуються на ключових регулятивних параметрах: прогресі щодо цілей, регулярності навчальних дій, якості виконання завдань і своєчасності реакції на фідбек. У такій формі аналітика підтримує не зовнішню дисципліну, а внутрішню здатність студента усвідомлювати й коригувати власну освітню траєкторію [15].

Панелі навчальної аналітики (Learning Analytics Dashboards, LAD) у педагогічно орієнтованій SRL-логіці виконують функцію не «візуального звіту», а інструмента метакогнітивного моніторингу, який переводить цифрові сліди навчання у зрозумілу для студента картину власної діяльності та її наслідків. Їхня принципова відмінність від традиційних журналів оцінок полягає в тому, що візуалізація фіксує не лише підсумковий результат, а й процес: як студент рухався матеріалами, скільки часу інвестував у ключові активності, де саме відбулися зупинки або повернення, як ритм і послідовність навчальних дій співвідносяться з вимогами курсу і власними цілями. Саме тому найбільш поширені типи візуалізацій LAD вибудовуються навколо кількох груп показників: активність і залученість (відвідування ресурсів, участь у дискусіях, частота взаємодій), часовий вимір (time-on-task у модулях, час у конкретних матеріалах), виконання й завершення (progress bars, індикатори завершення модулів, списки «to-do», дотримання дедлайнів), а також досягнення цілей (просування щодо заданих learning outcomes або щодо індивідуалізованих підцілей/субцілей) [15].

Педагогічний ефект панелей проявляється насамперед через механізм калібрування, уточнення студентом власних суджень про навчання на основі даних. Коли студент бачить, як його самооцінка співвідноситься з реальними результатами або з фактичними патернами діяльності, активується метакогнітивний контроль: з'являється підстава переглянути план, змінити стратегію опрацювання, перерозподілити час, повернутися до «проблемних» ділянок. Важливо, що вплив LAD не є «автоматичним»: він посилюється тоді, коли панель включена у рефлексивну дію, тобто дані стають підставою для осмислення і наступного кроку. Показовим є приклад Metaboard, де дашборд візуалізував траєкторії читання й дії з матеріалами; позитивний ефект пояснювався не лише фактом перегляду панелі, а й подальшими діями після неї (зміною поведінки, редагуванням анотацій), що узгоджується з логікою SRL як циклу «моніторинг – регуляція». На рівні доказово орієнтованих рекомендацій ця ж ідея сформульована як необхідність навчати студентів читати й інтерпретувати власні дані активності, зокрема надавати бенчмарки «скільки часу на завдання» пов'язано з вищими результатами, що перетворює time-on-task з «сухої метрики» на матеріал для планування і самоконтролю [48].

Окремий клас LAD-практик утворюють порівняльні візуалізації (із середніми показниками групи, анонімними профілями однолітків із різними результатами), які можуть виконувати дві різні педагогічні ролі. У помірному й коректно поданому вигляді вони створюють соціальний «орієнтир» і допомагають студенту інтерпретувати власні патерни активності, зменшуючи сліпі зони самоспостереження; прикладом є інструменти типу «self-service feedback», де студент співвідносить власну онлайн-активність із середнім по групі або з узагальненими профілями однолітків, які отримали різні оцінки за завдання. Як бачимо, LAD як інструмент метакогнітивного моніторингу найпродуктивніше працює тоді, коли типи візуалізацій підпорядковані не демонстрації показників, а підтримці регулятивних дій студента: побачити патерн → інтерпретувати його через цілі та критерії → ухвалити рішення → змінити стратегію. Саме це переводить «прозорість прогресу» з рівня

інформаційної відкритості на рівень педагогічно значущої самокорекції; відповідно, наступним кроком аналізу є розгляд того, як конкретні аналітичні інтерфейси та механізми персоналізованого фідбеку (вбудовані повідомлення, підказки, таргетовані інтервенції) забезпечують не лише спостереження, а й керовану корекцію навчальної траєкторії [48].

Ф. Гілл (P. Hill) також зазначає, що розгортання learning analytics і дашбордів як інструментів метакогнітивного моніторингу водночас актуалізує низку ризиків та етичних обмежень, ігнорування яких здатне не лише знизити педагогічну ефективність цифрових інтервенцій, а й призвести до протилежних за змістом наслідків щодо формування саморегульованого навчання. У цьому вимірі аналітичні інструменти потребують не беззастережного впровадження, а науково вивіреного використання, що враховує психологічні, соціальні та культурні аспекти взаємодії студента з даними про власну навчальну діяльність [48].

Одним із найбільш чутливих ризиків є демотиваційний ефект «рейтинговості», коли аналітичні візуалізації акцентують увагу на позиціонуванні студента відносно групи, а не на індивідуальному прогресі щодо власних цілей. За такої логіки дашборди можуть трансформуватися з інструмента самоспостереження у механізм соціального порівняння, що підсилює зовнішню регуляцію навчання. Для студентів із нижчим рівнем академічної впевненості або з початково слабшими результатами це часто супроводжується зростанням тривожності, униканням активностей і зниженням готовності експериментувати з навчальними стратегіями. У результаті аналітика, яка мала б підтримувати автономію, починає працювати як прихований засіб контролю, що суперечить самій ідеї SRL [48].

Другий критичний ризик пов’язаний із хибними або поверхневими інтерпретаціями метрик. Час перебування в курсі, кількість кліків, частота входів у систему або швидкість виконання завдань нерідко сприймаються студентами як прямі індикатори «якості навчання», хоча насправді вони лише опосередковано відображають навчальну діяльність. За відсутності методичного

пояснення такі показники можуть стимулювати не осмислену саморегуляцію, а поведінкові стратегії оптимізації метрик: збільшення формальної активності без глибокого опрацювання змісту, механічне «накручування» часу в курсі або орієнтацію на швидке завершення завдань замість якісної роботи [26].

Суттєвим етичним викликом є також нерівність доступу та цифрові розриви, які впливають на коректність і справедливість аналітичних даних. Різні умови доступу до інтернету, технічні можливості пристроїв, рівень цифрової компетентності та попередній досвід роботи з аналітичними інтерфейсами безпосередньо позначаються на тому, як студенти взаємодіють із LMS і, відповідно, які цифрові сліди фіксує система. У такій ситуації аналітичні показники можуть відображати не лише навчальні зусилля, а й структурні нерівності, що потребує особливо обережного трактування даних і відмови від їх використання як універсального або самодостатнього критерію навчальної успішності [26].

У відповідь на ці ризики ключовим педагогічним завданням постає формування data literacy студента, тобто здатності читати, інтерпретувати й критично осмислювати власні навчальні дані. Йдеться не про технічне володіння інтерфейсом, а про розуміння того, що означають конкретні показники, які обмеження вони мають, як співвідносити їх із цілями курсу та власними стратегіями навчання. Навчання роботі з аналітикою передбачає пояснення смислу метрик, моделювання ситуацій інтерпретації даних, інтеграцію аналітичних оглядів у рефлексивні завдання та підтримку з боку викладача як фасилітатора метакогнітивних процесів. Лише за таких умов аналітика стає інструментом розвитку саморегуляції, а не джерелом тиску чи дезорієнтації [100].

Отже, ризики та етичні обмеження використання learning analytics не заперечують її педагогічної цінності, але чітко окреслюють межі її доцільного застосування. Аналітичні інструменти потребують етично виваженого дизайну, фокусу на індивідуальному прогресі, обмеження рейтингових порівнянь і системної підтримки інтерпретації даних. Саме така позиція дозволяє

інтегрувати аналітику в культуру саморегульованого навчання як ресурс усвідомленої самокорекції, а не як механізм зовнішнього контролю. У логіці подальшого аналізу це зумовлює необхідність розгляду персоналізованого фідбеку та інституційних механізмів підтримки, які здатні компенсувати зазначені ризики й забезпечити педагогічно відповідальне використання цифрових даних у навчальному процесі.

Інституційна інтеграція learning analytics у межах цифрових платформ виявляє ще один принципово важливий вимір: аналітика стає не лише інструментом індивідуального метакогнітивного моніторингу студента, а й підґрунтям для координації між академічним курсом і системою підтримки здобувача освіти. У цій логіці раннє виявлення ризиків (early alert) і практики утримання студентів (retention) постають як своєрідна «надбудова» над SRL: вони не підмінюють саморегуляцію, але створюють умови, за яких студент отримує своєчасний контакт із радником, тьютором чи сервісом підтримки саме в той момент, коли власних регулятивних ресурсів може бути недостатньо для корекції траєкторії. Цей рівень інтеграції суттєво змінює смисл аналітики: цифрові сліди навчання інтерпретуються не тільки як дані для самооцінки, а як сигнали для адресної педагогічної та сервісної інтервенції [52].

У трендових оглядах LMS для вищої освіти інституційний вимір early alert прямо пов’язується зі стратегічною потребою закладів відстежувати студентський прогрес і підтримувати утримання в умовах конкурентного й демографічно чутливого освітнього ринку. Так, у матеріалі HigherEdJobs наголошено, що для інституцій дедалі важливішими стають вбудовані early-alert системи (AI-based або visualization-based), які дозволяють значно раніше зробити очевидним, що викладачам і радникам потрібно адресно звернутися до конкретних студентів; паралельно підкреслюється поява CRM-подібних функцій для сегментованої комунікації, що надає сервісам підтримки інструменти для персоналізованих контактів і супроводу [49]. Інституційна інтеграція може бути інтерпретована як розширення «педагогічної видимості» навчальної діяльності: LMS акумулює дані активності та прогресу, а аналітичні шари й вбудовані

підказки дають можливість перетворювати їх на сигнали для регуляції, як з боку студента, так і з боку дорослих ролей підтримки. При цьому принциповим залишається те, що аналітика може як підсилювати, так і ускладнювати метакогніцію залежно від дизайну та способу використання; отже, інституційні early-alert механізми мають бути методично виваженими, аби не підмінити розвиток автономії суто зовнішнім контролем [52].

Н. Швартц зазначає, що формувальне оцінювання, електронні портфоліо та цифрові рефлексивні практики у межах методико-технологічного забезпечення саморегульованого навчання виконують спільну, але внутрішньо диференційовану функцію: вони переводять результати моніторингу навчальної діяльності у площину усвідомленої самооцінки й цілеспрямованої самокорекції. На цьому етапі цикл SRL набуває завершеності, оскільки студент не лише фіксує власний прогрес, а й інтерпретує його крізь призму цілей, критеріїв і навчальних стратегій. У цифровому середовищі ці інструменти забезпечують регулярність, доказовість і структурованість рефлексії, що принципово відрізняє її від спонтанного або епізодичного осмислення навчального досвіду [90].

Формувальне оцінювання в цифровому середовищі постає як механізм постійного «зворотного зв'язку малими кроками», який підтримує самокорекцію навчальних дій у процесі їх виконання, а не після завершення навчального етапу. Короткі онлайн-тести, мікрозавдання, опитування, інтерактивні перевірки розуміння, взаємооцінювання фрагментів робіт дозволяють студенту швидко співвіднести власні зусилля з очікуваним результатом і внести корективи до стратегії навчання. Педагогічна цінність таких практик полягає не в частоті оцінювання як такій, а в їхній спрямованості на розвиток регулятивних умінь: студент отримує сигнал не лише про рівень успішності, а й про те, що саме потребує уточнення, повторення або зміни підходу. За цієї логіки цифрове формувальне оцінювання виконує роль «керуючого імпульсу», який підтримує безперервність саморегульованого циклу [90].

Електронне портфоліо поглиблює цю функцію, переводячи самооцінювання з короткострокової площини окремого завдання у довготривалу

перспективу навчальної траєкторії. Накопичення робіт, артефактів діяльності, рефлексивних коментарів і самооцінок створює доказову базу навчального прогресу, що дозволяє студенту простежувати власний розвиток у часі та співвідносити його з програмними результатами навчання. Важливо, що портфоліо функціонує не лише як інструмент демонстрації досягнень, а як простір осмислення навчального досвіду: рефлексивні записи, пояснення вибору стратегій, аналіз труднощів і досягнень формують метакогнітивну зв'язність між окремими курсами, модулями й етапами програми. У такому вигляді е-портфоліо стає інструментом довготривалої самоорганізації, який підтримує планування й саморефлексію не епізодично, а на рівні цілісної освітньої траєкторії [90; 49].

Рефлексивні журнали, щоденники, чек-листи та рубрики виконують ще одну важливу функцію, вони стандартизують самооцінювання, не зводячи його до формалізму. Запропоновані шаблони рефлексії, структуровані запитання, критерії та контрольні пункти допомагають студенту систематизувати власні спостереження за навчальним процесом і співвіднести їх із вимогами курсу. За таких умов самооцінювання перестає бути інтуїтивним або ситуативним і набуває ознак усвідомленої аналітичної діяльності. Водночас стандартизовані інструменти рефлексії підвищують прозорість вимог, оскільки студент чітко бачить, за якими параметрами оцінюється не лише продукт, а й процес навчання, включно з плануванням, наполегливістю та здатністю до самокорекції [90; 49].

М. Розалес (M. Rosales) зазначає, що особливе місце у цифровій екосистемі самооцінювання посідає взаємооцінювання та peer-feedback як механізми соціальної регуляції навчання. Цифрові платформи дозволяють організувати обмін зворотним зв'язком між студентами на основі чітко визначених критеріїв і правил, що мінімізує суб'єктивність і водночас розширює спектр рефлексивних стимулів. Оцінюючи роботи інших, студент актуалізує критерії якості, порівнює різні підходи до виконання завдань і переносить ці спостереження на власну діяльність. За умови методично вивіреного дизайну peer-feedback сприяє розвитку відповідальності, критичного мислення й здатності до самоконтролю,

оскільки регуляція навчання частково відбувається через соціальне дзеркало академічної спільноти [88].

Узагальнюючи, формувальне оцінювання, електронні портфоліо та цифрові рефлексивні інструменти створюють завершальний контур саморегульованого навчання, у якому моніторинг і аналітика трансформуються в усвідомлену самооцінку та корекцію стратегій. Водночас саме цей блок висвітлює обмеження оцінювально-рефлексивних інструментів: вони ефективні тоді, коли доповнюються засобами планування і керування навчальною діяльністю. Це зумовлює логічний перехід до аналізу інструментів тайм-менеджменту, постановки цілей та адаптивних середовищ, які підтримують першу фазу SRL і забезпечують проактивний характер навчальної самоорганізації [88].

Інструменти планування, тайм-менеджменту та адаптивні цифрові рішення у структурі саморегульованого навчання виконують функцію педагогічного «скефолдингу», тобто підтримувального каркаса, який допомагає студенту поступово оволодівати складними регулятивними діями. Їх значущість полягає не у зовнішньому контролі навчальної поведінки, а у створенні умов для проактивної організації діяльності, коли студент навчається передбачати навантаження, розподіляти ресурси та усвідомлено вибудовувати власну освітню траєкторію [88].

Планування і постановка цілей у цифровому середовищі набувають конкретизованого й операційного характеру завдяки використанню онлайн-планерів, календарів, трекерів завдань і механізмів goal-tracking, інтегрованих з LMS. На відміну від декларативного формулювання навчальних намірів, цифрові інструменти дозволяють фіксувати цілі у прив’язці до конкретних завдань, термінів і очікуваних результатів, що робить процес планування прозорим і керованим. Коли навчальні цілі представлені у вигляді структурованих списків завдань, календарних подій і візуалізованих маршрутів курсу, студент отримує можливість співвідносити стратегічні цілі з тактичними кроками та регулярно переглядати власні пріоритети. У такій конфігурації планування перестає бути

одноразовою дією на початку курсу і перетворюється на динамічний процес, що постійно оновлюється під впливом фідбеку й аналітики [71].

Тайм-менеджмент у межах SRL виступає поведінковим компонентом, який матеріалізує плани у конкретних навчальних діях. Цифрові інструменти управління часом, такі як дедлайни, автоматичні нагадування, таймери, модульні контрольні точки, виконують функцію регуляторів навчального ритму, допомагаючи студенту підтримувати сталість зусиль і уникати накопичення завдань. Педагогічна цінність таких інструментів полягає не в примусовому характері часових обмежень, а в їх здатності формувати звичку регулярної роботи та самодисципліни. Нагадування і контрольні точки слугують сигналами для самоперевірки: вони спонукають студента зіставити запланований і фактичний прогрес та своєчасно скоригувати темп навчання [71].

Водночас важливо, що тайм-менеджмент у цифровому середовищі може бути гнучким і адаптивним. Модульна структура курсів, можливість повторного планування завдань, використання таймерів для фокусованої роботи дозволяють студенту експериментувати з різними режимами навчання і поступово знаходити найбільш ефективні для себе стратегії. За такої логіки цифрові інструменти часу не нав’язують єдиного ритму, а підтримують індивідуалізацію навчальної діяльності, що є ключовою умовою розвитку саморегуляції [71].

Загалом інструменти планування і тайм-менеджменту в цифровому середовищі виконують роль педагогічного скефолдингу, який допомагає студенту перейти від ситуативної реакції на вимоги курсу до проактивного управління власним навчанням. Вони створюють організаційний фундамент SRL, на який надалі «нашаровуються» аналітичні, оцінювальні та рефлексивні механізми. Саме в цій точці стає очевидною потреба у подальшому розгляді адаптивних та інтелектуальних систем, що здатні не лише фіксувати плани й часові межі, а й пропонувати індивідуалізовані підказки та стратегії, спрямовані на поглиблення саморегульованого навчання.

Р. Гришук зазначає, що адаптивні системи та інтелектуальні підказки у цифровому навчальному середовищі репрезентують наступний етап розвитку

педагогічного скефолдингу саморегульованого навчання, оскільки вони спрямовані не лише на організацію діяльності, а й на цілеспрямоване підсилення метакогнітивних стратегій студента. Їх принципова відмінність від статичних інструментів планування полягає у здатності реагувати на перебіг навчальної діяльності в режимі наближеному до реального часу, пропонуючи студенту контекстуально доречні сигнали, запитання або рекомендації. У такій логіці цифрові «промпти» виконують функцію педагогічного посередника між даними навчальної активності та внутрішніми процесами самоспостереження, самопояснення і самокорекції [45].

Дослідник зазначає, що емпіричні дослідження у сфері SRL і цифрових технологій, зокрема у контексті навчання мов, підтверджують, що адаптивні підказки мають найбільший ефект тоді, коли вони спрямовані не на повідомлення «правильної відповіді», а на стимулювання рефлексивних запитань і стратегічного вибору. Рекомендації щодо перегляду матеріалу, повторного виконання завдання або зміни способу роботи з текстом чи вправою підсилюють усвідомлення причин успіху або невдачі, що є центральним елементом метакогнітивної регуляції. У цьому сенсі адаптивні системи виконують функцію «інтелектуального дзеркала», яке допомагає студенту побачити зв’язок між власними діями, використаними стратегіями та отриманими результатами [45].

Водночас ефективність адаптивних і інтелектуальних рішень безпосередньо залежить від дотримання балансу між автономією та підтримкою. Надмірна кількість підказок, автоматичних рекомендацій або жорстко заданих траєкторій може призводити до ефекту «перенасиченого скефолдингу», коли студент перестає самостійно аналізувати ситуацію і покладається на зовнішні сигнали. У такому випадку технологія ризикує підмінити саморегуляцію зовнішнім керуванням, що суперечить довгостроковим цілям формування автономного навчання. Саме тому в наукових підходах до SRL підкреслюється необхідність поступового зняття підтримки або її трансформації [40].

Баланс автономії та підтримки передбачає, що цифрова технологія виступає опорою, яка допомагає студенту розвинути власні регулятивні механізми, але не заміщує їх. Адаптивні системи є педагогічно виправданими тоді, коли вони залишають простір для помилки, експерименту і самостійного прийняття рішень, а також коли студент усвідомлює логіку їхніх підказок і може співвіднести їх із власними цілями. У такому випадку технологія не «веде» студента за заздалегідь визначеним маршрутом, а підтримує його здатність самому конструювати й коригувати навчальну траєкторію [40].

Ефективність використання цифрових платформ у формуванні саморегульованого навчання визначається не стільки технологічною досконалістю середовища, скільки людським та інституційним виміром його впровадження. Саме на цьому рівні цифрові інструменти набувають педагогічного смислу або, навпаки, втрачають його, перетворюючись на формальні елементи освітньої інфраструктури. Тому роль викладача та інституційні умови використання цифрових платформ слід розглядати як критичні чинники, що опосередковують вплив технологій на розвиток умінь навчальної самоорганізації студентів [24].

У контексті саморегульованого навчання викладач постає не лише як користувач цифрових інструментів, а як дизайнер і коуч SRL, який свідомо проєктує освітнє середовище з урахуванням метакогнітивних процесів студента. Ця роль передбачає інтеграцію цифрових і «аналогових» практик підтримки метакогніції: явне моделювання стратегій планування, моніторингу й рефлексії; коментування не лише результатів, а й процесу навчальної діяльності; постановку запитань, що стимулюють самопояснення та усвідомлення причин успіху або труднощів. Цифрові платформи в цьому випадку слугують простором фіксації й підсилення таких інтервенцій, але ініціатива і педагогічний сенс залишаються за викладачем. Саме його позиція визначає, чи буде аналітика сприйматися студентом як ресурс самокорекції, чи як інструмент зовнішнього контролю [24].

Реалізація цієї ролі неможлива без системної підтримки професійного розвитку викладачів. Faculty development у сфері цифрового навчання охоплює не лише технічне навчання роботі з LMS, а насамперед формування методичної компетентності щодо дизайну курсів, формувального оцінювання, використання аналітики та побудови ефективного фідбеку. Методичні гіди, інструкції, практичні приклади та діяльність центрів викладання і навчання створюють інституційний простір, у якому цифрові інструменти осмислюються як педагогічні засоби. Підготовка викладачів до роботи з аналітичними даними, інтерпретації дашбордів і впровадження таргетованого фідбеку є особливо важливою, оскільки без цього аналітика залишається або недовикористаною, або застосовується формально, без істотного впливу на SRL-стратегії студентів [38].

Окремий вимір інституційних умов пов'язаний із забезпеченням доступності та рівності. Ефективне використання цифрових платформ передбачає наявність стабільного інтернет-доступу, сумісних пристроїв і базової цифрової грамотності, але також і впровадження принципів універсального дизайну навчання. Адаптація контенту, альтернативні формати матеріалів, доступні інтерфейси та підтримка студентів з особливими освітніми потребами є необхідною умовою того, щоб цифрові інструменти не посилювали існуючі нерівності. У контексті SRL це має принципове значення, оскільки саморегуляція формується лише тоді, коли студент має реальну можливість взаємодіяти з середовищем і використовувати його ресурси для планування та самоконтролю [38].

Не менш важливим є етичний вимір використання цифрових платформ і аналітики даних. Принципи прозорості, мінімізації ризиків і узгодження з інституційними політиками визначають межі допустимого використання навчальних даних. Студент має розуміти, які дані збираються, з якою метою і як вони використовуються, а викладач і адміністрація, у свою чергу, усвідомлювати відповідальність за інтерпретацію й застосування аналітичних показників. Дотримання етичних стандартів є критичним для збереження довіри до

цифрового середовища; без цієї довіри аналітика не може виконувати функцію підтримки саморегуляції, оскільки сприйматиметься як інструмент нагляду [1].

Завершальним компонентом інституційного забезпечення виступає контроль якості та оцінка ефективності використання цифрових платформ, а саме систематичний моніторинг впливу технологій не лише на академічні результати, а й на розвиток SRL-компетентностей: здатності до планування, самоконтролю, рефлексії та стратегічної гнучкості. Інституційні механізми оцінки, як аналіз курсів, зворотний зв'язок від студентів, дослідження навчальної аналітики, дозволяють виявляти сильні й слабкі сторони цифрових рішень і коригувати методико-технологічну модель. У такій рамці цифрові платформи стають об'єктом постійного педагогічного осмислення, а не разового впровадження.

І на сам кінець, роль викладача та інституційні умови використання цифрових платформ визначають, чи зможуть технології виконати свою функцію підтримки саморегульованого навчання. Лише за умови поєднання педагогічно вивіреного дизайну, професійного розвитку, доступності, етичної відповідальності та системного контролю якості цифрове середовище перетворюється на стійкий ресурс формування навчальної самоорганізації. Саме це підводить до узагальнення, у якому цифрові платформи постають не як самодостатня інновація, а як складова цілісної педагогічної системи, орієнтованої на розвиток автономного, рефлексивного студента [1].

Узагальнюючи здійснений аналіз, доцільно підкреслити, що цифрові платформи у структурі формування навчальної самоорганізації постають не як ізольований технологічний компонент, а як інструментальна база прозорої, керованої й рефлексивної навчальної діяльності. Їх педагогічний потенціал розкривається через здатність поєднувати організаційні, аналітичні, оцінювальні та рефлексивні механізми в єдиному середовищі, у межах якого студент отримує можливість усвідомлено управляти власною освітньою траєкторією. Така інтеграція дозволяє цифровим інструментам вийти за межі технічної підтримки

навчання і набути статусу операційного середовища саморегульованого навчання.

Поєднання систем управління навчанням, аналітичних модулів, формувального оцінювання та інструментів планування створює в цифровому середовищі своєрідний «замкнений контур» SRL. У цьому контурі планування реалізується через структуру курсу, календарі та постановку цілей; моніторинг через learning analytics і дашборди, що роблять процес навчання видимим; самооцінювання й корекція, через формувальний фідбек, рефлексивні інструменти та портфоліо. Кожен із цих елементів має самостійну педагогічну цінність, однак вирішального значення вони набувають саме у взаємодії, коли дані, оцінювання і рефлексія працюють не фрагментарно, а як послідовний регулятивний цикл. За таких умов цифрове середовище підтримує не лише виконання навчальних завдань, а й розвиток здатності студента аналізувати власні дії, ухвалювати обґрунтовані рішення і відповідально змінювати навчальні стратегії.

З позицій порівняльної перспективи особливо показовим є те, що технологічний блок у системі вищої освіти США функціонує не як сукупність нейтральних інструментів, а як педагогічно проєктований компонент університетської культури саморегульованого навчання. Платформи, аналітика й цифрові сервіси вбудовані в інституційні політики, стандарти курсового дизайну, практики підтримки студентів і професійного розвитку викладачів. У результаті технологія не нав’язує саморегуляцію зовні, а підсилює її як цінність і норму навчальної діяльності, створюючи середовище, у якому автономія студента поєднується з прозорістю вимог і системною підтримкою. Саме ця педагогічна осмисленість технологічного блоку відрізняє його від формально-інструментального підходу та зумовлює сталість ефектів у розвитку навчальної самоорганізації.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі визначено змістово-дидактичні засади формування умінь навчальної самоорганізації студентів в університетах США.

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

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

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

Схарактеризовано методичне забезпечення розвитку умінь навчальної самоорганізації. Методичний вимір розвитку навчальної самоорганізації в ЗВО США інтегрує активні та компетентнісно орієнтовані моделі навчання, mastery-based підходи, формувальне оцінювання та системи зворотного зв'язку, а також потенціал цифрового навчального середовища й learning analytics. Саме завдяки

цьому методичне забезпечення виконує функцію своєрідної «інфраструктури саморегуляції», яка не лише підтримує навчальну діяльність студента, а й спрямовує її у бік поступового набуття автономності та відповідальності за власну освітню траєкторію

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

У структурі методичного забезпечення окреслено комплекс базових документів і допоміжних дидактичних засобів: робочі програми та силабуси, методичні рекомендації до самостійної роботи, дидактичні картки, чек-листи, щоденники навчання, шаблони планів, інструкції до рефлексивних завдань. До внутрішніх механізмів саморегуляції віднесено: щоденники навчання, рефлексивні журнали, інструкції до метакогнітивних запитань, бланки самооцінювання, короткі самозвіти після завершення модуля. Роль мікронавігаторів діяльності виконують: дидактичні картки, рубрики, інструктивні листи й «assignment sheets», вони уточнюють очікування, показують стандарти якості, описують критерії успішності й типові помилки. Спектр активних та інтерактивних методів включає: проблемно-орієнтоване навчання, навчання через дослідження, кейс-метод, проєктне навчання і рефлексивні практики, котрі розглядаються як провідний методичний ресурс формування самоорганізації. Особливу логіку організації освітнього процесу репрезентують mastery-based підходи у структурі методичного забезпечення розвитку умінь навчальної самоорганізації, котрі розглядаються як поступове наближення до визначеного рівня майстерності через послідовні цикли

виконання, перевірки, корекції та повторної спроби. Центральне місце в методичному забезпеченні розвитку умінь навчальної самоорганізації посідає інструкційна підтримка саморегульованого навчання, оскільки вона забезпечує керований перехід студента від зовнішньо організованої діяльності до внутрішньо регульованої. До методичних прийомів можна віднести: керовані запитання, чек-листи самоконтролю, мікрозавдання на постановку цілей і планування, структуровані рефлексивні записи, функціональне оцінювання, формувальне оцінювання, самооцінка та взаємооцінка, конструктивний фідбек.

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

Визначено технологічні інструменти та цифрові платформи формування умінь навчальної самоорганізації студентів у ЗВО США. Показано, що на відміну від традиційних форм методичного забезпечення, цифрові інструменти інтегрують у єдину систему цілі навчання, зміст, часову організацію, критерії оцінювання та зворотний зв’язок, роблячи ці елементи доступними для постійного аналізу й корекції з боку самого студента. У цьому сенсі технологічні рішення виконують функцію «педагогічного каркаса», що спрямовує навчальну активність. Технологічне забезпечення в даному контексті передбачає узгодженість кількох взаємопов’язаних компонентів: цифрової платформи, дизайну курсу, формувального оцінювання та ролі викладача. Цифрова платформа задає технічні та організаційні межі навчального середовища; дизайн курсу визначає логіку розміщення контенту, послідовність завдань і когнітивне навантаження; формувальне оцінювання забезпечує постійний зворотний зв’язок і підтримує рефлексивний вимір навчання; роль викладача трансформується від транслятора знань до інструктора, коуча й дизайнера освітнього середовища.

Визначено критерії педагогічної ефективності цифрового інструменту за його ефективністю підтримати цілісний цикл саморегульованого навчання:

першим критерієм – прозорість вимог, тобто здатність цифрового інструменту забезпечити чітке й однозначне представлення цілей, завдань, критеріїв оцінювання та очікуваних результатів; *другим критерієм є структурованість*, тобто можливість інструменту задавати логіку навчального руху: модульність, послідовність, контрольні точки, календарні прив'язки, а також зв'язки між темами, завданнями й формами оцінювання;

третій критерій – доступність щодо зрозумілості інтерфейсу, мобільності, сумісності, підтримці різних форматів і можливості навчатися без зайвих бар'єрів; *четвертий критерій – інтегрованість фідбеку,* котрий визначає, наскільки технологія підтримує не лише фіксацію результату, а й своєчасний, адресний зворотний зв'язок, який запускає корекцію дій студента; *п'ятий критерій – підтримка метакогнітивних дій,* котрий пов'язаний із тим, чи стимулює інструмент свідомі процеси планування, самоспостереження, постановки проміжних цілей, пояснення власного вибору та рефлексії; *шостий критерій* – це *аналітична «видимість» прогресу,* котрий означає здатність цифрового інструменту робити навчальну діяльність прозорою для студента в динаміці: що виконано, що відкладено, які теми потребують повторення, де зростають результати, а де накопичуються ризики.

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

Матеріали третього розділу представлені в працях автора [10; 12; 13; 18; 26; 30; 31].

Список використаних джерел у третьому розділі

1. Балашов Е.М. Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів: дис. на здоб. наук. ст. д-ра філос. за спец.: 19.00.07. Острог, 2020. 504 с.

2. 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.

3. 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.

4. 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.

5. 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.

6. 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.

7. 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.

8. Мистецтво без кордонів: творчі діалоги : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. (29 листопада 2024 р., м. Кропивницький) / [упоряд. Т.Б. Стратан-

Артишкова, Л. І.Паньків, О.Б. Шевцова]. Кропивницький : ЦДУ ім. В. Винниченка, 2024. 95 с.

9. Чайка В. М., Писарчук О. Т., Ратушняк Н. О., Теслюк О. Я. Формування вмінь самоорганізації навчальної діяльності учнів початкової школи з особливими потребами. *Zeszyty naukowe WSG, t. 36. seria: Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo.* nr 5. 2020. С. 163-176.

10. Чикурова О. Я. Формування вміння самоорганізації навчальної діяльності учнів початкової школи засобами комп'ютерних технологій: дис. на здоб. наук. ст. д-ра філос. за спец.: 013. Тернопіль, 2022. 284 с.

11. 5 Formative Assessment Strategies Changing Education In 2025. URL: https://www.wooclap.com/en/blog/formative-assessment-strategies/.

12. A Strategic Approach to Instructional Design for Modern Learning Needs. URL: https://university.sigma.software/en/what-is-instructional-design/.

13. Active Learning at UGA. URL: https://activelearning.uga.edu/.

14. Active Learning Strategies. URL: https://www.purdue.edu/activelearning/Need%20Help/alstrategies.php.

15. Andriyani S., Purwati O., Anam S. Usage of Learning Management System (LMS): A Qualitative Study of Self-Regulated Learning on EFL Learners in University Between Hopes and Challenges.

16. Backward design model. URL: https://education.nsw.gov.au/teaching-and-learning/professional-learning/teacher-quality-and-accreditation/strong-start-great-teachers/refining-practice/planning-a-sequence-of-lessons/backward-design-model.

17. Bond A., Lockee B., Blevins S. Instructional Designers as Institutional Change Agents. *Leadership and Professional Learning Teaching and Learning.* 2023. URL: https://er.educause.edu/articles/2023/10/instructional-designers-as-institutional-change-agents.

18. Broadbent J., Panadero E., Lodge J. M., Fuller-Tyszkiewicz M. The self-regulation for learning online (SRL-O) questionnaire. *Metacognition and learning.* 2023. 18(1), pp. 135–163. DOI: https://doi.org/10.1007/s11409-022-09319-6.

19. Caixia L., Bakar Z. A., Qianqian X. Self-Regulated Learning and Academic Achievement in Higher Education: A Decade Systematic review. *International Journal of Research and Innovation in Social Science.* IX(III). 2025. pp. 4488–4504. DOI: https://doi.org/10.47772/ijriss.2025.90300358.

20. Chan Y. F. Best practices of teaching in higher education in united states: a case study Procedia - Social and Behavioral Sciences 46 (2012). pp. 4817 – 4821.

21. Chapter 2 Program and Course Outcomes, Learning Objectives, and Alignment. URL: https://fhsu.pressbooks.pub/coursedesign/chapter/course-alignment-and-learning-objectives/.

22. Chitra E., Hidayah N., Chandratilake M., Nadarajah V. D. Self-Regulated Learning Practice of Undergraduate Students in Health Professions Programs. *Frontiers in medicine*. 9. 2022. 803069. DOI: https://doi.org/10.3389/fmed.2022.803069.

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

24. Colman H. The 10 Best LMSs for Higher Education Institutions. URL: https://www.ispringsolutions.com/blog/lms-for-higher-education.

25. Competency-based Education in Higher Education C-BEN offers insights into how K-12 and higher education can collaborate. URL: https://knowledgeworks.org/resources/c-ben-competency-based-k-12-higher-education/.

26. Competitive compass for the higher education LMS market. URL: https://compass.listedtech.com/zp81q-hed-xt3m-inst-a9wbl-k0y6d/.

27. Cottingham B. W., Myung J. Improving the instructional core at scale [Report]. Policy Analysis for California Education. URL: https://edpolicyinca.org/sites/default/files/2025-08/r_cottingham_aug2025.pdf.

28. Creating your syllabus. URL: https://teaching.washington.edu/course-design/creating-your-syllabus/.

29. Curriculum Alignment in Higher Education. URL: https://akarisoftware.com/2024/04/21/curriculum-alignment-in-higher-education/.

30. Dabbagh N., Bass R., Bishop M., Costelloe S., Cummings K., Freeman B., Frye M., Picciano A. G., Porowski A., Sparrow J., Wilson S. J. Using technology to support postsecondary student learning: A practice guide for college and university administrators, advisors, and faculty. Washington, DC: Institute of Education Sciences, What Works Clearinghouse. (WWC 20090001) Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE), Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. 2019. URL: https://whatworks.ed.gov.

31. Daniel A. S. Has the U.S. Advanced in Education? Examining Teaching Methods, Curriculum Design, and School Structure. URL: https://www.linkedin.com/pulse/has-us-advanced-education-examining-teaching-methods-daniel-a--di8je/.

32. Digital Resilience in the American WorkforceDRAW. URL: https://lincs.ed.gov/sites/default/files/FINAL_-_DRAW_Instructional_Approaches_and_Practices.pdf.

33. Drew C. Guided Practice (I do We do You do): Examples & Definition. URL: https://helpfulprofessor.com/guided-practice/.

34. Endedijk M. D., Brekelmans M., Sleegers P., Vermunt J. D. Measuring students' self-regulated learning in professional education: bridging the gap between event and aptitude measurements. *Quality & quantity.* 50. 2016. P. 2141–2164. DOI: https://doi.org/10.1007/s11135-015-0255-4.

35. Erin Stapleton-Corcoran Backward Design. URL: https://teaching.uic.edu/cate-teaching-guides/syllabus-course-design/backward-design/.

36. Evans C. Is your curriculum design limiting students' learning potential? URL: https://www.timeshighereducation.com/campus/your-curriculum-design-limiting-students-learning-potential.

37. Evans L. What is Instructional Design? [5 Examples + Overview]. URL: https://onlinedegrees.sandiego.edu/what-is-instructional-design-examples/.

38. Faculty Resources: Teaching and SoTL. URL: https://inside.lanecc.edu/fpd/how-guides-teaching-and-learning.

39. Fahrni D. D. D., Hascher T., Prasse D. Promoting metacognitive strategies with educational technology: Primary teachers' beliefs and practices. *Learning in Context.* 2025. 2(1–2). 100007. DOI: https://doi.org/10.1016/j.lecon.2025.100007.

40. Feldstein M. Canvas Surpasses Blackboard Learn in US Market Share. URL: https://eliterate.us/canvas-surpasses-blackboard-learn-in-us-market-share/.

41. Formative Assessment of Teaching. URL: https://teaching.berkeley.edu/teaching-strategies/teaching-your-course/formative-assessment-teaching.

42. Frances A. Rowe, Jennifer A. Rafferty nstructional Design Interventions for Supporting Self-Regulated Learning: Enhancing Academic Outcomes in Postsecondary E-Learning Environments. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching.* URL: https://jolt.merlot.org/vol9no4/rowe_1213.pdf.

43. From vision to practice. A Comprehensive Guide to High Quality Instructional Materials. URL: https://www.edelements.com/comprehensive-hqim-curriculum-guide.

Genevieve M. J., Sharon M. D. Self-Regulated Learning in Digital Environments: Theory, Research, Praxis. URL: https://www.primescholars.com/articles/selfregulated-learning-in-digital-environments-theory-research-praxis.pdf.

44. Goosen L., Ngugi J. Modelling Course-Design characteristics, Self-Regulated learning and the mediating effect of Knowledge-Sharing behavior as drivers of individual innovative behavior. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education.* 2018. 14(8). DOI: https://doi.org/10.29333/ejmste/92087.

45. Gryshuk R. Best LMS for Higher Education in 2026. URL: https://www.educate-me.co/blog/best-lms-for-higher-education.

46. Guo J., Trainin G. Measuring self-regulation: A learning analytics approach. URL: https://ceur-ws.org/Vol-3383/FLAIEC22_paper_9181.pdf.

47. Gutenson L. D. Beyond learning objectives: Backward design as a framework for instructional alignment. *CrossCurrents.* URL: https://kpcrossacademy.ua.edu/beyond-learning-objectives-backward-design-as-a-framework-for-instructional-alignment/.

48. Hill P. State of Higher Ed LMS Market for US and Canada: Year-End 2024 Edition. URL: https://onedtech.philhillaa.com/p/state-of-higher-ed-lms-market-for-us-and-canada-year-end-2024-edition.

49. Hill P. State of Higher Ed LMS Market for US and Canada: Year-End 2021 Edition. URL: https://onedtech.philhillaa.com/p/state-of-higher-ed-lms-market-for-us-and-canada-year-end-2021-edition.

50. Hoppough E., Moyle P. Promoting Self-Regulated Learning with Technology. URL: https://ies.ed.gov/learn/blog/promoting-self-regulated-learning-technology.

51. How-to Instruction for Self-Regulated Learning Strategies. URL: https://nrcgt.uconn.edu/underachievement_study/self-regulation/sr_section8/.

52. Jacobs S. R. Online Education: Emerging Trends in University Learning Management Systems. URL: https://www.higheredjobs.com/articles/articleDisplay.cfm?ID=3570.

53. Järvelä S., Hadwin A. Triggers for self-regulated learning: A conceptual framework for advancing multimodal research about SRL. *Learning and Individual Differences.* 115. 2024. 102526. DOI: https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102526.

54. Javier L.Mapping Self-Regulated Learning Events And Actions In Online Teacher Professional Development With Process Mining Techniques. *Quarterly Review of Distance Education,* Vol. 23 No. 2023. 4 pp. 31–46, DOI: https://doi.org/10.1108/QRDE-08-2023-0004.

55. Jill S., Stephanie G. Enacting Change: Examining the Instructional Designer's Role in Higher Education through a Coaching Lens. URL: https://edtecharchives.org/journal/723/13041.

56. Johnson L. Quality Matters (QM) is a nationally recognized, faculty-centered, peer review process that is designed to certify the quality of online and

blended courses. URL: https://www.bemidjistate.edu/academics/distance/qualitymatters/.

57. Joubert S. What Does an Instructional Designer Do? URL: https://graduate.northeastern.edu/knowledge-hub/what-does-an-instructional-designer-do/.

58. Juhaňák L., Brücknerová K., Jarina J., Zounek J., Juřík V. Effects of perceived instructional support and self-regulated learning support on students' learning behavior in an online learning environment. PLoS One 20(9). 2025. e0332296. DOI: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0332296.

59. Khwankaew A., Sitthiworachart J. A Conceptual Framework for Self-Regulated Learning and Assessment in Pre-service Teacher Education. *The Asian Conference on Education 2024: Official Conference Proceedings*. 2025. pp. 1281-1289. DOI: https://doi.org/10.22492/issn.2186-5892.2025.108.

60. Kong S. C., Lin T. Developing self-regulated learning as a pedagogy in higher education: An institutional survey and case study in Hong Kong. *Heliyon*. 9(11). 2023. e22115. DOI: https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e22115.

61. Korotkevych K. Formation of the skills of education self-organization of pre-service teachers of choreographic course of study: pedagogical principles and conditions. *Continuing Professional Education Theory and Practice.* 2021. 4, pp. 68–75. DOI: https://doi.org/10.28925/1609-8595.2021.4.8.

62. Lan M., Liu H., Pan Q. Unpacking the digital literacy–self-regulated learning nexus: A systematic review and a three-level meta-analysis. *Educational Research Review*. 2025. 48. 100713. DOI: https://doi.org/10.1016/j.edurev.2025.100713.

63. Laura Mendelson Backward Design Principles: Understanding Curriculum Design. URL: https://www.educasciences.org/curriculum-design-backward-design-principles.

64. Learning Management System (LMS) Comparison Report 2025–2026: Features, Pricing, and Reviews. URL: https://www.overtsoftware.com/lms-comparison-report-2025-2026/.

65. Learning Self-Regulation Questionnaire (SRQ-L). URL: https://openlab.citytech.cuny.edu/paher/files/2015/09/16.3.1-Learning_assessments.pdf.

66. Leung J. Mapping self-regulated learning events and actions in online teacher professional development with process mining techniques. URL: https://www.emerald.com/qrde/article-pdf/23/4/31/10863528/qrde-08-2023-0004en.pdf.

67. LMS Data – Spring 2025 Updates. URL: https://edutechnica.com/2025/05/26/lms-data-spring-2025-updates/.

68. LMS market dynamics. URL: https://it.umn.edu/system/files/lms_market_dynamics_spring_2016.pdf.

69. López-Angulo Y., Sáez-Delgado F., Gaeta M. L., Mella-Norambuena J., González-Robaina Y., Muñoz-Inostroza K. Validation of the self-regulation of learning instrument for undergraduates. *Front. Educ*. 9:1464424. 2024. DOI: 10.3389/feduc.2024.1464424.

70. Miranda J., Navarrete C., Noguez J., Molina-Espinosa J., Ramírez-Montoya M., Navarro-Tuch S. A., Bustamante-Bello M., Rosas-Fernández J., Molina A. The core components of education 4.0 in higher education: Three case studies in engineering education. *Computers & Electrical Engineering*. 2021. 93. 107278. DOI: https://doi.org/10.1016/j.compeleceng.2021.107278.

71. Nguyen N. Competency-based education (CBE) in higher education: A landscape overview. URL: https://feedbackfruits.com/blog/competency-based-education-higher-education-a-landscape-overview.

72. Nilson L. B. Teaching at its best: A research-based resource for college instructors (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass. URL: https://teaching.cornell.edu/teaching-resources/active-collaborative-learning/problem-based-learning.

73. Noori A. Digital Technologies and Self-Regulated Language Learning: A Systematic Review. *Journal of Social Sciences - Kabul University*. 2025. 8(1). pp. 243–263. DOI: https://doi.org/10.62810/jss.v8i1.323.

74. Online, blended & hybrid teaching. URL: https://teachingsupport.universiteitleiden.nl/getting-started/online-blended-hybrid-teaching.

75. Onodipe G., Keengwe J., Cottrell-Yongye A. Using a Learning Management System to Promote Self-Regulated Learning in a Flipped Classroom. *Journal of Teaching and Learning with Technology*. Vol. 9, Special Issue. pp. 3-18. DOI: 10.14434/jotlt.v9i1.29375.

76. Pedagogical approaches to teaching in higher education. URL: https://cipcourses.com/blog/pedagogical-approaches-to-teaching-in-higher-education/.

77. Pedrosa D., Cravino J., Morgado L., Barreira C. Self-regulated learning in higher education: strategies adopted by computer programming students when supported by the SimProgramming approach. *Production.* 2017. 27(spe). e20162255. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/0103-6513.225516.

78. Podlesny S. Technology time management for university students. *Sworld-Us Conference Proceedings*. 2023. 1(usc17-01). pp. 94–99. DOI: https://doi.org/10.30888/2709-2267.2023-17-01-019.

79. Pollard R., Kumar S. Instructional Designers in Higher Education: Roles, Challenges, and Supports. DOI: https://doi.org/10.59668/354.5896.

80. Practical strategies for promoting students' self-regulated learning (SRL) in classroom. URL: https://apadiv15.org/wp-content/uploads/2023/11/Div15_PromotingSLR.pdf.

81. Qerimi H. Innovative Teaching Methods in Higher Education: Empowering Mature Non-Traditional Learners. URL: https://www.lsst.ac/blogs/innovative-teaching-methods-in-higher-education-empowering-mature-non-traditional-learners/.

82. Quality Matters Standard 3. URL: https://developonline.ua.edu/quality-matters/qm-standard3/.

83. Quality Matters. URL: https://pivot.umbc.edu/course-design/quality-matters/.

84. Rawle F., Bowen T., Murck B., Hong R. Curriculum mapping across the disciplines: differences, approaches, and strategies. *Collected Essays on Learning and Teaching.* 10. 2017. pp. 75-88.

85. Ritzhaupt A., Kumar S., Martin F. The Competencies for Instructional Designers in Higher Education. DOI: https://doi.org/10.59668/164.4268.

86. Rojas M. A., Villafuerte J. The influence of implementing role-play as an educational technique on EFL speaking development. *Theory and Practice in Language Studies*. 8(7). 2018. pp. 726-732. DOI: http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0807.02.

87. Role Play and Simulations. URL: https://academictechnologies.it.miami.edu/explore-technologies/technology-summaries/role-play-and-simulations/index.html.

88. Rosales M. G. Top 10 LMSs for Higher Education (Colleges & Universities). URL: https://www.docebo.com/learning-network/blog/lms-for-higher-education/.

89. Ruhl J., Perels F., Dörrenbächer-Ulrich L. Multimethod assessment of self-regulated learning in primary, secondary, and tertiary education – A meta-analysis. *Learning and Individual Differences*. 123. 2025. 102760. DOI: https://doi.org/10.1016/j.lindif.2025.102760.

90. Schwartz N. Instructure's first-quarter revenue climbs 13.6% as Canvas gains market share. URL: https://www.highereddive.com/news/instructure-canvas-first-quarter-revenue-lms/649232/.

91. Self-Directed Learning: A Four-Step Process. URL: https://uwaterloo.ca/centre-for-teaching-excellence/catalogs/tip-sheets/self-directed-learning-four-step-process.

92. Self-regulated learning. URL: https://teachingsupport.universiteitleiden.nl/didactics-formats/self-regulated-learning.

93. Shine B., Heath S. E. Techniques for fostering Self-Regulated Learning via learning management systems in On-Campus and Online courses. *Journal of*

Teaching and Learning With Technology. 2020. 9(1). DOI: https://doi.org/10.14434/jotlt.v9i1.29014.

94. Stewart L. Assessing Student Learning. URL: https://campus.kennesaw.edu/faculty-staff/cetl/teaching-resources/using-formative-assessments-enhance-student-learning.php.

95. Study Smart: A Metacognitive Approach to Learning. URL: https://teaching-resources.delta.ncsu.edu/study-smart-a-metacognitive-approach-to-learning/.

96. Supporting Students' Self-Regulated and Self-Directed Learning in the Remote Environment. URL: https://otl.uoguelph.ca/teaching-remotely/remote-teaching-strategies/supporting-students%E2%80%99-self-regulated-and-self-directed.

97. Syllabus Components. URL: https://teaching.ucla.edu/news/syllabus-components/.

98. Teaching Methods. URL: https://www.buffalo.edu/catt/teach/develop/design/teaching-methods.html.

99. Tekkol İ. A., Demirel M. An Investigation of Self-Directed Learning Skills of Undergraduate Students. *Frontiers in psychology*. 9. 2018. 2324. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02324.

100. The Latest Learning Management Systems Statistics (2026). URL: https://programs.com/resources/lms-statistics/.

101. Valenzuela J. 5 Key Building Blocks of Effective Core Instruction. URL: https://www.edutopia.org/article/5-key-building-blocks-effective-core-instruction/.

102. Van Berk B., Kroehne U., Dignath C. On the right track: decoding self-regulated learning in young students' log data with the digital train track task. Frontiers in Education. 2024. 9. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1388202.

103. Von Keyserlingk L., Schwerter J., Kunina-Habenicht O., Lauermann F. Motivation and self-regulated learning as predictors of learning resource use in learning management systems in higher education. *Educational Psychology*. 2025. 1–21. DOI: https://doi.org/10.1080/01443410.2025.2564891.

104. Wangid M. N., Purwanti I. Y., Sugiyanto S., Pratiwi C., Hidayah R. What Makes Online Learning Effective from a Self-Regulated Learning Point of View. *Salud, Ciencia Y Tecnología*. 5. 2025. 1463. DOI: https://doi.org/10.56294/saludcyt20251463.

105. What is Instructional Design? Top 5 Instructional Design Frameworks for Higher Education. URL: https://www.hurix.com/blogs/top-5-instructional-design-frameworks-for-higher-education/.

106. Wijngaards-de Meij L., Merx S. Improving curriculum alignment and achieving learning goals by making the curriculum visible. *International Journal for Academic Development*. 23(3). 2018. 219–231. DOI: https://doi.org/10.1080/1360144X.2018.1462187.

107. Wolters C. A., Iaconelli R., Peri J., Hensley L. C., Kim M. Improving self-regulated learning and academic engagement: Evaluating a college learning to learn course. *Learning and Individual Differences*. 2023. 103. 102282. DOI: https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102282.

108. Ye D., Pennisi S. Using trace data to enhance Students' self-regulation: A learning analytics perspective. *The Internet and Higher Education*. 54. 2022. 100855. DOI: https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2022.100855.

РОЗДІЛ 4.
МОДЕЛЮВАННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ НАВЧАЛЬНОЇ САМОРГАНІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ США

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

Наукове обґрунтування моделювання цілісної системи, у межах якої формування умінь навчальної саморганізації студентів постає не як побічний ефект академічного навчання, а як педагогічно спроєктований результат узгодженої дії інституційних політик, освітніх практик і підтримувальних сервісів, розуміється як практично реалізована здатність студента ініціювати, планувати, підтримувати й коригувати власну освітню траєкторію на основі цілепокладання, моніторингу, самоконтролю та рефлексії, що відповідає провідним концепціям self-regulated learning. З огляду на багатовимірність SRL (когнітивний, метакогнітивний, мотиваційно-вольовий, афективний і ресурсний рівні), модель системи потребує виявлення внутрішньої архітектоніки взаємодії умов, операцій навчальної діяльності, продуктів і стандартів оцінювання, які задають динаміку саморегуляції у реальному освітньому процесі. Принциповою для нашого аналізу є теза про те, що стійкі прояви саморегуляції виникають там, де середовище підтримує циклічність навчальної поведінки, від попереднього проєктування цілей і стратегій до рефлексивної переоцінки результатів і подальшого коригування дій.

Як стверджує М. Братко, особлива увага приділяється перехідній фазі входження студента до університетського навчання, оскільки саме вона задає первинні рамки саморегуляції: формує очікування, нормує академічну поведінку, запускає механізми підтримки та визначає доступність ресурсів, необхідних для «утримання» освітньої траєкторії [2, с. 256]. У такому контексті, попередньозгадувані програми First-Year Experience набувають значення

структурного елемента системи, що поєднує академічну адаптацію, розвиток навчальних стратегій, менторинг та академічне консультування, спрямовані на підвищення успішності й збереження контингенту. Додаткову аналітичну вагу має перспектива «college-going / college-staying» (навчання в коледжі / перебування в коледжі), що дозволяє трактувати саморганізацію як механізм довготривалого навчального «утримання»: управління часом і навантаженням, подолання відволікань, самопідтримка мотивації та здатність перебудовувати план дій при виникненні бар'єрів [7, с. 825].

Концептуальне обґрунтування моделювання в межах нашого дослідження випливає з природи самого об'єкту аналізу, а саме: формування умінь навчальної саморганізації не є лінійною «передачею» окремих навичок, а розгортається як багаторівневий процес, у якому поєднуються внутрішні механізми саморегуляції студента, педагогічний дизайн освітніх практик і інституційна логіка підтримки навчання. За таких умов модель виконує евристичну функцію, дає змогу інтегрувати різнорідні компоненти явища, виявити їхні зв'язки, визначити провідні детермінанти результативності та описати механізми переходу від задуму до педагогічної реалізації.

Модель постає як форма наукової репрезентації складної педагогічної системи, що забезпечує одночасно дві аналітичні операції. Перша з яких, це структурування, тобто виділення компонентів, рівнів і «вузлів» взаємодії (ціннісних орієнтирів, нормативно-інституційних регуляторів, змістово-процесуальних механізмів, технологічної інфраструктури, рефлексивно-оцінювальних процедур). Друга – динамізація, тобто фіксація процесуальних переходів, коли окремі педагогічні впливи набувають системного характеру, породжують сталі практики саморегуляції й переходять у результати, що верифікуються показниками успішності та навчальної стійкості [9].

Доцільність системного підходу зумовлюється тим, що уміння навчальної саморганізації проявляються як інтегративна якість, що включають цілепокладання, планування, моніторинг, самокорекцію, управління часом і зусиллями, здатність взаємодіяти з середовищем (зменшувати перешкоди,

залучати допомогу, будувати ефективні умови виконання завдань). У освітньому процесі уміння не формуються ізольовано, а виникають у «полі» вимог і підтримки, де навчальні завдання, критерії успіху, темп, доступ до консультацій, цифрові інструменти та оцінювальні практики задають траєкторію, у межах якої студент або нарощує саморегуляцію, або підтримує лише фрагментарні й ситуативні стратегії. Системний підхід дозволяє побачити, що ключовими є не тільки особистісні ресурси студента, а й механізми координації: як інституція вибудовує «умови можливості» саморегуляції, які інструменти роблять навчальну діяльність прозорою для самого студента, як педагогічні процедури конвертують досвід у рефлексію і план подальших дій [9].

Теоретико-методологічним ядром запропонованої моделі обґрунтовано SRL, оскільки саме SRL-концепції описують саморганізацію як активне управління навчальною діяльністю, що охоплює когнітивні, метакогнітивні та афективно-мотиваційні компоненти, а також взаємодію з контекстом навчання. Домінантні моделі SRL (зокрема підходи B. Zimmerman, P. Pintrich, P. Winne, A. Hadwin) задають принципову для моделі системи рамку, де саморегуляція є циклічним процесом, у якому передбачення й планування, контроль виконання та рефлексивна оцінка утворюють замкнену логіку самонавчання, що посилюється або послаблюється залежно від середовищних ресурсів і педагогічних впливів. Водночас важливим є методологічний нюанс: SRL може інтерпретуватися як відносно стійка характеристика (aptitude) або як подієвий, контекстно зумовлений процес (event), який розгортається у часі та може бути виявлений через цифрові сліди й аналітику навчання; ця відмінність безпосередньо впливає на те, як система будує моніторинг, які індикатори обирає та як інтерпретує дані про навчальну поведінку студентів [75].

У межах SRL-ядра до моделі вводиться також вимір ресурсної саморегуляції, який у вищій освіті набуває особливої ваги, управління часом, зусиллями, навчальним середовищем і залученням допомоги стає фактичним «каркасом» щоденної академічної життєздатності студента, особливо в умовах гнучких форматів навчання. Показовими є й критичні висновки щодо цифрових

інструментів: елементи на кшталт e-portfolio або інших платформ не забезпечують SRL автоматично, якщо вони функціонують як формальна вимога або як адміністративний реєстр; SRL потребує педагогічного дизайну, який перетворює інструмент на середовище для постановки цілей, рефлексії, отримання якісного зворотного зв'язку й корекції стратегій (Рис. 4.1.) [75].

Цільова спрямованість моделі визначається тим, що уміння навчальної саморганізації в сучасній вищій освіті виконують роль базового механізму забезпечення стійкого навчання, що витримує складність університетських вимог, варіативність освітніх маршрутів і зростання частки самостійної роботи. Модель системи формування даних умінь розміщується в логіці student success як у рамці, де інституційний успіх університету та індивідуальна успішність студента розглядаються як взаємопов'язані результати. У архітектурі student success (успіх студентів) саморганізація виступає провідним педагогічним ресурсом, що опосередковує перехід від формального залучення до навчання до реального досягнення результатів, стабільного прогресу й завершення освітньої програми.

Мета моделі формулюється як інтеграція трьох взаємодоповнювальних площин: академічної успішності, утримання контингенту та готовності до навчання впродовж життя. По-перше, мова іде про формування в студентів стійких умінь SRL, які забезпечують досягнення запланованих learning outcomes через здатність до цілепокладання, планування, управління ресурсами, самоконтролю та рефлексивної корекції навчальної діяльності. Така постановка мети принципово відрізняється від вузького трактування «успішності» як підсумкових оцінок, оскільки у фокусі опиняється саме процесна сторона навчання, тобто те, як студент організовує шлях до результату, і як університет створює умови, що роблять цю організацію можливою, підтриманою і відтворюваною. На цьому тлі досягнення learning outcomes постає як результат взаємодії студента з навчальними завданнями, критеріями, цифровими інструментами та підтримувальними сервісами, що спрямовують навчальну поведінку в бік більшої автономії та відповідальності (Рис. 4.1.).



Рис. 4.1. Модель системи формування умінь навчальної саморганізації студентів у закладах вищої освіти США

По-друге, мета моделі безпосередньо пов’язана зі зростанням показників retention та completion (утримання та завершення навчання). Утримання контингенту і завершення навчання є чутливими до перехідних моментів і навантаження, коли студент стикається з необхідністю самостійно управляти темпом, дедлайнами, інформаційним потоком, вибором курсів та балансом між навчанням і життєвими обставинами. За твердженням С. Конг та Т. Лін (S. Kong, T. Lin) саморганізація проявляється як критичний фактор академічної стійкості: вона дозволяє не лише «впоратися із завданням», а й підтримувати довготривалу траєкторію, не втрачаючи смислового зв’язку між щоденними діями та стратегічною метою здобуття кваліфікації. Концептуально важливо, що в студентському успіху показники retention та completion є не просто статистикою інституції, а індикаторами того, наскільки університет зумів забезпечити студенту середовище, в якому саморегуляція стає реальною практикою, а не нормативною вимогою. Програми підтримки першого року навчання, академічне консультування, раннє виявлення ризиків та інші елементи student success-екосистеми слугують у цій моделі «вхідними» механізмами запуску SRL, які знижують імовірність випадіння зі траєкторії та сприяють переходу від адаптації до стабільної самокерованості навчання [55].

По-третє, мета системи принципово розширюється до підготовки студента до автономного, відповідального та рефлексивного навчання протягом життя. У цьому вимірі SRL набуває статусу метакомпетентності, яка виходить за межі конкретної дисципліни і підтримує здатність навчатися у змінних умовах, як у кампусному, так і онлайн та змішаному форматах. Цифровізація й гібридність посилюють потребу в саморегуляції як здатності приймати рішення щодо власної освітньої траєкторії, керувати інформаційними джерелами, підтримувати мотивацію, долати прокрастинацію й адаптувати стратегії навчання. У даних умоввах готовність до lifelong learning конкретизується через сформованість ресурсного менеджменту, розвиток самопізнання у навчанні, здатність до самодіагностики прогалин і доцільного залучення допомоги, що

описується у провідних моделях SRL як важливий компонент взаємодії з середовищем [55; 9].

Інтегративний характер мети має також важливий порівняльно-педагогічний сенс, оскільки демонструє, що в американському контексті student success мислиться як інституційна відповідальність, а SRL як один із ключових інструментів її реалізації. Досвід використання e-portfolio та інших інструментів фіксує ризик формалізації; коли платформа стає сховищем документів і мінімізує рефлексивну роботу, SRL-процеси залишаються слабко представленими або поверховими, що знижує ефективність системи саме в частині утримання й довготривалої готовності до самонавчання. Таким чином, мета системи передбачає не лише декларування розвитку саморганізації, а й побудову таких педагогічних і організаційних умов, у яких саморегуляція стає вимірюваною, підтримуваною і внутрішньо мотивованою практикою студента [10, с. 1159].

Узгодження індивідуальних освітніх стратегій студентів із learning outcomes програм у межах запропонованої моделі розглядається як ключова умова перетворення декларативних цілей освіти на керований процес досягнення результатів. Йдеться про педагогічно організований механізм взаємного налаштування: з одного боку, програма задає прозорі очікування, критерії якості й послідовність нарощування складності, з іншого – студент через інструменти саморегульованого навчання вчиться інтерпретувати очікування як особистісно значущі, перетворювати їх на конкретні навчальні цілі, план дій, систему самоконтролю й рефлексивного коригування. У такій логіці learning outcomes перестають бути «зовнішнім текстом» і стають внутрішнім навігатором освітньої траєкторії, що задає смислову рамку для вибору стратегій, розподілу часу, роботи з навчальними ресурсами та взаємодії з викладачем і сервісами підтримки.

Методологічно дане узгодження спирається на базовий принцип SRL: студент діє як активний суб’єкт, який не лише виконує завдання, а постійно співвідносить виконання із стандартами, оцінює проміжні продукти, уточнює розуміння вимог і за потреби перебудовує спосіб навчальної діяльності. Тому в

моделі передбачається не одноразова «орієнтація на outcomes», а циклічна робота з ними, спочатку на етапі попереднього проєктування студент інтерпретує результати навчання як особисті цілі й визначає критерії успіху, далі у фазі виконання використовує outcomes як опору для самоконтролю, управління ресурсами та пріоритезації завдань, нарешті у фазі рефлексії зіставляє досягнуте з очікуваними результатами, фіксує прогалини і планує наступні кроки. Внутрішня «інтеріоризація outcomes» (результатів) значною мірою знімає типову суперечність між автономією студента і вимогами програми: автономія не протиставляється стандартам, а реалізується через здатність студента свідомо працювати зі стандартами як із власними орієнтирами розвитку [75; 55].

Важливо, що інституційні механізми student success виконують роль не зовнішнього контролю, а структурної підтримки узгодження стратегій із outcomes. Академічне консультування, наставництво, програми підтримки першого року навчання, а також практики формувального оцінювання створюють «точки синхронізації», де студент отримує можливість уточнити очікування, перевірити реалістичність плану, отримати зворотний зв'язок щодо прогресу та відкоригувати навчальні стратегії до того, як накопичені труднощі перейдуть у системну неуспішність. У цифровому вимірі синхронізацію підсилюють платформи й аналітика навчання, які роблять навчальну діяльність видимою для самого студента, дозволяють відстежувати виконання в часі, виявляти «провали» в ритмі роботи та підказують, де потрібне втручання підтримувальних сервісів. При цьому принциповим є застереження, що технологічні рішення не можуть замінити педагогічного проєктування: коли інструмент зводиться до формального фіксування артефактів або звітності, SRL-процеси проявляються поверхово, а узгодження з outcomes стає радше риторичною декларацією, ніж реальною практикою самонавчання [4].

Орієнтація моделі на різні категорії студентів логічно випливає з того, що потреба в саморегуляції є універсальною, але стартові умови для її розгортання істотно різняться. Модель розглядає студентську популяцію не як однорідну групу, а як множину освітніх маршрутів, для яких інституція повинна

забезпечити диференційовані формати підтримки, не руйнуючи єдиного цільового ядра. Для студентів першого року навчання центральним стає запуск базових механізмів навчальної автономії: перехід від шкільної організації навчання до університетської, засвоєння «мови» критеріїв і стандартів, формування ритму роботи, готовності до самостійного планування та продуктивної взаємодії з ресурсами і людьми, які складають освітнє середовище. У цьому разі програми First-Year Experience виконують роль структурованого «входу в саморегуляцію»: вони нормують очікування, надають інструменти самоорганізації та формують перші успішні цикли SRL, які задають модель поведінки на наступні семестри [4; 55].

Для first-generation (перше покоління) студентів, які часто не мають достатнього культурного і процедурного «капіталу» взаємодії з університетом, у фокусі опиняється не лише розвиток стратегій навчання, а й зняття бар'єрів доступу до підтримки: навчання help-seeking (пошук допомоги) як нормативної практики, пояснення «невидимих правил» академічної культури, створення безпечних каналів зворотного зв'язку та конструювання стійкого відчуття академічної належності. Для at-risk (група ризику) студентів (академічно вразливих, перевантажених роботою, з низьким рівнем попередньої підготовки або нестійкою мотивацією) модель передбачає раннє виявлення ризиків, чітку структуру «малих кроків», часті точки формувального оцінювання, підтримку самоконтролю і ресурсного менеджменту, а також супровід у подоланні прокрастинації й «розривів» у навчальному ритмі. Саме тут SRL постає не як абстрактна компетентність, а як механізм утримання освітньої траєкторії здатність зберегти навчальну сталість, навіть коли зовнішні умови є нестабільними [60].

Для студентів, що навчаються онлайн, а також для здобувачів у змішаному форматі, критичним є інший аспект, а саме високий рівень автономії, який цифрове навчання «передає» студенту, робить саморегуляцію умовою базової життєздатності навчання. Тут модель акцентує на управлінні часом і увагою, самодисципліні, здатності планувати навчальні сесії, працювати з асинхронними

дедлайнами, контролювати темп засвоєння матеріалу та використовувати цифрові інструменти як засоби планування, моніторингу і рефлексії, а не як канали пасивного споживання контенту. У даному контексті цифрові середовища можуть забезпечувати нову якість підтримки SRL через аналітику та візуалізації прогресу, однак лише за умови їх педагогічної інтерпретації та вбудованості в оцінювальні практики [60].

К. Лобос (K. Lobos) також зазначає, що структурно-компонентна будова моделі системи формування умінь навчальної саморганізації логічно починається з цільово-ціннісного компонента, оскільки саме він задає смислові координати, у межах яких усі інші елементи системи набувають педагогічної доцільності. Уміння SRL не виникають як «техніка навчання», відірвана від цінностей і мотивацій; вони розгортаються як особистісно прийнята й інституційно підтримана практика управління навчальною діяльністю. Відтак цільово-ціннісний компонент виконує роль внутрішнього «компаса» системи: він визначає, якою має бути освітня позиція студента, які норми академічної поведінки визнаються значущими, які смисли підтримують наполегливість у навчанні та як інституція переводить ці орієнтири у щоденні навчальні практики [60].

У першому вимірі даний компонент ґрунтується на студентоцентрованості як принципі, що переносить центр ваги з трансляції знань на розвиток здатності студента діяти як суб'єкт навчання. Студентоцентрованість у контексті SRL означає насамперед створення умов, у яких студент набуває права і компетентності керувати власною освітньою активністю: формулювати цілі, обирати стратегії, приймати рішення щодо ресурсів і, що принципово, нести відповідальність за наслідки цих рішень. Поняття академічної автономії набуває свого педагогічного змісту: автономія в моделі трактується як здатність до самовизначення у навчанні, що поєднує свободу вибору з внутрішньою дисципліною та самообмеженням, необхідним для довготривалої роботи над результатом. У термінах провідних SRL-підходів автономія корелює з активною участю студента в плануванні, моніторингу й корекції навчальних дій; натомість

відповідальність виступає інтегральним маркером того, що саморегуляція не є ситуативною реакцією на вимогу, а стає стабільною навчальною позицією [79].

Другий смисловий вимір цільово-ціннісного компонента пов'язаний із мотивацією досягнення та установкою на розвиток (growth mindset), які в системі виконують функцію енергетичного забезпечення саморегуляції. Саморегульоване навчання передбачає зусилля, відтермінований результат, роботу з помилками та невизначеністю; тому мотивація у моделі розглядається як ресурс, який підтримує волю до дії на етапі виконання та зберігає готовність до рефлексивного перегляду стратегій після отримання результатів. Концептуальні SRL-моделі акцентують, що мотиваційні процеси не є фоном: вони взаємодіють із когнітивними й метакогнітивними процесами та визначають, чи буде студент включатися в моніторинг і самокорекцію, чи обмежиться мінімально необхідним виконанням вимог. Установка на розвиток означає нормалізацію зусиль і помилки як частини навчання, тому помилка інтерпретується не як «доказ неспроможності», а як інформація для корекції стратегії, що створює психологічну передумову рефлексії, без якої SRL-цикл зупиняється або перетворюється на формальність [74].

Третій вимір – усвідомлення власної освітньої траєкторії, визначає здатність студента бачити навчання як послідовність смислово пов'язаних рішень, а не набір розрізнених завдань. У межах моделі траєкторія розуміється як персонально сконструйований шлях до досягнення learning outcomes, де студент співвідносить свої довгострокові наміри з конкретними кроками: вибором курсів, темпом навчання, пріоритезацією активностей, використанням підтримки та керуванням ризиками. Власне це перетворює саморганізацію на «стратегію тривалості»: студент не лише виконує поточні завдання, а підтримує стійкість навчального руху, зберігаючи здатність адаптуватися до змін умов, навантаження чи формату навчання. У цьому місці цільово-ціннісний компонент безпосередньо стикується з архітектурою student success: усвідомлення траєкторії підсилює retention і completion не адміністративно, а через внутрішню

здатність студента утримувати курс на мету й перебудовувати маршрут у разі труднощів [74; 7, с. 828].

Для педагогічної валідності моделі принципово важливо, що цільово-ціннісний компонент не зводиться до проголошення «правильних» цінностей. Емпіричні результати використання інструментів на кшталт портфоліо підказують, що без спеціально організованого середовища цінності й рефлексивні практики можуть залишатися поверховими або декларативними: студенти описують події без глибшого осмислення, формулюють цілі без конкретизації причин і способів досягнення, а зворотний зв'язок може втрачати спрямованість на майбутні дії. Тому в межах моделі цільово-ціннісний компонент розглядається як такий, що потребує постійного «втілення» у процедурах: у проєктуванні завдань, у формувальному оцінюванні, у культурі зворотного зв'язку, у практиках наставництва та академічного консультування, які переводять автономію, відповідальність і мотивацію з площини намірів у площину щоденних навчальних дій [54, с. 154].

Об'єкт і предмет системи формування умінь навчальної самоорганізації визначаються з урахуванням того, що саморегульоване навчання у вищій освіті США функціонує не як ізольований психолого-педагогічний феномен, а як структурна складова ширшої системи забезпечення якості навчання та student success. Об'єктом системи постає процес формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США, розгорнутий у реальному освітньому середовищі та опосередкований інституційними вимогами, педагогічними практиками й сервісами підтримки. У такому трактуванні об'єкт не зводиться до індивідуальних навчальних дій студента, а охоплює динамічну взаємодію між студентом і середовищем, у межах якої саморегуляція виступає механізмом стабілізації навчальної діяльності, особливо значущим для груп із підвищеним ризиком академічної вразливості, як first-generation, at-risk та онлайн-студентів. Для даних категорій саморганізація навчання стає не додатковою перевагою, а умовою базової життєздатності

освітньої траєкторії, що безпосередньо впливає на показники утримання контингенту, успішності та завершення навчання [10, с. 1159].

Предмет системи конкретизує об'єкт, фокусуючись на педагогічно спроєктованому характері процесу формування умінь навчальної самоорганізації. Йдеться про цілеспрямовану організацію цього процесу в межах інституційних політик, освітніх програм і підтримувальних сервісів закладів вищої освіти США, де саморегуляція розглядається як результат узгоджених педагогічних впливів, а не як спонтанна індивідуальна здатність. Даний підхід дозволяє розглядати SRL як системно відтворювану педагогічну реальність: навчальні завдання, критерії оцінювання, формати зворотного зв'язку, академічне консультування та цифрові інструменти не просто супроводжують навчання, а спільно формують умови, у яких студент поступово інтеріоризує стратегії самоуправління власною діяльністю. Відповідно предмет системи окреслює не лише «що формується», а й «як саме» це відбувається – через які інституційні рішення, педагогічні механізми та практики підтримки [10, с. 1160].

Виходячи з такого розуміння об'єкта і предмета, завдання системи формування умінь навчальної самоорганізації постають як взаємопов'язані напрями педагогічного впливу, спрямовані на забезпечення цілісного SRL-циклу. Першим завданням є формування в студентів мотиваційно-ціннісної готовності до самостійного управління власним навчанням. У системному вимірі це означає створення освітнього середовища, у якому автономія й відповідальність підтримуються через чіткі очікування, прозорі критерії та культуру зворотного зв'язку, що легітимізує зусилля, помилки й рефлексію як нормальні елементи навчального процесу. Мотиваційно-ціннісна готовність забезпечує внутрішню прийнятність SRL-практик для студента і визначає, чи буде саморегуляція стабільною, а не ситуативною реакцією на вимогу [91, с. 243].

Другим завданням системи є розвиток когнітивних і метакогнітивних умінь, насамперед цілепокладання, планування, моніторингу та самокорекції. У межах педагогічно спроєктованого процесу дані уміння формуються не як

універсальні «навчальні поради», а як інструменти роботи з конкретними освітніми завданнями і learning outcomes програм. Студент навчається перекладати програмні результати у власні навчальні цілі, будувати реалістичні плани їх досягнення, відстежувати прогрес і коригувати стратегії відповідно до отриманих результатів і зворотного зв'язку. У такий спосіб метакогнітивні процеси стають інтегрованими в повсякденну навчальну діяльність, а не винесеними «за дужки» освітнього процесу [75].

Третє завдання пов'язане з оволодінням операційно-діяльнісними уміннями організації часу, навчального навантаження та освітньої траєкторії. В умовах кампусного, онлайн та змішаного навчання уміння набувають особливої ваги, оскільки значна частина відповідальності за ритм і послідовність навчання переноситься на студента. Система спрямовує педагогічні та організаційні зусилля на те, щоб навчити студента працювати з дедлайнами, пріоритезувати завдання, поєднувати навчальні й позанавчальні обов'язки, а також свідомо використовувати цифрові інструменти як засоби планування й самоконтролю. Для at-risk і онлайн-студентів ці уміння виступають ключовим чинником утримання освітньої траєкторії в умовах підвищеного навантаження та зниженої зовнішньої регуляції [78].

Четверте завдання системи полягає в інтеграції рефлексивно-оцінювальних практик у щоденну навчальну діяльність студентів. Йдеться не про епізодичну рефлексію наприкінці курсу, а про регулярне осмислення процесу навчання, аналіз ефективності використаних стратегій і планування подальших кроків. Формувальне оцінювання, самооцінка, взаємооцінка та інші рефлексивні інструменти в моделі виконують функцію «замикаючої ланки» SRL-циклу, що перетворює досвід виконання завдань на джерело розвитку. Важливо, що рефлексія в системі підтримується не лише індивідуально, а й інституційно через педагогічний дизайн завдань, наставництво та сервісні форми супроводу [78].

П'яте завдання системи спрямоване на забезпечення узгодженості індивідуальних навчальних стратегій студентів з learning outcomes освітніх

програм. Дане завдання виконує інтегративну функцію, оскільки поєднує мотиваційно-ціннісний, когнітивно-метакогнітивний та операційний виміри саморегуляції з програмними стандартами якості освіти. Узгодженість стратегій із outcomes означає, що індивідуальна автономія студента реалізується в межах чітко окреслених освітніх очікувань, а програма, зі свого боку, надає достатньо інструментів і підтримки для осмисленого руху до цих очікувань. Узгодженість перетворює систему формування умінь навчальної самоорганізації на ефективний механізм student success, здатний одночасно забезпечувати процесну якість навчання та інституційні результати [78].

Функціональна логіка моделі як цілісної педагогічної системи розкриває її не лише як структурно впорядковану сукупність компонентів, а як організований механізм, у якому кожен елемент «працює» на спільний результат через специфічні педагогічні функції. У такій інтерпретації система формування умінь навчальної саморганізації постає як функціонально пов'язаний комплекс впливів і процедур, що забезпечує перехід від потенційної здатності студента до саморегуляції, до стабільної навчальної практики, підтриманої інституційним середовищем. Власне функції моделі фіксують, які саме педагогічні ефекти має продукувати система, якими шляхами ці ефекти досягаються та через які механізми забезпечується їх стійкість у часі.

Освітня функція моделі спрямована на формування когнітивних і метакогнітивних стратегій, що є операційним ядром SRL. Вона реалізується через педагогічно спроєктовані навчальні ситуації, у яких студент не тільки засвоює зміст, а й опановує способи роботи зі знанням: постановку цілей, планування, добір стратегій, перевірку розуміння, самооцінювання проміжних продуктів і корекцію дій. У термінах провідних концепцій SRL, як стверджує А. Русвана (A. Ruswana) такі стратегії забезпечують циклічність саморегуляції, від попереднього проєктування навчальної діяльності до її контролю й рефлексивного перегляду. Важливо, що освітня функція системи не може бути зведена до «навчання технік»: її результативність залежить від того, наскільки навчальні завдання і критерії оцінювання спонукають студента мислити про

власне навчання, робити вибір стратегій і пояснювати цей вибір у рефлексивних процедурах. Там, де освітній дизайн підтримує активне навчання, студент отримує можливість перетворити стратегії на звичні практики, а не на разове застосування у відповідь на вимогу [93].

Розвивальна функція моделі полягає в підтримці мотивації та академічної self-efficacy (самоефективність) як психологічних умов, без яких саморегуляція або не запускається, або залишається нестійкою. У цьому вимірі модель виходить за межі суто когнітивної логіки, де саморганізація потребує енергетичного ресурсу, здатності витримувати відтермінований результат, долати прокрастинацію, переносити невдачі без руйнування навчальної активності. Самоефективність тут виступає внутрішнім регулятором, віра студента у власну здатність досягати навчальних цілей підсилює готовність ставити вищі цілі, підтримувати зусилля та здійснювати самокорекцію. Розвивальна функція реалізується через педагогічні й організаційні механізми, які створюють досвід керованого успіху: структуровані «малими кроками» завдання, регулярний зворотний зв'язок, підтримувальні взаємодії з наставниками та викладачами, а також практики, що нормалізують помилку як інформацію для розвитку стратегії, а не як підставу для відмови від зусиль [87, с. 26].

Компенсаторна функція моделі спрямована на подолання дефіцитів попередньої підготовки та нерівномірності стартових можливостей студентів через підтримувальні сервіси. Її педагогічний сенс полягає в тому, що система не «карає» за нестачу академічного капіталу, а створює механізми його нарощування. Функція особливо критична для first-generation та at-risk студентів, для яких труднощі часто мають комплексний характер і проявляються як у прогалинах змістової підготовки, так і в обмежених стратегіях навчання, недостатньому досвіді взаємодії з академічними правилами та ресурсами. Компенсація реалізується через tutoring, writing/math centers, академічне консультування, психологічну підтримку, навігацію ресурсами, а також через програми структурованого входження в університетське навчання, що

зменшують «шок автономії» та допомагають сформувати базові навички організації навчального процесу. У системній перспективі компенсаторна функція не підміняє саморегуляцію зовнішньою опікою, а створює умови для поступового переходу від підтримуваного навчання до автономного, зменшуючи ризик випадіння зі траєкторії [87, с. 28].

Організаційно-координуюча функція моделі полягає в інтеграції академічних і сервісних структур, щоб саморегуляція не залишалася фрагментарною практикою окремого курсу чи окремого сервісу. Вона забезпечує узгодженість дій різних суб'єктів: викладачів, радників (advisors), тьюторів, фахівців центрів підтримки, психологічних служб, адміністративних підрозділів, які відповідають за student success. У межах даної функції SRL перестає бути «паралельною ініціативою» і стає горизонтальною логікою, що пронизує навчальний дизайн, оцінювання, супровід та цифрову інфраструктуру. Координація дозволяє уникнути типового ризику: коли студент отримує множинні, але неузгоджені сигнали (від курсу, сервісу, платформи), що знижує його здатність вибудувати цілісну навчальну стратегію. Координуюча функція задає також розподіл ролей і меж відповідальності: де підтримка є обов'язковою (наприклад, у фазі входження до навчання), а де вона переходить у режим «за запитом», стимулюючи самостійність без втрати доступності допомоги [61, с. 726].

Діагностично-моніторингова функція моделі забезпечує вимірювання динаміки SRL і результативності навчання, а отже керованість системи. Її сутність полягає в переході від інтуїтивного уявлення про «самостійність студента» до доказового відстеження процесів саморегуляції: як студент планує, як підтримує темп, як реагує на зворотний зв'язок, чи здійснює корекцію стратегій, як змінюється його академічна стійкість у часі. У цьому контексті цифрові платформи, e-portfolio та аналітика навчання можуть виконувати роль інструментів діагностики й раннього виявлення ризиків, проте їхня ефективність залежить від педагогічної інтерпретації даних і від того, чи перетворюються дані на підставу для корекційних дій. Емпіричні результати контент-аналізу е-

portfolio одночасно підсилюють і критично уточнюють цю функцію: наявність формальних записів у портфоліо не гарантує глибини рефлексії, якості зворотного зв'язку чи конкретності цілей, тому моніторинг має враховувати не лише факт «наявності артефакту», а якість процесу, який за ним стоїть. Таким чином, діагностично-моніторингова функція у моделі є механізмом саморозвитку системи, оскільки забезпечує зворотний зв'язок для студентів, викладачів і інституції, дозволяючи адаптувати підтримку, змінювати дизайн завдань і коригувати сервісні інтервенції [61, с. 727].

У сукупності зазначені функції демонструють, що система формування умінь навчальної саморганізації діє як педагогічно організований «контур»: освітні механізми формують стратегії, розвивальні підтримують мотиваційну й віру у власну здатність навчатися, компенсаторні зменшують нерівність стартових можливостей, координуючі забезпечують цілісність середовища, а діагностично-моніторингові роблять процес керованим і доказовим.

Нормативно-інституційний компонент у структурі моделі виконує роль рамки педагогічної реалізації, оскільки визначає «правила гри», за якими саморегульоване навчання стає не приватною ініціативою окремого студента чи викладача, а інституційно визнаним пріоритетом, закріпленим у політиках, форматах організації навчання та стандартах оцінювання. У межах компоненту SRL розглядається як цільова характеристика якості навчання й student success, а отже як предмет університетського управління: його підтримка потребує нормативного узгодження цілей програм, механізмів академічного супроводу, інструментів моніторингу та процедур оцінювання [40, с. 459].

Першою складовою нормативно-інституційного компонента виступають інституційні політики підтримки SRL педагогічний зміст яких полягає в тому, що університет формалізує очікування щодо навчальної поведінки й відповідальності студента, одночасно визначаючи доступні механізми допомоги та канали академічної взаємодії. Так Р. Лам (R. Lam) зазначає, що політики підтримки SRL працюють через кілька взаємопов'язаних рішень, серед яких окреслення цілей student success (успішність, утримання, завершення),

визначення ролей суб'єктів супроводу (advisors, наставники, центри підтримки), встановлення процедур раннього реагування на ризики та закріплення принципів формувального оцінювання як засобу навчального розвитку. Відповідно до зазначеного, SRL інтегрується в систему забезпечення якості, оскільки якість навчання розуміється не тільки як відповідність змісту стандартам, а як здатність освітнього процесу формувати у студента способи самостійного, рефлексивного управління навчанням упродовж семестру та програми загалом [57].

Другою складовою є інституційно закріплені формати входження студента в університетське навчання – First-Year Experience та First-Year Seminar. Їхня ключова функція в моделі полягає у запуску SRL як «першого циклу» саморегуляції в новому для студента середовищі. На рівні педагогічної організації програми формують умови, у яких студент поступово інтеріоризує університетські вимоги, навчається читати й інтерпретувати критерії успіху, планувати навчальне навантаження, працювати з дедлайнами, використовувати ресурси кампусу та будувати продуктивні навчальні рутини. Важливо, що FYE та FYS у джерелах розглядається як структурований інструмент підвищення показників student success, який може бути пов'язаний з академічними результатами та утриманням контингенту через інтеграцію навчальних стратегій, наставництва й супроводу. У термінах системної моделі це означає, що SRL набуває інституційного «місця» вже на початку навчання: університет не очікує, що студент автоматично володіє саморганізацією, а організує керований перехід від зовнішньої регуляції до автономії, знижуючи ризик академічної дезорієнтації, особливо характерної для first-year та first-generation студентів [16].

Третьою складовою нормативно-інституційного компонента виступає academic advising разом із стандартами оцінювання, які разом формують «регулятивний контур» системи. Academic advising у цій моделі не зводиться до технічної процедури вибору дисциплін, натомість постає як інституційно організована форма педагогічної підтримки саморегульованого навчання, у межах якої студент співвідносить власні освітні наміри з вимогами програми,

уточнює траєкторію, отримує допомогу у пріоритезації завдань і, за потреби, залучає додаткові ресурси підтримки. Власне advising створює умови для того, щоб індивідуальна стратегія навчання була узгоджена з learning outcomes, а саморегуляція не перетворювалася на «самотнє» навчання без доступу до професійного супроводу [16].

Стандарти оцінювання у складі даного компонента задають не лише «міру» досягнення результатів, а формат навчальної взаємодії: вони визначають, чи буде оцінювання стимулювати саморегуляцію (через формувальний зворотний зв'язок, прозорі критерії, можливість корекції), чи, навпаки, підштовхуватиме студента до мінімально достатньої поведінки, орієнтованої лише на підсумковий бал. Емпіричні дані щодо портфоліо як інструмента підтримки SRL тут виконують важливу критичну функцію: навіть за наявності структурованих форм для рефлексії, зворотного зв'язку, цілепокладання і моніторингу, реальна якість SRL-процесів може залишатися обмеженою, якщо стандарти й практики оцінювання не підтримують змістовної рефлексії та не забезпечують перетворення фіксації досвіду на план дій. А це означає, що нормативно-інституційна рамка має бути чутливою не лише до «наявності інструментів», а до якості педагогічних процедур, які надають цим інструментам розвивального сенсу [46].

Наступним компонентом моделі є змістово-процесуальний компонент, що виконує ключову функцію інтеріоризації умінь навчальної саморганізації, оскільки саме на рівні змісту й організації навчального процесу SRL переходить із площини задекларованих цінностей і нормативних очікувань у площину реальної навчальної дії. Якщо цільово-ціннісний і нормативно-інституційний компоненти визначають, навіщо і в яких межах формується саморегуляція, то змістово-процесуальний компонент відповідає на запитання, як саме студент навчається саморегулювати власну діяльність у повсякденному академічному досвіді. У цьому сенсі він є «операційним ядром» системи, де саморегуляція формується не шляхом інструктивного навчання, а через поступове включення

студента в діяльність, що потребує планування, контролю, рефлексії та корекції [53].

Інтеграція SRL у зміст дисциплін у межах моделі передбачає відхід від практики винесення саморегуляції в окремі курси або тренінги й орієнтацію на її наскрізну присутність у навчальному процесі. Самоорганізація формується тоді, коли навчальний зміст не лише передає знання, а й ставить студента перед необхідністю усвідомлено працювати з цими знаннями: визначати навчальні цілі на основі очікуваних результатів, обирати стратегії опрацювання матеріалу, оцінювати власне розуміння й ефективність виконання завдань. Кожна дисципліна стає простором розвитку SRL, оскільки її зміст і завдання проєктуються з урахуванням того, що студент має не просто «виконати вимогу», а пройти повний цикл саморегульованого навчання від попереднього планування до рефлексивної оцінки результату [53].

Важливу роль у даному процесі відіграють активні, проблемні, дослідницькі та рефлексивні методи навчання, які в моделі розглядаються як умови запуску саморегулятивної діяльності. Активні методи змінюють позицію студента з виконавської на суб'єктну, вимагаючи прийняття рішень щодо способу роботи, розподілу зусиль і використання ресурсів. Проблемне та дослідницьке навчання створюють ситуації невизначеності, у яких готові алгоритми відсутні, а отже студент змушений формулювати гіпотези, планувати пошук інформації, перевіряти власні припущення й коригувати стратегії на основі результатів, а тому в таких умовах саморегуляція проявляється не декларативно, а як необхідна умова просування в навчанні [88].

Рефлексивні методи у структурі компонента виконують особливу функцію, оскільки забезпечують усвідомлення і закріплення досвіду саморегуляції. Через письмову й усну рефлексію, самооцінювання, аналіз помилок і зворотний зв'язок студент отримує можливість не лише виконати завдання, а й осмислити, *як* він навчався, які стратегії були ефективними, які ресурси виявилися недостатніми і що потребує зміни в подальшій роботі. Без цієї рефлексивної складової SRL залишається фрагментарною, дії виконуються, але

не інтегруються в особистісну навчальну модель студента. Тому в межах моделі рефлексія розглядається як обов'язковий елемент навчального процесу, який пов'язує зміст дисципліни з розвитком саморегулятивної компетентності.

Окремого значення в змістово-процесуальному компоненті набуває модульна логіка організації освітніх програм. Модульність створює сприятливі умови для формування SRL завдяки чіткому структуруванню навчального матеріалу, прозорості очікуваних результатів і можливості поетапного контролю прогресу. Кожен модуль у такій логіці виступає завершеним циклом навчальної діяльності з визначеними цілями, критеріями оцінювання і точками рефлексії, що дозволяє студенту відстежувати власний поступ, коригувати стратегії й поступово нарощувати складність завдань. Водночас модульна структура знижує когнітивне перевантаження, роблячи навчальні вимоги більш керованими, що особливо важливо для first-year, at-risk та онлайн-студентів [26].

Організаційно-технологічний компонент моделі виступає інструментальною базою саморегуляції, оскільки через нього педагогічні наміри (умови) та змістово-процесуальні рішення набувають операційної реалізованості в щоденній навчальній практиці. У межах моделі технології не розглядаються як нейтральні «носії контенту»; навпаки, вони інтерпретуються як середовище, що структурує навчальну діяльність, робить її прозорою для студента і забезпечує умови для планування, моніторингу та рефлексивної корекції. Власне цей компонент дозволяє перевести SRL з рівня індивідуального наміру на рівень системно підтримуваної практики, інтегрованої в архітектуру student success.

Центральне місце в організаційно-технологічному компоненті займає LMS як середовище управління навчальною діяльністю. У моделі LMS постає не просто як платформа для розміщення матеріалів і завдань, а як «каркас» навчального процесу, у якому вибудовується логіка роботи студента в часі. Чітка структура курсу, послідовність модулів, календар дедлайнів, критерії оцінювання та канали зворотного зв'язку формують для студента зовнішню рамку, що підтримує саморегуляцію на ранніх етапах і поступово інтеріоризується як внутрішня стратегія організації навчання. Саме через LMS

студент навчається співвідносити обсяг завдань із наявним часом, планувати навчальні сесії, відстежувати прогрес і приймати рішення щодо пріоритетів, що особливо важливо в умовах змішаного й онлайн-навчання, де частка самостійної роботи суттєво зростає [41].

Водночас інструментальний потенціал LMS суттєво підсилюється через використання learning analytics та e-portfolio. Аналітика навчання у межах моделі розглядається як засіб зворотного зв'язку для саморегуляції: дані про активність, дотримання дедлайнів, темп роботи, повторюваність спроб виконання завдань дозволяють зробити процес навчання видимим і керованим як для студента, так і для інституції. За умови педагогічної інтерпретації ці дані стають підставою для самодіагностики, корекції стратегій і своєчасного залучення підтримки, а не лише інструментом адміністративного контролю. E-portfolio в цій логіці виконує функцію простору інтеграції досвіду: воно дозволяє поєднати артефакти навчальної діяльності з рефлексією, фіксацією цілей, самооцінюванням і плануванням подальших кроків. Принциповим є те, що портфоліо не розглядається як самоціль, його цінність визначається тим, наскільки воно вбудоване в оцінювальні та рефлексивні практики і чи підтримує повний цикл SRL, а не лише накопичення результатів [41].

Доповнюють організаційно-технологічний компонент інструменти планування, тайм-менеджменту та гнучкі формати навчання, які разом створюють середовище адаптивної саморегуляції. Цифрові календарі, системи нагадувань, чек-листи, індивідуальні навчальні плани й інші інструменти планування допомагають студенту структурувати навчальне навантаження, поєднувати академічні й позанавчальні обов'язки та знижувати ризик прокрастинації. Гнучкі формати навчання, як асинхронні модулі, змішані курси, варіативні дедлайни в межах чітко визначених рамок, дозволяють адаптувати навчальний процес до різних життєвих ситуацій студентів, не знижуючи вимог до результатів. У такій конфігурації гнучкість не підміняє відповідальність, а, навпаки, підсилює потребу в саморегуляції як здатності приймати обґрунтовані рішення щодо власного навчального руху [41].

Ефективна реалізація організаційно-технологічного компонента можлива лише за дотримання певних педагогічних умов, які визначають якість функціонування всієї моделі в інституційному середовищі закладів вищої освіти США. Першою з них є використання цифрових технологій як засобів саморегуляції, а не лише трансляції контенту. Це означає, що технологічні рішення мають бути педагогічно «навантаженими»: спрямованими на підтримку планування, моніторингу, рефлексії та корекції, а не обмежуватися забезпеченням доступу до матеріалів. У цій логіці цифрове середовище стає інструментом розвитку навчальної автономії, а не її сурогатом [11, с. 136].

Другою педагогічною умовою є переорієнтація ролі викладача з основного транслятора знань на фасилітатора і ментора саморегульованого навчання. У межах моделі викладач не знімає з себе відповідальність за навчальний результат, але змінює характер впливу: він проєктує навчальні ситуації, надає зворотний зв'язок, допомагає студенту усвідомити власні стратегії та підтримує рефлексію. Така рольова трансформація дозволяє поєднати інституційні вимоги з індивідуальними траєкторіями, не підміняючи автономію студента директивним контролем [11, с. 136].

Третьою умовою виступає баланс академічної свободи та відповідальності, який забезпечується через чітко визначені learning outcomes. У моделі outcomes виконують регулятивну функцію: вони задають межі свободи, в яких студент може обирати темп, стратегії та інструменти навчання, не втрачаючи орієнтації на очікувані результати. Баланс запобігає як надмірній жорсткості, що блокує саморегуляцію, так і надмірній розмитості вимог, яка позбавляє студента опори для планування й самооцінювання. Відтак learning outcomes стають не лише критеріями оцінювання, а й інструментами навігації освітньої траєкторії [11, с. 136].

У сукупності організаційно-технологічний компонент і педагогічні умови його реалізації формують середовище, у якому саморегуляція підтримується одночасно інструментально, організаційно й педагогічно. Інтеграція дозволяє

моделі функціонувати як цілісна система, здатна відтворювати SRL-практики для різних категорій студентів і в різних форматах навчання.

Рефлексивно-оцінювальний компонент у структурі моделі виконує роль умови стійкості саморегульованого навчання, оскільки забезпечує завершеність SRL-циклу та перетворює навчальний досвід на ресурс подальшого розвитку. Якщо когнітивно-метакогнітивні стратегії задають інструментарій саморегуляції, а організаційно-технологічна інфраструктура робить навчальну діяльність керованою в часі та просторі, то рефлексивно-оцінювальний компонент відповідає за те, щоб студент не лише діяв, а й усвідомлював, *як* і чому він діє саме так, які наслідки мають обрані стратегії, що варто зберегти, а що змінити. У межах провідних SRL-концепцій саме механізм зіставлення власних дій із критеріями/стандартами та подальше коригування виступають центральною умовою переходу від одноразового виконання до стабільної саморегулятивної практики [84].

Формувальне оцінювання в цій логіці постає не як «м'якша» версія підсумкового контролю, а як педагогічно організований зворотний зв'язок, що підтримує процес навчання в режимі реального часу. Його сутність полягає у тому, що оцінювання стає інструментом навчання: воно виявляє проміжний стан досягнення цілей, робить видимими помилки й прогалини, пропонує орієнтири для корекції і підказує наступні кроки. Для саморегуляції це принципово: студент отримує можливість не «підсумовувати» невдачу в кінці, а перебудовувати навчальні дії в процесі, підтримуючи контроль над траєкторією досягнення learning outcomes. Таким чином, формувальне оцінювання функціонує як системний механізм «педагогічної підтримки рефлексії», що переводить оцінку з площини санкції у площину розвитку, зменшуючи ризик накопичення невидимих труднощів, особливо у груп first-year та at-risk студентів [84].

Самооцінка і взаємооцінка поглиблюють формувальне оцінювання, додаючи до нього суб'єктний вимір. У моделі самооцінка розглядається як навчальна дія, яка запускає метакогнітивний контроль, студент вчиться

співвідносити власний результат із критеріями, інтерпретувати зворотний зв'язок, розрізняти «знання» і «розуміння», бачити межі власної компетентності та планувати роботу над ними. Взаємооцінка, своєю чергою, розширює рефлексивне поле за рахунок соціального порівняння й обміну стратегіями: студент отримує доступ до альтернативних способів виконання, вчиться аргументувати оцінні судження та розуміти критерії як спільну мову академічної якості. Важливим результатом є поступове зміщення фокусу з «балів» на «якість процесу»: оцінювання стає способом осмислення навчання, а не лише фіксацією його завершення [84].

Learning logs (навчальні журнали, щоденники, трекери прогресу) у структурі компонента виконують функцію забезпечення регулярності і доказовості рефлексії. Йдеться про інструменти, які фіксують не лише «що зроблено», а й «як здійснювалося навчання», цілі на тиждень чи модуль, запланований і фактичний час, використані стратегії, труднощі, отриманий зворотний зв'язок, рішення щодо корекції. У цьому полягає їхня системотворча роль: learning logs дисциплінують рефлексивні процедури, переводять їх із епізодичних «вражень» у структурований аналіз, що підживлює наступний цикл планування. Водночас вони створюють основу для точнішого педагогічного супроводу, де викладач або наставник може бачити не лише підсумковий продукт, а динаміку навчальних дій, і відповідно пропонувати більш адресну підтримку [81, с. 299].

Ключовим у цьому контексті є механізм корекції навчальних стратегій як підсумковий ефект рефлексивно-оцінювального компонента. Саморегуляція стає стійкою не тоді, коли студент «уміє рефлексувати», а тоді, коли рефлексія призводить до зміни дій: до уточнення цілей, перегляду плану, добору іншої стратегії опрацювання матеріалу, переорганізації часу, залучення допомоги або зміни способу взаємодії з ресурсами. Тут модель потребує особливої методологічної точності: формальна наявність рефлексивних артефактів (записів у портфоліо, щоденниках, шаблонів самооцінки) не гарантує реальної саморегуляції, якщо інструменти функціонують як адміністративна вимога або

як «вітрина результатів», а не як простір мислення про навчання. Емпіричні спостереження за практиками e-portfolio демонструють, що за відсутності педагогічно організованого зворотного зв'язку і вбудованості у формувальне оцінювання рефлексія студентів може залишатися поверховою, описовою та слабко пов'язаною з плануванням наступних кроків. Тому в моделі рефлексивно-оцінювальний компонент мислиться як система процедур, а не як набір інструментів: він потребує критеріїв якості рефлексії, регулярності, прозорих очікувань і педагогічної підтримки, що переводить «фіксацію досвіду» у «корекцію стратегії» [81, с. 299].

Загалом рефлексивно-оцінювальний компонент забезпечує стійкість SRL через три взаємопов'язані механізми: формувальне оцінювання як розвитковий зворотний зв'язок; само- і взаємооцінку як інструменти інтеріоризації критеріїв та метакогнітивного контролю; learning logs як засіб регулярної рефлексії й доказового переходу до корекції стратегій. Даний компонент «замикає» структурну логіку системи, перетворюючи її на динамічну педагогічну конструкцію, здатну відтворювати саморегулятивні практики у часі.

Очікувані результати функціонування моделі системи формування умінь навчальної саморганізації доцільно розглядати у двох взаємопов'язаних площинах: педагогічній (зміни на рівні навчальної діяльності студента) та інституційній (зміни на рівні показників student success і якості освітнього процесу). Така подвійна рамка є принциповою, оскільки саморегульоване навчання в моделі мислиться не як індивідуальна «перевага» окремих здобувачів, а як результат педагогічно спроєктованого середовища, що здатне відтворювати SRL-практики у часі та масштабувати їх на різні категорії студентів. Відтак результати моделі мають фіксуватися не лише через суб'єктивні уявлення про «самостійність», а через доказову динаміку навчальної поведінки й релевантні індикатори освітньої стійкості.

Основним очікуваним результатом виступає позитивна динаміка сформованості умінь навчальної саморганізації як інтегративної системи дій, що охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивно-метакогнітивний, ресурсно-

організаційний і рефлексивно-оцінювальний виміри. У практичному вимірі така динаміка проявляється у переході від ситуативного, реактивного навчання до проактивного керування власною діяльністю: студент починає систематично ставити цілі, деталізувати їх до операційних кроків, реалістично планувати навчальне навантаження, здійснювати моніторинг розуміння і прогресу, а також коригувати стратегії на підставі зворотного зв'язку і власної рефлексії. У межах моделі важливо, що цей результат не зводиться до «засвоєння прийомів»: мова йде про формування стійкої навчальної позиції, коли саморегуляція стає внутрішньо прийнятим способом організації навчання і зберігається в різних дисциплінарних та форматних контекстах (кампусному, змішаному, онлайн). Показовими маркерами такої динаміки є підвищення якості планування (конкретність цілей, реалістичність таймінгу, відповідність стратегії завданню), зростання регулярності самоконтролю, зміцнення практик help-seeking як нормативної поведінки, а також поглиблення рефлексії, від опису подій до аналізу причин, умов успіху/неуспіху і планування змін у подальших діях [5].

Суміжним очікуваним результатом є зростання академічної успішності, а також показників retention і completion, що у логіці student success відображають здатність університету забезпечувати стійке просування студентів освітньою траєкторією. Механізм досягнення цього результату в моделі є опосередкованим: SRL не гарантує високих оцінок автоматично, проте підвищує керованість навчального процесу для студента, знижує частоту «зривів ритму» і накопичення невидимих прогалин, забезпечує більш своєчасне реагування на труднощі та оптимізує використання ресурсів підтримки. Саме тому інституційний ефект моделі найвиразніше очікується у критичних точках навчального маршруту: у фазі входження в університетські вимоги (first-year), у ситуаціях академічного ризику (at-risk), а також у форматах з підвищеною часткою автономії (online/blended). Для таких груп SRL-уміння виконують функцію «стабілізатора» траєкторії: студент не лише краще виконує завдання, а й утримує навчальну залученість, відновлює темп після невдач, раціональніше планує навантаження і знижує ймовірність відрахування через дезорганізацію чи втрату контролю над

навчальним процесом. У зв'язку з цим ретенційні та завершувальні показники в моделі трактуються як інтегральні індикатори того, наскільки система підтримки SRL стала реально діючою, тобто здатною перетворювати академічну свободу на відповідальну автономію, а гнучкість форматів на керовану самостійність [5].

Не менш методологічно важливим результатом є аналітична цінність моделі як основи для подальшого порівняльного аналізу з українським контекстом. Її значущість полягає не в можливості прямого запозичення окремих практик, а в наданні концептуально чіткої «рамки порівняння», яка дозволяє зіставляти освітні системи за структурними та функціональними параметрами. По-перше, модель задає універсальні категорії опису: цільово-ціннісні орієнтири, нормативно-інституційні регулятори, змістово-процесуальні механізми, технологічна інфраструктура, рефлексивно-оцінювальні практики, функції системи та очікувані результати. По-друге, вона дозволяє переходити від поверхового порівняння «наявності/відсутності інструментів» до аналізу педагогічного дизайну: як саме інструмент працює, які процедури забезпечують його розвивальний ефект, де виникають ризики формалізації і які умови потрібні для стійкості SRL. По-третє, модель створює можливість коректно аналізувати відповідність між декларованими learning outcomes і реальними практиками формування саморегуляції, а також між інституційною автономією студентів і доступністю підтримки. У результаті вона функціонує як науковий інструмент, що забезпечує не лише опис американського досвіду, а й побудову валідних критеріїв для осмислення потенціалу, обмежень і шляхів адаптації системних рішень у вітчизняному освітньому просторі [5].

Узагальнюючи викладене, слід констатувати, що модель системи формування умінь навчальної саморганізації студентів у закладах вищої освіти США постає як цілісна, педагогічно спроєктована і функціонально узгоджена конструкція, в якій саморегульоване навчання розглядається не як індивідуальна характеристика окремого здобувача, а як результат взаємодії ціннісних орієнтирів, інституційних політик, змістово-процесуальних механізмів, технологічної інфраструктури та рефлексивно-оцінювальних практик.

Запропонована модель демонструє, що ефективне формування SRL-умінь можливе за умови поєднання академічної автономії студента з системною підтримкою з боку університету, а також за умови чіткої інтеграції цілей саморегуляції в архітектуру student success. Її аналітична цінність полягає в тому, що вона дозволяє перейти від фрагментарного опису окремих практик до системного розуміння механізмів розвитку навчальної саморганізації, створюючи методологічне підґрунтя для подальшого порівняльного аналізу з українським освітнім контекстом і обґрунтування можливостей адаптації цього досвіду.

4.2. Педагогічні умови формування умінь навчальної саморганізації студентів у закладах вищої освіти США

Педагогічні умови формування умінь навчальної саморганізації студентів вважаємо за доцільне розглядати як цілеспрямовано сконструйовані педагогічні механізми, що забезпечують ініціювання, підтримку та розвиток SRL як провідного способу організації навчальної діяльності. У даному ракурсі педагогічні умови набувають статусу внутрішньо впорядкованих елементів освітнього процесу, які проєктуються відповідно до логіки формування саморегуляції, а не функціонують спонтанно або фрагментарно. Вони не лише створюють сприятливий освітній контекст, але й задають напрямок становлення метакогнітивних, мотиваційних і поведінкових складників навчальної самоорганізації, забезпечуючи поступовий перехід студента від зовнішньо керованої діяльності до усвідомленої автономії.

Теоретико-методологічне осмислення проблеми дозволяє стверджувати, що стійке формування умінь навчальної саморганізації можливе лише за умови синхронної дії кількох взаємопов’язаних вимірів педагогічного впливу. По-перше, технологічний вимір забезпечує інструментальну основу саморегуляції, у межах якої студент отримує засоби для планування, моніторингу та оцінювання власної навчальної діяльності. По-друге, суб’єктно-рольовий вимір

визначає характер педагогічної взаємодії та трансформацію професійної позиції викладача, що набуває фасилітаційно-менторського спрямування й орієнтується на підтримку самостійних навчальних рішень студента. По-третє, нормативно-дидактичний вимір задає чіткі орієнтири очікуваних результатів навчання, у межах яких академічна свобода поєднується з відповідальністю за досягнення визначених освітніх цілей. Ізольоване функціонування кожного з вимірів не забезпечує системного ефекту, оскільки саморегуляція як складне особистісно-діяльнісне утворення формується лише за умови їх узгодженої та взаємодоповнювальної дії [1; 14].

Педагогічні умови формування умінь навчальної саморганізації інтерпретуємо як триєдину систему, в якій технологічні рішення, педагогічні ролі та нормативно визначені очікування утворюють цілісний комплекс. У межах цього комплексу кожна умова не лише виконує власну функцію, але й підсилює інші, створюючи замкнений контур підтримки саморегульованої навчальної діяльності. Така системна взаємодія дозволяє перейти від декларативного проголошення автономії студента до її реального педагогічного забезпечення, закладаючи підґрунтя для подальшого розгляду конкретних механізмів реалізації кожної з визначених педагогічних умов.

Перша педагогічна умова *«Використання цифрових технологій як інструментів саморегуляції».*

За дослідженнями С. Трентепол, Дж. Валдейєр, Дж. Фляйшер, Д. Льойтнер та інших (S. Trentepohl, J. Waldeyer, J. Fleisher, D. Leutner et. al.) цифрові технології концептуалізуються як педагогічна умова формування навчальної самоорганізації лише за тієї передумови, що вони спеціально інтегровані у навчальну діяльність як інструменти планування, моніторингу та рефлексії [81, с. 302]. У даному підході технологія втрачає статус нейтрального «каналу доставки контенту» і набуває функції керування SRL-процесами, задає ритм і логіку виконання завдань, робить прогрес видимим, а також запускає метакогнітивні дії студента, серед яких постановка цілей, самоконтроль, самооцінювання і корекцію способів навчання. Цифрове освітнє середовище,

таким чином, розглядається як інструмент структуризації циклу саморегульованого навчання, де кожна фаза отримує власні цифрові «опори» і педагогічні тригери [66].

У площині планування цифрове середовище забезпечує студенту зовнішньо заданий, але прозорий каркас організації навчання: календарі, дедлайни, автоматичні нагадування, мапи курсу та модульна логіка допомагають перетворювати загальну навчальну мету на послідовність керованих кроків і проміжних цілей. У зазначеній конфігурації LMS функціонує як «органайзер навчання», у межах якого студент вчиться розподіляти навантаження, прогнозувати часові витрати та узгоджувати власний темп із вимогами курсу [1, с. 144].

Н. Смолікевич зазначає, що фаза самомоніторингу підсилюється інструментами, що перетворюють навчальну активність на дані, доступні для інтерпретації самим студентом: панелі прогресу, журнал оцінок, логи активності, індикатори виконання модулів і звіти про залученість. Даніі засоби дозволяють зіставляти «очікуване» з «реальним» і робити регуляторні висновки щодо того чи відповідає просування наміченому плану, де виникають затримки, які типи активностей є продуктивними, а які формальними. Показово, що у гайдлайнах з використання технологій у postsecondary-освіті акцентовано необхідність моніторингу того, як студенти користуються функціями онлайн-середовищ, а також аналізу даних використання і результатів навчання; окремо підкреслюється доцільність інструментів, які дозволяють студентам порівнювати власну активність із усередненими або «еталонними» профілями навчальної поведінки [12, с. 205].

Змістовно важливо, що самомоніторинг у цифровому середовищі не зводиться до «контролю відвідуваності» чи формальної статистики входів у курс. Його педагогічний сенс полягає у формуванні здатності студента спостерігати власні навчальні дії як змінну, яку можна регулювати: зменшувати прокрастинацію, перерозподіляти час, змінювати стратегії опрацювання матеріалу, звертатися по допомогу. Саме тому аналітика і прогрес-моніторинг у

якісно спроєктованому курсі доповнюються інтерпретаційними орієнтирами, як ось бенчмарками часу на завдання, підказками щодо темпу роботи і «сигналами ризику», які допомагають студентові вчасно коригувати траєкторію [3, с. 86].

Так Л. Чен (L. Chen) зазначає, що рефлексивна фаза циклу SRL набуває цифрової підтримки через інструменти, що стимулюють метакогнітивне осмислення власних стратегій, від онлайн-журнали, цифрові щоденники, інтерактивні модулі рефлексії, неоцінювані опитування, дискусійні простори, «wrappers» до тестів і завдань [35, с. 8]. М. Ваймер також зазначає, що, їхня педагогічна функція полягає в організації рефлексії як аналітичної дії, за умов коли студент пояснює, які стратегії обрав, що виявилося помилковим, які зміни внесе у план наступного разу. У доказових рекомендаціях щодо технологій у postsecondary-навчанні така логіка операціоналізована через метакогнітивні підказки та нагадування, які «коучать» студента планувати навантаження, підтримувати темп і оцінювати якість власних навчальних продуктів [86].

Інтеграція цифрових інструментів у навчальні завдання постає критичною умовою формування метакогнітивних умінь саме тому, що вона переводить саморегуляцію з рівня декларацій у площину щоденних навчальних дій. Коли цифрові дашборди, трекери прогресу, журнали оцінок, рефлексивні журнали та системи зворотного зв'язку вбудовані у логіку виконання завдань, вони перестають бути «додатками» до курсу й починають виконувати роль педагогічних опор: активують постановку цілей, підтримують самомоніторинг, роблять можливим самопорівняння «очікуваного» і «досягнутого», запускають рефлексивне пояснення власних стратегій і, зрештою, формують звичку до корекції навчальної поведінки на підставі даних, а не інтуїції. Власне, у базовому документі підкреслено, що LMS сприяє SRL тоді, коли студент отримує явні інструкції щодо стратегій саморегуляції і коли ці стратегії «вмонтовані» в активності платформи, а не залишені на розсуд студента [28; 8].

У метакогнітивному вимірі визначальною стає «видимість прогресу» як дидактична подія. Вбудовані панелі прогресу, gradebook, чекпозначки у модулях і аналітика активності дають студентові можливість спостерігати власне

просування та співвідносити його з нормативно визначеними вимогами курсу; це прямо підсилює навички самомоніторингу й самокорекції. Показово, що в рекомендаціях «What Works Clearinghouse» (Інформаційний центр «Що працює») зазначено, що інструменти оцінювання й відстеження прогресу (зокрема публікація оцінок і трекінг виконання) можуть підтримувати стратегії виконання завдань, самомоніторинг і самооцінювання, а також забезпечувати автоматизований моніторинг і створювати повідомлення/сигнали для студентів та викладачів. Така «аналітична прозорість» створює підстави для метакогнітивної точності, коли студент не лише переживає успіх або труднощі, а й отримує матеріал для відповіді на питання «що саме я робив/не робив» і «який наступний крок є обґрунтованим» [6, с. 669; 39].

Важливим є те, що метакогнітивні уміння в цифровому курсі підтримуються не тільки даними, а й системою педагогічно спроєктованих підказок, що змушують студента інтерпретувати дані як сигнал до регуляції, а тому в доказових підходах набувають поширення так звані «nudges» (підштовхування), тобто текстові або e-mail нагадування та метакогнітивні промпти, що «коучать» студента допомагаючи планувати тиждень, підтримувати рівномірне навантаження, перевіряти відповідність виконання вимогам, порівнювати власні відповіді з очікуваними компонентами, ставити запитання «що я можу зробити краще наступного разу». Повідомлення зазвичай можуть бути персоналізованими з опорою на задекларовані цілі та цінності студента і на фактичні показники його навчальної активності та результатів, тобто поєднувати мотиваційний і метакогнітивний контури SRL [52, с. 277; 58].

Рефлексивні журнали та онлайн-модулі рефлексії, як уже частково було зазначено раніше, виконують роль «місця для метакогнітивної роботи», де студент не просто фіксує думки, а пояснює власні стратегії, аналізує помилки і планує поліпшення. Базовий документ прямо вказує на використання цифрових щоденників та онлайн-журналів для формування метакогнітивної рефлексії як умови самоорганізації. Принциповим є те, що рефлексія стає регулярною і керованою: для цього пропонується створення окремого «рефлексивного»

модуля з матеріалами про метакогніцію, чек-листами та періодичними завданнями, а також використання журналів, дискусій чи неоцінюваних опитувань як простору для аналізу того, які стратегії працюють і як студент планує коригувати підходи. У поєднанні з прогрес-трекінгом це забезпечує не епізодичну саморефлексію, а послідовну практику метакогнітивного циклу «побачив → пояснив → скоригував» [77; 17, с. 1855].

А. Сохайл та М. Ідреес (A. Sohali, M. Idrees) зазначають, що особливе місце в інтеграції цифрових інструментів посідає формувальне оцінювання, оскільки воно задає механізм «самокорекції навчальної поведінки» через зворотний зв'язок і калібрування самооцінювання. У базових документах університетів наголошується на адаптації оцінювання для стимулювання самоконтролю через self-assessment із рубриками, формувальний фідбек та триангуляцію джерел оцінювання (self/peer/teacher), що розвиває metacognitive accuracy та автономію: студент моніторить прогрес відносно очікуваних результатів і коригує стратегії, поступово інтеріоризуючи стандарти як «внутрішній компас» якості. У рамці feedback systems важливі не лише як «повідомлення про помилки», а як спосіб організації навчального рішення: підказки типу «Adjust strategy?» (Коригування стратегії) або вимога короткої рефлексивної відповіді після отримання фідбеку перетворюють оцінювання на педагогічний інструмент регуляції. Додатково WWC підкреслює, що онлайн-інтерактивні модулі можуть моделювати самоспостереження через запит студентів фіксувати рефлексії щодо власних міркувань або обґрунтувань відповідей, тобто безпосередньо «вбудовувати» метакогнітивну дію у виконання завдання [51; 76, с. 8].

Звідси випливає ключова вимога до педагогічного дизайну цифрових інтервенцій, перехід від простого надання доступу до інструментів, до проєктування таких завдань і процедур, які примушують студента користуватися інструментами осмислено. А. Hoopi (A. Noori) наголошує на необхідності добору інструментів як scaffolds, що допомагають студентам набувати й застосовувати SRL-стратегії, а також на доцільності інтерактивних інтерфейсів, що підтримують використання цих стратегій під час виконання активностей [64,

с. 245]. Загалом принцип сформульовано так, що потрібне цілеспрямоване навчання студентів стратегіям саморегуляції та поетапне включення цифрових інструментів у завдання, критерії оцінювання й рефлексивні активності; ефективні практики поєднують узгодження технології, педагогіки й змісту з регулярним формувальним зворотним зв'язком. Поетапність дозволяє уникнути ефекту «цифрового перенасичення», оскільки студент спершу спостерігає і вчиться розпізнавати стратегії, далі відтворює їх у підтримуваному форматі, переходить до самоконтролю і лише потім переходить до повноцінної саморегуляції з правом на власний вибір інструментів і способів роботи [68, с. 141].

У результаті педагогічний дизайн цифрових інтервенцій набуває чіткої мети, що полягає у формуванні в студента не просто навички користування платформою, а здатності «бачити» власні стратегії навчання, аналізувати їх ефективність і змінювати поведінку відповідно до зворотного зв'язку та критеріїв успіху. Це і є перехід від спонтанної самоорганізації, яка залежить від ситуативної мотивації або індивідуального досвіду, до керованої самоорганізації, де студент діє у режимі саморегуляції, підтримуваної інструментами, завданнями і оцінювально-рефлексивними процедурами.

Практика реалізації першої педагогічної умови у провідних закладах вищої освіти США переконливо демонструє, що технології набувають педагогічної цінності лише за умови їх цілеспрямованого вбудовування у структуру навчальних завдань і регуляторних дій студента. У даному контексті цифрові освітні середовища проєктуються не як нейтральні платформи доступу до матеріалів, а як інструментальні «архітектури» саморегульованого навчання, які підтримують планування, самомоніторинг і рефлексію на всіх етапах освітнього процесу.

Показовим є досвід Arizona State University, де LMS у поєднанні з аналітичними системами адаптивного навчання використовується як механізм управління навчальною поведінкою студента. Курси вибудовуються за чіткою модульною логікою, у межах якої кожен навчальний тиждень пов'язаний із

конкретними цілями, активностями та рефлексивними завданнями. Персоналізовані дашборди прогресу, індикатори виконання й автоматизовані повідомлення про відхилення від оптимального темпу навчання забезпечують студенту постійний зворотний зв'язок щодо власної діяльності. У результаті планування та самоконтроль перестають бути факультативними уміннями і перетворюються на регулярну навчальну практику [43].

В University of Michigan цифрові технології використовуються насамперед для розвитку метакогнітивного компонента саморегуляції. Широко впроваджуються так звані exam wrappers і рефлексивні онлайн-журнали, які є обов'язковими елементами післяконтрольної діяльності. Студент не лише аналізує отриманий результат, але й описує використані стратегії, причини помилок і заплановані корекції. Інтеграція цифрових рефлексивних інструментів у структуру оцінювання сприяє формуванню метакогнітивної точності й поступовій інтеріоризації стратегій саморегульованого навчання [70].

Аналітичний потенціал цифрових технологій особливо виразно реалізується в Georgia State University, де системи прогнозної аналітики надають студентам доступ до власних академічних профілів і сигналів ризику. Інформація про пропуски, затримки виконання або зниження активності використовується не для санкцій, а як підстава для самокорекції навчальної траєкторії. Таким чином формується культура відповідальності за власний прогрес, у межах якої регулярне звернення до аналітичних даних стає складником навчальної самодисципліни [85].

У University of Central Florida цифрові платформи цілеспрямовано використовуються для розвитку поведінкового компонента саморегуляції, насамперед тайм-менеджменту та самодисципліни. Навчальні завдання структуруються на дрібні етапи з окремими дедлайнами, застосовуються чек-листи виконання й календарі активностей, а в окремих курсах інтегруються короткі цикли роботи з подальшою рефлексією використаного часу. Такі рішення дозволяють студенту поступово опановувати навички планування зусиль і знижувати ризики прокрастинації [82].

Високий рівень інтеріоризації саморегуляторних стратегій демонструє практика Stanford University, де цифрові інструменти використовуються як засіб розвитку усвідомленої автономії. У навчальні завдання системно вбудовуються метакогнітивні промпти, що спонукають студента пояснювати вибір стратегій і оцінювати їх ефективність. Оцінюванню підлягає не лише кінцевий продукт, але й логіка навчальних дій, що сприяє переходу від зовнішньо підтримуваної до внутрішньо керованої самоорганізації [82].

Узагальнюючи наведені практики можемо стверджувати, що в університетах США цифрові технології функціонують як педагогічно спроєктовані інструменти саморегуляції, які роблять навчальну діяльність прозорою, підконтрольною самому студентові та відкритою для корекції. Їхня ефективність зумовлена не рівнем технічної складності, а глибиною дидактичної інтеграції у завдання, оцінювання й рефлексивні процедури. Такий підхід забезпечує перетворення цифрового середовища на реальний механізм формування умінь навчальної самоорганізації й створює методологічне підґрунтя для подальшого порівняльного аналізу з українським освітнім контекстом.

Друга педагогічна умова *«Підготовка викладачів до фасилітації та менторського супроводу навчальної самоорганізації студентів».*

Зміна суб'єктно-рольової позиції викладача в контексті SRL є не стилістичним «оновленням» педагогічної риторики, а принциповою перебудовою механізму впливу на навчальну діяльність студента. У фокусі опиняється не трансляція змісту як кінцева мета, а побудова умов, за яких студент навчається керувати власним навчанням: формулювати цілі, планувати кроки, відстежувати прогрес, здійснювати рефлексивну оцінку та вносити корекції. Саме тому, як зазначає М. Баарс (M. Baars), програми професійного розвитку орієнтують викладача на перехід від традиційної лекційної моделі до фасилітації, коли він організовує середовище для планування, моніторингу та рефлексії студентів, а не лише подає інформацію [22].

У цьому переході викладач постає у трьох взаємодоповнювальних ролях 1) фасилітатора, 2) ментора та 3) академічного коуча. Роль фасилітатора означає проєктування навчальної взаємодії так, щоб SRL-дії ставали обов'язковою частиною виконання завдань, оскільки студент не «може» планувати чи рефлексувати, а системно включається в ці дії через структуру курсу, підказки, промпти, вимоги до самооцінювання [18, с. 318]. Роль ментора підкреслює підтримку індивідуальної траєкторії студента й роботу з труднощами самоорганізації (тайм-менеджмент, постановка реалістичних цілей, подолання прокрастинації, пошук допомоги) [25]. Роль академічного коуча додає інструментарій розвитку автономії через запитання, мікроінтервенції та спільне формування плану дій за підсумками рефлексії, тобто через «керування без директивності» [89]. Орієнтація на такі ролі прямо пов'язується з інституційними програмами підготовки викладачів у центрах викладання та навчання (CTL), тренінгами із SRL та структурованими менторськими ініціативами, які розглядаються як механізм запуску SRL-культури в освітньому середовищі.

Педагогічно значущою практикою, що матеріалізує нову роль викладача, виступає моделювання стратегій саморегуляції. Г. Ву зазначає, що йдеться не про загальні поради «вчитися регулярно», а про демонстрацію того, як саме виконувати навчальне завдання стратегічно: як аналізувати вимогу, виділяти кроки, добирати стратегії опрацювання матеріалу, контролювати розуміння і якість відповіді [89]. У рекомендаціях щодо використання технологій для підтримки навчання у postsecondary-секторі така логіка описується як тренінгова модель розвитку саморегуляції через чотири фази, спочатку від спостереження до саморегуляції, де викладач спершу показує/моделює покроковий процес, далі організовує наслідування та практику, забезпечує коучинг і зворотний зв'язок та поступово «згортає» підтримку залежно від готовності студента. Дана модель важлива саме для університетського контексту, оскільки дозволяє педагогічно коректно перейти від зовнішньої підтримки до автономії: студент не залишений сам на сам із вимогами, але й не утримується в режимі постійного керування [45].

У межах фасилітаційно-менторської ролі змінюється і зміст педагогічної комунікації: зростає частка запитань, що спрямовують метакогніцію («які стратегії ви вже використовуєте?», «що саме завадило?», «який наступний крок?»), а рефлексія стає не фінальним коментарем, а підставою для нового планування. Показовим є приклад практик, де підтримку SRL здійснюють «teacher, mentor, advisor» у прямому контакті зі студентом: робота починається з виявлення наявних способів навчальної діяльності, далі спільне уточнення змін відповідно до цілей, а відстеження дій у щоденнику/календарі використовується як матеріал для наступної рефлексивної розмови; при цьому окремо наголошується, що після рефлексії необхідно разом формувати action plan, щоб замикати SRL-цикл [47; 63].

Як бачимо, менторство перестає бути «психологічною підтримкою» й набуває виразного навчально-діяльнісного змісту: воно спрямоване на формування умінь планування, контролю та рефлексії як навичок навчальної праці. Трансформація ролі викладача до фасилітатора, ментора й академічного коуча є центральною умовою формування навчальної саморганізації, оскільки забезпечує педагогічне посередництво між цифровими інструментами, навчальними завданнями та внутрішніми регуляторними діями студента.

С. Пеннісі (S. Pennisi) вказує на те, що інституційні механізми підготовки викладачів до фасилітації SRL постають як цілеспрямована інфраструктура професійного розвитку, що переводить фасилітаційно-менторську роль із рівня індивідуальної педагогічної майстерності у площину організаційної норми та відтворюваної практики [92]. На практиці ЗВО США інфраструктура окреслена через діяльність центрів викладання та навчання (Centers for Teaching and Learning, (Центри навчання та викладання) CTL), спеціалізовані тренінги із SRL, а також структуровані менторські ініціативи, які в сукупності забезпечують перехід від лекційно-трансляційної моделі до фасилітації, де викладач організовує середовище планування, моніторингу й рефлексії студентів [49].

Роль CTL є системоутворювальною, оскільки через них професійний розвиток набуває рис педагогічно спроєктованого циклу: від діагностики потреб

викладача і формування «пакета» компетентностей, до практичного відпрацювання інструментів фасилітації, супроводу впровадження в курсі та рефлексивного аналізу результатів. Базовий документ (HIS) фіксує, що центри CTL пропонують курси для викладачів і асистентів викладання, орієнтовані на фасилітацію, дизайн курсів та SRL-стратегії, включно з підготовкою до роботи в онлайн-середовищах, де цифрові інструменти повинні підтримувати автономію студента, а не лише організовувати доступ до контенту. Важливо, що в таких програмах фасилітація трактована як комплексна компетентність: вона поєднує управління груповою динамікою, дизайн взаємодії, організацію рефлексії, інклюзивні практики та роботу з доказовим зворотним зв'язком [62, с. 263].

Окремий інституційний контур формують сертифікаційні моделі, які переводять фасилітацію в формат формалізованої траєкторії розвитку з чіткими модулями, вимогами до участі та практикоорієнтованою логікою навчання. Показовим прикладом є «Certificate in Facilitation» (UVA Northern Virginia), що описаний як кохортна гібридна програма з обов'язковою присутністю і модульною структурою (Foundations of Facilitation; Facilitation and Design Thinking; Facilitating Change and Complexity), зорієнтована на розвиток умінь дизайну й проведення результативних взаємодій, роботи з груповою динамікою та використання оцінювальних технік для забезпечення «impact and follow-through». Сам факт існування таких сертифікатів є важливим для вашого підпункту не як «ілюстрація різноманіття», а як доказ того, що фасилітація вбудовується у професійну культуру викладача як окрема, методично осмислена компетентність, яка може бути відтворена й масштабована [65; 83, с. 8].

Сертифікаційні та PD-програми також існують у форматі професійної та безперервної освіти, що розширює доступ до фасилітаційних компетентностей поза межами внутрішньокампусних ініціатив. Так, у матеріалах University of San Diego Professional & Continuing Education зафіксовано наявність професійних сертифікатних напрямів, зокрема у сфері фасилітації та лідерства (як окрема траєкторія в структурі освітніх сертифікатів), що концептуально підсилює тезу

про інституціоналізацію фасилітації як професійного ресурсу викладача [83, с. 9].

Поряд із CTL і сертифікаціями виразний механізм підтримки SRL забезпечують менторські моделі. Їхня інституційна цінність полягає у перенесенні фасилітаційних принципів у щоденну педагогічну практику через горизонтальні зв'язки: «досвідчений викладач – новий викладач чи TA», а також «faculty – advisor – peer mentor» (викладач – консультант – наставник-рівнолітній). У дослідженні Р. Папе (R. Pape) менторські ініціативи прямо подані як структурована складова підготовки до SRL-супроводу студентів, а не як факультативна форма соціалізації в професію. У такій моделі фасилітація стає «практикою в дії», де новий викладач не лише слухає тренінг, а отримує зворотний зв'язок щодо конкретних рішень у дизайні курсу, організації групової роботи, формувальному оцінюванні та рефлексивних процедурах, тобто щодо тих точок, де SRL «народжується» в реальних освітніх взаємодіях [67].

Логіку масштабування зазначених практик завершує train-the-trainer як спосіб відтворення фасилітаційної культури на рівні інституції. Ю. Лавриш описує train-the-trainer як тренінги, що готують фасилітаторів через практичні вправи, моделювання ролей і фідбек, а також як технологію розгортання підготовлених фасилітаторів усередині університету. Методологічно цей підхід дозволяє розв'язати ключову проблему SRL-орієнтованих змін: перетворити поодинокі «острівці практики» на мережу компетентних провідників змін, здатних підтримувати колег, проводити кохортні програми, консультувати з дизайну курсу та забезпечувати узгодженість SRL-практик між курсами й програмами [59, с. 10].

Педагогічні інструменти фасилітації навчальної самоорганізації студентів, відповідно до твердження М. Баарса та С. Кхаре (M. Baars, S. Khare), доцільно розглядати як операційне ядро професійної діяльності викладача, у межах якого абстрактна ідея підтримки SRL набуває конкретних дидактичних форм. Через scaffolding, зворотний зв'язок і рефлексивні практики реалізується принцип керованого переходу від зовнішньої регуляції навчальної діяльності до

внутрішньо зумовленої автономії студента. Загалом фасилітація перестає бути декларативною установкою і постає як сукупність цілеспрямованих педагогічних дій, що поетапно змінюють характер участі викладача в навчальному процесі [20; 90].

Scaffolding (риштування) у контексті формування навчальної самоорганізації виконує функцію тимчасової когнітивно-діяльнісної опори, яка дозволяє студентові опановувати складні навчальні стратегії без перевантаження та дезорієнтації. Йдеться про структуроване введення завдань, підказок, шаблонів планування, прикладів виконання та проміжних контрольних точок, що допомагають студенту зорієнтуватися в логіці навчальної діяльності. Водночас принциповим є те, що scaffolding не має залишатися постійним елементом навчального середовища: його педагогічна цінність полягає саме у поступовому зниженні рівня підтримки. Згортання опор відбувається синхронно зі зростанням здатності студента самостійно планувати роботу, контролювати її перебіг і оцінювати результати. Таким чином, scaffolding трансформується з інструмента допомоги в механізм розвитку саморегуляції, демонструючи студентові не лише «що робити», але й «як діяти стратегічно» [21, с. 7].

Зворотний зв’язок у фасилітаційній моделі виконує значно ширшу функцію, ніж інформування про правильність або помилковість результату. Його педагогічний потенціал полягає у створенні умов для самокорекції навчальної поведінки через осмислення розриву між очікуваним і фактичним результатом. Формувальний зворотний зв’язок, орієнтований на процес, а не лише на продукт діяльності, спрямовує увагу студента на використані стратегії, якість планування, ефективність розподілу часу та способи подолання труднощів. Важливо, що в умовах фасилітації зворотний зв’язок часто поєднується з вимогою рефлексивної відповіді студента, яка змушує його не просто сприйняти коментар, а перетворити його на основу для подальших дій. У такий спосіб feedback стає інтегральною частиною циклу саморегульованого навчання, забезпечуючи перехід від зовнішнього оцінювання до внутрішньо мотивованого самоконтролю [37].

Рефлексивні практики завершують фасилітаційний контур, надаючи студентові інструменти для усвідомлення власного навчального досвіду як об'єкта аналізу й розвитку. Регулярні рефлексивні завдання, аналітичні запитання, навчальні щоденники та підсумкові самооцінювання спрямовані на формування здатності пояснювати власні рішення, ідентифікувати сильні та проблемні сторони обраних стратегій і планувати їх удосконалення. У фасилітаційній логіці рефлексія не є фінальним етапом діяльності, а виконує функцію «мосту» між попереднім досвідом і наступним циклом планування. Саме через таку циклічність забезпечується перехід від епізодичної саморефлексії до стійкої навички метакогнітивного контролю [56].

Поєднання scaffolding, зворотного зв'язку та рефлексивних практик створює педагогічно керований простір, у якому автономія студента формується не через усунення викладача з навчального процесу, а через цілеспрямовану підтримку, що поступово згортається. Дана модель дозволяє уникнути як надмірної опіки, що блокує розвиток самостійності, так і передчасного надання свободи, яке може призвести до дезорганізації навчальної діяльності. Автономія постає результатом послідовного педагогічного впливу, у межах якого студент інтеріоризує способи планування, контролю та рефлексії як власні регуляторні інструменти [27].

Разом із тим ефективність фасилітації навчальної самоорганізації принципово залежить від наявності чітких рамок очікувань і прозоро визначених результатів навчання. Оскільки вони надають scaffolding змістовної спрямованості, зворотному зв'язку нормативної опори, а рефлексії критеріїв осмислення.

Практика провідних закладів вищої освіти США засвідчує, що підготовка викладачів до фасилітації self-regulated learning здійснюється не епізодично, а через інституційно закріплені механізми професійного розвитку, які формують нову педагогічну норму. Центральне місце в цій системі посідають центри викладання та навчання, сертифікаційні програми, менторські моделі та підходи

типу train-the-trainer, що забезпечують масштабування фасилітаційної культури [50].

У University of Michigan ключову роль у підготовці викладачів до фасилітації SRL відіграє Center for Research on Learning and Teaching. Професійний розвиток викладачів організовується у форматі довготривалих програм, спрямованих на redesign курсів з урахуванням принципів саморегульованого навчання. Викладачів навчають інтегрувати у структуру курсу метакогнітивні завдання, формувальне оцінювання, рефлексивні інтервенції та коучингові запитання. Важливо, що результатом участі в програмі є не сертифікат як такий, а реальна трансформація курсу, яка супроводжується колегіальним обговоренням і аналізом ефективності фасилітаційних рішень [30].

Показовим є досвід Arizona State University, де підготовка викладачів до фасилітації SRL інтегрована в інституційну стратегію student success. Через Center for Teaching and Learning Excellence реалізуються програми, у межах яких викладачі опановують роль «архітекторів навчального середовища»: їх навчають використовувати learning analytics не для контролю, а для коучингової підтримки студентів, інтерпретувати дані активності як підставу для педагогічних рішень і організовувати індивідуалізований зворотний зв'язок. Таким чином фасилітація SRL стає частиною університетської культури роботи з даними [23].

Формалізований підхід до розвитку фасилітаційних компетентностей демонструє University of Virginia, де через підрозділи професійної та безперервної освіти впроваджуються сертифікаційні програми з фасилітації. Такі програми орієнтовані на розвиток умінь проєктувати взаємодію, працювати з груповою динамікою, підтримувати рефлексію та забезпечувати результативність навчальних процесів. Для дисертаційного аналізу принципово важливо, що фасилітація тут розглядається як професійна компетентність, яка підлягає цілеспрямованому навчанню, оцінюванню й відтворенню, а не як індивідуальний стиль окремих викладачів [69].

Менторські моделі як інструмент підготовки до SRL-фасилітації системно реалізуються в Georgia State University. Тут підготовка нових викладачів і

асистентів викладання поєднується з наставництвом досвідчених колег, які допомагають інтегрувати фасилітаційні практики безпосередньо в навчальний дизайн. Менторство спрямоване не на адміністративну адаптацію, а на аналіз реальних педагогічних ситуацій: як формулювати завдання, що стимулюють саморегуляцію, як інтерпретувати сигнали навчальної аналітики, як будувати діалог зі студентом щодо корекції навчальних стратегій [50].

Механізм масштабування фасилітаційної культури особливо чітко простежується у практиках Stanford University, де застосовується підхід train-the-trainer. Викладачі, які пройшли поглиблену підготовку з навчального дизайну та коучингових практик, залучаються до підготовки колег у межах факультетських і міждисциплінарних спільнот. Така модель дозволяє поширювати фасилітаційні принципи не через централізований контроль, а через професійні мережі, що підсилює прийняття SRL-підходу як колегіальної норми [31].

Узагальнюючи наведені приклади, можемо стверджувати, що в університетах США підготовка викладачів до фасилітації навчальної самоорганізації реалізується як інституційно закріплений процес, котрий поєднує центри викладання та навчання, сертифікаційні траєкторії, менторські схеми й моделі train-the-trainer.

Третя педагогічна умова *«Поєднання академічної свободи з чітко визначеними очікуваннями результатів навчання».*

Поєднання академічної свободи з чітко визначеними очікуваннями результатів навчання, як зазначає З. Бакар (Z. Bakar), постає ключовою умовою розвитку відповідальної автономії студента, оскільки саме в цій точці свобода вибору набуває педагогічного змісту й перетворюється на ресурс саморегульованої навчальної діяльності [29]. Академічна свобода в такій інтерпретації не зводиться до відсутності обмежень або до зняття вимог, а розглядається як простір усвідомленого вибору, у межах якого студент отримує можливість проєктувати власну освітню траєкторію, приймати навчальні рішення та нести відповідальність за їхні наслідки. Така відповідальність є вирішальною для формування умінь навчальної самоорганізації, адже вона

змушує студента співвідносити власні наміри з очікуваними результатами й ресурсними обмеженнями [36].

Академічна свобода як педагогічна умова реалізується насамперед через надання студенту вибору тем, темпів, форматів і стратегій навчання. Можливість обирати проблематику завдань, варіанти проєктів, послідовність опрацювання матеріалу або формат представлення результатів створює ситуацію, у якій студент стає активним суб'єктом навчальної діяльності, а не виконавцем заздалегідь заданих інструкцій. Такий вибір не лише індивідуалізує навчання, але й актуалізує метакогнітивні процеси: студент має проаналізувати власні інтереси, рівень підготовки, часові ресурси й очікувану складність завдання, щоб прийняти обґрунтоване рішення. У цьому сенсі свобода вибору виступає тригером планування та самоконтролю, без яких самоорганізація залишається декларативною.

Особливо значущим є надання студенту права регулювати темп навчальної діяльності. Гнучкі дедлайни, можливість асинхронного виконання частини завдань, варіативні траєкторії проходження модулів створюють умови для усвідомленого розподілу зусиль у часі. Водночас така гнучкість підвищує вимоги до навичок самопланування й тайм-менеджменту, адже саме студент бере на себе відповідальність за підтримання стабільного темпу роботи. У цьому контексті академічна свобода не знижує рівень вимог, а робить їх більш персоналізованими і, відповідно, більш вимогливими до рівня навчальної самоорганізації [15; 71].

Свобода вибору форматів і стратегій навчання також відіграє не менш ключову роль у формуванні внутрішньої мотивації. Коли студент має можливість обирати способи опрацювання матеріалу, форми взаємодії, інструменти презентації результатів, навчальна діяльність перестає сприйматися як зовнішньо нав'язана. Натомість вона набуває особистісного сенсу, що, у свою чергу, активізує мотивацію досягнення й готовність інвестувати зусилля у тривалі й складні навчальні завдання. Через такий механізм автономія пов'язується з внутрішньою мотивацією, яка є психологічною основою стійкої

саморегуляції: студент навчається не лише «тому що потрібно», а «тому що це відповідає моїм цілям і інтересам» [80].

Водночас академічна свобода як простір вибору неминуче передбачає необхідність усвідомлення меж цієї свободи. Свобода вибору теми або формату не означає довільності вимог до якості, аргументації чи рівня досягнення результатів навчання. Саме в цій напрузі між свободою і вимогливістю формується відповідальна автономія, за якої студент поступово інтеріоризує академічні стандарти як власні орієнтири успіху. Таким чином, автономія перестає бути зовнішньо наданим привілеєм і стає внутрішньою здатністю керувати навчальною діяльністю відповідно до визначених цілей [95, с. 438].

Результати навчання як орієнтири саморегуляції набувають визначального значення в умовах, коли автономія студента поєднується з відповідальністю за досягнення визначених освітніх цілей. Чітко сформульовані learning outcomes виконують функцію педагогічних «якорів», які структурують навчальну діяльність і надають студентові опору для самопланування, самомоніторингу та самооцінювання. Загалом результати навчання перестають бути суто адміністративною вимогою або елементом документації й перетворюються на внутрішні орієнтири, з якими студент співвідносить власні дії, темп роботи та обрані стратегії [19, с. 306].

Чіткість очікувань є принциповою передумовою розвитку саморегуляції, оскільки саме вона дозволяє студентові відповісти на базові регуляторні запитання: чого необхідно досягти, за якими ознаками визначатиметься успіх і які дії є релевантними для цього. Коли результати навчання сформульовані прозоро й доступні для інтерпретації, студент отримує можливість перетворювати їх на конкретні, досяжні цілі власної діяльності, що, у свою чергу, активізує процес самопланування: від визначення обсягу роботи та часових ресурсів до вибору стратегій опрацювання матеріалу й форм представлення результатів. За відсутності чітких очікувань саморегуляція зводиться до ситуативних реакцій або механічного виконання завдань, тоді як прозорі

результати навчання створюють умови для усвідомленого управління навчальним процесом [19, с. 307].

У контексті самоконтролю результати навчання виконують функцію критеріїв порівняння між запланованим і фактичним рівнем досягнень. Студент має змогу регулярно співвідносити проміжні результати зі встановленими орієнтирами, виявляти розбіжності та коригувати власні дії ще до завершення курсу чи модуля. Такий підхід зміщує акцент із підсумкового оцінювання на процесуальне, у межах якого самоконтроль стає постійною складовою навчальної діяльності, завдяки цьому результати навчання починають працювати як інструмент внутрішньої регуляції, а не лише як зовнішній стандарт, нав'язаний освітньою програмою [65].

Важливу роль у перетворенні результатів навчання на дієві орієнтири саморегуляції відіграють rubrics, критерії та прозорі процедури оцінювання. Rubrics конкретизують очікування, перекладаючи абстрактні формулювання результатів у систему описаних рівнів досягнення, що є зрозумілими для студента. Завдяки цьому студент отримує можливість не лише оцінювати власну роботу постфактум, але й використовувати критерії як інструмент попереднього контролю якості ще на етапі виконання завдання. Така практика формує навичку самокорекції: студент навчається виявляти слабкі місця, уточнювати аргументацію, змінювати структуру роботи або коригувати стратегію навчання до моменту офіційного оцінювання [72; 94].

Прозоре оцінювання також сприяє розвитку метакогнітивної точності, оскільки зменшує розрив між самооцінкою студента і зовнішньою оцінкою результату. Коли критерії зрозумілі та стабільні, студент поступово інтеріоризує їх як власні стандарти якості й використовує для самостійної перевірки навчальних продуктів. У такому разі оцінювання перестає виконувати лише контролюючу функцію і перетворюється на педагогічний механізм навчання саморегуляції. Особливо продуктивною в цьому контексті є інтеграція self-assessment і peer-assessment, які доповнюють формувальний зворотний зв'язок викладача та розширюють можливості для самоспостереження і корекції [72].

Так Дж. Рухл та Ф. Перелс (J. Ruhl, F. Perels) зазначають, що інституційний баланс автономії та відповідальності є завершальним, системоутворювальним виміром педагогічних умов формування навчальної самоорганізації, оскільки саме на рівні інституційних рішень автономні дії студента отримують нормативне підґрунтя й довготривалу стійкість. Дослідники вказують на те, що йдеться не про обмеження свободи, а про створення такої педагогічної рамки, у межах якої свобода вибору підкріплюється чіткими орієнтирами результативності, а відповідальність стає внутрішньо прийнятою складовою освітньої діяльності. У цьому контексті ключовим виступає підхід outcomes-based education, який дозволяє поєднати індивідуальні освітні траєкторії з цілісною логікою програмної підготовки та сформувати умови для розвитку self-regulated learning як інституційно підтримуваної практики [73].

Outcomes-based education (освіта, орієнтована на результати) як педагогічна рамка SRL забезпечує узгодженість між цілями освітньої програми, змістом навчальних дисциплін, методами викладання та процедурами оцінювання. За такого підходу результати навчання виконують не лише функцію звітності або контролю якості, а стають системними орієнтирами, які пронизують усі рівні освітнього процесу. Для студента це означає наявність стабільної системи координат, у межах якої автономні навчальні рішення можуть бути співвіднесені з очікуваними програмними результатами. Саме ця узгодженість дозволяє перетворити саморегуляцію з індивідуальної навички на соціально й академічно визнану форму навчальної діяльності [34].

Важливим аспектом outcomes-based підходу є те, що він створює передумови для поступового інтеріоризування інституційних цілей як особистісно значущих. Коли результати навчання подані не як абстрактні формулювання, а як зрозумілі, досяжні та пов’язані з майбутньою професійною діяльністю орієнтири, студент отримує можливість співвідносити власні інтереси й навчальні стратегії з довгостроковими цілями програми. У такий спосіб відповідальність за досягнення результатів перестає бути зовнішнім

примусом і трансформується у внутрішню мотивацію до системної, послідовної роботи над власним навчальним розвитком [34].

Узгодження індивідуальних цілей студента з цілями освітньої програми є центральним механізмом цього балансу. Автономія проявляється у праві студента визначати пріоритети, обирати теми, формати й стратегії навчання, однак ці вибори здійснюються в межах програмної логіки, що задає напрям і критерії успіху. Зазначений підхід дозволяє уникнути фрагментарності навчального досвіду, коли окремі курси або завдання сприймаються як ізольовані епізоди, і натомість формує цілісне бачення освітньої траєкторії. Самоорганізація в цьому випадку полягає не лише в управлінні окремими навчальними діями, а й у здатності вибудовувати довгострокову стратегію досягнення програмних результатів.

На інституційному рівні баланс автономії та відповідальності підтримується через узгоджені політики, прозорі вимоги до результатів, послідовність оцінювальних процедур і наявність механізмів академічного супроводу. Академічні консультанти, ментори, координатори програм і цифрові інструменти моніторингу прогресу виконують роль посередників між індивідуальними цілями студента та програмними очікуваннями, допомагаючи коригувати траєкторію без обмеження свободи вибору. У такому середовищі студент навчається приймати відповідальні рішення, оцінювати їхні наслідки та своєчасно вносити зміни у власну навчальну стратегію [42; 24].

Загалом outcomes-based education як інституційна рамка дозволяє поєднати академічну свободу з підзвітністю, створюючи умови для розвитку відповідальної автономії студента. Саморегуляція в цьому випадку формується не як реакція на окремі педагогічні інтервенції, а як результат системної взаємодії свободи вибору, чіткої структурованості очікувань і постійної педагогічної підтримки. Саме одночасна дія цих складників забезпечує стійкість навчальної самоорганізації та відкриває можливість узагальнення отриманих висновків у підсумковому аналітичному блоці підрозділу.

Практика закладів вищої освіти США засвідчує, що академічна свобода студента не розглядається як протилежність структурованості, а педагогічно вписується в рамку outcomes-based education, де свобода вибору реалізується всередині чітко визначених результатів навчання, критеріїв досягнення та прозорих процедур оцінювання.

Показовим є досвід University of California, Berkeley, де академічна свобода студентів реалізується через варіативність навчальних маршрутів, вибір тем дослідницьких і проєктних робіт, а також гнучкість форматів виконання завдань. Водночас кожен курс і програма мають чітко сформульовані learning outcomes, які є публічно доступними та інтегрованими в rubrics оцінювання. Студент отримує право обирати шлях досягнення результату, але не сам результат як такий. Зазначена модель формує здатність співвідносити власні рішення з академічними стандартами й розвиває навички самопланування та самоконтролю [42].

У University of Michigan баланс свободи та відповідальності реалізується через програмно вибудувану систему результатів навчання, узгоджених на рівні курсу, спеціальності та освітньої програми. Студенти мають можливість обирати дисципліни, модулі та формати участі, проте всі вибори співвідносяться з програмними outcomes, які слугують орієнтирами для побудови індивідуальної освітньої траєкторії. Академічні радники та цифрові планувальники допомагають студентам усвідомлювати, як окремі рішення впливають на досягнення загальних програмних цілей, що посилює відповідальність за власний навчальний шлях [44].

Системний характер outcomes-based підходу демонструє Arizona State University, де результати навчання використовуються як інструмент управління навчальним процесом на інституційному рівні. У межах курсів студентам надається значна свобода у виборі тем, темпів і стратегій навчання, однак прогрес постійно співвідноситься з очікуваними результатами через цифрові дашборди та формувальне оцінювання. Таким чином свобода вибору

підкріплюється регулярною рефлексією щодо відповідності власних дій програмним цілям, що сприяє розвитку відповідальної автономії [33].

У Stanford University поєднання академічної свободи з чіткими очікуваннями реалізується через гнучкий навчальний дизайн, орієнтований на індивідуальні освітні інтереси студентів. Вибір тем, міждисциплінарних курсів і форматів підсумкових робіт поєднується з чіткими критеріями якості та описаними рівнями досягнення результатів. Студенти активно залучаються до самооцінювання й обґрунтування власних навчальних рішень у світлі задекларованих outcomes, що переводить академічну свободу з рівня можливості на рівень відповідального академічного зобов'язання [38].

Інституційно врівноважену модель автономії та підзвітності реалізує також Georgia State University, де індивідуальні цілі студентів системно узгоджуються з цілями освітніх програм через advising-системи та структуровані degree maps. Студент може коригувати власну траєкторію, змінювати темп або формат навчання, однак кожне рішення аналізується з погляду впливу на досягнення програмних результатів. У такий спосіб відповідальність за навчальні вибори стає частиною повсякденної освітньої практики [48].

Наведені приклади дозволяють дійти висновку, що третя педагогічна умова реалізується в університетах США як інституційно підтримуваний баланс свободи й структурованості, у межах якого outcomes-based education слугує рамкою для розвитку саморегульованого навчання. Академічна свобода тут не усуває вимог, а, навпаки, підсилює потребу в самопланування, самоконтролі та відповідальності за досягнення результатів. Саме така модель створює стійкі передумови для формування навчальної самоорганізації й становить методологічно цінну основу для подальшого порівняльного аналізу з українським контекстом.

Узагальнюючи викладене, педагогічні умови формування умінь навчальної самоорганізації постають як цілісна, внутрішньо узгоджена система, у межах якої кожен компонент не має самодостатнього характеру, а реалізує свій потенціал лише у взаємодії з іншими. Використання цифрових технологій

забезпечує інструментальну основу саморегуляції, однак без фасилітаційного посередництва викладача вони залишаються технічним середовищем, а без чітко визначених очікувань результатів фрагментарним набором активностей. Аналогічно, фасилітація й менторський супровід втрачають ефективність без прозорої нормативної рамки, яка задає орієнтири самопланування та самоконтролю, тоді як академічна свобода без педагогічної підтримки та структурованості ризикує перетворитися на дезорганізацію навчальної діяльності.

У системі технології, фасилітація та нормативна визначеність утворюють замкнений педагогічний контур self-regulated learning, у якому кожен елемент підсилює інші. Цифрові інструменти роблять навчальну діяльність видимою та керованою; фасилітаційні практики забезпечують осмислення, інтеріоризацію та поступове згортання зовнішньої підтримки; результати навчання й прозорі критерії надають автономії змістовної визначеності та переводять свободу вибору в площину відповідальної дії. Саморегуляція в такому контурі формується не епізодично, а як стійка характеристика навчальної діяльності студента, підтримувана на рівні курсу, програми й інституції загалом.

Висновки до четвертого розділу

У четвертому розділі представлено *модель системи* формування умінь навчальної саморганізації студентів у закладах вищої освіти США, структура котрої включає основні компоненти системи формування умінь навчальної самоорганізації студентів у ВЗШ США.

Цільово-ціннісний компонент визначає, якою має бути освітня позиція студента, які норми академічної поведінки визнаються значущими, які смисли підтримують наполегливість у навчанні та як інституція переводить ці орієнтири у щоденні навчальні практики. Даний компонент ґрунтується на студентоцентрованості як принципі, що переносить центр ваги з трансляції знань на розвиток здатності студента діяти як суб’єкт навчання.

Студентоцентрованість у контексті SRL означає створення *умов,* у яких студент набуває права і компетентності керувати власною освітньою активністю: формулювати цілі, обирати стратегії, приймати рішення щодо ресурсів і, що принципово, нести відповідальність за наслідки цих рішень. Визначено *завдання системи* формування умінь навчальної самоорганізації студентів у ВЗО США, до них віднесено: формування у студентів мотиваційно-ціннісної готовності до самостійного управління власним навчанням; розвиток когнітивних і метакогнітивних умінь (цілепокладання, планування, моніторингу та самокорекції); оволодіння операційно-діяльнісними уміннями організації часу, навчального навантаження та освітньої траєкторії; інтеграція рефлексивно-оцінювальних практик у щоденну навчальну діяльність студентів; забезпечення узгодженості індивідуальних навчальних стратегій студентів з learning outcomes освітніх програм. Визначено основні *функції* : розвивальна функція моделі, що полягає в підтримці мотивації та академічної self-efficacy; освітня функція моделі, що спрямована на формування когнітивних і метакогнітивних стратегій; компенсаторна функція моделі, що спрямована на подолання дефіцитів попередньої підготовки та нерівномірності стартових можливостей студентів; організаційно-координуюча функція моделі полягає в інтеграції академічних і сервісних структур, діагностично-моніторингова функція моделі, що забезпечує вимірювання динаміки SRL і результативності навчання.

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

Змістово-процесуальний компонент, котрий виконує ключову функцію інтеріоризації умінь навчальної саморганізації із площини задекларованих цінностей і нормативних очікувань у площину реальної навчальної дії. Інтеграція SRL у зміст дисциплін у межах моделі передбачає відхід від практики винесення саморегуляції в окремі курси або тренінги й орієнтацію на її наскрізну присутність у навчальному процесі. Методичне забезпечення включає: активні, проблемні, дослідницькі та рефлексивні методи навчання, які в моделі розглядаються як умови запуску саморегулятивної діяльності.

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

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

Визначено й обгрунтовано *педагогічні умови* формування умінь навчальної саморганізації студентів у закладах вищої освіти США. *Перша педагогічна умова – «Використання цифрових технологій як інструментів саморегуляції».* У площині планування цифрове середовище забезпечує студенту прозорий каркас організації навчання: календарі, дедлайни, автоматичні нагадування, мапи курсу та модульна логіка допомагають перетворювати загальну навчальну мету на

послідовність керованих кроків і проміжних цілей. На фазі самомоніторингу використовуються інструменти, що перетворюють навчальну активність на дані, доступні для інтерпретації самим студентом: панелі прогресу, журнал оцінок, логи активності, індикатори виконання модулів і звіти про замученість. На фазі рефлексії цифрова підтримка здійснюється через інструменти, що стимулюють метакогнітивне осмислення власних стратегій: онлайн-журнали, цифрові щоденники, інтерактивні модулі рефлексії, неоцінювані опитування, дискусійні простори, «wrappers» до тестів і завдань. Друга педагогічна умова *«Підготовка викладачів до фасилітації та менторського супроводу навчальної самоорганізації студентів».* Зміна суб'єктно-рольової позиції викладача в контексті SRL є не стилістичним «оновленням» педагогічної риторики, а принциповою перебудовою механізму впливу на навчальну діяльність студента. У фокусі опиняється не трансляція змісту як кінцева мета, а побудова умов, за яких студент навчається керувати власним навчанням: формулювати цілі, планувати кроки, відстежувати прогрес, здійснювати рефлексивну оцінку та вносити корекції. У цьому переході викладач постає у трьох взаємодоповнювальних ролях 1) фасилітатора, 2) ментора та 3) академічного коуча. *Третя педагогічна умова «Поєднання академічної свободи з чітко визначеними очікуваннями результатів навчання».* Академічна свобода як педагогічна умова реалізується насамперед через надання студенту вибору тем, темпів, форматів і стратегій навчання. Можливість обирати проблематику завдань, варіанти проєктів, послідовність опрацювання матеріалу або формат представлення результатів створює ситуацію, у якій студент стає активним суб'єктом навчальної діяльності, а не виконавцем заздалегідь заданих інструкцій.

Матеріали четвертого розділу представлені в працях автора [1; 15; 16; 21; 27].

Список використаних джерел у четвертому розділі

1. Бондар В. І. Організація самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів в умовах застосування інформаційно-комунікаційних технологій : дис. канд. наук: 13.00.04. Київ, 2007. 266 с.

2. Братко М. Система освіти сша: структура, традиції управління, особливості вищої освіти. *Освітологічний дискурс*. 2017. № 3-4 (18-19). С. 252-268.

3. Киричок А. П. Теорія та практика створення сучасної моделі освіти у галузі PR: монографія. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, Вид-во «Політехніка», 2017. 236 с.

4. 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.

5. 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.

6. 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.

7. 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.

8. 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.

9. 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.

10. 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.

11. 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. С. 135-136. DOI: 10.24139/2312-5993/2024.01-02/514-521.

12. Смолікевич Н. Р. Організаційно-педагогічне забезпечення адаптації іноземних студентів в університетах США : дис. канд. наук: 13.00.01. Львів, 2018. 301 с.

13. 2021 Effective Practices for Student Success, Retention, and Completion Report. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED614938.pdf.

14. 2025 Effective Practices for Student Success, Retention, and Completion. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED675378.pdf.

15. Academic Freedom Resource Guide. URL: https://www.asccc.org/papers/academic-freedom-resource-guide.

16. Acosta-Gonzaga E., Ramirez-Arellano A. Scaffolding matters? Investigating its role in motivation, engagement and learning achievements in higher education. *Sustainability*. 2022. 14(20), 13419.

17. Akhmetzhanova G. The impact of digital technologies on the students' independent learning development. *International Journal of Information and Education Technology.* 15(9). 2025. pp. 1853–1863. DOI: https://doi.org/10.18178/ijiet.2025.15.9.2386.

18. Alnufaie M. R. Mobile-assisted language learning applications: Features and characteristics from users' perspectives. *Studies in Self-Access Learning Journal.* 2022. 13(3), pp. 312–331. DOI: https://doi.org/10.37237/130302.

19. Arianto F. Hanif M. Evaluating metacognitive strategies and self-regulated learning to predict primary school students' self-efficacy and problem-solving skills in science learning. *Journal of Pedagogical Research.* 8(3). 2024. pp. 301-319. DOI: https://doi.org/10.33902/JPR.202428575.

20. Baars M., Khare S., Ridderstap L. Exploring Students' Use of a Mobile Application to Support Their Self-Regulated Learning Processes. *Frontiers in psychology*. 2022. 13. 793002. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.793002.

21. Baars M., Viberg O. Mobile learning to support Self-Regulated learning. *International Journal of Mobile and Blended Learning.* 2022. 14(4). pp. 1–12. DOI: https://doi.org/10.4018/ijmbl.315628.

22. Baars M., Zafar F., Hrehovcsik M., de Jongh E. Paas F. Ace Your Self-Study: A Mobile Application to Support Self-Regulated Learning. *Front. Psychol.* 2022. 13:793042. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.793042.

23. Backers L., Van Keer H. Professionalizing schools on self-regulated learning: roles, responsibilities and challenges of process coaches. *Frontiers in Education.* 2025. 10. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1601822.

24. Balan A., Jönsson, A. Evaluation of a self-instructional self-regulated learning material in mathematics. *Frontiers in Education*. 2025. 10. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1507803.

25. Breitwieser J., Nobbe L., Biedermann D., Brod G. Boosting self-regulated learning with mobile interventions: Planning and prompting help children maintain a regular study routine. *Computers & Education.* 2023. 205. 104879. DOI: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104879.

26. Brodowicz M. The Impact of First-Year Experience Programs on Student Success in University. URL: https://aithor.com/essay-examples/the-impact-of-first-year-experience-programs-on-student-success-in-university.

27. Bruna D., Pérez M. V., Bustos C., Villarroel V. The impact of a university teacher training program promoting self-regulated learning on teacher knowledge, self-efficacy, and practices. *Frontiers in Education.* 2023. 8. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1007137.

28. Building Up Student Success: Scaffolding and Self-Regulation. URL: https://www.faulkner.edu/faculty-newsletter/building-up-student-success-scaffolding-and-self-regulation/.

29. Caixia L., Bakar Z. A., Qianqian X. Self-Regulated Learning and Academic Achievement in Higher Education: A Decade Systematic review. *International Journal of Research and Innovation in Social Science.* IX(III). pp. 4488–4504. DOI: https://doi.org/10.47772/ijriss.2025.90300358.

30. Center for Teaching and Learning (CTL). URL: https://catalog.gatech.edu/academics/special-academic-programs/cetl/.

31. Center for Teaching and Learning (CTL). URL: https://www.apus.edu/ctl/.

32. Certificate in Facilitation. URL: https://northern.virginia.edu/programs/certificate-in-facilitation/.

33. Certificate in Facilitation. URL: https://northern.virginia.edu/programs/certificate-in-facilitation/.

34. Certificate vs. Degree: Making the Right Education Decision. URL: https://extendedstudies.ucsd.edu/news-events/extended-studies-blog/certificate-vs-degree-making-the-right-education-decision.

35. Chen L., Saharuddin N. Exploring University Students' Self-Directed Learning in Online Learning. *International Journal of Online Pedagogy and Course Design.* 2024. 14(1). pp. 1–17. DOI: https://doi.org/10.4018/ijopcd.342605.

36. Chitra E., Hidayah N., Chandratilake M., Nadarajah V. D. Self-Regulated Learning Practice of Undergraduate Students in Health Professions Programs. *Frontiers in medicin.* 2022. 9. 803069. DOI: https://doi.org/10.3389/fmed.2022.803069.

37. Cloke H.Microlearning Explained: A Guide to the Bite-Sized Future of Learning. URL: https://www.growthengineering.co.uk/microlearning/.

38. Codding D., Yen A. H., Lewis H., Johnson-Ojeda V., Frey R. F., Hokanson S. C. Goldberg B. B. Nationwide inclusive facilitator training: Mindsets, practices, and

growth. *To Improve the Academy: A Journal of Educational Development*. 2024. 43(2): 6. DOI: https://doi.org/10.3998/tia.5109.

39. Dabbagh N., Bass R., Bishop M., Costelloe S., Cummings K., Freeman B., Frye M., Picciano A. G., Porowski A., Sparrow J., Wilson S. J. Using technology to support postsecondary student learning: A practice guide for college and university administrators, advisors, and faculty. Washington, DC: Institute of Education Sciences, What Works Clearinghouse. (WWC 20090001) Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE), Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. 2019. URL: https://whatworks.ed.gov.

40. Dresel M., Schmitz B., Schober B., Spiel C., Ziegler A., Engelschalk T., Steuer G. Competencies for successful self-regulated learning in higher education: structural model and indications drawn from expert interviews. *Studies in Higher Education.* 2015. 40(3). pp. 454–470. DOI: https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1004236.

41. Edisherashvili N., Saks K., Pedaste M., Leijen Ä. Supporting Self-Regulated Learning in Distance Learning Contexts at Higher Education Level: Systematic Literature Review. *Frontiers in psychology*. *12*. 2022. 792422. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.792422.

42. Facilitation Services for EdD Program Design. URL: https://www.cpedinitiative.org/facilitation-services.

43. Fahrni D. D. D., Iten G., Prasse D., Hascher T. Teachers' practices in the use of digital technology to promote students' self-regulated learning and metacognition: A systematic review. *Teaching and Teacher Education.* 2025. 165. 105150. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105150.

44. FORP Facilitators Program. URL: https://www.csulb.edu/academic-technology-services/instructional-design/forp-facilitators-program.

45. Guinness H. The 6 best Pomodoro timer apps in 2025. URL: https://zapier.com/blog/best-pomodoro-apps/.

46. Gulden R. van der, Heeneman S., Kramer A. W. M., Laan R. F. J. M., Scherpbier-de Haan N. D., Thoonen B. P. A. How is self-regulated learning

documented in eportfolios of trainees?: a content analysis. *Bmc Medical Education.* 2020. 20(1). DOI:10.1186/s12909-020-02114-4.

47. How to Use the Pomodoro Technique for Studying: A Complete Guide. URL: https://fedorico.com/index.php/how-to-use-the-pomodoro-technique-for-studying-a-complete-guide/.

48. Huang X., Dong L., C C. V., D P. K. Self-Regulated learning and scientific research using artificial intelligence for higher education systems. *International Journal of Technology and Human Interaction.* 2022. 18(7). pp. 1–15. DOI: https://doi.org/10.4018/ijthi.306226.

49. Hui X., Liu Z., Chi Y. A Review on Learner Autonomy with Mobile-Assisted Language Learning for EFL Learners at the Tertiary Level. *Open Access Library Journal*. 10. 2023. e606. DOI: http://dx.doi.org/10.4236/oalib.1110606.

50. IES Announces a New Research and Development Center for Self-Directed Learning Skills in Online College Courses. URL: https://ies.ed.gov/learn/blog/ies-announces-new-research-and-development-center-self-directed-learning-skills-online-college.

51. Important Apps And Digital Learning Tools For University Students. URL: https://elearningindustry.com/25-digital-learning-tools-apps-university-students.

52. Junaštíková J. Self-regulation of learning in the context of modern technology: a review of empirical studies. *Interactive Technology and Smart Education*. 2023. 21(2). pp. 270–291. DOI: https://doi.org/10.1108/itse-02-2023-0030.

53. Khan-Galaria M. Self-Regulated Learning and its implications for edtech design and implementation. URL: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/0c60fa58-c31e-4510-a43b-3ded3dfdba8f/EETN_Case_study_Self-Regulated_Learning.pdf.

54. Kim R., Olfman L., Ryan T., Eryilmaz E. Leveraging a personalized system to improve self-directed learning in online educational environments. *Computers & Education.* 70. 2014. 150-160.

55. Kong S. C., Lin T. Developing self-regulated learning as a pedagogy in higher education: An institutional survey and case study in Hong Kong. *Heliyon*. 9(11). 2023. e22115. DOI: https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e22115.

56. Lai Y., Saab N., Admiraal W. University students' use of mobile technology in self-directed language learning: Using the integrative model of behavior prediction. *Computers & Education.* 2021. 179, 104413. DOI: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104413.

57. Lam R. E-Portfolios for self-regulated and co-regulated learning: A review. *Frontiers in psychology.* 2022. 13. 1079385. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1079385.

58. Lan M., Zhou X. A qualitative systematic review on AI empowered self-regulated learning in higher education. *npj Sci. Learn.* 10. 21. 2025. DOI: https://doi.org/10.1038/s41539-025-00319-0.

59. Lavrysh Y., Leshchenko M. Tymchuk L. Development of metacognitive skills through digital narratives in higher education. *Revista Electrónica de Investigación Educativa.* 2023. 25, e07, pp. 1-15. DOI: https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e07.5028.

60. Lobos K., Cobo-Rendón R., Jofré D. B., Santana J. New challenges for higher education: self-regulated learning in blended learning contexts. *Frontiers in Education*. 2024. 9. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1457367.

61. Lohani M., Pfund G. N., Bono T. J., Hill P. L. Starting school with purpose: Self-regulatory strategies of first-semester university students. Applied psychology. *Health and well-being.* 2023. 15(2). pp. 723–739. DOI: https://doi.org/10.1111/aphw.12407.

62. Martínez J. A. Á., Gómez J. F., Restrepo Botero J. C. Mobileassisted language learning (MALL) for improving English language teaching and learning in higher education: A systematic literature review. *Knowledge Management & E-Learning.* 2025. 17(2). pp. 258–277. DOI: https://doi.org/10.34105/j.kmel.2025.17.012.

63. Martinez M. Elevate Your STEM Study Strategy: Pomodoro Technique with Active Recall Studying for Improved Time Management and Study Habits. URL: https://www.studysuccesstips.com/articles/elevate-stem-study-pomodoro-active-recall/.

64. Noori A. Digital Technologies and Self-Regulated Language Learning: A Systematic Review. *Journal of Social Sciences - Kabul University.* 2025. 8(1). pp. 243–263. DOI: https://doi.org/10.62810/jss.v8i1.323.

65. Oportus-Torres R., Contreras-Soto Y., Sanhueza-Campos C., Maluenda-Albornoz J., Pérez-Villalobos C., Quintanilla-Espinoza A. Self-regulated learning and engagement through emergency remote teaching in EFL undergraduate students. *Frontiers in Education.* 2024. 9. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1416507.

66. Panadero E. A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four *Directions for Research. Frontiers in psychology.* 2017. 8. 422. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422.

67. Pape R., Thomas J. Adaptive metacognitive prompting in young learners and the role of prior performance. *International Journal of Child-Computer Interaction.* 44. 2025. 100740. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2025.100740.

68. Perez R., Torres-Delgado G. Evaluation-Self-regulated Learning in Higher Education in a Digital Environment Under Vulnerable Conditions and Confinement Due to Covid-19. *Proceedings of the 6th International Conference on Digital Technology in Education.* 2022. pp. 137–144. DOI: https://doi.org/10.1145/3568739.3568764.

69. Peters M., Guitert-Catasús M. Romero, M. Finding Balance through Connected Learning Designs: Disentangling Self-Regulated and Co-Regulated Learning in Online Postgraduate Education. *Journal of Interactive Media in Education.* 2022. (1): 4. pp. 1–14. DOI: https://doi.org/10.5334/jime.752.

70. Productivity Tools and Study Hacks for Online Students. URL: https://mid-america.edu/productivity-tools-and-study-hacks-for-online-students/.

71. Professional Development Facilitation and Leadership Certificate. URL: https://pce.sandiego.edu/certificates/professional-development-facilitation-and-leadership-certificate/.

72. Rivas S. F., Saiz C., Ossa C. Metacognitive strategies and development of critical thinking in higher education. *Frontiers in Psychology.* 2022. 13, 913219. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.913219.

73. Ruhl J., Perels F., Dörrenbächer-Ulrich L. Multimethod assessment of self-regulated learning in primary, secondary, and tertiary education – A meta-analysis. *Learning and Individual Differences.* 123. 2025. 102760. DOI: https://doi.org/10.1016/j.lindif.2025.102760.

74. Savitz-Romer M. Developing Self-Regulation Skills for College Going and College Staying. URL: https://www.ncan.org/news/706049/Developing-Self-Regulation-Skills-for-College-Going-and-College-Staying.htm.

75. Self-regulated and self-organized learning in higher education. URL: https://www.uni-goettingen.de/en/690625.html.

76. Sohail A., Yousaf M., Idrees M., Mushtaq A. Integrating technology and self-regulation strategies to enhance learning outcomes: a dual-analysis approach. *Interactive Learning Environments.* 2025. 1–13. DOI: https://doi.org/10.1080/10494820.2025.2523401.

77. Study Tools for Online College Students. URL: https://www.purdueglobal.edu/blog/online-learning/tech-tools-online-college-students/.

78. Sumuer E. Factors related to college students' self-directed learning with technology. *Australasian Journal of Educational Technology*. 2018. 34(4):29. DOI:10.14742/ajet.3142.

79. The Role of Self-Regulation Strategies in Academic and Social Success. URL: https://www.heartwisesupport.org/post/the-role-of-self-regulation-strategies-in-academic-and-social-success.

80. Theobald M. Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: A

meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology.* 2021. 66. 101976. DOI: https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976.

81. Trentepohl S., Waldeyer J., Fleischer J., Roelle J., Leutner D., Wirth J. Self-regulation of resources in higher education: Strategic learning behaviour mediates the effect of learning strategy knowledge on academic performance. Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie. 2025. 39(4). pp. 295–308. DOI: https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000374.

82. Using digital educational tools to facilitate learning. URL: https://axelor.com/digital-tools-for-learning/.

83. Viberg O., Kukulska-Hulme A., Peeters W. Affective support for Self-Regulation in Mobile-Assisted Language learning. *International Journal of Mobile and Blended Learning*. 2023. 15(2). pp. 1–15. DOI: https://doi.org/10.4018/ijmbl.318226.

84. Virtanen P. Self-Regulated Learning in Higher Education: Basic Dimensions, Individual Differences, and Relationship with Academic Achievement. URL: https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2020/12/08/self-regulated-learning/.

85. Wafik A. Digital Tools that Can Make Learning and Research Easier. https://al-fanarmedia.org/2025/10/digital-tools-that-can-make-learning-and-research-easier/.

86. Weimer M. Developing Students' Self-Directed Learning Skills. URL: https://www.facultyfocus.com/articles/teaching-and-learning/developing-students-self-directed-learning-skills/.

87. West R. E., Williams G. S., Williams D. D. Improving problem-based learning in creative communities through effective group evaluation. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning.* 7. 2013. pp. 1-42. URL: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=90663291&site=ehost-live.

88. What is student retention in higher education? https://www.salesforce.com/education/student-success-software/student-retention-strategies/.

89. Wu H. Establish a digital Real-Time learning system with push notifications. *Frontiers in Psychology.* 2022. 13. 767389. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.767389.

90. Xu X., Qiao L., Cheng N., Liu H., & Zhao W. Enhancing self-regulated learning and learning experience in generative AI environments: The critical role of metacognitive support. *British Journal of Educational Technology.* 2025. 56(5). pp. 1842–1863. DOI: https://doi.org/10.1111/bjet.13599.

91. 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). 2023. pp. 240-249. DOI https://doi.org/10.34069/AI/2023.62.02.24.

92. Ye D., Pennisi S. Using trace data to enhance Students' self-regulation: A learning analytics perspective. *The Internet and Higher Education.* 54. 2022. 100855. DOI: https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2022.100855.

93. Zamnah L.N. Ruswana A.M. Implementation of self-directed learning model to improve students' self-regulated learning and self-confidence. *Journal of Physics Conference Series.* 2019. 1188(1):12081. DOI:10.1088/1742-6596/1188/1/012081.

94. Zhang H., Quan J., Zhang N., Zhang L. Investigating the effects of formative assessment on EFL students' achievement and motivation: a Self-Determination Theory perspective. *Frontiers in Psychology.* 16. 2025. 1664871. DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1664871.

95. Zheng B, Sun T. Self-Regulated Learning and Learning Outcomes in Undergraduate and Graduate Medical Education: A Meta-Analysis. *Eval Health Prof.* 2025. Dec;48(4). pp. 430-450. DOI: 10.1177/01632787241288849.

РОЗДІЛ 5.
ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ ДОСВІДУ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ НАВЧАЛЬНОЇ САМОРГАНІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ США У СИСТЕМУ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

5.1. Тенденції розвитку проблеми формування умінь навчальної саморганізації студентів у закладах вищої освіти США та України

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується зростанням складності освітніх процесів, масовізацією доступу до університетської освіти, інтенсивною цифровізацією та підвищенням рівня соціальної, професійної й екзистенційної невизначеності, у межах яких здатність студента до навчальної самоорганізації набуває ознак системоутворювального показника якості освітнього середовища. У таких умовах ефективність навчання дедалі меншою мірою визначається лише обсягом засвоєних знань і дедалі більшою спроможністю здобувача вищої освіти самостійно цілепокладати, планувати, регулювати та рефлексивно оцінювати власну навчальну діяльність у динамічному академічному контексті. Самоорганізація навчальної діяльності постає інтегральним результатом функціонування освітньої системи, що відображає рівень її педагогічної зрілості, адаптивності та орієнтації на довготривалі освітні результати.

У науковому дискурсі відбувається помітний зсув від традиційного індивідуально-психологічного тлумачення навчальної самоорганізації як сукупності особистісних якостей або навичок самодисципліни до її осмислення як педагогічно та інституційно зумовленого феномену. Зазначений підхід акцентує увагу на ролі освітнього дизайну, організаційних структур, методичного забезпечення, цифрового середовища та професійної діяльності викладача у формуванні здатності студента до саморегульованого навчання. В даному контексті самоорганізація навчальної діяльності розглядається як результат цілеспрямованого педагогічного впливу, що реалізується через

систему умов, механізмів і практик, інтегрованих у повсякденну освітню діяльність закладу вищої освіти, а не як спонтанний прояв індивідуальної активності здобувача.

Зазначені трансформації зумовлюють необхідність звернення до порівняльного аналізу тенденцій розвитку проблеми формування умінь навчальної самоорганізації студентів у різних національних контекстах, зокрема у ЗВО США та України. Американська система вищої освіти демонструє тривалий і послідовний розвиток педагогічних та інституційних моделей підтримки саморегульованого навчання, інтегрованих у політику студентського успіху та цифрові освітні екосистеми. Водночас український освітній простір перебуває у фазі активної трансформації, у межах якої ідеї автономії, відповідальності та самостійної навчальної діяльності здобувачів набувають нормативного закріплення, але потребують подальшої педагогічної конкретизації та системної реалізації. Порівняльний аналіз зазначених тенденцій і механізмів їх упровадження створює підґрунтя для глибшого розуміння закономірностей формування умінь навчальної самоорганізації студентів та окреслення перспектив їх розвитку в умовах модернізації вищої освіти України.

Перша тенденція: Концептуально-парадигмальні тенденції формування умінь навчальної самоорганізації студентів; США – саморегульоване навчання як педагогічно спроєктований багатокомпонентний процес; Україна – становлення самоорганізації як інтегральної освітньої компетентності.

У межах науково-педагогічного дискурсу США уміння навчальної самоорганізації послідовно концептуалізуються не як «вроджена» чи спонтанно набута риса студента, а як результат входження здобувача в освітнє середовище, яке цілеспрямовано проєктує й підтримує саморегульоване навчання. Саме тому теоретико-методологічною опорою виступає парадигма SRL, у межах якої самоорганізація описується як багатокомпонентний педагогічний процес, що інтегрує метакогнітивний, мотиваційно-ціннісний і поведінковий виміри та підлягає формуванню через спеціально організовані освітні впливи, а не лише через індивідуальну ініціативу студента. Таке розуміння задає принципово іншу

оптику: ключовим стає не питання «чи здатен студент бути самоорганізованим», а питання «які параметри освітнього дизайну та інституційної підтримки роблять самоорганізацію типовою академічною практикою» [2].

Центральною тезою парадигми SRL є її процесуальність і системність. У визначеннях, що спираються на соціально-когнітивну перспективу, саморегуляція мислиться як взаємодія особистісних чинників, поведінки та середовища; відповідно, SRL описується як активний, конструктивний процес, у якому здобувач ставить цілі, а далі моніторить, регулює й контролює власну когніцію, мотивацію та поведінку з урахуванням контекстних умов. У даному ракурсі метакогнітивний компонент набуває статусу «керівного механізму» навчальної діяльності: він забезпечує усвідомлення цілей і вимог завдання, вибір стратегій, самоспостереження за прогресом і корекцію дій. Мотиваційно-ціннісний вимір пов'язаний із самоефективністю, внутрішньою мотивацією, ціннісним прийняттям навчальних цілей та здатністю підтримувати зусилля; поведінковий із конкретними практиками управління часом, організацією ресурсів, стратегіями help-seeking, наполегливістю та самоконтролем [2; 19]. Важливо, що в сучасних трактуваннях саморегульоване навчання охоплює також емоційно-вольовий аспект, де студенти контролюють навчання не лише на когнітивному й метакогнітивному рівнях, а й з огляду на мотивацію та емоції, керуючи думками, поведінкою й емоційними станами для успішної навігації в освітньому процесі. Багатовимірність SRL методологічно унеможливлює спрощене ототожнення самоорганізації з «дисципліною» або «силою волі» та підкріплює потребу в педагогічному проєктуванні умов її розвитку [20].

Переосмислення самоорганізації як продукту освітнього дизайну має прямі наслідки для того, як у США формулюються педагогічні умови формування SRL. По-перше, потрібна спільна концептуальна рамка на рівні університету, яка робить SRL «видимим» об'єктом навчання й підтримки: у такій рамці самоорганізація розглядається як нормована частина академічної культури, а не приватна справа окремого студента. По-друге, необхідним стає узгодження цілей і результатів навчання з фазовою логікою SRL, а саме від випереджального

цілепокладання й планування до реалізації дій, моніторингу та рефлексивного оцінювання. Зазнаена узгодженість дозволяє перетворити SRL із декларації на робочу педагогічну технологію: цілі курсу задають очікувані саморегулятивні дії, завдання створюють ситуації їх застосування, а оцінювання фіксує не лише «продукт» навчання, а й якість саморегулятивного процесу [20].

Операційно це означає, що педагогічний дизайн має включати інструменти, які «підтягують» студента до саморегуляції через послідовне розгортання навчальної діяльності: від структурованих постановок цілей і планів до механізмів самоконтролю та самокорекції. У межах американського підходу така логіка підтримується інтеграцією умінь самоорганізації в сам дизайн дисциплін, зокрема через scaffolding, формувальне оцінювання, рефлексивні завдання, навчальні контракти й портфоліо, що робить самоорганізацію «прихованим навчальним результатом» кожного курсу. Відповідно, формування SRL реалізується не як окремий «додаток» до змісту, а як спосіб організації навчання: студент навчається не лише предмету, а й власного навчання в цьому предметі.

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

У вітчизняному освітньо-науковому просторі проблема формування умінь навчальної самоорганізації студентів перебуває на етапі активного становлення та переосмислення, що зумовлено запровадженням компетентнісної та студентоцентрованої парадигм як методологічної основи розвитку вищої освіти. У межах зазначених підходів самоорганізація навчальної діяльності дедалі частіше трактується як інтегральна освітня компетентність, пов’язана зі

здатністю здобувача вищої освіти усвідомлено планувати, організовувати, регулювати й оцінювати власну навчальну діяльність відповідно до визначених результатів навчання та індивідуальної освітньої траєкторії. Такий зсув означає відхід від уявлення про самоорганізацію як допоміжну або факультативну характеристику навчання і поступове включення її до кола ключових результатів професійної підготовки [8].

Водночас аналіз наукових джерел і освітніх практик засвідчує збереження фрагментарності концептуалізації навчальної самоорганізації, що проявляється у паралельному співіснуванні психологічного та педагогічного дискурсів. У психологічних дослідженнях самоорганізація найчастіше інтерпретується як індивідуально-особистісна характеристика, пов'язана з самодисципліною, вольовою регуляцією, мотивацією досягнення та здатністю до самоконтролю. У педагогічному ж дискурсі вона розглядається як результат освітнього процесу, зумовлений змістом навчання, організацією діяльності, методами викладання та характером взаємодії між викладачем і студентом. Відсутність єдиної інтегративної рамки призводить до того, що самоорганізація часто декларується як бажана якість випускника, однак не завжди отримує чітке педагогічне «прописування» у структурі освітніх програм і навчальних дисциплін [6; 7; 8; 9; 10; 44; 46; 53].

За таких умов ключовою тенденцією розвитку умінь навчальної самоорганізації студентів в Україні постає їхня операціоналізація у структурі результатів навчання. Йдеться не лише про формальне включення відповідних формулювань до освітніх стандартів чи програмних документів, а про конкретизацію того, які саме саморегулятивні дії має опанувати студент, у яких навчальних ситуаціях вони формуються та за якими критеріями можуть бути оцінені. Самоорганізація в цьому контексті набуває ознак вимірюваної освітньої компетентності, що інтегрує метакогнітивні вміння, мотиваційно-ціннісні установки та поведінкові стратегії навчальної діяльності [47].

Реалізація даної тенденції потребує переходу від загальних декларацій автономії та відповідальності здобувача вищої освіти до розроблення чітких

індикаторів сформованості умінь навчальної самоорганізації. Такими індикаторами можуть виступати здатність студента формулювати навчальні цілі, планувати етапи їх досягнення, обирати й коригувати стратегії навчання, здійснювати самоконтроль і рефлексію результатів, а також усвідомлено використовувати зовнішні ресурси підтримки. Їх фіксація в освітніх програмах і критеріях оцінювання створює передумови для цілеспрямованого педагогічного впливу та дозволяє інтегрувати розвиток самоорганізації в повсякденну навчальну практику, а не залишати його на рівні побічного ефекту активних або проєктних методів навчання [28, с. 178].

Як бачимо, становлення самоорганізації як інтегральної освітньої компетентності в українських ЗВО характеризується поєднанням нормативно закріплених парадигмальних орієнтирів і водночас потребою в їх подальшій педагогічній конкретизації. Усвідомлення розриву між концептуальними засадами та механізмами реалізації логічно зумовлює перехід до аналізу інституційних механізмів підтримки навчальної самоорганізації, як наступної тенденції, через які університет може забезпечити системність, наступність і результативність формування саморегулятивних умінь студентів.

Друга тенденція: Інституційні тенденції та політики підтримки навчальної самоорганізації; США – інституційна інтеграція SRL у політику студентського успіху; Україна – нормативне закріплення автономії без достатньої інституційної операціоналізації.

Інституційний вимір формування умінь навчальної самоорганізації в американській вищій освіті демонструє тенденцію до стійкого «вбудовування» SRL у політику студентського успіху, де саморегуляція розглядається не як факультативна навичка окремих мотивованих студентів, а як функціональна передумова академічної адаптації, збереження контингенту та результативності навчання. Загалом самоорганізація постає складовою student success architecture, тобто організаційно-педагогічної архітектури, що поєднує навчальний дизайн, оцінювання, супровідні сервіси й консультативну інфраструктуру в єдину систему підтримки освітньої траєкторії здобувача. А тому формування SRL

закріплюється на рівні університетських політик через програми академічної адаптації, академічне консультування та роботу центрів навчальної підтримки, що забезпечують узгодженість індивідуальних і інституційних цілей навчання та переводять відповідальність за розвиток самоорганізації в площину спільної, розподіленої відповідальності університету й студента [20; 21].

Ключовою умовою реалізації даної тенденції виступає системність і наступність підтримки, оскільки SRL не зводиться до одноразового тренінгу чи «поради з тайм-менеджменту», а підтримується послідовно, починаючи з входження студента в університетську культуру й надалі у процесі опанування дисциплін, вибудовування індивідуальної траєкторії та подолання неминучих академічних труднощів. Іншими словами, інституційна підтримка створює контур, у якому студент поступово переходить від зовнішньо структурованих форм регуляції до внутрішньої автономії, зберігаючи можливість звернення до сервісів і людей, що виконують роль «педагогічних підпор» на критичних етапах переходу. Така наступність неможлива без міжпідроздільної координації, адже SRL-підтримка «розподіляється» між навчальними підрозділами, викладачами, радниками, тьюторами, менторськими програмами та навчальними центрами, що в сукупності формують інституційний «каркас» студентського успіху [22; 15].

У практичній площині означена архітектура реалізується, по-перше, через програми академічної адаптації першого року навчання як інституційний формат переходу до університетських вимог, норм і стилів навчання, у межах якого самоорганізація фактично інституціалізується як базовий навчальний ресурс студента. По-друге, через тьюторинг і менторинг як механізми персоналізованого супроводу, що поєднують підтримку навчальних стратегій із підтримкою академічної впевненості, подоланням невизначеності та формуванням реалістичних очікувань від навчання. По-третє, через академічне консультування, яке виконує роль «навігаційного» механізму: студент не лише отримує інформацію, а й у взаємодії з радником вчиться ставити навчальні цілі, планувати навантаження, обирати оптимальні траєкторії та своєчасно

коригувати стратегії. По-четверте, через центри навчальної підтримки, де самоорганізація підкріплюється інструментально, здебільшого практиками навчання «як вчитися», розвитком навчальних стратегій, консультуванням з академічного письма, організацією peer-support і створенням спільнот практики, які нормалізують звернення по допомогу як частину зрілої саморегуляції. Такий комплекс програм і сервісів у вашому базовому документі позначено як системну інституційну інтеграцію SRL у політику студентського успіху [38].

Додатково показовим є те, що в сучасних рекомендаціях щодо SRL-підтримки на рівні університету акцент переноситься з «індивідуальної відповідальності без ресурсу» на «відповідальність, підкріплену доступними каналами допомоги», тобто студентів цілеспрямовано орієнтують на використання навчальних радників, менторів і ресурсів для розвитку навчальних стратегій; водночас підкреслюється необхідність балансування між підтримкою та автономією, коли студент зберігає провідну роль у власному навчанні, а університет забезпечує структуру, середовище й точки підтримки [22].

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

У чинних освітніх стандартах, програмних документах і стратегіях розвитку вищої освіти автономія студента послідовно декларується як одна з ключових засад студентоцентрованого навчання, що передбачає активну

позицію здобувача у виборі освітньої траєкторії, відповідальність за результати навчання та здатність до самостійної організації навчальної діяльності. Водночас зазначені положення переважно мають рамковий характер і не завжди супроводжуються чітко визначеними інституційними інструментами, через які автономія могла б бути педагогічно підтриманою та поступово сформованою [2; 3; 10].

Аналіз освітніх практик свідчить, що у більшості ЗВО України автономія студента фактично інтерпретується як «надана свобода», а не як процес, що потребує цілеспрямованого супроводу, навчання й інституційної відповідальності. У таких умовах уміння навчальної самоорганізації нерідко залишаються поза сферою системного педагогічного впливу та розглядаються як індивідуальна проблема студента, зумовлена рівнем його мотивації, зрілості або попереднього освітнього досвіду. Обмеженість інституційних сервісів підтримки SRL проявляється у фрагментарності консультативної допомоги, відсутності розгалужених тьюторських програм, нерозвиненості центрів навчальної підтримки та епізодичному характері заходів з академічної адаптації, що не формують стійкої інституційної логіки розвитку саморегулятивних умінь [1, с. 331; 47].

У цьому контексті умовою формування умінь навчальної самоорганізації студентів в Україні постає інституційне визнання самоорганізації як об’єкта цілеспрямованої педагогічної діяльності, а не побічного результату навчання. Таке визнання передбачає перенесення фокусу з індивідуальної відповідальності студента без належного ресурсу на розподілену відповідальність між здобувачем, викладачем і ЗВО. Самоорганізація в цьому випадку набуває статусу педагогічно значущої категорії, що потребує організаційних рішень, спеціально підготовлених фахівців супроводу та інтеграції у внутрішню політику університету [50, с. 562].

Практичні шляхи реалізації даної тенденції пов’язані насамперед із розвитком консультативно-тьюторських практик, орієнтованих не лише на інформування студентів, а й на формування в них навичок цілепокладання,

планування навчального навантаження, рефлексії власних труднощів і вибору ефективних стратегій навчання. Важливим напрямом виступає також упровадження програм академічної адаптації першокурсників, які дозволяють зняти початкову невизначеність, пов'язану з переходом до нових форм організації навчання, та поступово сформувати базові саморегулятивні вміння у структурованому й підтримувальному середовищі. На етапі входження в університет автономія має набувати характеру «керованої», коли свобода дій поєднується з чіткими орієнтирами, зворотним зв'язком і доступними каналами допомоги [50, с. 563].

Можемо стверджувати, що інституційна тенденція в Україні полягає в асинхронності між нормативно задекларованими принципами автономії студента та реальними механізмами їх педагогічної операціоналізації. Усвідомлення цього розриву створює методологічне підґрунтя для переходу від аналізу інституційних рамок до розгляду методичного рівня проблеми, зокрема способів «вбудовування» умінь навчальної самоорганізації в дизайн освітніх програм і навчальних дисциплін як наступного, операційного кроку забезпечення студентської автономії в українських закладах вищої освіти.

Третя тенденція: Методичні тенденції: вбудовування умінь самоорганізації в освітній дизайн; США – SRL як «прихований результат» освітніх програм і дисциплін; Україна – активні та проєктні методи без системного SRL-дизайну.

Методичний вимір досвіду США з формування умінь навчальної самоорганізації вирізняється тим, що саморегульоване навчання вбудовується в освітній дизайн як внутрішня логіка організації навчальної діяльності, у межах якої студент послідовно навчається планувати, здійснювати та рефлексивно оцінювати власне навчання. SRL стає своєрідним «прихованим результатом» освітніх програм і дисциплін, де розвиток самоорганізаційних умінь забезпечується через системне застосування scaffolding, формувального оцінювання, рефлексивних практик, навчальних контрактів і електронних портфоліо, що підтримують поетапне оволодіння навичками планування,

моніторингу й оцінювання власної навчальної діяльності. Важливо, що така «прихованість» не означає латентність або випадковість: йдеться радше про те, що самоорганізація не виділяється в автономний модуль, а «прошиває» структуру курсу, від постановки цілей і очікуваних результатів до способів роботи із завданнями, темпу навчання, характеру зворотного зв'язку та критеріїв оцінювання [45].

Методичною передумовою тут є цілісність курсового дизайну, у якому фази SRL задаються як природний ритм навчання. У сучасних SRL-моделях саме циклічність «planning → performance → self-reflection» постає організувальним принципом, через який студент неодноразово проходить у межах курсу та програми, навчаючись узгоджувати цілі, стратегії, час і ресурси з реальними результатами діяльності. Методична цілісність означає, що кожна фаза циклу має бути не лише проголошеною, а й педагогічно інструментованою: студент отримує завдання й формати роботи, які роблять видимими його цілі, хід мислення, стратегії та прогрес, а отже створюють умови для керованого самоспостереження і самокорекції [25].

Відповідно до зазначеного, scaffolding виконує не допоміжну, а системоутворювальну функцію, оскільки підтримка надається «в потрібний момент» і поступово знімається, щоб студент перейшов від зовнішньої структурованості до внутрішньої автономії. При цьому принципово, що scaffolding розглядається не як локальний прийом «у межах окремого заняття», а як наскрізне рішення, яке має бути вбудоване в навчальний план і забезпечувати поступове нарощування SRL-умінь протягом програми. Така рамка змінює саму природу навчального завдання: воно конструюється як ситуація, у якій студент змушений і водночас має змогу обирати стратегії, перевіряти їх ефективність, переглядати план і фіксувати власні висновки [25; 16, с. 3014].

Цілісність методичного дизайну неможлива без формувального оцінювання, оскільки оцінювальні практики визначають, які дії студента стають «значущими» і повторюваними. Для SRL-підтримки характерне переорієнтування з одноразових високоставкових підсумкових контрольних

подій на програматичні й різноманітні способи оцінювання, що задають регулярний цикл зворотного зв'язку, самооцінки та корекції навчальних стратегій. Зокрема, як ефективні в SRL-контексті розглядаються самотести/квізи протягом курсу та самооцінювання, які одночасно дають студенту дані про прогрес і «підштовхують» до регулятивних дій, серед яких уточнення цілей, зміни стратегії підготовки, планування наступних кроків, а отже, оцінювання починає виконувати не лише сертифікаційну, а й навчальну та регулятивну функції, підтримуючи повний цикл SRL у межах курсу.

Особливе місце в методичному арсеналі займають рефлексивні завдання, навчальні контракти та електронні портфоліо, які переводять рефлексію з рівня «післядії» на рівень структурованої практики, пов'язаної з плануванням і відповідальністю. Портфоліо, інтегроване в навчальний план як частина менторської траєкторії з кредитами та оцінюванням, використовується для фіксації цілей, планів, досвіду виконання та аналізу труднощів, а також для узгодження наступних кроків разом із наставником; при цьому прогрес може оцінюватися за чіткими рубриками, що підсилює прозорість і керованість самоорганізаційних зусиль студента. Принципово, що рефлексія не залишається «самодостатньою»: наголошується необхідність завершувати цикл саморегуляції переходом до конкретного плану дій, аби рефлексивні інсайти перетворювалися на навчальні рішення, а не на декларативні висновки [4; 5].

Таким чином, методична тенденція США полягає в педагогічно точному проєктуванні самоорганізації як функції курсу й програми: SRL «вбудовується» у дизайн завдань, темп навчання, формувальне оцінювання та рефлексивні інструменти так, що студент систематично входить у цикл планування, виконання й саморефлексії та набуває досвіду самокорекції.

Методичні тенденції в українських ЗВО виявляють помітний рух у бік активізації навчання, серед іншого поширюються проблемно-орієнтовані та проєктні формати, які за своєю природою здатні стимулювати самостійність, відповідальність і самоконтроль здобувачів. Водночас у більшості випадків цей розвиток має характер опосередкованого впливу на SRL, наприклад: активні

методи застосовуються як інноваційні дидактичні рішення, проте не завжди супроводжуються системним педагогічним дизайном саме саморегулятивних умінь, а також чіткими критеріями й індикаторами їх сформованості. Унаслідок цього самоорганізація часто залишається «побічним продуктом» активного навчання, а не спеціально сконструйованим результатом освітньої програми чи окремої дисципліни, що принципово відрізняє українську методичну траєкторію від американської, де SRL цілеспрямовано «вбудовується» в дизайн курсу [32, с. 96; 35, с. 188].

У наведеному контексті потенціал проблемно-орієнтованого навчання (PBL) полягає передусім у природному «вимушуванні» студента до постановки цілей, планування кроків, розподілу ролей у групі, пошуку ресурсів і самоперевірки проміжних результатів. Проєктне навчання, у свою чергу, створює ситуації тривалого навчального зусилля, де без організованої саморегуляції, управління часом, контролю прогресу, рефлексії помилок, тощо, досягнення якісного продукту стає малоймовірним. Однак для перетворення цього потенціалу на стабільний освітній ефект потрібна методична «надбудова» SRL, інакше частина студентів компенсує відсутність саморегуляції зовнішніми механізмами (підміною ролей у команді, ситуативним виконанням завдань, відкладенням роботи до дедлайнів), що формує радше ситуативну мобілізацію, ніж сталі уміння самоорганізації [41].

Особливо показовою є ситуація зі змішаним навчанням (blended learning), яке в українських реаліях останніх років стало не лише інновацією, а й способом забезпечення безперервності освітнього процесу в умовах пандемії та воєнних викликів. Емпіричні дані щодо студентського досвіду вимушеного онлайн-навчання в Україні демонструють, що суто онлайн-формат статистично асоціюється з вищими показниками академічної прокрастинації та нижчими показниками самоорганізації, тоді як змішаний формат виявляється сприятливішим для саморегуляції та відповідальності студентів [41; 42]. Зазначене фактично підкреслює ключову методичну проблему: цифрове або змішане середовище саме по собі не «створює» SRL, а лише загострює потребу

в ньому, вимагаючи педагогічно спроєктованих підказок, структур і зворотного зв’язку.

Те, що активні та змішані формати не завжди трансформуються в керований розвиток SRL, значною мірою пояснюється відсутністю чітких процедур оцінювання саморегулятивних умінь. Якщо освітній дизайн оцінює переважно кінцевий продукт (проєкт, презентацію, тест) без видимих критеріїв якості планування, моніторингу й рефлексії, то студент отримує сигнал, що «процес самоорганізації» не є предметом освітньої відповідальності. Саме тому умовою, здатною перевести активні методи з площини часткових інновацій у площину системного розвитку SRL, постає методична підготовка викладачів до проєктування саморегульованого навчання, тобто не лише до використання PBL/проєктів як форм, а до конструювання у межах цих форм поетапних SRL-дій, критеріїв і діагностичних індикаторів.

Практичні шляхи реалізації, у свою чергу, передбачають доповнення активних методів конкретними SRL-інструментами, які структурують діяльність студента в логіці «цілепокладання → виконання → самооцінка → рефлексія → корекція». На етапі старту завдання це можуть бути короткі «контракти цілей» або навчальні плани з часовими віхами; у процесі виконання можуть бути застосовані чек-листи самоконтролю, проміжні самооцінки за рубриками, заплановані точки зворотного зв’язку; на завершенні – рефлексивні звіти, що фіксують не тільки результат, а й використані стратегії, помилки, рішення та наступні кроки. Принципово, щоб такі інструменти не були епізодичними, а ставали повторюваними компонентами курсу й програми, формуючи звичку до саморегулятивного циклу як академічної норми [47].

Відтак методична тенденція України на цьому етапі може бути охарактеризована як розширення активних і проєктних практик за наявності дефіциту системного SRL-дизайну та оцінювальних процедур, що вимагає цілеспрямованої методичної підготовки викладача й операціоналізації SRL у навчальних інструментах.

Четверта тенденція: Цифровізація як педагогічно обґрунтована умова розвитку самоорганізації; США – цифрові екосистеми як «замкнений контур» саморегуляції; Україна – домінування організаційно-контрольної логіки цифровізації.

Цифровізація у вищій освіті США набуває педагогічно виразної логіки тоді, коли цифрове середовище перестає бути лише каналом доставки контенту або адміністративним інструментом контролю і починає виконувати аналітично-рефлексивну функцію, що підтримує повний цикл саморегуляції навчання. У цьому вимірі LMS, learning analytics і цифрові панелі прогресу (dashboards) формують не просто технологічний «набір», а інтегровану екосистему, здатну забезпечити студенту й викладачеві безперервний доступ до даних про навчальну активність, своєчасно виявляти прогалини та перетворювати їх на підставу для корекції стратегій, темпу й навчального плану. Саме тому цифрові інструменти у США розглядаються як елемент педагогічно проєктованої інфраструктури саморегульованого навчання, що створює «замкнений контур» SRL: планування → виконання → моніторинг → рефлексія → корекція, причому кожна ланка цього циклу має своє технологічне підсилення й дидактичну інтерпретацію [36; 26, с. 334].

Принциповим є те, що LMS стає простором структурованого самоменеджменту навчання, де студент отримує календарі, дедлайни, модульну структуру, рубрики, інструменти самоперевірки й канали комунікації, які роблять навчальну діяльність «видимою» та керованою. Проте визначальним чинником переходу від цифрової організації до цифрової педагогіки виступає навчальна аналітика, яка дає можливість перейти від інтуїтивних уявлень про прогрес до доказового, даними підкріпленого моніторингу [26, с. 335]. У сучасних SRL-підходах підкреслюється, що такі дані набувають педагогічного сенсу лише тоді, коли вони перетворюються на інформацію для самоспостереження, самооцінювання і прийняття навчальних рішень, а не на інструмент зовнішнього «нагляду». Власне аналітично-рефлексивна функція цифрового середовища полягає в тому, що воно одночасно підтримує і студента

(через прозорість прогресу та підказки до корекції), і викладача (через можливість бачити навчальні «сліди» та своєчасно змінювати педагогічні дії) [24].

Змістовно важливо, що в емпіричних дослідженнях, заснованих на аналізі LMS trace data, SRL проявляється як динамічна система стратегій, що змінюється протягом курсу, а навчальна успішність пов'язується не лише з наявністю «правильних» стратегій, але й із їх своєчасним перемиканням і стійкістю використання у критичні моменти навчального навантаження. Це означає, що цифрова екосистема здатна виявляти «вікна підтримки», тобто періоди, коли студенту найбільш потрібні підказки для переорганізації діяльності (наприклад, корекції плану, повернення до матеріалу, зміни способу підготовки), а також дає підстави для точніших, адресних педагогічних інтервенцій. У такому підході аналітика перестає бути постфактум звітом і перетворюється на механізм педагогічного реагування в процесі навчання [23; 25; 20].

Крім того, dashboards виступають інструментом, що «підтягує» рефлексію в повсякденну навчальну практику: візуалізація прогресу, виконання завдань, активності в курсі, успішності в самотестах або індикаторів залученості забезпечує студенту матеріал для самооцінки й дозволяє співвіднести наміри з реальними діями. У свою чергу, для викладача панель прогресу є підставою для педагогічного рішення: змінити темп, додати пояснення, запропонувати додаткову практику, ініціювати консультацію чи активізувати підтримувальні сервіси. Саме це виводить нас на ключову умову ефективної цифровізації SRL: наявність не лише технологій, а й процедур педагогічного використання даних, алгоритмів, за якими інформація з цифрового середовища конвертується у персоналізований зворотний зв'язок і підтримку [19].

Персоналізований зворотний зв'язок у описаній системі реалізується у двох взаємодоповнювальних вимірах. Перший – автоматизований, де інструменти LMS і вбудовані квізи/самотести забезпечують студенту швидкий сигнал про рівень опанування матеріалу, що активує самокорекцію (повторення, зміна стратегії, перерозподіл часу). Другий – педагогічно інтерпретований:

викладач або тьютор, спираючись на дані аналітики, пропонує адресні рекомендації, допомагає студенту пояснити власні результати, виявити бар'єри та сформувати план подальших дій. У Digital SRL-матеріалах підкреслюється цінність таких практик, як самооцінювання, самотестування, щотижневе планування та використання портфоліо як інструменту рефлексивної фіксації прогресу і саме цифрове середовище робить практики масовими, повторюваними й керованими [18].

Як бачимо, американська тенденція полягає в педагогічно обґрунтованій цифровізації, де LMS, learning analytics і dashboards утворюють екосистему підтримки «замкненого контуру» саморегуляції, а ключовою умовою результативності виступає аналітично-рефлексивна функція цифрового середовища та готовність університету перетворювати дані на педагогічну дію.

Цифровізація освітнього процесу в ЗВО України впродовж останніх років набула інтенсивного та часто вимушеного характеру, зумовленого пандемійними обмеженнями, воєнними викликами й необхідністю забезпечення безперервності навчання. У результаті системи управління навчанням, дистанційні та змішані формати стали фактично універсальним організаційним каркасом освітньої діяльності, що дозволив стабілізувати комунікацію, структурувати навчальний контент і забезпечити контроль виконання завдань. Водночас домінантною логікою цього процесу залишається організаційно-контрольна, за якої цифрові платформи переважно виконують функції адміністрування навчання, фіксації активності та звітності, тоді як їхній потенціал як інструментів розвитку навчальної самоорганізації використовується обмежено й несистемно [52, с. 108].

Характерною рисою українського цифрового освітнього середовища є те, що LMS найчастіше застосовуються як «електронний розклад і сховище завдань», де ключовими маркерами успішності виступають своєчасність подання робіт і кількість виконаних активностей. За такої конфігурації цифрове середовище посилює зовнішню регуляцію навчальної діяльності, але не обов'язково сприяє формуванню внутрішньої саморегуляції студента. Навчальна

аналітика, якщо й використовується, здебільшого обмежується констатацією фактів (відвідування, виконання завдань, оцінки) і рідко перетворюється на інструмент рефлексії або підставу для корекції навчальних стратегій. Аналогічно, практики електронного портфоліо та цифрової рефлексії залишаються фрагментарними, застосовуються в окремих курсах або в межах індивідуальних ініціатив викладачів і не мають сталого інституційного статусу [40; 39, с. 10].

У такій ситуації умовою розвитку умінь навчальної самоорганізації постає переорієнтація цифрових інструментів з логіки контролю на логіку підтримки саморегульованого навчання. Тобто мова іде не про відмову від функцій організації та обліку, а про їх педагогічне переосмислення: цифрове середовище має не лише «фіксувати», що студент зробив, а й допомагати йому зрозуміти, *як* він навчається, *чому* досягає або не досягає результатів і *які* дії доцільно здійснити далі. У цьому сенсі цифровізація може стати чинником розвитку рефлексивної та відповідальної позиції студента лише за умови, що дані навчальної активності перетворюються на ресурс для самоспостереження, самооцінювання й планування, а не залишаються інструментом зовнішнього нагляду.

Практичні шляхи реалізації переорієнтації пов’язані насамперед із педагогічно осмисленим використанням навчальної аналітики. Навчальні дані можуть слугувати основою для регулярних рефлексивних пауз у навчальному процесі, коли студент аналізує власний темп роботи, розподіл часу, результативність обраних стратегій і співвідносить їх з очікуваними результатами навчання. Не менш важливим є впровадження цифрових портфоліо як інструментів накопичення, осмислення й презентації навчального досвіду, у яких фіксується не лише кінцевий продукт, а й логіка руху до нього: поставлені цілі, проміжні рішення, труднощі, зміни стратегій. Такі портфоліо створюють простір для довготривалої рефлексії та дозволяють інтегрувати самоорганізацію в індивідуальну освітню траєкторію студента [51, с. 1218; 1, с. 335].

Окремого значення набувають рефлексивні цифрові практики, що поєднують інструменти LMS із методичними рішеннями викладача: щотижневі плани й підсумки, самооцінювання за рубриками, коментарі до власної аналітики, цифрові щоденники навчання. Саме такі практики здатні «оживити» цифрове середовище, перетворивши його з простору контролю на простір педагогічної взаємодії та підтримки саморегуляції. Водночас вони вимагають чіткої методичної логіки й послідовності, оскільки епізодичне використання окремих інструментів не формує стійких умінь самоорганізації [31; 29].

Отже, цифрова тенденція в Україні на сучасному етапі визначається домінуванням організаційно-контрольної логіки, яка забезпечує керованість освітнього процесу, але не повною мірою реалізує потенціал цифрових технологій для розвитку навчальної самоорганізації.

П'ята тенденція: Тенденція трансформації ролі викладача у формуванні навчальної самоорганізації; США – викладач як фасилітатор і дизайнер саморегульованого навчання; Україна – актуалізація потреби в цілеспрямованій методичній підготовці викладачів.

У межах американського підходу до формування умінь навчальної самоорганізації студентів трансформація ролі викладача набуває не декларативного, а структурно визначального характеру: викладач постає фасилітатором і дизайнером саморегульованого навчання, тобто тим суб'єктом, який цілеспрямовано конструює умови для планування, моніторингу та рефлексії навчальної діяльності студентів, а також задає культуру відповідального ставлення до власної освітньої траєкторії. Така роль є логічним продовженням концептуальної установки, за якою SRL розглядається як педагогічно спроєктований процес і «вбудований» компонент якості навчання, а не як приватна компетентність окремого студента.

Умови, що забезпечують ефективність трансформації, мають подвійний характер. З одного боку, передумовою виступає професійна автономія викладача, як можливість приймати методичні рішення, гнучко варіювати формати навчальної діяльності, способи зворотного зв'язку, структуру завдань і

темп опанування матеріалу відповідно до реальних освітніх потреб групи. З іншого боку, автономія не є самодостатньою, натомість потребує інституційної підтримки, яка робить педагогічне проєктування SRL не індивідуальним «ентузіазмом», а нормою університетської практики. Власне у цьому вузлі проявляється специфіка американського досвіду: викладач діє не ізольовано, а в межах ширшої архітектури студентського успіху, де SRL підтримується через узгоджені очікування, сервісні контури та цифрові інструменти, а отже роль викладача підсилюється системою [11].

У практичному вимірі це означає, що викладач дедалі більше виконує функції педагогічного «режисера» навчального процесу, в якому студент отримує не лише зміст, а й інструменти управління власним навчанням. Методичні рішення вибудовуються так, щоб SRL-дії стали повторюваними: цілепокладання (перед завданням), планування (як розподіл часу та ресурсів), моніторинг (через самоперевірку та проміжні критерії), рефлексія (як аналіз стратегій і помилок) і корекція (як новий план дій). У Digital SRL-матеріалах ця логіка підкреслюється через акцент на формувальному оцінюванні, самооцінюванні, регулярному плануванні та рефлексивних артефактах на кшталт портфоліо, які мають завершуватися конкретними рішеннями щодо наступних кроків, а не лише описом пережитого досвіду [11; 12].

Звідси випливають і ключові шляхи реалізації тенденції: професійний розвиток викладача, орієнтований не стільки на «загальну цифрову грамотність», скільки на спеціалізовані компетентності педагогічного дизайну SRL. По-перше, йдеться про здатність проєктувати навчальні завдання як ситуації саморегуляції: із чіткими цілями, поетапною структурою, точками самоконтролю, прозорими рубриками та механізмами своєчасної підтримки. По-друге, про освоєння інструментів навчальної аналітики як джерела педагогічної діагностики: викладач має вміти інтерпретувати цифрові «сліди» навчання і перетворювати їх на адресний зворотний зв’язок та педагогічні інтервенції, синхронізовані з реальними «вікнами підтримки» впродовж курсу. По-третє, про культуру

формувального оцінювання, де оцінка виконує регулятивну функцію, допомагаючи студенту змінювати стратегії, а не лише фіксувати результат [13].

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

В українському освітньому просторі трансформація ролі викладача у формуванні умінь навчальної самоорганізації студентів набуває характеру нагальної потреби, зумовленої поєднанням інтенсивної цифровізації, кризових соціальних і безпекових викликів та переходу до студентоцентрованої парадигми вищої освіти. За цих умов викладач дедалі менше може залишатися виключно транслятором знань і контролером результатів навчання, оскільки дистанційні й змішані формати, нестабільність освітнього середовища та зростання автономії здобувачів вимагають від нього здатності фасилітувати самостійну навчальну діяльність, підтримувати студентів у ситуаціях невизначеності та цілеспрямовано формувати їхню здатність до саморегуляції. Таким чином, зміна ролі викладача в Україні відбувається не як поступова еволюція, а як відповідь на зовнішні виклики, що оголюють методичні та інституційні прогалини у підготовці до роботи з автономією студентів [14, с. 102].

Вагомою умовою в даному контексті постає системна підготовка викладачів до фасилітації самостійної навчальної діяльності, яка виходить за межі ситуативного опанування цифрових інструментів або окремих активних методів. Йдеться про формування цілісного професійного бачення, у межах якого викладач усвідомлює самоорганізацію як предмет педагогічного проєктування, здатний конструювати навчальні завдання з урахуванням фаз саморегульованого навчання, організовувати рефлексивні паузи, застосовувати формувальне оцінювання та інтерпретувати навчальні дані як підставу для

педагогічної підтримки. Без такої системної підготовки автономія студента ризикує залишитися формально задекларованою вимогою, що не підкріплюється методичними інструментами та професійною готовністю викладача працювати з самостійністю як з навчальною компетентністю [17; 27, с. 162].

Практичні шляхи реалізації зазначеної умови пов'язані насамперед із розвитком програм підвищення кваліфікації викладачів, зорієнтованих на педагогічний дизайн саморегульованого навчання. Такі програми мають інтегрувати питання SRL-теорії з аналізом конкретних освітніх ситуацій, практикою проєктування завдань і оцінювальних інструментів, а також з освоєнням цифрових середовищ як ресурсів рефлексії та підтримки, а не лише контролю. Важливо, щоб підвищення кваліфікації передбачало не одноразові тренінги, а довготривалі формати професійного розвитку, які дозволяють викладачам апробувати нові підходи, отримувати зворотний зв'язок і поступово інтегрувати SRL-орієнтовані рішення у власну педагогічну практику [33, с. 127].

Не менш значущим шляхом виступає формування методичних спільнот викладачів, у межах яких відбувається обмін досвідом проєктування саморегульованого навчання, обговорення труднощів фасилітації автономії студентів та спільний пошук ефективних методичних рішень. Такі спільноти дозволяють знизити ризик ізольованості окремих викладачів-інноваторів і сприяють інституціоналізації SRL-практик як частини колективної педагогічної культури закладу вищої освіти. У цьому сенсі професійна взаємодія виконує не лише функцію підтримки, а й функцію нормування: самоорганізація студентів починає сприйматися як спільна педагогічна відповідальність, а не як приватний інтерес окремих курсів [34, с. 63].

Додатковим інструментом системної підготовки викладача до фасилітації навчальної самоорганізації може виступати електронне портфоліо викладача, яке фіксує не лише результати його діяльності, а й процес професійного зростання, експерименти з методиками, рефлексію щодо ефективності застосованих інструментів та плани подальшого розвитку. У такому форматі е-портфоліо стає засобом метапедагогічної рефлексії, що дзеркально відтворює ті самі SRL-

принципи, які викладач покликаний формувати у студентів. Це підсилює узгодженість між декларованими цілями автономії та реальними педагогічними практиками [34, с. 69].

Таким чином, тенденція українського контексту полягає в актуалізації потреби у цілеспрямованій, інституційно підтриманій методичній підготовці викладачів до роботи з навчальною самоорганізацією студентів. Перехід до фасилітуючої ролі викладача потребує не лише зміни професійної риторики, а й створення умов для довготривалого професійного розвитку, методичної співпраці та рефлексивного осмислення власної педагогічної діяльності. Саме ці умови визначають можливість перетворення автономії студента з нормативної вимоги на реальний педагогічний результат у сучасних українських закладах вищої освіти.

Загалом проведений порівняльно-педагогічний аналіз тенденцій розвитку проблеми формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США та України дозволяє виявити принципові відмінності не лише у формах і засобах педагогічного впливу, а й у самій логіці осмислення самоорганізації як освітнього феномену. Американська модель вирізняється системністю та інституційною зібраністю: саморегульоване навчання концептуалізується як педагогічно спроєктований процес, інтегрований у політику студентського успіху, методичний дизайн освітніх програм, цифрові екосистеми та професійну діяльність викладача. У цій моделі самоорганізація постає результатом узгодженої взаємодії концептуальних рамок, інституційних сервісів, методичних рішень і цифрових інструментів, що забезпечують її поетапне формування та підтримку на всіх рівнях університетського середовища.

Натомість український контекст характеризується перехідним і фрагментарним характером розвитку зазначеної проблеми. З одного боку, у нормативному та концептуальному вимірах закріплюються принципи студентоцентрованості, автономії та відповідальності здобувачів вищої освіти, що створює важливі передумови для розвитку навчальної самоорганізації. З

іншого – відсутність цілісної інституційної архітектури підтримки SRL, недостатня операціоналізація самоорганізації у результатах навчання, обмежене використання цифрових інструментів у рефлексивно-аналітичній функції та несистемна методична підготовка викладачів зумовлюють розрив між задекларованими цілями та реальними освітніми практиками. У таких умовах самоорганізація часто залишається побічним ефектом активних або цифрових форматів навчання, а не цілеспрямованим і керованим педагогічним результатом.

Виявлені відмінності аргументують необхідність побудови в українських ЗВО цілісної системи педагогічних умов формування умінь навчальної самоорганізації студентів, що передбачає інтеграцію концептуального, інституційного, методичного, цифрового та кадрового вимірів. Така система має ґрунтуватися на чіткому педагогічному розумінні самоорганізації як інтегральної освітньої компетентності, підтримуватися інституційними сервісами академічної адаптації й консультування, бути вбудованою в дизайн освітніх програм і дисциплін, підсилюватися аналітично-рефлексивними можливостями цифрового середовища та забезпечуватися професійною готовністю викладачів до фасилітації самостійної навчальної діяльності. Лише за умов такої системної узгодженості автономія студента може набути характеру педагогічно підтриманої та освітньо результативної.

5.2. Шляхи екстраполяції ефективного досвіду формування умінь навчальної саморганізації студентів у закладах вищої освіти США у систему вищої освіти України

Сучасний етап модернізації вищої освіти України актуалізує потребу не лише в аналітичному осмисленні зарубіжного досвіду формування умінь навчальної самоорганізації студентів, а й у визначенні реалістичних шляхів його педагогічно виваженої екстраполяції з урахуванням національного контексту, інституційних обмежень і стратегічних пріоритетів розвитку освітньої системи.

У цьому вимірі звернення до досвіду закладів вищої освіти США зумовлюється не прагненням прямого запозичення окремих практик або моделей, а необхідністю глибшого розуміння логіки функціонування цілісної системи підтримки навчальної самоорганізації, що демонструє стабільні результати в умовах масовізації, цифровізації та зростання відповідальності студента за власну освітню траєкторію.

Екстраполяція ефективного досвіду у сфері формування умінь навчальної самоорганізації вимагає переходу від описового порівняння до конструктивного педагогічного проєктування, у межах якого американський досвід розглядається як джерело концептуальних орієнтирів, інституційних рішень і методичних принципів, адаптація яких має відбуватися з урахуванням соціокультурних, нормативно-правових і ресурсних особливостей українських закладів вищої освіти. Такий підхід дозволяє уникнути механічного перенесення моделей, що можуть бути несумісними з національними традиціями або реальними можливостями освітніх інституцій, і водночас створює підґрунтя для цілеспрямованого оновлення педагогічних умов розвитку студентської автономії.

З огляду на виявлені у попередньому підрозділі відмінності між системною, інституційно підтриманою моделлю формування умінь навчальної самоорганізації в США та перехідною, фрагментарною моделлю в Україні, подальший аналіз спрямуємо на визначення шляхів подолання зазначених розривів через створення цілісної системи педагогічних умов, адаптованої до українського освітнього середовища. У цьому контексті особлива увага приділяється механізмам інституційної підтримки, методичного проєктування, цифрового супроводу та професійної підготовки викладачів, які можуть бути трансформовані з урахуванням вітчизняних реалій.

У межах педагогічної транспозиції вважаємо задоцільне чітко розмежувати те, що підлягає перенесенню як універсальні елементи SRL-архітектури, і те, що має бути локалізоване відповідно до українських реалій. Насамперед переноситься принциповий рівень, у якому концептуальні засади

SRL як педагогічно спроєктованого процесу, що охоплює метакогнітивний, мотиваційно-ціннісний та поведінковий виміри й реалізується в циклічній логіці планування, виконання, моніторингу та рефлексивного оцінювання [30, с. 208]. Разом із цим переноситься рольова структура підтримки самоорганізації: викладач як дизайнер і фасилітатор саморегульованого навчання; академічний радник/тьютор як навігатор освітньої траєкторії; центри навчальної підтримки як інституційні «підсилювачі» навчальних стратегій; цифрове середовище як інструмент прозорості й керованості навчального прогресу [37, с. 199]. У педагогічному сенсі важливо, що ці ролі не ізольовані, а узгоджені в межах політики студентського успіху, де відповідальність за SRL розподіляється між студентом та інституцією.

Окремого значення набуває перенесення оцінювально-діагностичних інструментів як ядра керованості SRL. Американський досвід демонструє, що саморегуляція стає відтворюваною тоді, коли оцінювання виконує не лише підсумкову, а й формувальну функцію: завдання конструюються так, щоб «виводити» назовні саморегулятивні дії студента, а критерії та рубрики дозволяють оцінювати не лише продукт, а й процес планування, вибір стратегій, самооцінку, корекцію. Перенесенню підлягають саме принципи такої оцінювальної логіки: регулярність зворотного зв'язку, поетапність, прозорість критеріїв, орієнтація на самоконтроль і рефлексію. Водночас конкретні форми (типи завдань, частка оцінювання, формати портфоліо) мають бути адаптовані до програмної структури, навчального навантаження та академічної культури конкретного українського ЗВО [43, с. 221].

Те, що локалізується, визначається насамперед контекстними параметрами української системи: зміст освітніх програм, організаційні формати навчання, доступність ресурсів, рівень цифрової інфраструктури, нормативні процедури оцінювання та кадровий потенціал підтримувальних сервісів. Локалізації потребує й цифровий компонент, оскільки доступність інтернету, технічних засобів, цифрова грамотність студентів і викладачів, а також можливості використання навчальної аналітики в різних ЗВО істотно варіюють [48]. Тому

«замкнений контур» SRL у цифровому середовищі не може бути перенесений як готова технологічна модель; натомість має бути відтворена його педагогічна функція, забезпечення прозорості прогресу, можливості самоспостереження та підстав для корекції. В окремих випадках це може реалізовуватися навіть за мінімальної цифрової інфраструктури через поєднання базових LMS-інструментів із рефлексивними практиками та формувальним оцінюванням.

Керована інституційна адаптація передбачає також вибудовування механізмів масштабування: від пілотних курсів і програм, до університетських політик і стандартів внутрішньої якості. Це означає, що екстраполяція має бути інституційно оформленою: із визначенням відповідальних структур, підготовкою викладачів, узгодженням оцінювальних підходів, запуском консультативно-тьюторських практик, розробленням рекомендацій щодо SRL-дизайну дисциплін та інтеграцією цифрових інструментів підтримки [49].

Таким чином, екстраполяцію SRL-досвіду доцільно розуміти як педагогічну транспозицію, у межах якої переноситься методологічне ядро (принципи SRL, рольова архітектура, оцінювально-діагностичні механізми й логіка формувального супроводу), тоді як зміст, організаційні форми, ресурсні та цифрові рішення локалізуються відповідно до українського контексту.

Узгодження ефективного досвіду формування умінь навчальної самоорганізації студентів із українським контекстом автономії та індивідуальних навчальних планів постає ключовою системною передумовою масштабування SRL-практик у вищій освіті України. Запровадження індивідуальних освітніх траєкторій, у межах яких вибіркові компоненти становлять від 30 до 80 кредитів ECTS, створює структурні можливості для розвитку саморегуляції, оскільки об’єктивно потребує від студента здатності до цілепокладання, планування, прийняття рішень і відповідальності за наслідки власного вибору. Водночас без педагогічного супроводу ці можливості ризикують перетворитися на формальну процедуру, що не забезпечує системного розвитку умінь навчальної самоорганізації, а отже потребують осмислення в логіці керованої інституційної адаптації.

Автономія в українському освітньому середовищі часто реалізується як адміністративно надане право, тоді як у контексті SRL вона має розглядатися як педагогічно підтримуваний процес, що розгортається поступово та супроводжується інституційними механізмами орієнтації й зворотного зв'язку. Індивідуальні навчальні плани, у такому розумінні, виступають не лише інструментом варіативності змісту, а й педагогічним простором формування саморегулятивних умінь, у межах якого студент навчається співвідносити власні освітні цілі з вимогами програми, оцінювати ресурси й ризики, коригувати траєкторію відповідно до результатів навчання. Саме тому екстраполяція SRL-досвіду США доцільна не через створення окремих «курсів із самоорганізації», а через інституційне осмислення автономії як наскрізної педагогічної умови [77, с. 42].

У цьому контексті виокремлюються чотири взаємопов'язані шляхи як канали масштабування SRL у системі вищої освіти України. Перший шлях: «перший рік», що орієнтований на створення програм академічної адаптації першокурсників, які вводять студентів у культуру саморегульованого навчання в умовах індивідуальних освітніх траєкторій. Йдеться про формування базових умінь планування навчального навантаження, роботи з вибірковими дисциплінами, самооцінювання власної готовності та використання підтримувальних сервісів університету. Саме на цьому етапі автономія має набувати характеру керованої, що запобігає дезорієнтації студентів і створює підґрунтя для подальшого самостійного вибору [54].

Другий шлях: «викладач-фасилітатор», що пов'язаний із трансформацією педагогічної ролі викладача в умовах індивідуальних навчальних планів. За наявності значного вибіркового компонента викладач дедалі більше стає наставником у навчанні, який допомагає студенту осмислювати освітні цілі, інтегрувати різні навчальні досвіди та рефлексувати результати. Масштабування SRL у цьому каналі передбачає методичну підготовку викладачів до роботи з автономією студентів, проєктування завдань, що «вмикають» саморегулятивні

дії, і використання формувального оцінювання як інструменту підтримки індивідуальної траєкторії [58].

Третій шлях: «партнерство–обмін», що відображає можливості міжінституційної та міжнародної співпраці як ресурсу розвитку SRL. Програми академічної мобільності, спільні курси, міжуніверситетські освітні модулі та обміни педагогічним досвідом дозволяють студентам і викладачам занурюватися в інші моделі організації навчання, що стимулює рефлексію власних стратегій і розширює репертуар саморегулятивних практик [74]. У цьому вимірі екстраполяція американського досвіду відбувається не лише через імпорт методик, а й через формування культури порівняльного осмислення навчання як діяльності.

Четвертий шлях: «альянс–інфраструктура», що пов’язаний 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 [78]. Саме інфраструктурний вимір дозволяє перетворити автономію з індивідуального виклику на керований інституційний процес і забезпечує масштабованість SRL-практик поза межами окремих курсів або ініціатив.

Таким чином, узгодження автономії та індивідуальних навчальних планів із логікою саморегульованого навчання створює концептуальну й організаційну основу для системного впровадження SRL в українських закладах вищої освіти. Виокремлені чотири шляхи масштабування формують взаємодоповнювані канали інституційної адаптації, які дозволяють інтегрувати ефективний досвід США у національну систему вищої освіти без втрати її контекстуальної специфіки та стратегічної цілісності.

Пілотні програми першого року навчання (First-Year Experience, FYE) можуть розглядатися як інституційно обґрунтований старт формування умінь навчальної самоорганізації студентів в українських закладах вищої освіти,

оскільки саме етап входження до університету є критичним з погляду адаптації до нових академічних вимог, форм організації навчальної діяльності та рівня автономії. Перехід від шкільного до університетського освітнього середовища супроводжується різким зростанням відповідальності студента за планування навчального навантаження, вибір освітніх компонентів, управління часом і ресурсами, що без цілеспрямованої педагогічної підтримки часто призводить до дезорієнтації, фрагментарного навчання та зниження академічної успішності. У цьому контексті FYE-програми набувають значення не допоміжного, а системоутворювального механізму інституційного входу студента в культуру саморегульованого навчання [55].

Місія FYE у логіці екстраполяції SRL-досвіду полягає у поєднанні двох взаємопов'язаних завдань: забезпечення академічної та соціальної адаптації першокурсників і формування базового циклу саморегульованого навчання як норми університетської освітньої практики. Йдеться не лише про ознайомлення студентів із правилами, сервісами та можливостями закладу вищої освіти, а про цілеспрямоване навчання їх способів організації власної навчальної діяльності. В межах FYE доцільно закладати основу SRL-циклу, цілепокладання, моніторингу та рефлексії, як повторюваної логіки навчальної поведінки, що поступово інтеріоризується та переноситься на всі дисципліни освітньої програми [63].

Цілепокладання в рамках FYE має виходити за межі формального декларування навчальних намірів і передбачати роботу з особистими освітніми цілями студента, їх узгодження з результатами навчання програми та вимогами конкретних курсів. У педагогічному сенсі це означає навчання студентів формулювати досяжні й вимірювані цілі, планувати кроки їх досягнення та усвідомлювати зв'язок між щоденними навчальними діями й довгостроковими академічними орієнтирами. Моніторинг у FYE-програмах реалізується через регулярні рефлексивні точки, зокрема самоперевірки, короткі аналітичні звіти, використання базових інструментів навчальної аналітики, що дозволяють студенту відстежувати власний прогрес і вчасно виявляти труднощі. Рефлексія,

у свою чергу, спрямовується на осмислення не лише результатів, а й обраних стратегій навчання, причин успіхів і невдач, а також на формування здатності коригувати власні дії [63].

Інституційна цінність пілотних FYE-програм полягає в їхній можливості виступати «лабораторією» впровадження SRL-орієнтованих практик, які згодом можуть масштабуватися на рівні освітніх програм і факультетів. Пілотний формат дозволяє адаптувати американську модель до українських реалій, експериментувати з форматами підтримки, поєднувати навчальні та консультативні компоненти, залучати тьюторів і викладачів різних дисциплін до спільної роботи з першокурсниками. Водночас саме інституційне закріплення FYE як елементу освітньої політики університету забезпечує сталість і відтворюваність результатів, перетворюючи формування умінь навчальної самоорганізації з одноразової ініціативи на академічну норму [61].

Проєктування пілотних програм першого року навчання як інституційного старту формування умінь навчальної самоорганізації потребує чіткого методичного дизайну, здатного поєднати адаптаційну функцію з цілеспрямованим навчанням саморегулятивних дій. У цьому контексті принципово важливим є надання FYE-пілоту статусу кредитного освітнього компонента обсягом 1–3 кредити ECTS, що забезпечує його легітимність у структурі освітньої програми, включеність у систему оцінювання та сприйняття студентами як повноцінної академічної діяльності, а не факультативної «орієнтаційної» активності. Кредитність дозволяє інтегрувати формування SRL у навчальне навантаження першокурсників і водночас уникнути перевантаження за рахунок чітко визначених результатів навчання та обмеженого, але педагогічно насиченого змісту.

Модульна структура пілотної програми створює умови для поетапного розгортання циклу саморегульованого навчання. Кожен модуль може бути зорієнтований на окремий компонент SRL, цілепокладання і планування, організацію часу та ресурсів, стратегії навчання, моніторинг прогресу, рефлексію й корекцію дій. Модульність дозволяє студентам не лише

опановувати окремі інструменти самоорганізації, а й усвідомлювати їх взаємозв'язок у межах цілісного процесу навчальної діяльності. Водночас модульний дизайн полегшує адаптацію програми до різних спеціальностей і організаційних умов конкретного закладу вищої освіти, що є важливим чинником масштабування пілоту [67].

Ключовим елементом дизайну FYE-пілоту виступають вбудовані рефлексивні завдання, які забезпечують перехід від інформування до формування умінь самоспостереження та саморегуляції. Рефлексивні завдання мають бути інтегровані в логіку кожного модуля й орієнтовані на аналіз власних навчальних дій, прийнятих рішень і отриманих результатів. Через регулярну рефлексію студент починає усвідомлювати причинно-наслідкові зв'язки між стратегіями навчання та академічною успішністю, що є центральним механізмом розвитку SRL. Важливо, щоб такі завдання супроводжувалися чіткими орієнтирами й критеріями, які допомагають студентам не обмежуватися описом переживань, а переходити до аналітичного осмислення власної діяльності [67].

Ефективним інструментом підтримки рефлексії та самоспостереження в межах пілотних FYE-програм є журнали навчання та електронні портфоліо, які виконують функцію накопичення й осмислення навчального досвіду. Журнали дозволяють фіксувати проміжні результати, труднощі, зміни стратегій і плани на наступні етапи навчання, створюючи безперервний «слід» розвитку самоорганізації. Електронні портфоліо, у свою чергу, забезпечують інтеграцію різних рефлексивних артефактів, цілей, планів, самооцінок, зворотного зв'язку у цілісну структуру, що дозволяє студенту бачити власну освітню траєкторію в динаміці. У педагогічному сенсі портфоліо стає не сховищем документів, а інструментом метакогнітивного аналізу [57, с. 109].

Зв'язок дизайну пілотних FYE-програм із практиками SRL-інструкції полягає в тому, що рефлексивні завдання, журнали й портфоліо не використовуються ізольовано, а супроводжуються цілеспрямованими педагогічними інструкціями щодо того, як планувати, відстежувати й оцінювати власне навчання. Така інструкція допомагає студентам інтеріоризувати SRL-

стратегії та переносити їх у контекст інших дисциплін. Водночас вона задає спільну методичну рамку для викладачів і тьюторів, забезпечуючи узгодженість підходів до формування навчальної самоорганізації.

Оцінювання ефекту пілотних FYE-програм доцільно вибудовувати як доказову «петлю» (evidence loop), у якій інституція отримує зіставні дані про зміни у саморегулятивних уміннях і водночас фіксує академічні наслідки, що мають цінність для політики студентського успіху. Логіка такої петлі передбачає, що вимірювання SRL не зводиться до декларативного опитування «про наміри», а стає інструментом керування: результати діагностики використовуються для корекції дизайну модулів, налаштування тьюторської підтримки та уточнення формувального оцінювання. Як базову рамку можна запропонувати pre/post-діагностику за допомогою MSLQ з фокусом на метакогнітивному вимірі, що дозволяє операціоналізувати SRL як вимірювану динаміку (планування, самоконтроль, керування ресурсами навчання) і водночас як підставу для педагогічних інтервенцій упродовж семестру [57, с. 111].

Разом із тим, аби evidence loop мав інституційну переконливість, його необхідно доповнювати «дальними» показниками (distal outcomes), що відображають вплив пілоту на результати навчання та сталість контингенту. У логіці FYE такими показниками виступають, по-перше, академічна успішність (наприклад, середній бал/оцінка за «якірні» дисципліни першого семестру або узагальнені показники за сесію), по-друге, збереження контингенту (retention) як перехід студента на наступний семестр/курс без академічних розривів. Доказова сила підходу полягає у зв’язуванні «проксимальних» змін (зростання знань/використання стратегій саморегуляції) з «дистальними» наслідками у вигляді кращих академічних результатів, що демонструється у квазіекспериментальних pretest-posttest дизайнах, де поряд із показниками SRL аналізується й академічне досягнення після інтервенції. У такому evidence loop метрики не існують паралельно, а утворюють причинно-орієнтовану аналітичну рамку: 1) стартовий профіль SRL (pre); 2) зміни у SRL (post) як результат навчального дизайну; 3) академічні наслідки (GPA/оцінки; успішне завершення

семестру); 4) управлінське рішення — масштабувати/модифікувати модулі, підсилити тьюторинг, уточнити критерії формувального оцінювання [65].

Однак навіть найкраще спроєктований FYE-пілот потребує «дорослого» оточення, підготовленого викладача, здатного навчати SRL як педагогічно керований процес, і сервісної інфраструктури, яка забезпечує сталість підтримки поза межами одного курсу. У вашому документі це прямо ув'язано з тим, що FYE, курси типу Learning to Learn та тренінгові формати реалізуються через інституційні механізми професійного розвитку викладачів (CTL workshops), де SRL-цикли інтегруються в практики постановки цілей, моніторингу й рефлексії та підсилюються вимірюванням ефектів. Це закономірно переводить аналіз до наступного кроку: якщо FYE є стартом SRL для першокурсника, то CTL-вимір стає механізмом «підтримки дорослих», розвитку викладача як фасилітатора, дизайнера й аналітика навчання, без якого evidence loop не може бути ні достовірним, ні масштабованим [65].

Розгортання другого шляху екстраполяції ефективного досвіду формування умінь навчальної самоорганізації студентів, через центри викладання і навчання (Centers for Teaching and Learning, CTL) дозволяє інституційно закріпити перехід від поодиноких SRL-ініціатив до системної підготовки викладачів як фасилітаторів і дизайнерів саморегульованого навчання. CTL постає не допоміжною структурою методичної підтримки, а середовищем формування менторингової культури, у межах якого розвиток педагогічної майстерності поєднується з аналізом навчальних даних, рефлексією власних практик і узгодженням індивідуальної автономії викладача з інституційними цілями студентського успіху [64].

Інституційна функція CTL у системах вищої освіти, орієнтованих на SRL, полягає насамперед у створенні умов для безперервного професійного розвитку викладачів. В основу якої покладено не про разові тренінги з «інноваційних методів», а про довготривалі навчальні програми, що дозволяють поступово опановувати логіку саморегульованого навчання, переводячи її з рівня теоретичного знання на рівень курсового дизайну. У такому форматі викладач

навчається проєктувати освітні дисципліни як середовища розвитку SRL, де завдання, оцінювання та зворотний зв'язок вибудовуються в єдиному педагогічному циклі планування, моніторингу й рефлексії. CTL забезпечує цілісність цього процесу, поєднуючи методичну підготовку з індивідуальним консультуванням і супроводом впровадження змін у реальній навчальній практиці [64].

Важливою складовою діяльності CTL є консультування викладачів, що набуває характеру педагогічного менторингу. На відміну від традиційних методичних рекомендацій, менторинг у SRL-орієнтованому CTL передбачає спільний аналіз курсових рішень, обговорення труднощів фасилітації автономії студентів і пошук збалансованих стратегій підтримки без надмірного контролю. CTL стає простором професійної рефлексії, де викладач може осмислити власну роль у розвитку самоорганізації студентів, отримати зворотний зв'язок і поступово змінювати педагогічні установки. Такий формат сприяє формуванню менторингової культури в університеті, у якій підтримка SRL розглядається як колективна педагогічна відповідальність.

Не менш значущою є роль CTL у розробленні та реалізації навчальних програм для викладачів, спрямованих на інтеграцію SRL у викладання. Зазначені програми зазвичай поєднують теоретичні основи саморегульованого навчання з практичними модулями з курсового дизайну, формувального оцінювання, використання рефлексивних завдань і навчальної аналітики. Важливо, що навчання відбувається на матеріалі власних курсів викладачів, що забезпечує негайну апробацію й підвищує ймовірність сталих змін у педагогічній практиці. У такий спосіб CTL виконує функцію «педагогічного інкубатора», де інноваційні SRL-рішення можуть бути протестовані, доопрацьовані й підготовлені до масштабування [68].

Окремий вимір інституційної ролі CTL пов'язаний із підтримкою освітніх технологій та оцінювання. У контексті SRL це означає допомогу викладачам у педагогічно виваженому використанні цифрових інструментів, систем управління навчанням, елементів навчальної аналітики, електронних портфоліо,

не як засобів контролю, а як ресурсів розвитку самоспостереження й рефлексії студентів. CTL у цьому випадку виступає медіатором між технологіями й педагогікою, допомагаючи перекласти технічні можливості на мову навчальних цілей і саморегулятивних дій. Паралельно центри викладання беруть участь у розбудові культури оцінювання, де дані про навчальний процес використовуються для вдосконалення дизайну курсів і підтримки студентів, а не лише для звітності [68]. Шлях CTL як середовища підготовки фасилітаторів SRL і менторингової культури забезпечує інституційне підґрунтя для сталого впровадження саморегульованого навчання. Поєднуючи професійний розвиток, консультації, навчальні програми та підтримку технологій і оцінювання, CTL створює умови, за яких викладач стає ключовим агентом розвитку навчальної самоорганізації студентів, а SRL-практики – відтворюваним елементом якості освітнього процесу. В даній площині відкривається можливість переходу від пілотних рішень до інституційно закріпленої моделі підтримки академічної автономії у вищій освіті України.

У межах CTL-екосистеми менторинг постає не додатковою опцією професійного розвитку викладача, а її «серцевиною», що забезпечує стійкість, відтворюваність і культурну інтеграцію практик фасилітації саморегульованого навчання. На відміну від ієрархічно організованих моделей методичної допомоги, менторинг у CTL вибудовується як багаторівнева система взаємодії, у якій поєднуються індивідуальні, мережеві та колективні формати підтримки. Конфігурація дозволяє одночасно враховувати індивідуальні потреби викладача, специфіку дисциплін і програм та інституційні цілі розвитку якості навчання [67].

Діадичний менторинг у CTL передбачає цілеспрямовану взаємодію між більш досвідченим фасилітатором SRL і викладачем, який перебуває на етапі переосмислення власної педагогічної ролі. У цьому форматі фокус зсувається з трансляції «правильних рішень» на спільне проєктування навчального дизайну, аналіз реальних освітніх ситуацій і рефлексію результатів педагогічних інтервенцій. Ментор у такій діаді виступає не експертом-контролером, а

партнером у професійному мисленні, який допомагає викладачеві побачити, яким чином його курсові рішення можуть активізувати або, навпаки, блокувати саморегулятивні дії студентів. В діадичному форматі часто закладається первинна готовність викладача до прийняття SRL як педагогічної цінності [63].

Разом із тим потенціал CTL-екосистеми повною мірою розкривається через мережевий і ко-менторинг, які виходять за межі індивідуальних пар і формують горизонтальні зв'язки між викладачами різних дисциплін і рівнів досвіду. Мережевий менторинг ґрунтується на ідеї розподіленої експертизи, коли носіями знання про SRL виступають не окремі «зіркові» викладачі, а спільнота, у якій кожен учасник має власний досвід і може бути ресурсом для інших. У такій моделі менторинг набуває характеру взаємного навчання: викладачі одночасно є менторами й менти, що сприяє зниженню бар'єрів і підвищує відкритість до експериментування з новими педагогічними підходами [67].

Ко-менторинг, у свою чергу, дозволяє інтегрувати різні перспективи, у тому числі методичну, дисциплінарну, технологічну у процес підтримки SRL. Спільна робота викладачів над дизайном курсів, розробленням рефлексивних завдань або аналізом навчальних даних створює умови для колективної відповідальності за розвиток саморегуляції студентів. Принципово важливо, що в CTL менторинг відбувається не лише у формалізованих консультаціях або наставницьких зустрічах, а й через дизайн активностей, які занурюють викладачів у практики саморегульованого навчання на метапедагогічному рівні. Майстерні з курсового дизайну, аналіз кейсів, спільне рецензування завдань і оцінювальних рубрик, робота з портфоліо викладача або обговорення результатів навчальної аналітики стають просторами «неявного» менторингу, де SRL-логіка проживається й інтеріоризується через дію [67].

У цьому сенсі CTL функціонує як спільнота практики, у якій менторинг є не окремою функцією, а способом організації професійної взаємодії. Саме через таку спільноту формується культура підтримки навчальної самоорганізації, де SRL розглядається не як індивідуальна методична компетентність, а як

колективно поділювана педагогічна рамка. Завдяки цьому менторинг стає механізмом не лише передачі досвіду, а й трансформації професійної ідентичності викладача, що є критично важливим для сталого впровадження SRL у системі вищої освіти України.

Українська точка входу до розгортання повноцінної CTL-логіки у формуванні умінь навчальної самоорганізації студентів полягає не в створенні інституцій «з нуля», а в осмисленому використанні вже наявних європейських ініціатив у сфері розвитку досконалості викладання як мосту до більш системної, менторингово орієнтованої моделі підтримки викладачів. Упродовж останніх років в українській вищій освіті сформувався низка центрів та мереж, що працюють у парадигмі teaching excellence та academic development, зокрема у форматі Center for Teaching Excellence (CTE), які, хоча й не завжди позиціонуються як CTL у класичному американському розумінні, фактично виконують споріднені функції професійного розвитку викладачів. Показовим у цьому сенсі є ініціатива UTTERLY, у межах якої сформовано мережу з дев'яти центрів, що поєднують консультаційну діяльність, сертифікаційні програми та міжінституційне мережування, створюючи основу для поширення сучасних педагогічних практик у національному масштабі [59].

Цінність таких ініціатив для екстраполяції SRL-досвіду полягає в тому, що вони вже оперують мовою якості викладання, рефлексії педагогічної практики та професійної автономії викладача. Сертифікаційні програми, які реалізуються в межах мереж teaching excellence, дозволяють не лише формалізувати професійний розвиток, а й закласти спільні рамки педагогічних очікувань, у які може бути органічно інтегрована логіка саморегульованого навчання. Через такі програми SRL може поступово набувати статусу не факультативної методичної теми, а складника професійного стандарту викладача, пов'язаного з якістю освітнього дизайну, формувальним оцінюванням і підтримкою автономії студентів [59].

Мережевий характер європейських ініціатив teaching excellence створює додаткову перевагу для України, оскільки дозволяє долати інституційну

ізольованість окремих університетів і формувати горизонтальні канали обміну досвідом. У такій конфігурації CTL-логіка розвивається не через жорстке централізоване впровадження, а через поступове вирівнювання педагогічних підходів у межах спільнот практики. Саме мережування забезпечує умови для колективного осмислення SRL як педагогічної проблеми й дозволяє транслювати успішні рішення між різними освітніми контекстами без втрати гнучкості та чутливості до локальних умов.

Водночас навіть інституційно сильні центри викладання не можуть функціонувати як замкнені системи. Для розвитку CTL як середовища фасилітації саморегульованого навчання критично важливими є горизонти міжнародної взаємодії, у межах яких відбувається перенесення педагогічних практик «у дії», а не лише на рівні концепцій чи описів. Саме міжнародні обміни, спільні розробки курсів, участь у транснаціональних освітніх проєктах дозволяють українським викладачам і академічним девелоперам безпосередньо проживати логіку SRL-дизайну, спостерігати, як поєднуються менторинг, аналітика й формувальне оцінювання в реальних освітніх середовищах, і адаптувати ці підходи до власної практики [60].

У цьому сенсі міжнародна взаємодія виконує не допоміжну, а трансформаційну функцію для CTL-екосистеми. Вона створює простір спільного педагогічного проєктування, де українські викладачі виступають не пасивними реципієнтами досвіду, а рівноправними партнерами у розробленні курсів, навчальних модулів і програм професійного розвитку. Через такі формати відбувається інтеріоризація SRL-принципів на рівні професійної культури, а не лише методичного інструментарію.

Третій шлях екстраполяції ефективного досвіду формування умінь навчальної самоорганізації студентів пов’язаний із використанням програм академічних обмінів як інструменту не лише мобільності, а й спільного педагогічного проєктування. У цьому вимірі логіка BridgeUSA, зокрема формати UAFP/UPRR, може розглядатися як канал цілеспрямованої взаємодії між українськими та американськими викладачами й дослідниками, зорієнтованої на

розвиток SRL через спільну діяльність. Принципова відмінність цього шляху від традиційних програм стажування полягає в його фокусі на ко-конструкції знання та педагогічних рішень, а не на індивідуальному запозиченні окремих методик.

Призначення таких програм полягає у зміцненні сталих професійних зв'язків між академічними спільнотами, що дозволяє поєднати дослідницький і педагогічний виміри розвитку SRL. Через faculty exchange українські викладачі отримують можливість зануритися в освітні середовища, де саморегульоване навчання є інституційно вбудованою нормою, спостерігати його реалізацію «в дії» у дизайні курсів, формах оцінювання, організації тьюторської підтримки та використанні навчальної аналітики. Водночас американські колеги отримують доступ до українського контексту, що стимулює рефлексію власних підходів і сприяє взаємному збагаченню педагогічних практик [74].

Ключовим механізмом екстраполяції в межах BridgeUSA-логіки виступає спільне проєктування SRL-модулів, курсів або окремих навчальних компонентів, адаптованих до різних освітніх систем. Таке проєктування дозволяє перевести SRL з рівня теоретичної концепції на рівень конкретних педагогічних рішень, що можуть бути апробовані в обох контекстах. Спільна розробка навчальних матеріалів, завдань і критеріїв оцінювання сприяє формуванню узгодженого розуміння того, які саме саморегулятивні дії мають бути підтримані, як вони можуть бути виміряні та яким чином інтегровані в освітні програми без порушення їх структурної цілісності [71].

Не менш важливим результатом faculty exchange у межах цієї логіки є спільні дослідження та академічні публікації, що забезпечують наукове підґрунтя для подальшого масштабування SRL-практик. Дослідницька співпраця дозволяє порівнювати ефективність різних педагогічних інтервенцій, аналізувати умови їх успішності та формувати доказову базу для управлінських рішень у сфері якості вищої освіти. Таким чином, обмін набуває подвійної функції: він одночасно підтримує професійний розвиток викладачів і розширює наукове розуміння механізмів формування навчальної самоорганізації в різних культурно-освітніх контекстах.

Особливу цінність BridgeUSA-каналу становить його потенціал для довготривалих партнерств, які виходять за межі індивідуальних поїздок або проєктів. Регулярні обміни, спільні курси, онлайн-співвикладання, менторингові пари між викладачами створюють умови для поступової інституціоналізації SRL-підходів в українських закладах вищої освіти. У такій логіці екстраполяція відбувається не як одноразовий трансфер досвіду, а як процес спільного навчання й розвитку, у якому обидві сторони виступають активними агентами змін [73].

Отже, шлях BridgeUSA (UAFP/UPRR-логіка) як канал faculty exchange і спільного проєктування SRL-модулів забезпечує унікальне поєднання педагогічної практики, дослідження та професійного мережування. Він створює умови для перенесення саморегульованого навчання у форматі «практик у дії», що підсилює їх адаптивність до українського контексту та відкриває можливості для стійкого розвитку культури навчальної самоорганізації в системі вищої освіти України.

Механіка екстраполяції ефективного досвіду формування умінь навчальної самоорганізації студентів у межах програм faculty exchange доцільно розглядати як поетапну «петлю перенесення», у якій спостереження, проєктування та апробація взаємопов'язані й утворюють замкнений цикл педагогічної адаптації. Така логіка дозволяє уникнути поверхового копіювання окремих практик і забезпечує переведення зарубіжного досвіду в операційні рішення, придатні для українського інституційного контексту. Центральною особливістю цієї петлі є її керованість: кожен етап має чітку педагогічну мету, очікувані результати й механізми зворотного зв'язку [73].

Перший етап петлі це цілеспрямоване спостереження практик FYE та CTL у приймаючих ЗВО передбачає не загальне ознайомлення з освітнім середовищем, а аналітичне занурення в дизайн саморегульованого навчання «в дії». Викладач або дослідник фіксує, яким чином вибудовується перший рік навчання як простір формування SRL, як організована підтримка студентів через тьюторинг і консультування, які інструменти рефлексії та оцінювання

застосовуються, і як ці елементи інтегровані в інституційну політику студентського успіху. Особлива увага приділяється ролі викладача як фасилітатора, формам менторингу в CTL та використанню цифрових засобів для аналітично-рефлексивного супроводу навчання. Таке спостереження має характер професійного аналізу, а не пасивного сприйняття, і супроводжується систематизацією побаченого у вигляді аналітичних нотаток, карт практик і порівняльних моделей [62].

Другий етап – повернення з готовими силлабусами та інструментами рефлексії є критичним для перетворення спостереженого досвіду на педагогічний ресурс; учасник обміну не обмежується загальними враженнями, а привозить конкретні артефакти: структуровані силлабуси FYE-модулів або SRL-орієнтованих курсів, приклади рефлексивних завдань, шаблони навчальних журналів і портфоліо, рубрики формувального оцінювання, інструкції для студентів щодо планування й моніторингу навчання. Дані матеріали стають «ядерними елементами» екстраполяції, оскільки вони дозволяють відразу перейти до стадії адаптації, модифікуючи зміст, обсяг і формати відповідно до українських освітніх стандартів, навчального навантаження та ресурсних можливостей конкретного ЗВО [62].

Третій етап петлі, а саме пілотування в рідній інституції, забезпечує перевірку життєздатності екстрапольованих рішень у реальних умовах. Пілот, як правило, реалізується у форматі окремого курсу, модуля першого року навчання або серії інтегрованих завдань у межах існуючих дисциплін. На цьому етапі особливо важливою є підтримка з боку інституційних структур CTL, деканатів, центрів якості освіти, які створюють умови для експериментування, збору даних і рефлексії результатів. Пілотування супроводжується evidence loop: здійснюється pre/post-діагностика саморегулятивних умінь, аналізуються академічні показники, збирається якісний зворотний зв’язок від студентів і викладачів, що дозволяє оцінити ефективність адаптації 66

Завершальним моментом «петлі перенесення» є аналітичне узагальнення результатів пілоту та їх використання для подальшого вдосконалення дизайну

SRL-практик. На основі отриманих даних ухвалюються рішення щодо масштабування, модифікації або перегляду окремих елементів програми, що забезпечує динамічний характер екстраполяції. Таким чином, механіка перенесення набуває циклічного характеру: кожне пілотування стає джерелом нового знання, яке може бути повторно співвіднесене з міжнародним досвідом і знову інтегроване в освітню практику.

Екстраполяція через «петлю перенесення», від спостереження FYE та CTL-практик у приймаючих ЗВО до пілотування в рідній інституції, створює методологічно вивірений шлях адаптації SRL-досвіду. Вона дозволяє забезпечити баланс між вірністю зарубіжним педагогічним принципам і чутливістю до національного контексту, перетворюючи міжнародні обміни на інструмент системного розвитку навчальної самоорганізації у вищій освіті України.

Ефект екстраполяції SRL-досвіду через програми обмінів і спільного проєктування проявляється на системному рівні насамперед у формуванні ядра так званих агентів змін (faculty champions), викладачів і академічних девелоперів, здатних поєднувати інноваційні педагогічні практики з інституційним мисленням. Такі агенти не обмежуються впровадженням окремих методик у межах власних курсів, а виступають каталізаторами змін, які одночасно запускають FYE-курси як інструмент стартового формування SRL у першокурсників і нарощують CTL-практики як середовище професійного розвитку викладачів. Їхня унікальність полягає у здатності мислити перехресно: бачити зв’язок між навчальним дизайном першого року, формувальним оцінюванням, менторингом і цифровими інструментами, а також перекладати цей зв’язок у конкретні інституційні рішення [70].

Формування такого ядра має кумулятивний характер. Faculty champions, які пройшли цикл «спостереження → спільне проєктування → пілотування → рефлексія», набувають не лише методичного інструментарію, а й довіри в академічному середовищі, що дозволяє їм виконувати роль внутрішніх менторів і провідників SRL-логіки. Саме вони здатні забезпечити узгодженість між FYE

як стартовим механізмом і CTL як інституційною інфраструктурою підтримки, перетворюючи саморегульоване навчання з локальної інновації на елемент університетської культури. У цьому сенсі агенти змін стають «точками кристалізації» нових педагогічних норм, через які SRL поступово вбудовується в політику якості освіти, внутрішні стандарти курсового дизайну та програми професійного розвитку.

Водночас результати обмінів і діяльності окремих агентів змін виявляють обмеженість підходу, зорієнтованого виключно на одиничні пілоти. Навіть найуспішніші FYE-курси або CTL-ініціативи ризикують залишитися фрагментарними, якщо не мають платформи для масштабування, що виходить за межі однієї інституції. На цьому етапі постає потреба в переході від локальних експериментів до міжуніверситетських мереж і спільних освітніх продуктів, у межах яких SRL-орієнтовані рішення можуть бути стандартизовані, адаптовані та відтворювані в різних контекстах.

Міжуніверситетські мережі дозволяють поєднати зусилля окремих агентів змін, створюючи критичну масу професійного досвіду й експертизи. Спільна розробка FYE-модулів, пакетів SRL-інструментів, програм підвищення кваліфікації викладачів і цифрових шаблонів рефлексії формує освітні продукти, що можуть бути масштабовані без втрати педагогічної логіки. У такій конфігурації екстраполяція перестає залежати від персональної ініціативи окремих викладачів і набуває характеру інституційно та мережево підтриманого процесу [60].

Отже, системний ефект екстраполяції SRL-досвіду полягає у формуванні ядра агентів змін, здатних синхронно розгортати FYE та CTL-напрями, і в переході до мережевих моделей масштабування, що забезпечують сталість і відтворюваність результатів. Даний перехід, від одиничних пілотів до міжуніверситетських платформ і спільних освітніх продуктів, створює підґрунтя для наступного етапу дослідження, пов’язаного з проєктуванням інтегрованої моделі системи формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти України.

Четвертий шлях екстраполяції ефективного досвіду формування умінь навчальної самоорганізації студентів пов'язаний з інтеграцією українських закладів вищої освіти в простір програм Erasmus+ та альянсів European Universities як інфраструктурного механізму масштабування SRL-модулів. На відміну від пілотних ініціатив або двосторонніх академічних обмінів, альянси європейських університетів створюють довготривалу мережу довіри, у межах якої педагогічні інновації розробляються, апробуються та поширюються колективно, з опорою на спільні стандарти якості, узгоджені управлінські рішення та стабільну ресурсну підтримку.

Альянси European Universities функціонують як середовище ко-розробки, де формування навчальної самоорганізації розглядається не як локальна методична ініціатива, а як спільний виклик для університетів, що працюють у різних національних контекстах, але поділяють єдині цінності Європейського простору вищої освіти. У межах таких альянсів спільні активності охоплюють управління освітніми програмами, забезпечення якості, професійний розвиток викладачів, цифрові трансформації та розроблення інноваційних навчальних форматів. Саме ця багатовимірність створює унікальні умови для інституційного вбудовування SRL-підходів як наскрізного принципу організації навчання [78].

Особливу роль у цьому контексті відіграють цифрово орієнтовані альянси, зокрема ініціативи на кшталт DigiUni, де фокус спрямований на розвиток спільної цифрової екосистеми навчання. У таких альянсах SRL-модулі можуть бути інтегровані в міжуніверситетські курси, мікрокреденшали, спільні освітні траєкторії та віртуальні мобільності, що автоматично підсилює вимір автономії та саморегуляції студентів. Цифрова інфраструктура дозволяє стандартизувати базові SRL-компоненти (цілепокладання, моніторинг, рефлексія), водночас залишаючи простір для локальної адаптації змісту й форм навчальної діяльності [78; 76].

Для українських закладів вищої освіти інтеграція в Erasmus+/European Universities alliances відкриває можливість перейти від етапу експериментальних впроваджень до системного масштабування SRL-практик. Участь в альянсах

сприяє інституційному навчанню: університети засвоюють не лише окремі педагогічні інструменти, а й механізми спільного управління освітніми інноваціями, процедури узгодження результатів навчання, моделі забезпечення якості та способи підтримки академічної автономії студентів у транснаціональному освітньому просторі. У цьому сенсі SRL стає елементом спільної освітньої мови альянсу, що підвищує її легітимність і стійкість у національному контексті.

Важливо, що альянси виконують також функцію захисту від фрагментарності: SRL-модулі, розроблені й апробовані в мережі університетів, отримують статус спільного продукту, а не результату діяльності окремих ентузіастів. Це дозволяє вбудувати їх у стратегії цифрового розвитку, внутрішні системи забезпечення якості та програми професійного розвитку викладачів. Таким чином, Erasmus+/European Universities alliances виступають інфраструктурою довготривалого масштабування, де формування навчальної самоорганізації підтримується одночасно на рівні студента, викладача, освітньої програми та університету як інституції [76; 75].

Шлях інтеграції через Erasmus+ та альянси European Universities створює найвищий рівень екстраполяції SRL-досвіду, від локальних практик до надінституційної моделі, у межах якої саморегульоване навчання стає спільною цінністю, педагогічною нормою й інструментом підвищення якості вищої освіти. Саме в такій мережевій і цифрово підсиленій інфраструктурі можливе стале масштабування SRL-модулів у системі вищої освіти України з одночасним збереженням її контекстуальної специфіки та інтеграцією в європейський освітній простір.

Практичний вектор екстраполяції саморегульованого навчання в межах міжнародних освітніх ініціатив набуває особливої значущості тоді, коли SRL перестає бути локальною методичною інновацією й інституціоналізується через сталі навчальні конструкції транснаціонального рівня. Саме спільні та віртуальні курси, micro-credentials і змішаний дизайн навчання з вбудованими механізмами рефлексії та автономії створюють умови для переходу від епізодичного

впровадження SRL до його системного закріплення як норми організації освітнього процесу. У такій логіці SRL інтегрується не «поруч» із навчальним змістом, а всередину освітніх форматів, які за своєю природою вимагають високого рівня самостійності, відповідальності та здатності до управління власною навчальною траєкторією.

Спільні та віртуальні курси, реалізовані в партнерстві університетів різних країн, об'єктивно підсилюють SRL-компонент, оскільки студенти працюють у середовищі підвищеної складності: міжкультурна комунікація, асинхронні формати взаємодії, різні академічні традиції та вимоги до результатів навчання. За умови педагогічно виваженого дизайну такі курси стають простором цілеспрямованого формування умінь планування, моніторингу й рефлексії, адже успішність навчання залежить не лише від опанування змісту, а й від здатності студента організувати власну діяльність у динамічному й розподіленому освітньому середовищі. У цьому сенсі міжнародні курси виконують функцію «прискорювача» SRL, переводячи автономію з абстрактного принципу в практичну необхідність [72].

Важливим інструментом інституціоналізації SRL виступають micro-credentials як гнучкі, модульні освітні продукти, орієнтовані на досягнення конкретних результатів навчання в обмежені терміни. Їхня структура природно узгоджується з логікою саморегульованого навчання: чітко визначені цілі, прозорі критерії оцінювання, поетапне виконання завдань і обов'язкова рефлексія щодо досягнутих результатів. У міжнародному форматі micro-credentials посилюють відповідальність студента за власний прогрес, водночас надаючи інституційну рамку підтримки через спільні платформи, наставництво та зворотний зв'язок.

Змішаний дизайн навчання з вбудованою рефлексією та автономією є ще одним ключовим механізмом інституціоналізації SRL через міжнародні навчальні конструкції. Поєднання онлайн- і очних компонентів, синхронних і асинхронних активностей, індивідуальної та командної роботи створює багатовимірне освітнє середовище, у якому студент змушений постійно

приймати рішення щодо темпу, способів і стратегій навчання. За наявності чітко спроєктованих рефлексивних завдань, портфоліо та формувального оцінювання такий дизайн перетворює автономію на керований педагогічний процес, підтриманий інституційними механізмами якості та міжнародної співпраці [72].

Разом із тим практична реалізація цього вектора стикається з викликами фінансування та обмеженої участі асоційованих партнерів, зокрема українських університетів, у великих альянсах і проєктах. Нерівний доступ до ресурсів, обмеження повної інституційної участі та складність довготривалого фінансування можуть стримувати масштабування SRL-модулів у транснаціональному форматі. Водночас ці обмеження не є критичними за умови застосування компенсаторних стратегій реалізації, які дозволяють інтегрувати SRL-орієнтовані рішення навіть за часткової участі.

До таких стратегій належить активне використання можливостей програм Erasmus+ KA1 і KA2, що забезпечують академічну мобільність, спільну розробку курсів і навчальних матеріалів, а також підтримку інноваційних освітніх практик. У поєднанні з національними програмами підтримки інтернаціоналізації та цифровізації освіти ці інструменти дозволяють створювати спільні або віртуальні курси, micro-credentials і змішані формати без повної інституційної інтеграції в альянси. У такій моделі SRL інституціоналізується поступово через мережеві проєкти, пілотні освітні продукти та спільні цифрові платформи, що можуть бути масштабовані з часом [72].

Практичний SRL-вектор, реалізований через міжнародні навчальні конструкції, демонструє, що саморегульоване навчання може бути інституціоналізоване не лише через внутрішні реформи університету, а й через участь у транснаціональних освітніх форматах. Спільні й віртуальні курси, micro-credentials і змішаний дизайн навчання створюють сталі педагогічні рамки, у межах яких автономія та рефлексія стають невід'ємними компонентами освітнього досвіду, а компенсаторні фінансові та організаційні механізми забезпечують реалістичність їх упровадження в українському контексті.

Початковою ланкою цього механізму виступає етап pilot, у межах якого через пілотні FYE-програми створюються первинні умови для формування саморегульованого навчання як академічної норми для першокурсників. Пілоти виконують функцію педагогічної лабораторії: тут апробуються SRL-орієнтовані дизайни, інструменти рефлексії, формувального оцінювання й навчальної аналітики, а також збираються первинні докази ефективності. На цьому етапі стає можливим виявлення контекстуальних обмежень і ресурсів конкретного закладу вищої освіти, що є критично важливим для подальшої адаптації [69].

Другий етап – capacity building пов'язаний із розгортанням CTL-екосистем як середовища підготовки викладачів-фасилітаторів і формування менторингової культури. Якщо пілот відповідає на питання «що працює», то capacity building відповідає на питання «хто і як здатен це відтворювати». Через професійний розвиток, менторинг, спільноти практики та підтримку освітніх технологій формується кадровий і методичний потенціал, без якого SRL не може бути масштабованим. На цьому етапі виникає ядро агентів змін, які забезпечують спадкоємність між окремими пілотами та інституційною політикою якості освіти [69].

Третя ланка – partnership transfer, переводить розвиток SRL за межі однієї інституції через механізми міжнародних і міжуніверситетських партнерств. Програми faculty exchange, спільне проєктування курсів, обміни в межах BridgeUSA-логіки дозволяють перенести SRL-практики «у дії», забезпечуючи їх наукове й педагогічне переосмислення в нових контекстах. Саме на цьому етапі екстраполяція набуває характеру взаємного навчання, де українські заклади вищої освіти не лише адаптують досвід, а й інтегрують його у власні освітні стратегії, збагачуючи партнерські мережі власними напрацюваннями [69; 74].

Завершальним етапом механізму виступає alliance scaling, який забезпечує довготривалу сталість і системність через інтеграцію в Erasmus+ та альянси European Universities. На цьому рівні SRL-модулі, методичні підходи й цифрові рішення вбудовуються в спільні освітні продукти, мікрокреденшали, віртуальні курси та механізми забезпечення якості, що дозволяє масштабувати результати

без втрати педагогічної логіки. Альянси створюють інфраструктурні умови для того, щоб саморегульоване навчання стало не локальною інновацією, а спільною нормою освітнього простору [76].

Таким чином, зведення чотирьох шляхів у єдиний механізм pilot → capacity building → partnership transfer → alliance scaling дозволяє концептуально оформити екстраполяцію SRL-досвіду як поетапний, керований і відтворюваний процес. Зазначена модель поєднує локальну чутливість до українського контексту з потенціалом міжнародного масштабування, створюючи методологічне підґрунтя для подальшого проєктування цілісної системи формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти України.

Порівняльний аналіз засвідчує, що американський досвід формування навчальної самоорганізації характеризується системністю, наступністю та інституційною підтримкою, тоді як український контекст перебуває на етапі переходу від нормативних декларацій автономії до їх реальної педагогічної операціоналізації. Екстраполяція досвіду США доцільна не у формі прямого копіювання окремих програм або інструментів, а у вигляді керованої педагогічної транспозиції, що передбачає перенесення концептуальних принципів, рольових моделей і оцінювально-рефлексивних механізмів із одночасною локалізацією змісту, форматів і ресурсного забезпечення відповідно до можливостей українських закладів вищої освіти.

Розглянуті шляхи екстраполяції у своїй сукупності формують поетапний механізм інституційних змін. Його логіка «pilot → capacity building → partnership transfer → alliance scaling» дозволяє забезпечити поступовість, відтворюваність і масштабованість SRL-практик, уникаючи як фрагментарності, так і надмірної залежності від індивідуальних ініціатив. У межах даного механізму пілотні рішення виконують функцію апробації й доказовості, CTL – функцію підготовки людського та методичного потенціалу, партнерства – функцію перенесення практик «у дії», а альянси – функцію інфраструктурного закріплення та масштабування.

Важливим результатом екстраполяції є формування ядра агентів змін, викладачів і академічних девелоперів, здатних одночасно працювати з першокурсниками, фасилітувати саморегульоване навчання в дисциплінах і розвивати інституційні механізми підтримки викладання. Агенти забезпечують зв'язок між рівнем студента, викладача й університету, перетворюючи самоорганізацію з індивідуальної навички на колективну педагогічну цінність і елемент культури якості освіти.

Висновки до п'ятого розділу

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 спроєктований 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.

Виокремлено шляхи екстраполяції ефективного досвіду формування умінь навчальної саморганізації студентів у закладах вищої освіти США у систему вищої освіти України. *Перший шлях*: запуск проекту «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.

Матеріали п'ятого розділу представлені в працях автора [4; 5; 6; 7; 11; 23; 24; 35; 36].

Список використаних джерел у п’ятому розділі

1. Воротникова І. П., Захар О. Г. TEACHERS’ READINESS TO USE E-PORTFOLIOS. *Information Technologies and Learning Tools*. 2021. *81*(1), pp. 327–339. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v81i1.3943.

2. Overview and Recent Developments of Higher Education, amendments to legislation, priorities and initiatives, Ukraine’ Education System Description. URL: https://erasmusplus.org.ua/wp-content/uploads/2022/09/d4_1_d4_1_2_recent_developments_in_ukraine_education_december_2024.pdf.

3. Mammadzada N. Navigating Higher Education: A Comparative Look at Ukraine and the United States of America. URL: https://www.enginprogram.org/post/navigating-higher-education-a-comparative-look-at-ukraine-and-the-united-states-of-america.

4. 2026 Annual Higher Education Outlook. Colleges & Universities at the Crossroads. URL: https://www.forvismazars.us/getmedia/c7014c15-dc58-4032-b8a8-4123f22561e4/NEP-3176614-PUB.pdf.

5. Bryant G., Finkelstein G., Shaw C., Sutherland K., McVety C., Dorn H., Bharadwaj R., Malone A., Besson B.9 Higher Ed Trends Shaping 2026. URL: https://tytonpartners.com/higher-education-trends-in-2026/.

6. Sych T. Comparative Analysis of Educational Programs for the Training of Masters of Management in the Education Field in the Universities of the USA and Ukraine. *International Scientific Journal of Universities and Leadership.* 2022. (14). pp. 103-115. DOI: https://doi.org/10.31874/2520-6702-2022-14-103-115.

7. Cherepiekhina O. et al. How Ukrainian university students academically procrastinate in conditions of forced-online-learning caused by the COVID-19 pandemic and wartime. *Advanced Education.* 2023. 22, pp. 51-71. DOI: 10.20535/2410-8286.273846.

8. The National Action Plan on Ukrainian external higher education quality assurance for 2024-2026 period. URL: https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2024/07/National-Action-Plan-2024-2026.pdf.

9. Yevtushenko N. S. Prospects for modern trends in the development of higher education in Ukraine [Electronic resource]. Learning & Teaching: after War and during Peace : conf. proc. of 2nd Intern. Sci. & Practic. Conf., Kharkiv, Ukraine, 10 November, 2023. Kharkiv, 2023. pp. 186. URL: https://zenodo.org/records/10085340.

10. Review on higher education quality in Ukraine and its compliance with the tasks of sustainable innovative development of society in 2023. URL: https://en.naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2025/05/REVIEW-ON-HIGHER-EDUCATION-QUALITY-IN-UKRAINE-AND-ITS-COMPLIANCE-WITH-THE-TASKS-OF-SUSTAINABLE-INNOVATIVE-DEVELOPMENT-OF-SOCIETY-IN-2023.pdf.

11. Fahyuni E. F., Taurusta C., Rindaningsih I., Burhan N. B. M., Khuluqo I. E. Self-Regulated Learning students with personalized E-Learning. *Academia Open.* 2023. 8(2). DOI: https://doi.org/10.21070/acopen.8.2023.7201.

12. Ten Challenges and Emerging Future Trends in Higher Education. URL: https://escotet.org/2026/01/ten-challenges-and-emerging-future-trends-in-higher-education/.

13. Netting T., McNaughton D. Higher Education 2026 Planning and Outlook with Lessons from 2025 Predictions: Changing Higher Ed podcast 291 with guest host Tom Netting and co-host Dr. Drumm McNaughton. URL: https://changinghighered.com/higher-education-2026-planning-and-outlook/.

14. Druhanova O., Nalyvaiko O. Ways of Forming the Ability to Self-Organization And Self-Improvement as the Basis of Successful Educational and Further Professional Activities of a Modern Higher Education Student. *Educological Discourse.* 2023. (3(42). pp. 99–116. DOI: https://doi.org/10.28925/2312-5829.2023.312.

15. Tauber S. K., Ariel R. Emerging Trends in Research on Self-Regulated Learning and Implications for Education: An Introduction to the Special Issue. *Journal of Intelligence.* 2023. 11(3), 52. DOI: https://doi.org/10.3390/jintelligence11030052.

16. Luo R., Zhou Y. The effectiveness of self-regulated learning strategies in higher education blended learning: A five years systematic review. *Journal of*

Computer Assisted Learning. 2024. 40(6). pp. 3005–3029. DOI: https://doi.org/10.1111/jcal.13052.

17. Lobos K., Cobo-Rendón R., Bruna Jofré D., Santana J. New challenges for higher education: self-regulated learning in blended learning contexts. Front. Educ. 2024. 9:1457367. DOI: 10.3389/feduc.2024.1457367.

18. Cristea T., Heikkinen S., Snijders C., Saqr M., Matzat U., Conijn R., Kleingeld A. Dynamics of self-regulated learning: The effectiveness of students' strategies across course periods. *Computers & Education.* 2025. 228, 105233. DOI: https://doi.org/10.1016/j.compedu.2025.105233.

19. Effective Strategies on How to Stay Organized in College. URL: https://potomac.edu/effective-strategies-on-how-to-stay-organized-in-college/.

20. Implementation of training programs in self-regulated learning strategies in Moodle format: Results of a experience in higher education. URL: https://www.psicothema.com/pdf/3882.pdf.

21. Systems Research Laboratory (SRL). URL: https://srl.ee.uh.edu/.

22. Organization Strategies for Students. URL: https://teachingcommons.stanford.edu/news/organization-strategies-students.

23. Improving Postsecondary Transitions Through Evidence-Based Strategies: Strengthening Students' Sources of Self-Efficacy Virginia College Access Network (VCAN) Conference. URL: https://ies.ed.gov/rel-appalachia/2025/01/improving-postsecondary-transitions-through-evidence-based-strategies-presentation.

24. Shine B., Heath S. E. Techniques for fostering Self-Regulated Learning via learning management systems in On-Campus and Online courses. *Journal of Teaching and Learning With Technology.* 2020. 9(1). DOI: https://doi.org/10.14434/jotlt.v9i1.29014.

25. Theobald M. Self-regulated learning training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology.* 2021. 66, 101976. DOI: https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101976.

26. Duckworth A. L., White R. E., Matteucci A. J., Shearer A., Gross J. J. A Stitch in Time: Strategic Self-Control in High School and College Students. *Journal of educational psychology*. 2016. *108*(3). pp. 329–341. DOI: https://doi.org/10.1037/edu0000062.

27. Osadcha K. P., Osadchyi V. V., Kruglyk V. S., Spirin O. M., Krasheninnik I. V., Horbatiuk R. M. MODEL OF BLENDED LEARNING IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS: DEVELOPMENT, IMPLEMENTATION AND EVALUATION. *Information Technologies and Learning Tools*. 2022. 91(5), pp. 158-169. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v91i5.5045.

28. Kotun K. MAXIMIZING THE EFFECTIVENESS OF BLENDED LEARNING RESOURCES IN HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION INSTITUTIONS DURING THE WAR AND POST-WAR RECOVERY OF UKRAINE (project with the grant support of NRFU). *UNESCO Chair Journal Lifelong Professional Education in the XXI Century.* 2023. 1(7), pp. 175–184. DOI: https://doi.org/10.35387/ucj.1(7).2023.175-184.

29. Udovychenko L., Kuzminets N., Stadnik O., Kosharna N., Petryk L. The use of blended learning technology in the training for students of pedagogical specialties. *Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara.* v. 25, n. 3, pp. 2258-2271, DOI: https://doi.org/10.22633/rpge.v25i2.15958.

30. De Silva D. V. M. Developing self-regulated learning skills in university students studying in the open and distance learning environment using the KWL method. Journal of Learning for Development. 2020. 7(2), pp. 204-217.

31. Як розвивати навички самоорганізації в учнів. URL: https://nus.org.ua/2018/10/07/yak-rozvyvaty-navychky-samoorganizatsiyi-v-uchniv/.

32. Ворохобіна Д. Л. Формування лідерської компетентності майбутніх фахівців з навігації та управління судном у процесі професійної підготовки: дис. на здобуття вищої освіти ступеня д-ра філософії за спеціальністю: 011. Хмельницький, 2023. 280 с.

33. Вакуленко І. В. Комп’ютерно орієнтована система управління самостійною роботою студентів педагогічних університетів у процесі навчання

інформатики: дис. на здобуття наук. ст. канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2021. 295 с.

34. Малхазов О. Р. Розвиток емоційної стійкості осіб, що переживають наслідки травматичних подій : монографія.– Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2022. 215 с.

35. Volodavchyk V., Vakal A., Bielova V., Netreba M., Monke O. Effectiveness of blended learning technologies in higher educational institutions Journal for Educators, Teachers and Trainers. 2022. Vol. 13(3). pp. 177-195.

36. Self-Regulated Learning: What Is It and How to Implement? URL: https://www.ishcmc.com/news-and-blog/self-regulated-learning-what-is-it-and-how-to-implement/.

37. Mejeh M., Grieder C. Educational Interventions to Promote Self-Regulated Learning in Vocational Schools - A Systematic review. *International Journal for Research in Vocational Education and Training.* 2025. 12(2), pp. 192–235. DOI: https://doi.org/10.13152/ijrvet.12.2.3.

38. Fostering self-regulated learning at Maastricht University. Insights from educators and literature. URL: https://www.maastrichtuniversity.nl/sites/default/files/2025-06/DIGITAL%20SRL%20Report%20V8%20DC.pdf.

39. Єфремова О. ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ в ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ. *Дидактика*. 2023. 4–5, pp. 7–14. DOI: https://doi.org/10.58407/didactics.23.4-5.1.

40. Міщенко І., Кондратюк А., Корж, О. Підвищення ефективності освітнього процесу в ЗВО шляхом впровадження змішаного навчання. *Вісник Науки Та Освіти.* 2025. 1(31). DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-1(31)-1470-1478.

41. Білик Ю. П. Шляхи підвищення ефективності змішаного навчання в закладах вищої освіти в умовах воєнного стану. *Zenodo (CERN European Organization for Nuclear Research).* 2025. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.14960572.

42. Лазаренко Г. С., Усик О. Ф., Жигло В. В. Ефективність змішаного навчання в закладах професійної освіти в умовах освітніх трансформацій. Педагогічна Академія: наукові записки. 2025. (24). DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.17779517.

43. Chervinska I., Melnyk N., Galyuk N.(2023). Blended Learning as an Innovative Organization of the Educational Process in Higher Education Institutions of Ukraine. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University.* 2023. 10(1). pp. 216–224. DOI: https://doi.org/10.15330/jpnu.10.1.216-224.

44. 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.

45. 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.

46. 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.

47. 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.

48. 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.

49. 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.

50. 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.

51. 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.

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

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

54. Ukraine: Education System Note. URL: https://wergelandcentre.org/content/uploads/2022/03/Ukraine-Education-System-Note.pdf.

55. Стратегія розвитку вищої освіти України в умовах надзвичайних ситуацій та криз воєнного стану. Розбудова мережі закладів вищої освіти України. URL: https://erasmusplus.org.ua/wp-content/uploads/2024/09/3_ks-prezentacziya-vitrenko-yu.pdf.

56. Про вищу освіту. Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text.

57. Nalyvaiko O. Legal challenges and development perspectives of the autonomy of universities in the changed context of higher education. *Scientific Notes of the Pedagogical Department*. 2025. (56). 105-116. DOI: https://doi.org/10.26565/2074-8167-2025-56-11.

58. Review of the national legislation and education policy in the context of the EHEA documents and Bologna principles. URL: https://erasmusplus.org.ua/wp-content/uploads/2022/11/d.4.1.2024_revieweducpolicy_2024.pdf.

59. Національні реформи у сфері вищої освіти. URL: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/uk/eurypedia/ukraine/natsionalni-reformy-u-sferi-vyshchoyi-osvity.

60. Western Certificate in University Teaching and Learning. URL: https://teaching.uwo.ca/programs/certificates/cutl.html.

61. Fundamentals of Faculty Development. URL: https://www.umass.edu/ctl/fundamentals-faculty-development.

62. Persico D. A guide for teachers on self-regulated learning in Technology Enhanced Learning Environments. CNR Edizioni. 2022. DOI: http://doi.org/10.17471/54017.

63. Coggin J. Self-Regulated Learning Instruction’s Relationships with Teacher Subject Area, Teacher Beliefs, and Teacher Efficacy. 2020. URL: https://aquila.usm.edu/dissertations/1793.

64. Job Standard for Center for Teaching & Learning (CTL) Associate Director. URL: https://www.boisestate.edu/hrs-job-levels-job-standards/job-standard-for-center-for-teaching-learning-ctl-associate-director/.

65. Asimakopoulos G., Karalis T., Kedraka K. The role of Centers of Teaching and Learning in supporting higher educationstudents learning. URL: https://ctl.hua.gr/wp-content/uploads/2024/02/Asimakopoulos-Karalis-Kedraka.pdf.

66. Stitt-Bergh M., Fowler D., Donaldson J. P., Richardson R., Hunter T. Patterson C. A. Designing for impact: The center for teaching and learning as a cultivator of a faculty learner-leader praxis. To Improve the Academy: A Journal of Educational Development. 2023. 42(2): 1. DOI: https://doi.org/10.3998/tia.2491.

67. Calderwood P. E., Klaf S. Mentoring within a community of practice for faculty development: Adding value to a CTL role. *To Improve the Academy.* DOI: https://doi.org/10.3998/tia.17063888.0034.106.

68. Training of Facilitators for the Leadership Development Program. URL: https://msh.org/wp-content/uploads/2015/09/2015_08_msh_training_of_facilitators_ldp_tof.pdf.

69. Downer A., Shapoval A., Vysotska O., Yuryeva I., Bairachna T. US e-learning course adaptation to the Ukrainian context: lessons learned and way forward. *BMC medical education.* 2018. 18(1), 247. DOI: https://doi.org/10.1186/s12909-018-1349-1.

70. Vasilyeva T., Kotenko S. The transformation of the higher education system in Ukraine: proposals and perspectives. Szczecin, 2022. DOI: 10.14254/ 978-83-966582-2-7/2022.

71. BridgeUSA Ukrainian Academic Fellows Program. URL: https://international.knu.ua/en/2024/01/22/bridgeusa-ukrainian-academic-fellows-program-2/.

72. European and Ukrainian universities' cooperation: state of play and future perspectives. Strasbourg event follow-up. April 2024. URL: https://epicur.edu.eu/wp-content/uploads/2024/05/EUAsUkraine_final_report.pdf.

73. American University Kyiv evolves and adapts amid ongoing challenges in wartime Ukraine. URL: https://businessukraine.ua/american-university-kyiv-evolves-and-adapts-amid-ongoing-challenges-in-wartime-ukraine/.

74. BridgeUSA Ukraine Program for Resilience and Reconstruction (UPRR). URL: https://www.americancouncils.org/programs/bridgeusa-ukraine-program-resilience-and-reconstruction-uprr.

75. Tterly: teachers' certification centres: innovative approach to promotion teaching excellence. URL: https://erasmusplus.org.ua/wp-content/uploads/2023/07/utterly-23.06.2023.pdf.

76. Transforming General Upper Secondary Education in Ukraine Insights from International Experiences. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/01/transforming-general-upper-secondary-education-in-ukraine_ff5d54d2/7c357ac4-en.pdf.

77. Striuk M. I., Semerikov S. O., Striuk A. M. MOBILITY: A SYSTEMS APPROACH. *Information Technologies and Learning Tools*. 2015. 49(5), 37-70. https://doi.org/10.33407/itlt.v49i5.1263.

78. European Universities alliances. URL: https://www.eua.eu/our-work/topics/european-universities-alliances.html.

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 (B. Zimmerman, P. 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.

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. Боекертс – 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 грунтується 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 спроєктована й інституційно підтримана система, що охоплює інтеграцію SRL у дизайн курсів, оцінювання та зворотний зв'язок, контекстуалізацію навчальних стратегій і розвинену інфраструктуру підтримки (центри академічного успіху, коучинг, академічний супровід, професійний розвиток викладачів).

4. Визначено структурно-компонентний склад системи умінь SRL, який 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 спроєктований 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.

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 спроєктований 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 проекту «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:

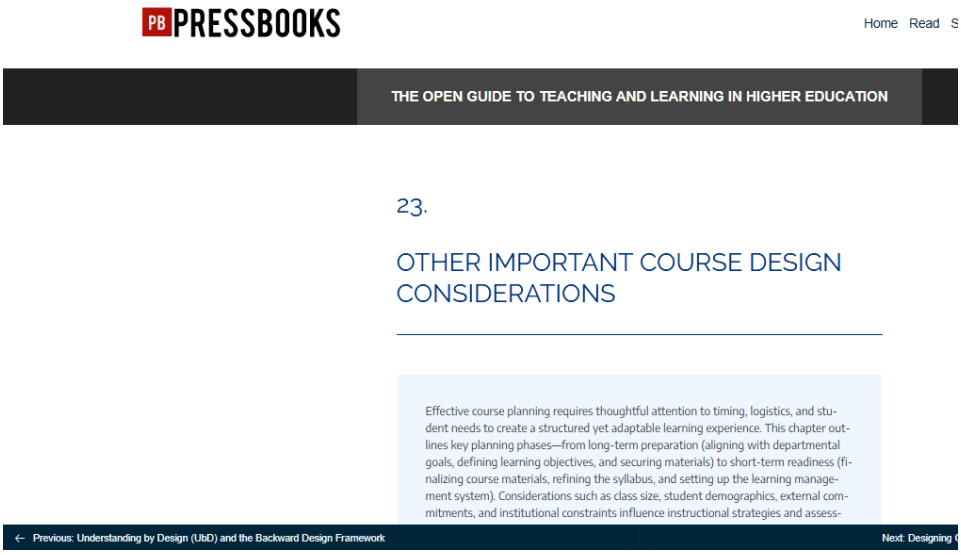
програми академічної мобільності, спільні курси, міжуніверситетські освітні модулі та обміни педагогічним досвідом. *Четвертий шлях*: створення об'єднання «альянс–інфраструктура», що пов'язано із розвитком інституційної та цифрової інфраструктури підтримки індивідуальних освітніх траєкторій і SRL. Йдеться 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.

ДОДАТКИ

Додаток А

Силабуси для реалізації SRL та політики student learning outcomes

https://pressbooks.pub/etsu/front-matter/preface/


PB PRESSBOOKS

Home Read S

THE OPEN GUIDE TO TEACHING AND LEARNING IN HIGHER EDUCATION

23.

OTHER IMPORTANT COURSE DESIGN CONSIDERATIONS

Effective course planning requires thoughtful attention to timing, logistics, and student needs to create a structured yet adaptable learning experience. This chapter outlines key planning phases—from long-term preparation (aligning with departmental goals, defining learning objectives, and securing materials) to short-term readiness (finalizing course materials, refining the syllabus, and setting up the learning management system). Considerations such as class size, student demographics, external commitments, and institutional constraints influence instructional strategies and assess-

← Previous: Understanding by Design (UbD) and the Backward Design Framework

Next: Designing

Timing and Logistics in Course Planning

Effective course planning requires thoughtful timing and logistical considerations to ensure a smooth and engaging learning experience. The level of preparation needed depends on whether the course is new, how much development time is available, and any departmental requirements. This guide provides a structured approach to planning at various stages.

Long-Term Planning (Several Months Before Course Start)

- **Align with Departmental Goals:** Ensure your course contributes meaningfully to program-level learning outcomes and degree pathways.
- **Define Broad Learning Goals:** Establish overarching learning objectives that will shape the course's structure and content.
- **Analyze Enrollment and Student Demographics:** Consider class size, typical student background knowledge, and diversity factors that may impact instructional strategies.
- **Order Course Materials Early:** Ensure timely access to textbooks, lab materials, and software, incorporating cost-conscious and Open Educational Resources (OER) where possible.

- **Request Teaching Support:** If applicable, secure Teaching Assistants (TAs) and ensure they receive training in High-Impact Teaching Practices (HITPs), Universal Design for Learning (UDL) principles or inclusive teaching strategies.

Middle-Term Planning (One to Two Months Before Course Start)

- **Refine Learning Objectives:** Align specific course goals with departmental and institutional learning outcomes, emphasizing transparency in teaching.
- **Develop the Course Schedule:** Map out class meetings, assignments, and assessments, ensuring alignment with cognitive load principles and opportunities for formative assessment.
- **Select and Curate Course Materials:** Ensure a variety of materials, including multimedia and interactive elements, to support multiple means of representation and engagement (UDL framework).
- **Design Assignments and Activities:** Integrate authentic assessments and scaffolded assignments that promote self-regulated learning.
- **Confirm Guest Speakers or Field Trips:** Arrange logistics for experiential learning opportunities that enrich course content.
- **Draft and Revise the Syllabus:** Ensure the syllabus is clear, learner-centered, and incorporates inclusive teaching elements, such as flexible deadlines and varied assessment types.

Short-Term Planning (One to Two Weeks Before Course Start)

- **Review Class Roster and Student Data:** Use available demographic and prior knowledge data to tailor instruction and student engagement strategies.
- **Refine the Learning Management System (LMS):** Organize modules with a clear structure, providing accessibility features such as transcripts, alternative text for images, and downloadable materials.
- **Confirm Course Materials Availability:** Ensure required resources are accessible, considering digital access and affordability.
- **Meet with TAs and Support Staff:** Establish roles, responsibilities, and support strategies for grading, discussion moderation, and student communication.
- **Visit the Classroom (or Online Platform):** Test technology, seating arrangements, and any needed accessibility accommodations.

By following this structured approach, instructors can proactively address logistical challenges while maintaining flexibility to adjust for student needs and institutional changes.

Situational Constraints in Course Planning

Understanding constraints related to course logistics, student demographics, and institutional structures helps instructors design effective, student-centered courses. These considerations impact learning objectives, instructional strategies, assessments, and overall engagement.

Course Logistics and Institutional Constraints

- **Class Size and Course Units:** A large lecture course requires different engagement strategies than a small seminar.
- **Scheduling and Duration:** Consider the impact of course timing on student participation and cognitive engagement.
- **Required vs. Elective Status:** Student motivation may vary based on whether the course is a requirement or an elective.
- **Classroom Setup and Technology:** Factor in available learning spaces and technology when designing interactive or collaborative activities.

Student Considerations

- **Background Knowledge and Academic Readiness:** Build in diagnostic assessments or knowledge checks to tailor instruction.
- **External Commitments:** Consider students' work, family, or caregiving responsibilities when designing flexible assessments.
- **Diverse Learning Needs:** Apply UDL principles to ensure accessibility and engagement for neurodiverse students and those with disabilities.
- **Motivation for Enrollment:** Understanding whether students are enrolled for professional certification, degree requirements, or personal interest can inform engagement strategies.

Integrating these considerations ensures a responsive and adaptable learning experience that meets both instructor goals and student needs.

Planning Course Content and Schedule

A well-structured course balances content coverage with opportunities for active learning, reflection, and application. This process involves identifying essential topics, sequencing content effectively, and selecting diverse instructional strategies.

Structuring Course Content

- **Prioritize Core Topics:** Focus on essential concepts rather than attempting to cover excessive content.
- **Use a Logical Progression:** Organize material from foundational to advanced concepts, aligning with backward design principles.
- **Incorporate Active Learning:** Design activities that promote deep learning, such as problem-based learning, case studies, and discussion-based inquiry.

Selecting Teaching Strategies

- **Align Strategies with Learning Objectives:** Use varied instructional methods such as flipped learning, collaborative projects, and experiential learning.
- **Encourage Repeated Practice:** Design assignments that allow students to revisit and apply key concepts in different contexts.
- **Sequence Activities for Scaffolding:** Build in progressively challenging tasks that guide students toward mastery.

Developing a Course Schedule

- **Balance Workload Distribution:** Avoid assessment bottlenecks and provide opportunities for timely feedback.
- **Incorporate Reflection Points:** Integrate metacognitive exercises that help students assess their learning progress.
- **Allow for Flexibility:** Build in contingency plans for unexpected disruptions, such as technology failures or student emergencies.

Creating a well-paced, adaptable course schedule enhances student learning while maintaining instructional coherence.

Writing a Student-Centered Syllabus

A syllabus is more than a logistical document—it is a critical tool for setting course expectations, fostering student engagement, and creating an effective learning environment.

Key Functions of a Syllabus

- **Communicates Expectations and Goals:** Clearly outlines learning outcomes, assessment methods, and course policies.
- **Promotes Student Autonomy:** Includes guidance on self-directed learning and time management.
- **Establishes a Supportive Course Climate:** Features encouraging language, accessibility statements, and student support resources.
- **Encourages Engagement and Curiosity:** Frames the course as an opportunity for exploration and intellectual growth.

Syllabus Best Practices

- **Use a Welcoming Tone:** Set a positive and encouraging tone from the first page.
- **Incorporate Transparency in Teaching:** Explain the rationale behind assignments and assessments.

- **Provide Clear, Accessible Formatting:** Ensure readability, with organized sections, bulleted lists, and alternative text for visuals.
- **Offer Multiple Contact Points:** List office hours, digital communication methods, and campus resources.

A well-designed syllabus serves as both a roadmap and a motivational tool, helping students navigate the course while fostering a sense of belonging and academic confidence.

Thoughtful course design goes beyond logistical planning—it integrates student-centered teaching, flexibility, and intentional scaffolding to create an engaging and accessible learning experience. By aligning course structure with institutional goals, student needs, and pedagogical best practices, instructors can foster deeper learning and participation. Incorporating transparent and reflective teaching strategies ensures that courses remain dynamic and responsive to both instructor and student needs.

Sources and Attribution

Primary Source

This section is informed by and adapted from:

- **Eberly Center for Teaching Excellence & Educational Innovation.** *Course Content & Schedule Design.* Carnegie Mellon University.
  - Available at: Eberly Center Website

Use of AI in Section Development

This section was developed using a combination of existing research, expert-informed insights, and AI-assisted drafting. ChatGPT (OpenAI) was used to:

- **Synthesize key principles** of course content and schedule design into a clear and accessible framework for instructors.
- **Refine explanations and strategies** to ensure practical application in course planning.
- **Enhance readability and coherence**, making the material both theoretically sound and actionable.

While AI-assisted drafting provided a structured foundation, all final content was reviewed, revised, and contextualized to ensure accuracy, pedagogical effectiveness, and alignment with cited research. This section remains grounded in institutional best practices and respects Creative Commons licensing where applicable.

George Mason University
College of Education and Human Development
Educational Psychology

EDEP 110 001 (21264)
Academic Success Through Self-Regulated Learning
3 credits, Spring, 2024
Jan 17, 2024 – May 8, 2024, Mondays and Wednesdays, 10:30 -11:45pm, Thompson Hall L003, Fairfax Campus
Hybrid

Faculty

Name:	Dr. Alexandra Patzak
Office Hours:	By appointment
Office Location:	West Building, 2204 Fairfax Campus
Office Phone:	703-993-6620
Email Address:	apatzak@gmu.edu

Prerequisites/Corequisites
None

University Catalog Course Description

Focuses on self-regulation theory to help students develop skills and practice evidence-based strategies for academic success, such as time management, distributed practice for exam preparation, or regulation when working with others. Applies current models of self-regulation to examine metacognitive, motivational, and behavioral strategies to reach goals e.g., how to reduce procrastination.

This course fulfills the Mason Core Social and Behavioral Sciences requirement and addresses the following learning outcomes:

1) Explain how individuals, groups or institutions are influenced by contextual factors
2) Demonstrate awareness of changes in social and cultural constructs
3) Use appropriate methods and resources to apply social and behavioral science concepts, terminology, principles and theories in the analysis of significant human issues, past or present.

Course Delivery Method

This course will be delivered using a lecture and seminar format. This is a hybrid course, meaning we will meet in person every Mondays and synchronously online on Wednesdays. See course schedule for more details.

Learner Outcomes

American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.).

Course Performance Evaluation

Students are expected to submit all assignments on time in the manner outlined by the instructor (e.g., Blackboard, VIA, hard copy).

It is expected that each student will:

1. Attend each class session.
2. Complete all assigned materials for the course.
3. Participate in classroom activities that reflect critical reading of materials
4. Post to Blackboard about course readings and/or multi-media course materials, and recommendations of evidence-based learning strategies. Posts can include, for example, a brief discussion which includes a question related to readings and/or multi-media materials before the session.
5. Develop a time management plan.
6. Complete two reflection assignments on time management.
7. Carry out, analyze, and interpret results of a self-assessment.
8. Keep a weekly self-change journal.
9. Complete a self-change project report.
10. Analyze and discuss case studies.

**Late assignments will not be accepted by the instructor unless a serious emergency arises, and the instructor is notified promptly. If an emergency occurs, please notify the instructor in advance.*

- **Assignments and Examinations**

Mini-Assignments (12 points, i.e., 1 point for each post)

Students are expected to post weekly brief reflections and questions on the assigned course readings and/or respond to specific mini-assignment prompts from the instructor on Blackboard. Students are encouraged to use these weekly reflections to raise questions and make connections between the course content and their own experiences. Reflections/mini-assignments are to be posted on Blackboard by midnight on the SUNDAY prior to each class (i.e., Students may miss two weekly mini-assignments without penalty and/or post two mini-assignments late without penalty.
Discussion post mini-assignments include:

1. Blackboard discussion posts about assigned readings and/or materials
2. strategies toolbox discussion posts

The purpose of these mini assignments is to apply course contents and use the terminology of the field. This offers opportunities to increase awareness about and analyze relevant cultural and contextual influences and significant human issues past and present e.g., how context influences learning of individuals and/or groups, or how concepts, principles and theories discussed in the course changed over time.

Mini-assignment: Discussion posts about assigned readings and/or materials

Students are expected to post a reflection and pose a thoughtful question about assigned materials to weekly discussion boards. Students are encouraged to read and post responses to their classmates' posts. Reflections should be derived from the course materials on learner self-regulatory functioning and should reflect their interests. The instructor will periodically use questions and responses posted to the discussion board to guide in-class discussions.

Rubric for Blackboard discussion board posts

Exceeds standard 1 point	Posts and probing questions clearly explain contextual influences, demonstrate awareness about conceptual change, and/or apply appropriate methods, concepts, theories, and terminology of the field to analyze significant human issues related to course contents.
Meets standard 0.75 points	Posts and/or probing questions explain contextual influences, demonstrate awareness about conceptual change, and/or apply methods, concepts, theories, and terminology of the field to analyze significant human issues related to course contents but are vague or unclear.
Approaches standard 0.5 points	Some posts explain contextual influences, demonstrate awareness about conceptual change, and/or apply methods, concepts, theories, and terminology of the field to analyze significant human issues related to course contents but are incomplete or missing. Probing questions are missing or off topic.
Does not meet standard 0 points	Posts are missing or ideas are off topic.

Mini-assignment: Strategies toolbox discussion posts

Students are asked to create posts describing strategies they judge appropriate for the context described in the discussion forum. Their posts should describe how the strategy should be used, in which context(s), how it addresses challenges or barriers to academic success, and the evidence that this strategy is beneficial. Students are encouraged to read and reply to posts of their classmates and actively engage in the discussion. Perhaps other students are recommending helpful strategies.

Strategies Toolbox Discussion Post Rubric:

Exceeds standard 1 point	Detailed description of use, contextual factors, how the strategy addresses challenges or barriers to academic success and evidence for at least one strategy, with clear and appropriate empirical support and application of appropriate methods, concepts, theories, and terminology of the field.
Meets standard 0.75 points	Describes use, contextual factors, how the strategy addresses challenges or barriers to academic success, and evidence for at least one strategy with empirical support and application of methods, concepts, theories, and terminology of the field but is unclear or vague.

				others do or not do influences the behavior.
Planning and performing				
Methods of measuring behavior and change over time (Mason Core outcome #3)	Methods of measuring behavior are missing.	Describes less than two way the behavior change was measured.	Describes at least two specific ways the behavior change was measured, but the description is unclear or vague, and is not using the terminology of the field..	Clearly describes at least two specific and appropriate methods for measuring behavior change using the terminology of the field.
Methods of intervention (Mason CORE outcome #3)	**Methods of intervention are missing.**	**Description of the original plan for changing the behavior, how it applies methods, concepts, theories, or terminology of the field is missing.**	**Describes the original plan for changing the behavior with application of methods, concepts, theories, and terminology of the field but is unclear or vague.**	**Clearly describes the original plan for changing the behavior with application of appropriate methods, concepts, theories, and terminology of the field.**
Examples of similar studies (Mason Core outcome #3)	**Examples of similar studies are missing.**	**Describes less than two studies with no or inappropriate application of methods, concepts, theories, and terminology of the field.**	**Describes at least two studies with application of methods, concepts, theories, and terminology of the field, but description is unclear or vague.**	**Clearly discusses at least two studies with application of appropriate methods, concepts, theories, and terminology of the field.**
Reflection				

Освітні політики США

Higher Education Act

https://www.govinfo.gov/content/pkg/COMPS-765/pdf/COMPS-765.pdf

Higher Education Act of 1965

[P.L. 89–329; Approved November 8, 1965]

[As Amended Through P.L. 119–21, Enacted July 4, 2025]

[Currency: This publication is a compilation of the text of Public Law 89-329. It was last amended by the public law listed in the As Amended Through note above and below at the bottom of each page of the pdf version and reflects current law through the date of the enactment of the public law listed at https://www.govinfo.gov/app/collection/comps/]

[Note: While this publication does not represent an official version of any Federal statute, substantial efforts have been made to ensure the accuracy of its contents. The official version of Federal law is found in the United States Statutes at Large and in the United States Code. The legal effect to be given to the Statutes at Large and the United States Code is established by statute (1 U.S.C. 112, 204).]

Be it enacted by the Senate and House of Representatives of the United States of America in Congress assembled, That this Act may be cited as the "Higher Education Act of 1965".

[The table of contents is not part of the law and is provided for the convenience of the reader.]

TITLE I—GENERAL PROVISIONS

PART A—DEFINITIONS

Sec. 101. [20 u.s.c. 1001] general definition of institution of higher education.
Sec. 102. [20 u.s.c. 1002] definition of institution of higher education for purposes of title iv programs.
Sec. 103. [20 u.s.c. 1003] additional definitions.

PART B—ADDITIONAL GENERAL PROVISIONS

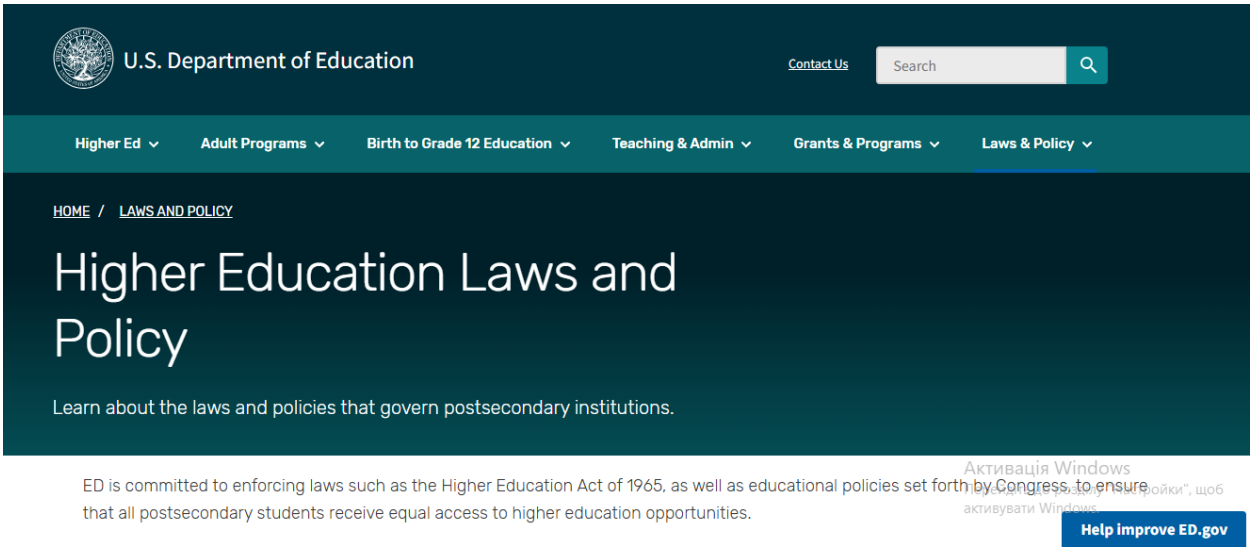
Sec. 111. [20 u.s.c. 1011] antidiscrimination.
Sec. 112. [20 u.s.c. 1011a] protection of student speech and association rights.
Sec. 113. [20 u.s.c. 1011b] territorial waiver authority.
Sec. 114. [20 u.s.c. 1011c] national advisory committee on institutional quality and integrity.
Sec. 115. [20 u.s.c. 1011d] student representation.
Sec. 116. [20 u.s.c. 1011e] financial responsibility of foreign students.
Sec. 117. [20 u.s.c. 1011f] disclosures of foreign gifts.
Sec. 118. [20 u.s.c. 1011g] application of peer review process.
Sec. 119. [20 u.s.c. 1011h] binge drinking on college campuses.
Sec. 120. [20 u.s.c. 1011i] drug and alcohol abuse prevention.
Sec. 121. [20 u.s.c. 1011j] prior rights and obligations.
Sec. 122. [20 u.s.c. 1011k] recovery of payments.
Sec. 123. [20 u.s.c. 1011l] diploma mills.

PART C—COST OF HIGHER EDUCATION

Sec. 131. [20 u.s.c. 1015] improvements in market information and public accountability in higher education.
Sec. 132. [20 u.s.c. 1015a] transparency in college tuition for consumers.
Sec. 133. [20 u.s.c. 1015b] textbook information.
Sec. 134. [20 u.s.c. 1015c] database of student information prohibited.
Sec. 135. [20 u.s.c. 1015d] in-state tuition rates for members of qualifying federal service.

Higher Education Laws and Policy

https://www.ed.gov/laws-and-policy/higher-education-laws-and-policy



Accreditation in the U.S.

Accreditation in the U.S

The United States has no Federal Ministry of Education or other centralized authority exercising single national control over postsecondary educational institutions in this country. The States assume varying degrees of control over education, but, in general, institutions of higher education are permitted to operate with considerable independence and autonomy. As a consequence, American educational institutions can vary widely in the character and quality of their programs.

In order to insure a basic level of quality, the practice of accreditation arose in the United States as a means of conducting non-governmental, peer evaluation of educational institutions and programs. Private educational associations of regional or national scope have adopted criteria reflecting the qualities of a sound educational program and have developed procedures for evaluating institutions or programs to determine whether or not they are operating at basic levels of quality

Some Functions of Accreditation

1. Verifying that an institution or program meets established standards;
2. Assisting prospective students in identifying acceptable institutions;
3. Assisting institutions in determining the acceptability of transfer credits;

4. Helping to identify institutions and programs for the investment of public and private funds;
5. Protecting an institution against harmful internal and external pressure;
6. Creating goals for self-improvement of weaker programs and stimulating a general raising of standards among educational institutions;
7. Involving the faculty and staff comprehensively in institutional evaluation and planning;
8. Establishing criteria for professional certification and licensure and for upgrading courses offering such preparation; and
9. Providing one of several considerations used as a basis for determining eligibility for Federal assistance.

The Accrediting Procedure

1. Standards: The accrediting agency, in collaboration with educational institutions, establishes standards.
2. Self-study: The institution or program seeking accreditation prepares an in-depth self-evaluation study that measures its performance against the standards established by the accrediting agency.
3. On-site Evaluation: A team selected by the accrediting agency visits the institution or program to determine first-hand if the applicant meets the established standards.
4. Publication: Upon being satisfied that the applicant meets its standards, the accrediting agency grants accreditation or preaccreditation status and lists the institution or program in an official publication with other similarly accredited or preaccredited institutions or programs.
5. Monitoring: The accrediting agency monitors each accredited institution or program throughout the period of accreditation granted to verify that it continues to meet the agency's standards.
6. Reevaluation: The accrediting agency periodically reevaluates each institution or program that it lists to ascertain whether continuation of its accredited or preaccredited status is warranted.

Types of Accreditation

There are two basic types of educational accreditation, one identified as "institutional" and one referred to as "specialized" or "programmatic."

Institutional accreditation normally applies to an entire institution, indicating that each of an institution's parts is contributing to the achievement of the institution's

objectives, although not necessarily all at the same level of quality. The various commissions of the regional accrediting associations, for example, perform institutional accreditation, as do many national accrediting agencies.

Specialized or programmatic accreditation normally applies to programs, departments, or schools that are parts of an institution. The accredited unit may be as large as a college or school within a university or as small as a curriculum within a discipline. Most of the specialized or programmatic accrediting agencies review units within an institution of higher education that is accredited by one of the regional accrediting commissions. However, certain accrediting agencies also accredit professional schools and other specialized or vocational institutions of higher education that are free-standing in their operations. Thus, a "specialized " or "programmatic " accrediting agency may also function in the capacity of an "institutional" accrediting agency. In addition, a number of specialized accrediting agencies accredit educational programs within non-educational settings, such as hospitals.

Accreditation does not provide automatic acceptance by an institution of credit earned at another institution, nor does it give assurance of acceptance of graduates by employers. Acceptance of students or graduates is always the prerogative of the receiving institution or employer. For these reasons, besides ascertaining the accredited status of a school or program, students should take additional measures to determine, prior to enrollment, whether or not their educational goals will be met through attendance at a particular institution. These measures should include inquiries to institutions to which transfer might be desired or to prospective employers and, if possible, personal inspection of the institution at which enrollment is contemplated.

Non-governmental Coordinating Agency

For more than 50 years, there has been some type of nongovernmental coordinating agency for accreditation. This body, whatever its form, has existed primarily for the purpose of coordinating and improving the practice of accreditation. For example, the Council on Postsecondary Accreditation (COPA), which was established in 1974 and existed until December 1993, served as a nongovernmental organization whose purpose was to foster and facilitate the role of accrediting agencies in promoting and ensuring the quality and diversity of American postsecondary education. Through its Committee on Recognition, COPA recognized, coordinated, and periodically reviewed the work of its member accrediting agencies and the appropriateness of existing or proposed accrediting agencies and their activities, through its granting of recognition and performance of other related functions. COPA itself was created through the merger of two organizations: the National Commission on Accreditation, founded in 1949 as the first national organization to develop criteria and recognize accrediting agencies; and the Federation of Regional Accrediting Commission of Higher Education.

After COPA voted to dissolve in December 1993, a new entity, the Commission on Recognition of Postsecondary Accreditation (CORPA) was established in January 1994 to continue the recognition of accrediting agencies previously carried out by COPA until such time as a new national organization for accreditation could be established. CORPA was dissolved in April 1997 after the Council on Higher Education Accreditation (CHEA) was created. CHEA is currently the entity that carries out a recognition function in the private, nongovernmental sector. Information about CHEA may be found on the agency's website, www.chea.org.

Higher Education Policy

Policy Initiative

OPE Guidance and FAQs

Fact Sheet: Restoring Public Service Loan Forgiveness to Its Statutory Purpose - Published October 30, 2025

Dear Colleague Letter: Updated Requirements for Distribution of Voter Registration Forms and Federal Work Study Allowable Uses of Funds (August 19, 2025) - Published 8/19/2025

Notification to Grantees and Subgrantees of Assistance Under the Higher Education Act of 1965 of Updated PRWORA Interpretation of Federal Public Benefits: Official Copy – Published 7/10/2025 Federal Register Notice

- *As part of a lawsuit, the U.S. Department of Education (ED) has agreed to stay potential enforcement through September 10, 2025 of the Personal Responsibility and Work Opportunity Act, as amended, (PRWORA), to the degree that such enforcement actions are consistent with ED's interpretive rule regarding PRWORA as announced in the "Clarification of Federal Public Benefits Under the Personal Responsibility and Work Opportunity Reconciliation Act" 90 Fed. Reg. 30,896 (July 11, 2025).*

Dear Colleague Letter: Eligible Title IV Institutions Under the Higher Education Act - Official Copy – Published 1/15/2025

Federal Register Notice on Servicemembers/HEROES Waivers and Modifications - The Secretary is issuing updates of longstanding waivers and

modifications of statutory and regulatory requirements governing the Federal student financial aid programs under the authority of the Higher Education Relief Opportunities for Students Act of 2003 (HEROES Act). Official Copy** - Published 1/24/2024

Request for Information Regarding First Amendment and Free Inquiry Official Copy** - Published 2/22/2023

- **Withdrawal Notice** – Official Copy**- Published 12/26/2024

Department of Education Virtual Listening Sessions Official Copy** - Published 2/16/2023

Transcripts from Virtual Listening Sessions

- March 8, 2023 PDF – (344K) Posted 3/23/2023
- March 9, 2023 PDF – (278K) Posted 3/23/2023

Request For Information on Lowest Financial Value Programs - Official Copy** - Published 1/11/23

90/10 Federal Register Notice
The Federal Register notice identifies the Federal education assistance funds that proprietary institutions must include as Federal revenue in their 90/10 calculation. A Q&A is also provided which addresses frequently asked questions about implementing the new 90/10 regulations - Official Copy** - Published 12/21/22

July 2025 Interpretation of 90/10 Rule: Official Copy** - Published 7/7/2025

Interagency Task Force on Sexual Violence in Education: 90-Day Report to Congress regarding task force activities PDF* (307KB) - Posted 11/30/2022

Total and Permanent Disability Discharge (TPD)

- Final Rule - MS Word (83KB) – Posted 8/19/2021
- Interim Final Rule - PDF (339KB) – Published 11/26/2019

College Financing Plan
[formerly known as the Financial Aid Shopping Sheet]
The Office of Postsecondary Education is working with students, families, the financial aid community, and others to develop model formats for financial aid offer forms. These forms, often referred to as Financial Aid Award Letters, are sent to prospective students by colleges, universities and other postsecondary institutions to let them know how much financial aid the student can expect to receive when they attend school.

Negotiated Rulemaking: 2025

Information on the 2025 negotiated rulemaking activities for higher education.

Negotiated Rulemaking: 2023 - 2024

Information on the 2023 - 2024 negotiated rulemaking activities for higher education.

Negotiated Rulemaking: 2021 - 2022

Information on the 2021 - 2022 negotiated rulemaking activities for higher education.

Negotiated Rulemaking: 2018 - 2019

Information on the 2018 - 2019 negotiated rulemaking activities for higher education.

Negotiated Rulemaking: 2017 - 2018

Information on the 2017 - 2018 negotiated rulemaking activities for higher education.

- Regulatory Reform

Frequently Asked Questions: Institutional Readmission Requirements for Servicemembers

Data Collection and Reporting

OPE collects and reports on data in several areas relating to postsecondary education:

- Student Financial Assistance Program Data - Includes annual summary data for the federal Pell, Campus-Based and Loans Programs, other federal student aid program data, and links to other federal data and statistical resources.
- Campus Security and Safety
- Equity in Athletics Disclosure Act
- Title II Reports on the Quality of Teacher Preparation Programs

- Preparing and Credentialing the Nation's Teachers: The Secretary's Tenth Report on Teacher Quality is now available.
- Postsecondary Educational Institutions and Programs Accredited by Accrediting Agencies and State Approval Agencies Recognized by the U.S. Secretary of Education
- Paul Douglas Teacher Scholarship Program Performance Reporting

Top

Library: Legislation, Regulations, Etc.

Links to the authorizing legislation for OPE programs, program regulations, reports, and other relevant policy information.

Other Policy Resources

Includes additional resources from the U.S. Department of Education, other federal agencies, and non-federal sources.

- College Affordability and Transparency
- State Designations of Teacher Shortage Areas

Federal Resources

- Department of Education Budget News
- THOMAS: Legislative Information from the Library of Congress
- U.S. House of Representatives, Committee on Education and Labor
- U.S. Senate, Committee on Health, Education, Labor, and Pensions
- Government Accountability Office
- Congressional Budget Office

Education Agencies and Associations

- State Higher Education Agencies
- United States Student Association

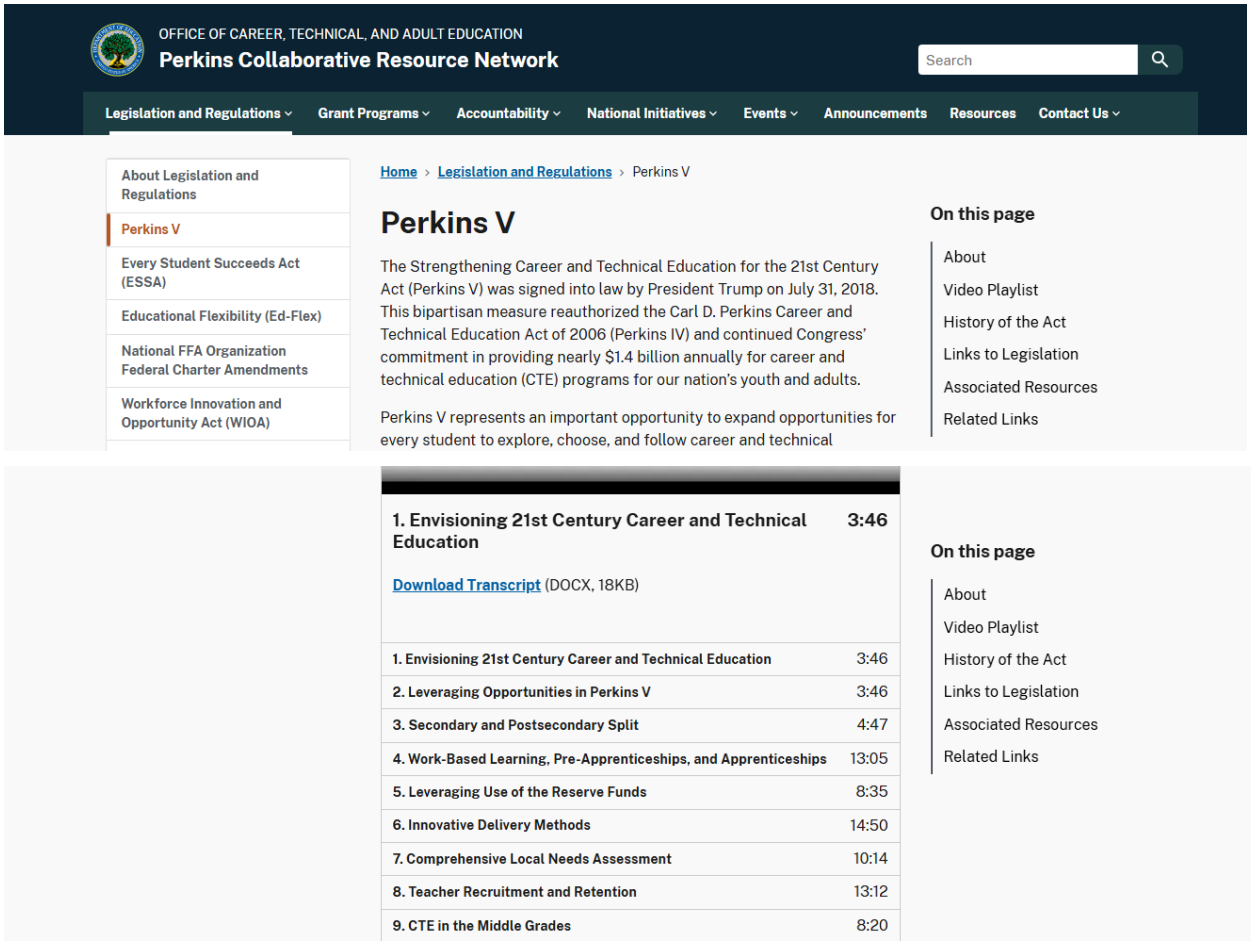
**The Department of Education strives to make all content accessible to everyone. While this document does not currently meet the standards of Section 508 of the Rehabilitation Act of 1973, as amended, OPE/PPI is working to create an accessible version. If you need access to this content before the accessible*

version is available, please contact the Information Technology Accessibility Program Help Desk at ITAPSupport@ed.gov to help facilitate

**By selecting the following link, you will be leaving the Department of Education's (ED's) website and navigating to a third-party site. This site and its contents are managed by organizations that may or may not have a business relationship with ED. As such, the Department is not responsible for the product, service, or overall website contents nor can it guarantee that any of the above are accessible in accordance with Section 508 of the Rehabilitation Act of 1973. If you need accessibility support, please reach out to the third-party vendor for assistance.

Perkins V

https://cte.ed.gov/legislation/perkins-v



https://www.aacrao.org/advocacy/issues/higher-education-act

The Higher Education Act (HEA) is a federal law that governs the administration of federal higher education programs. Its purpose is to strengthen the educational resources of our colleges and universities and to provide financial assistance for students in postsecondary and higher education.

First passed in 1965 to ensure that every individual has access to higher education, regardless of income or zip code, the HEA governs student-aid programs, federal aid to colleges, and oversight of teacher preparation programs. It is generally scheduled for reauthorization by Congress every five years to encourage growth and change.

The HEA has been reauthorized in 1968, 1972, 1976, 1980, 1986, 1992, 1998, and 2008. Current authorization for the programs in the Higher Education Act expired at the end of 2013, but has been extended while Congress prepares changes and amendments.

LATEST ACTIONS

Efforts to update the Higher Education Act have stalled after the COVID-19 pandemic and a lack of cooperation. While efforts were made in the 118th Congress to include aspects of the Higher Education Reauthorization Act in education bills, including the **College Cost Reduction Act** and the **Roadmap to College Student Success**, these bills failed to gain support and did not pass on the House floor.

WHAT IS THE HIGHER EDUCATION ACT?

The Higher Education Act governs the administration of higher education programs. Below are the titles of the Higher Education Act, along with a brief summary of each title.

- **Title I**- Outlines general provisions and definitions for the Higher Education Act, including costs, funding, provisions, and requirements
- **Title II**- Authorizes grants to improve the quality of teacher education programs and recruitment initiatives.
- **Title III**- Provides programs, support, and provisions for developing institutions that serve low-income and minority students.
- **Title IV-** Authorizes student assistance programs like scholarships, work-study programs, and low-interest loans.
- **Title V-** Authorizes provisions and grants to assist developing institutions and Hispanic-Serving Institutions.
- **Title VI**- Authorizes international education programs to improve undergraduate studies.
- **Title VII**- Authorizes grants for improved education and community service programs to foster innovation in postsecondary education.
- **Title VIII**- Enables other programs that support higher education.
- **Title IX**- Prohibits sex-based discrimination in any education program or activity that recieves federal funds.

https://www.ebsco.com/research-starters/law/higher-education-act

EBSCO Knowledge Advantage™

Higher Education Act

The Higher Education Act (HEA) is a significant piece of legislation in the United States that was enacted on November 9, 1965, under President Lyndon B. Johnson. It aimed to enhance educational resources at colleges and universities and provide financial assistance to students pursuing post-secondary education. The act emerged during a transformative period when education was viewed as a critical element in addressing poverty and promoting social equality, aligning with Johnson's Great Society initiatives.

The HEA is organized into eight titles, each addressing different aspects of higher education funding and support. Notably, it established programs for urban land-grant institutions, library development, and support for historically Black colleges and universities. One of its most impactful provisions restructured federal student aid, introducing grants, loans, and work-study programs that significantly expanded access to education. By the 1970s, federal aid had dramatically increased, with millions of students relying on various forms of financial assistance.

The act also played a role in promoting educational equity, enabling compliance with antidiscrimination policies across educational institutions. Over the years, it has been amended multiple times to adapt to the changing landscape of higher education, further solidifying its importance in shaping access and equity within the U.S. educational system.

Published in: 2022
By: Byrne, Joseph P.

Go to EBSCOhost and sign in to access more content about this topic.

Higher Education Act

Landmark legislation passed in 1965 that greatly increased the federal role in higher education as a keystone to the Great Society and War on Poverty.

Origins and History

In 1960, the federal government supported about 9 percent of U.S. higher education funding, mostly through the G.I. Bill, the National Defense Education Act of 1958 (NDEA), and various social security programs. One billion dollars went to support land-grant universities, veterans, science education, libraries, and college housing in 1961. That year, President John F. Kennedy introduced a bill to support $2.8 billion in faculty loans and $892 million in merit-and need-based loans to students at four-year institutions; it was defeated.

By 1965, the climate had changed. Both President Lyndon B. Johnson (a former teacher) and the heavily Democratic Congress considered education key to their antipoverty and Great Society programs. The bill passed the House by 368 to 22 and the Senate by 79 to 3. Johnson signed the Higher Education Act at his old college in San Marcos, Texas, on November 9, 1965, to "strengthen the educational resources of our colleges and universities and to provide financial assistance for students in post-secondary and higher education."

The act's fifty-two pages are divided into eight titles. The first title allotted $25 million to establish "urban land-grant" programs of community service, including continuing education. The second appropriated $50 million for building up library and media collections and training specialists. Title III set aside $55 million to help "developing institutions" largely southern African American schools that were "struggling for survival and are isolated from the main currents of academic life." Potential faculty were to be encouraged with special fellowships, and "cooperative" partnerships with stronger northern schools were also envisaged.

Title IV was revolutionary in its restructuring of federal aid to students. NDEA needs-tested loans were extended and complemented by an additional $70 million in aid to schools for Educational Opportunity Grants to undergraduates "of exceptional financial need," insurance for $700 million in commercial loans (to be doubled two years hence), and $129 million for work-study programs, an extension of the Economic Opportunity Act of 1964.

Title V sought to improve the preparation of teachers and established the National Teacher Corps, an analog to President Kennedy's Peace Corps, "to strengthen the educational opportunities available to children in areas having concentrations of low-income families." Experienced teachers and inexperienced teacher-interns were to be enrolled and sent to these areas to augment teaching staffs. The title also approved $40 million for forty-five hundred fellowships to support training for school teachers. Title VI authorized $40 million for classroom televisions and training of media specialists. Title VII expanded the funding of the Higher Education Facilities Act of 1963, while Title VIII prohibited "federal control of education."

Impact

General aid increased tenfold between 1964 and 1971, and by 1970, two million students, or one in four, were receiving federal aid. The triad of grants, loans, and work-study all enormously expanded remains the principal platform of federal aid to students. Though they had played an insignificant role in 1965, education lobbyists soon became a powerful force behind the ever-increasing flow of funds, and Congress eagerly took over where the president had left off. Through rules for student funding, the federal government could now gain compliance with antidiscrimination policies, even from private schools. The 1968 amendments added six new programs including aid to "disadvantaged students" and the Law School Clinical Experience Program and appropriations of $2.46 billion: more than twice the amount Johnson requested.

Додаток Б

Таймменеджмент та курси для першокурсників

https://nrcgt.uconn.edu/underachievement_study/self-regulation/sr_section7/

Common Self-Regulation Strategies

The individual set of self-regulation strategies that are usually used by successful students fall into three categories: personal, behavioral, and environmental.

A. **Personal:** These strategies usually involve how a student organizes and interprets information and can include:
   1. **Organizing and transforming information**
      - outlining
      - summarizing
      - rearrangement of materials
      - highlighting
      - flashcards/index cards
      - draw pictures, diagrams, charts
      - webs/mapping
   2. **Goal setting and planning/standard setting**
      - sequencing, timing, completing
      - time management and pacing
   3. **Keeping records and monitoring**
      - note-taking
      - lists of errors made
      - record of marks
      - portfolio, keeping all drafts of assignments
   4. **Rehearsing and memorizing** (written or verbal; overt or covert)
      - mnemonic devices
      - teaching someone else the material
      - making sample questions
      - using mental imagery
      - using repetition

B. **Behavioral:** These strategies involve actions that the student takes.
   1. **Self-evaluating** (checking quality or progress)
      - task analysis (What does the teacher want me to do? What do I want out of it?)
      - self-instructions; enactive feedback
      - attentiveness
   2. **Self-consequating**
      - treats to motivate; self-reinforcement
      - arrangement or imagination of punishments; delay of gratification

C. **Environmental:** These strategies involve seeking assistance and structuring of the physical study environment.

1. **Seeking information** (library, Internet)

    - library resources
    - Internet resources
    - reviewing cards
    - rereading records, tests, textbooks

2. **Environmental structuring**

    - selecting or arranging the physical setting
    - isolating/ eliminating or minimizing distractions
    - break up study periods and spread them over time

3. **Seeking social assistance**

    - from peers
    - from teachers or other adults
    - emulate exemplary models

https://ssrlsig.org/

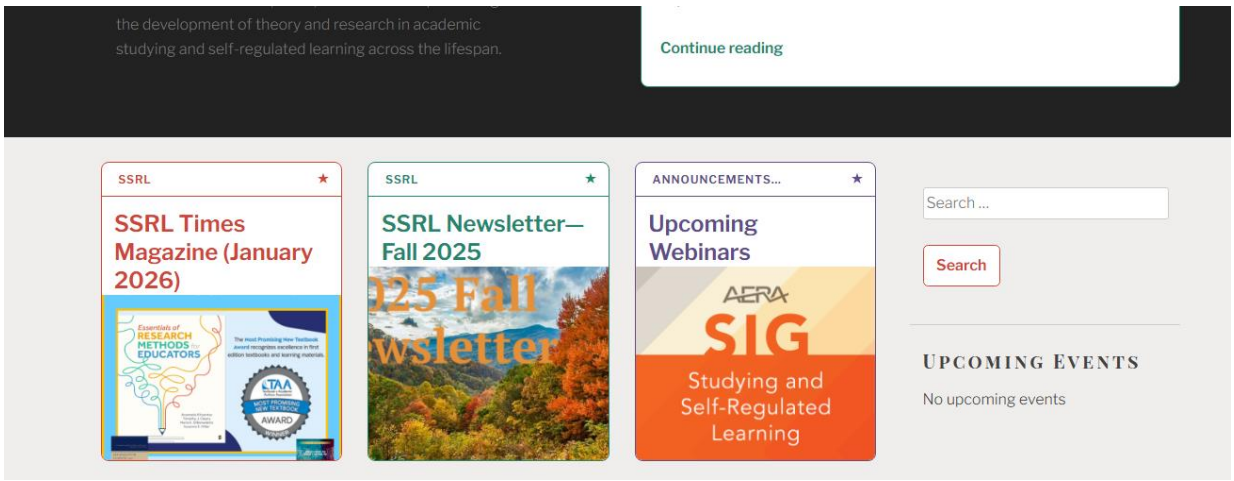
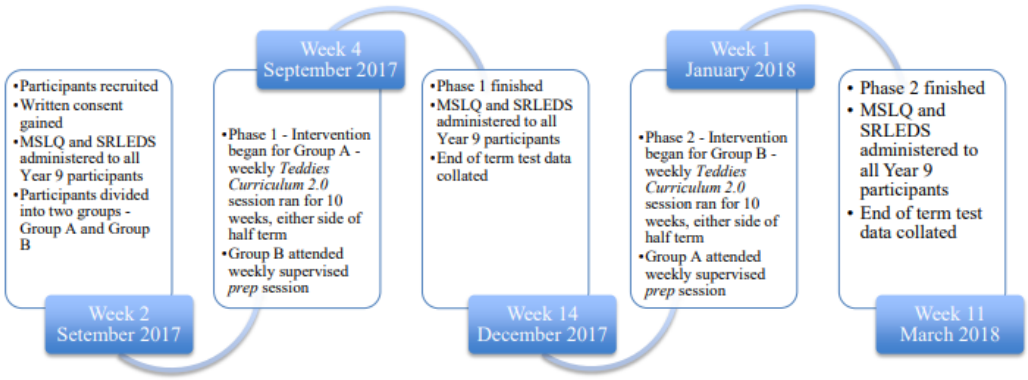


Table 2.2.1
Comparison of the Five Key Self-Regulated Learning Models

Component/ Process	Author	Type of definition	Theoretical foundation	Summary	Preparatory/ Preliminary phase	Performance Phase	Appraisal Phase
Process	Zimmerman (2000)	Goal-oriented process	Bandura's (1986) Social Cognitive Theory	Known as *Zimmerman's Model*, this model represents three cyclical phases of self-regulated learning that explains the interrelation of metacognitive and motivational processes.	Forethought – task analysis, self-motivation	Performance – self-control, self-observation	Self-reflection – self-judgement, self-reaction
Process	Pintrich (2000)	Goal-oriented process	Bandura's (1986) Social Cognitive Theory	A four-phase model which each has four different areas for regulation: cognition, motivation/affect, behaviour and context.	Forethought, planning, activation	Monitoring, control	Reaction and reflection
Process	Borkowski (2000)	Metacognitively governed process	Information processing and metacognitive research	A process-oriented model of metacognition which describes the development of self-regulation (referred to as executive functioning by the author), as proceeding from learning lower level cognitive skills gradually linked to positive motivational states.	Task analysis, strategy selection	Strategy use, strategy revision, strategy monitoring	Performance feedback
Component	Boekaerts (1991)	Goal-oriented process	Kuhl (1985) social action theory and Lazarus and Folkman (1984) transactional stress theory	A structural model in which self-regulation is divided into six components: domain-specific knowledge and skills, cognitive strategies, cognitive self-regulatory strategies, motivational beliefs and theory of mind, motivation strategies, and motivational self-regulatory strategies.	Identification, interpretation, primary and secondary appraisal, goal setting	Goal striving	Performance Feedback
Component	Winne and Hadwin (1998)	Metacognitively governed process	Bandura (1986), Zimmerman (2000), Carver and Scheier (1990), Kuhl (1985), Paris and Byrnes (1989)	A four-phase model with a strong metacognitive perspective that acknowledges the goal-driven nature of self-regulated learning, whereby students manage their own learning by monitoring, use of (meta)cognitive strategies, and regulating motivation.	Task definition, goal setting, planning	Applying tactics and strategies	Adapting metacognition

Figure 4.5.1
Timeline of Phase 1 and 2, Academic Year 2017/18



https://scl.cornell.edu/RSOClassification

Classification of Organizations

Cornell has two classifications: **independent (EO)** and **university (IT).**

Please see the table below for a simplified general comparison between the two categories.

Aspect	Independent Organizations (EO)	University Organizations (IT)
Formation	Formed by students based on shared interests or activities.	Affiliated with a university department or unit.
Advisor	Advised by volunteer staff or faculty on their own time.	Assigned an employee or graduate student who approves and oversees activities.
Use of Cornell Name	Eligible to use Cornell University name with permission and subject to brand guidelines.	Eligible to use Cornell University name with permission and subject to brand guidelines.
Membership	Open to all Cornell students.	Open to all Cornell students.
Insurance Coverage	Qualify for Club Insurance coverage through payment of the Student Activity fee.	Insurance coverage and liability responsibility may vary by department or unit affiliation.
Advisor Attestation (Starting 2021)	Not applicable.	Advisors agree to oversee and take responsibility for the organization's activities.
Financial Support	Financially independent from the university, via SAF (student activity fee).	Recieves SAF (student activity fee). Additionally, may receive additional funding from university departments, units, etc.

Aspect	Independent Organizations (EO)	University Organizations (IT)
Annual Training Requirement	There is no specific annual training requirement beyond the re-registration process, though some categories of organizations may have additional training requirements.	In addition to the re-registration process, some categories of organizations may have additional training requirements. Advisors must attend the annual Campus Activities advisor training for university organizations.

Independent Organizations (External)

Independent (EO) organizations are formed by students based on a shared interest or activity. The members of each organization adopt a constitution, select officers, and establish a meeting schedule suitable to meet the goals of the organization, as determined by its members and consistent with applicable university policies. Each independent organization is advised by volunteer staff or faculty whose duties and responsibilities, and/or university job description, does not require service as an advisor to that organization. **Advisors work with organizations on their own time, and the organization operates independently.**

Registered Independent student organizations are eligible to use the Cornell University name in their organization name for publicity, uniforms, or other purposes, as determined by university brand guidelines regarding the use of the Cornell name, logo, and artwork, and subject to approval through University Relations. Examples for the proper way to use the university name can be found on the university brand guidelines website. A registered independent student organization that has received permission to use the name “Cornell” in its name must accurately represent its status as separate from the university and use the Cornell name solely in a locational sense in all official contexts, including in the formal name of the organization and when entering into legally binding agreements, or signing other official documents.

Student members of independent organizations qualify for Club Insurance coverage through the payment of the Student Activity fee. Campus Activities has developed a quick training for all the officers of Independent Organizations, outlining what club insurance covers and where potential liability can occur.

University Organizations (Internal)

A university (IT) organization is affiliated with a university department or unit. University organizations sponsor activities that fully relate to the education, research, and/or community-service missions of the university and to the goals or objectives of the university department or unit with which they are affiliated.

The department or unit acknowledges the organization as part of its activities and has assigned an employee or graduate student to advise the group, and both approve and oversee the organization's activities.

The advisor meets with the university organization regularly and is well informed regarding the organization's ongoing and proposed activities, which the advisor must approve. The department or unit may, but is not required to, provide office space, a university account administered by the department or unit, a financial allocation and/or faculty, staff, or other administrative support.

Registered University student organizations are eligible to use the Cornell University name in their organization name for publicity, uniforms, or other purposes, as determined by university brand guidelines regarding the use of the Cornell name, logo, and artwork, and subject to approval through University Relations. Examples for the proper way to use the university name can be found on the university brand guidelines website. The membership of university organizations may be comprised of only currently registered Cornell University students, faculty or staff members. Non-members of the Cornell community may be considered volunteers to the organization but not as members.

Attestation For (IT) Organization Advisors

As the advisor to this university organization, by submitting this response, I acknowledge and agree that:

1. *The department or unit will oversee and approve all university organization activities.*
2. *The department or unit assumes responsibility, including any potential liability, for activities of the university organization.*
3. *The department or unit may be held financially responsible for damages incurred by the University as a result of the of the university organization's activities.*
4. *I will attend the annual Campus Activities advisor training for university organizations (must attend one workshop from the Leadership Workshop Series).*

I further acknowledge and agree that should I or my department or unit fail to comply with any of the above conditions, the organization will no longer be

eligible for university organization status and must register as an independent organization if it wishes to continue operating at Cornell University.

What Works Clearinghouse™ U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION

WWC Intervention Report
A summary of findings from a systematic review of the evidence

ies INSTITUTE OF EDUCATION SCIENCES

Supporting Postsecondary Success July 2016

First Year Experience Courses

Program Description[1]

Many students, even those who are academically well prepared, arrive to college without the strong study skills and coping strategies required to effectively navigate the learning and social environments in higher education. *First year experience* courses, often referred to as college success courses or freshman seminars, are courses for first-year students in 2-year and 4-year colleges. As reported by the National Resource Center for The First-Year Experience and Students in Transition, *first year experience courses* are required for all first-year students at approximately 52% of 4-year institutions.[2] Furthermore, 87% of 4-year institutions that offer freshman seminars do so for academic credit.[3] While they are not required for all students, *first year experience courses* are frequently required for special populations (e.g., academically underprepared students, students in specific majors, and students taking remedial courses). The general goals of *first year experience courses* are to support the academic performance, social development, persistence, and degree completion of college students.[4] Additionally, *first year experience courses* often aim to increase students' sense of campus community and connection to their institutions, while giving students the opportunity to interact with faculty and peers.[5] While courses vary in terms of content and focus, most *first year experience courses* are designed to introduce students to "campus resources, time management, study skills, career planning, cultural diversity, and student development issues."[6]

Report Contents

Overview	p. 1
Program Information	p. 3
Research Summary	p. 4
Effectiveness Summary	p. 6
References	p. 8
Research Details for Each Study	p. 30
Outcome Measures for Each Domain	p. 35
Findings Included in the Rating for Each Outcome Domain	p. 36
Endnotes	p. 38
Rating Criteria	p. 39
Glossary of Terms	p. 40

This intervention report presents findings from a systematic review of *first year experience courses* conducted using the WWC Procedures and Standards Handbook, version 3.0, and the Supporting Postsecondary Success review protocol, version 3.0.

Research[7]

The What Works Clearinghouse (WWC) identified four studies of *first year experience courses* that both fall within the scope of the Supporting Postsecondary Success topic area and meet WWC group design standards. No studies meet WWC group design standards without reservations, and four studies meet WWC group design standards with reservations. Together, these studies included 12,091 freshman college students in four colleges across the United States.

The WWC considers the extent of evidence for *first year experience courses* for freshman college students to be medium to large for one outcome domain—credit accumulation. The WWC considers the extent of evidence for *first year experience courses* for freshman college students to be small for two outcome domains—degree attainment (college) and general academic achievement (college). There were no studies that meet WWC design standards in the other domains specified as eligible in the review protocol, specifically college access and enrollment, attendance, and labor market outcomes. This intervention report does not report on the effectiveness of *first year experience courses* for those three domains. (See the Effectiveness Summary on p. 6 for more details of effectiveness by domain.)

Appendix A.1: Research details for Clouse (2012)

Clouse, W. A. (2012). *The effects of non-compulsory freshman seminar and core curriculum completion ratios on post-secondary persistence and baccalaureate degree attainment* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3523633)

Table A1. Summary of findings — **Meets WWC group design standards with reservations**

		Study findings	
Outcome domain	Sample size	Average improvement index (percentile points)	Statistically significant
Degree attainment (college)	8,290 students	+9	Yes
Credit accumulation	8,290 students	+8	Yes

Setting

The study was conducted at a large public university in the western United States using archival data extracted from the student records central information warehouse. Data from all first-time, full-time incoming freshmen enrolled in the fall semester from 1995 to 2005 were eligible for analysis.

Study sample

The author reported baseline characteristics on the full sample. The mean age was 18.69 (SD = 1.42). Of the full sample, 60% were male and 88% were White. The average amount of need-based aid received over the first year was $1,035.74 (SD = $2,471.44).

Intervention group

Students in the intervention condition chose to enroll in a credit-bearing freshman seminar course designed for first-time, first-semester freshman college students. The *first year experience course* was designed to help freshmen at the university transition from high school to college and included topics in the following three areas: academic, personal, and community. Academic components included study, communication, and technology skills; personal components included a focus on developing personal goals and responsibilities; and community components focused on developing relationships and learning opportunities outside the classroom. Each section generally included 15 or fewer students and was taught by one of several faculty members and one junior teaching assistant.

Comparison group

This study utilized a business-as-usual comparison condition. The comparison group consisted of those students who chose not to enroll in the freshman seminar. These students had access to typical college resources. Services received by the comparison group were not monitored.

Outcomes and measurement

The author reported three dichotomous outcome variables: (1) Home degree conferred (whether a student received an undergraduate degree from their home institution within 6 years of entering); (2) External degree conferred (whether a student received an undergraduate degree from any US college participating in the National Student Clearinghouse Data Program within 6 years of initial postsecondary enrollment); and, (3) Persistence (whether students persisted at the home institution from the first to the third semester, i.e., completed the freshman year). All data were obtained from either the study site's student records central information warehouse or the National Student Clearinghouse.

https://experience.ku.edu/first-year-courses-and-seminars

THE UNIVERSITY of KANSAS

MENU

KU | Undergraduate Education
Office of Academic Programs & Experiential Learning

HOME / COURSES & SEMINARS

First-Year Courses and Seminars



UNIV 101

+2-credit hour elective course (all KU degree programs include a certain number of elective hours)

+Taught by staff instructors who are highly knowledgeable about KU

+Focuses finding your people, exploring and navigating KU, and building your academic skills

+Open to incoming freshman and transfer students

+Special sections with full-time staff support for students who enroll with a 3.25 or lower HS GPA



UNIV 101

FIRST-YEAR SEMINARS

+Taught by faculty from a range of departments and schools

+Focuses on fascinating topics and transitioning to KU

+Open to incoming freshman students, offered in Fall & Spring semesters

+Fulfills KU Core 34 US or Global Culture goals (3 credit hour course)



FIRST-YEAR SEMINARS

Learning Outcome Assessment Rubric for Time Management Planner Assignment



FIRST-YEAR EXPERIENCE

Student Name:
Date:
Peer Mentor:

Student Learning Outcome: To demonstrate and implement effective time management skills in order to balance academic and extracurricular involvement.

Directions:

1. Review syllabi from each of your courses.
2. Schedule all assignments, exams, projects, etc. from each of your courses in your planner.
3. Create a To-Do-List for each exam, project, or paper. This includes placing reminders in your planner 4 weeks before the due date of each assignment/exam.
4. Add reminders to your planner, such as the last day to withdraw from courses, registration dates, semester breaks and holidays.
5. Allow 1 to 2 hours per week of outside study/homework time for each course depending on course difficulty and workload.
6. Place all appointments and meeting times in your planner. Include appointments with academic advisors, meeting times for group projects, core study groups, extra-curricular activities including work schedule, club or organization meeting times, workout/relaxation time and time with friends.
7. Week 7 (mid-semester week) and Week 16 (finals week) will be graded using the following time management skills rubric.

Criteria	***Performance Levels***				***Learner***	***Teacher***
	4	***3***	***2***	***1***		
Participation	Learner participates fully and is always on task in class.	Learner participates most of the time and is on task most of the time.	Learner participates but wastes time regularly or is rarely on task.	Learner does not participate, or the learner wastes time or works on unrelated material.		
Leadership	Learner assumes a leadership role regularly and handles it well. Learner helps to keep the group on topic.	Learner shows leadership on more than one occasion.	Learner led on one occasion or attempted to dominate group.	Learner shows no evidence of leadership.		
Listening	Learner listens to others and obviously	Learner listens most of the time.	Learner listens some of the time and	Learner never listens to		

	pays attention to what they have to say.		seldom interrupts.	others or interrupts often.		
Feedback	Learner supplies constructive feedback most of the time.	Learner supplies constructive feedback often.	Learner supplies constructive feedback occasionally.	Learner supplies no feedback or supplies destructive comments.		
Cooperation	Learner works well with the group, and the group shares the workload equally.	Learner works well with the group most of the time, and the group shares the workload equally most of the time.	Learner works well with the group some of the time, but the group does not share the workload equally.	Learner does not work well with the group, and the group does not share the workload.		
Time Management	All parts of the assignment are completed and turned in on time.	Most parts of the assignment are completed and turned in on time.	Some parts of the assignment are completed and turned in on time.	No parts of the assignment are completed on time.		
Task Focus	Learner is always on task, never needs reminders to do the work, and encourages others to stay on task.	Learner is usually on task and seldom needs reminders to work on the assignment.	Learner is sometimes on task and may have to be reminded to work on the assignment.	Learner is never on task and constantly has to be reminded to work on the assignment.		

Додаток В

Методичне забезпечення розвитку умінь навчальної самоорганізації

Self-Directed Learning: A Four-Step Process.

https://uwaterloo.ca/centre-for-teaching-excellence/catalogs/tip-sheets/self-directed-learning-four-step-process

Learning independently can be challenging, even for highly motivated students. As a means of better understanding the processes involved in this mode of study, this Teaching Tip outlines components of four key stages to independent learning, known as self-directed learning: 1) being ready to learn, 2) setting learning goals, 3) engaging in the learning process, and 4) evaluating learning.

Step 1: Assess Readiness to Learn

Students need various skills and attitudes towards learning for successful independent study. This step involves students conducting a self-evaluation of their current situation, study habits, family situation, and support network both at school and at home and also involves evaluating past experiences with independent learning. For a detailed Learning Skills Assessment Tool, read our CTE Teaching Tip: Independent Studies: Readiness to Learn. Signs of readiness for self-directed learning include being autonomous, organized, self-disciplined, able to communicate effectively, ability to accept constructive feedback and engage in self-evaluation and self-reflection.

Step 2: Set Learning Goals

Communication of learning goals between a student and the advising instructor is critical. We've developed a set of questions for students to consider as they map out their learning goals: our CTE Tip Sheet Independent Studies: Unit Planning Decision Guide. Also critical in developing a clear understanding of learning goals between students and instructors are learning contracts. Learning contracts generally include:

- Goals for the unit of study
- Structure and sequence of activities
- Timeline for completion of activities

- Details about resource materials for each goal
- Details about grading procedures
- Feedback and evaluation as each goal is completed
- Meeting plan with the advising instructor
- Agreement of unit policies, such as a policy on late assignments

Once created, contracts should be assessed by the advising faculty member and questions about feasibility should be raised (e.g., What could go wrong? Is there too much or too little work? Is the timeline and evaluation reasonable?). For more specific information, please see CTE Tip Sheet Self-Directed Learning: Learning Contracts

Step 3: Engage in the Learning Process

Students need to understand themselves as learners in order to understand their needs as self-directed learning students — referring students to our CTE Teaching Tip resource Understanding Your Learning Style may be helpful. Students should also consider answering the following questions:

- What are my needs re: instructional methods?
- Who was my favourite teacher? Why?
- What did they do that was different from other teachers? Students should reflect on these questions throughout their program and substitute "teacher" with "advising instructor"

Students also need to understand their approach to studying:

- A **deep approach** to studying involves transformation and is ideal for self-directed learning. This approach is about understanding ideas for yourself, applying knowledge to new situations and using novel examples to explain a concept, and learning more than is required for unit completion.
- A **surface approach** involves reproduction: coping with unit requirements, learning only what is required to complete a unit in good standing, and tending to regurgitate examples and explanations used in readings.
- A **strategic approach** involves organization: achieving the highest possible grades, learning what is required to pass exams, memorizing facts, and spending time practicing from past exams.

Earlier academic work may have encouraged a surface or strategic approach to studying. These approaches will not be sufficient (or even appropriate) for successful independent study. Independent study requires a deep approach to studying, in which students must understand ideas and be able to apply knowledge to new situations. Students need to generate their own connections and be their own motivators.

Step 4: Evaluate Learning

For students to be successful in self-directed learning, they must be able to engage in self-reflection and self-evaluation of their learning goals and progress in a unit of study. To support this self-evaluation process, they should:

- Regularly consult with the advising instructor,
- Seek feedback, and
- Engage in reflection of their achievements, which involves asking:
    - How do I know I've learned?
    - Am I flexible in adapting and applying knowledge?
    - Do I have confidence in explaining material?
    - When do I know I've learned enough?
    - When is it time for self-reflection and when is it time for consultation with the advising faculty member?

Responsibilities in the Four-Step Process

Successful independent study requires certain responsibilities or roles of both students and advising faculty members. The following is a brief list of the more important roles. It is useful for both students and advising faculty members to periodically review this list and communicate as to whether each feels the other is fulfilling their share of the responsibility.

Students' roles

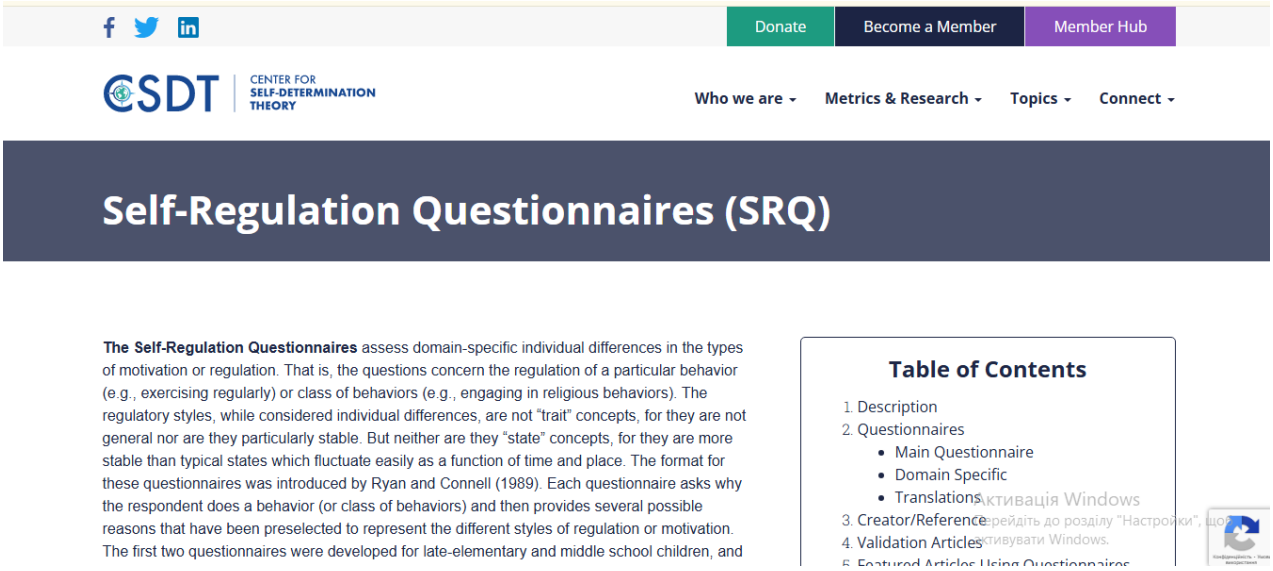
- Self-assess your readiness to learn
- Define your learning goals and develop a learning contract
- Monitor your learning process
- Take initiative for all stages of the learning process — be self-motivated
- Re-evaluate and alter goals as required during your unit of study

- Consult with your advising instructor as required

  Advising instructors' roles
- Build a co-operative learning environment
- Help to motivate and direct the students' learning experience
- Facilitate students' initiatives for learning
- Be available for consultations as appropriate during the learning process
- Serve as an advisor rather than a formal instructor

Опитувальники

https://selfdeterminationtheory.org/self-regulation-questionnaires/





other SRQ developed for children. As with the SRQ-A, the responses on this SRQ-P are on a 4-point scale (rather than the 7-point scale used for adults), and the very true response comes first for each item, so the scale is scored as follows: Very True is scored 4; Sort of True is scored 3; Not Very True is scored 2; and Not at All True is scored 1. This way, a higher score will indicate a higher level of endorsement of that regulatory style. The SRQ-P uses three subscales: external regulation, introjected regulation, and identified regulation. Because these kinds of behaviors result from internalization rather than being done naturally, there is not an intrinsic motivation subscale to this questionnaire.

Treatment Self-Regulation Questionnaire (TSRQ) - Complete

94 KB

Treatment Self-Regulation Questionnaire (TSRQ) - 15 item

69 KB

Learning Self-Regulation Questionnaire (SRQ-L)

Активація Windows
Перейдіть до розділу "Настройки", щоб активувати Windows.

Додаток Г

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.

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.

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.

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.

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.

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.

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.

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.

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.

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.

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

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 XXI столітті: колективна монографія [електронне видання] / за заг. редакцією проф. Я. В. Галети; наук. ред. проф. Т. Я. Довга. Дніпро: Середняк Т.К., 2025. С. 186-209.

Наукові публікації, які додатково відображають наукові результати докторської дисертації

Тези в матеріалах науково-практичних конференцій:

28. Курчатова А. 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 LII-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 LIII-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 LIV-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 LV-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 LVI-ої Міжнародної науково-практичної конференції 07 травня 2025 року, м. Афіни (Греція) (дистанційно).* URL: http://perspectives.pp.ua/public/site/conferency/conf-56.pdf.

Додаток Д

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

Міжнародних: Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку: матеріали (Угорщина, Мішкольц 2025), Міжнародна науково-практична конференція (Іспанія, Кордова, 2025), Міжнародна науково-практична конференція (Австрія, Клагенфурт, 2025), Міжнародна науково-практична конференція (Чехія, Острава, 2025), Міжнародна науково-практична конференція (Греція, Афіни, 2025);

Всеукраїнських: Всеукраїнська інтернет-конференція «Теорія і практика цифрового навчання в сучасних закладах освіти» (Україна, Вінниця, 2024), всеукраїнська веб-конференція «Теорія і практика цифрового навчання в сучасних закладах освіти» (Україна, Вінниця, 2023), всеукраїнська веб-конференція «Теорія і практика цифрового навчання в сучасних закладах освіти» (Україна, Вінниця, 2022), всеукраїнська веб-конференція «Інноваційні технології навчання в епоху цивілізаційних змін» (Україна, Вінниця, 2022), всеукраїнська веб-конференція «Інноваційні технології навчання в епоху цивілізаційних змін» (Україна, Вінниця, 2023).

Додаток Е

Відомості про апробацію результатів дослідження

1. Всеукраїнська веб-конференція «Теорія і практика цифрового навчання в сучасних закладах освіти» (м. Вінниця, 23 травня 2024 року). Форма участі – очна, публікація на тему: «Магістратура та докторські програми в США: структура та вимоги в системі освіти».

2. Всеукраїнська веб-конференція «Теорія і практика цифрового навчання в сучасних закладах освіти» (м. Вінниця, 26 травня 2023 року). Форма участі – очна, публікація на тему: «Багаторівнева структура та децентралізованість освіти в США».

3. Всеукраїнська веб-конференція «Теорія і практика цифрового навчання в сучасних закладах освіти» (Вінниця, 26 травня 2022 р.). Форма участі – заочна, публікація на тему: «Структурні відмінності між вищою освітою в США та Україні».

4. Всеукраїнська веб-конференція «Інноваційні технології навчання в епоху цивілізаційних змін» (Вінниця, 17 листопада 2022 р.). Форма участі – очна, публікація на тему: «Вступ до вищих навчальних закладів США: вимоги та процес».

5. Всеукраїнська веб-конференція «Інноваційні технології навчання в епоху цивілізаційних змін» (Вінниця, 23 листопада 2023 р.). Форма участі – заочна, публікація на тему: «Інтеграція мовних та академічних програм у закладах вищої освіти США: підходи до навчання іноземних студентів».

6. LII-а Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку» (м. Мішкольц, Угорщина, 7 січня 2025 р.). Форма участі – заочна, публікація на тему: «Американський досвід у підготовці успішних студентів в Україні».

7. LIII-а Міжнародна науково-практична конференція (м. Кордова, Іспанія, 7 лютого 2025 р). Форма участі – заочна, публікація на тему: «Процес

вступу до престижних шкіл США: етапи, вимоги та рекомендації для іноземних студентів».

8. LIV-а Міжнароднаа науково-практична конференція (м. Клагенфурт, Австрія, 7 березня 2025 р.) Форма участі – заочна, публікація на тему: «Державні університети системи вищої освіти в США».

9. LV-а Міжнародна науково-практична конференція (м.Острава, Чехія, 7 квітня 2025 р.). Форма участі – заочна, публікація на тему: «Переваги освіти в сша щодо особливостей навчання іноземних здобувачів».

10. LVI-а Міжнародної науково-практичної конференції (м. Афіни, Греція, 7 травня 2025 р.). Форма участі – заочна, публікація на тему: «Провідні позиції американських університетів у світових рейтингах: високий рівень викладання та інноваційні дослідження».

Додаток Ж

Довідки про впровадження

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ (КДПУ)

просп. Університетський, 54, м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, 50086, тел. (056) 470-13-34
E-mail : kdpu@kdpu.edu.ua, Код ЄДРПОУ 40787802

11 ЛЮТ 2026 № 08-119/3

На №

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Курчатової Анжеліки Віталіївни
«Система формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

У Криворізькому державному педагогічному університеті впродовж 2022–2025 рр. здійснювалося впровадження в освітній процес результатів дисертаційної роботи Курчатової А.В., спрямованих на системний розвиток здатності студентів до саморегульованого навчання (SRL).

У процесі впровадження результатів дослідження було імплементовано авторську концепцію та п'ятикомпонентну модель системи формування умінь навчальної самоорганізації, що включає цільово-ціннісний, нормативно-інституційний, змістово-процесуальний, організаційно-технологічний та рефлексивно-оцінювальний компоненти. Це дозволило трансформувати освітній процес у педагогічно спроєктований простір, де самоорганізація виступає не як супровідний результат, а як наскрізна компетентність.

Методичне та технологічне забезпечення впровадження включало: силабуси фахових дисциплін із наскрізною інтеграцією SRL-компонентів, інструменти метакогнітивного моніторингу та рефлексії (рефлексивні журнали, навчальні щоденники (learning logs) та чек-листи самоконтролю), електронні портфоліо як засіб довготривалої фіксації навчального прогресу та інструмент самооцінювання здобувачів. Результати впровадження базуються на наукових працях здобувачки, опублікованих у виданнях, що індексуються в базах даних Web of Science та Scopus, зокрема: «The Role of Innovative Activities in Training Students Using Computer Technologies» (2022) – щодо використання комп'ютерних технологій у професійній підготовці; «The features of independent work for future specialists in conditions of distance learning» (2023) – щодо організації самостійної роботи в цифровому просторі; «Theoretical foundations of implementation blended learning in the process of training future specialists» (2023) – щодо засад змішаного навчання.

0023 Викладачами університету було позитивно оцінено науково-методичну цінність опублікованих праць здобувачки, їхню практичну спрямованість та можливість адаптації американського досвіду формування умінь навчальної самоорганізації до умов функціонування системи вищої освіти України.

Результати впровадження дисертаційного дослідження Курчатової А. В. «Система формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США» обговорено й схвалено на засіданні кафедри технологічної та професійної освіти Криворізького державного педагогічного університету (протокол № 8. від 20 січня 2026 року).

Проректор з наукової роботи Віта ГАМАНЮК

Завідувач кафедри технологічної та професійної освіти Олег ЦИСЬ

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, 32300; тел.: (03849) 3-05-13, факс: (03849) 3-07-83, E-mail: post@kpnu.edu.ua
Web: http://www.kpnu.edu.ua код ЄДРПОУ 02125616

Від 16.07.2026 № 4/26 На № від

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження «Система формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти КУРЧАТОВОЇ АНЖЕЛІКИ ВІТАЛІЇВНИ

Впродовж 2024–2025 навчального року у Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка було впроваджено результати дисертаційного дослідження Анжеліки Віталіївни Курчатової.

Результати дослідження були впроваджені у викладання таких освітніх компонентів: «Педагогіка вищої школи», «Освітологія». У процесі впровадження результатів дослідження було здійснено наскрізну дидактичну інтеграцію умінь навчальної самоорганізації (SRL). Це дозволило студентам усвідомлено перетворювати загальні результати навчання (learning outcomes) на конкретні плани дій, самостійно розподіляти навантаження та здійснювати моніторинг власного розуміння матеріалу.

Окрему увагу було приділено впровадженню активних методів навчання, серед яких: проєктне, проблемно-орієнтоване та дослідницьке навчання, рефлексивні практики. Впровадження авторської моделі відбувалося як у межах традиційних аудиторних занять, так і в умовах дистанційного та змішаного навчання із використанням інструментів LMS (Canvas/Moodle).

Результати дослідження обговорили та схвалили на засіданні кафедри педагогіки та менеджменту освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 1 від 14 січня 2026 року).

Проректор з наукової роботи,
доктор педагогічних наук, професор **Світлана МИРОНОВА**

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВОЛИНСЬКИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
вул. Винниченка, 31, м. Луцьк, 43006 тел./факс (0332) 24-22-35
E-mail vippo@vippo.org.ua ЄДРПОУ 02139699

02.02.2026 № 103/02-13
на № _____ від _____

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Курчатової Анжеліки Віталіївни
«Система формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Упродовж 2024-2025 рр. у Волинському інституті післядипломної педагогічної освіти було організовано апробацію розробленої Курчатовою Анжелікою Віталіївною модель системи формування умінь навчальної самоорганізації студентів. У процесі впровадження результатів дослідження для майбутніх педагогів моделювалися педагогічні умови, що прогнозовано створювали передумови для формування їхньої здатності до саморегульованого навчання (SRL) та автономного управління власною освітньою траєкторією. У процесі впровадження в освітній процес було реалізовано створену дослідницею модель системи формування умінь навчальної самоорганізації, структура якої охоплює цільово-ціннісний, нормативно-інституційний, змістово-процесуальний, організаційно-технологічний та рефлексивно-оцінювальний компоненти. Використовувалося навчально-методичне забезпечення, зокрема: модулі програм адаптації «First-Year Experience» та «First-Year Seminar»; методичні вказівки щодо інтеграції стратегій саморегуляції у зміст фахових дисциплін; інструменти самоконтролю та рефлексії (навчальні щоденники, рефлексивні журнали, чек-листи); технологічний «педагогічний каркас» на базі LMS (Canvas/Moodle) із використанням навчальної аналітики та електронних портфоліо.

Результати досліджень були використані під час написання наукових таких праць здобувачки, як: Система формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США. Сучасна освіта в Україні: виклики та інновації в XXI столітті: колективна монографія [електронне видання] / за заг. редакцією проф. Я. В. Галети; наук. ред. проф. Т. Я. Довга. Дніпро: Середняк Т.К., 2025. С. 186-209; 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).

Результати впровадження підтвердили ефективність визначених здобувачкою педагогічних умов, зокрема використання цифрових технологій як інструментів саморегуляції та підготовки викладачів до ролі фасилітаторів. Використання авторських методів і рекомендацій дозволило підвищити якість професійної підготовки майбутніх фахівців, забезпечивши позитивну динаміку сформованості метакогнітивних, поведінкових та мотиваційних умінь студентів.

Директор Петро ОЛЕШКО

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

просп. Волі, 13, м. Луцьк, 43025, тел. (0332) 72-01-23
ел. пошта: post@vnu.edu.ua, web: http://www.vnu.edu.ua
код ЄДРПОУ 02125102

03.02.2026 № 0324/01/370 на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Курчатової Анжеліки Віталіївни
«Система формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Протягом 2024-2025 рр. в освітньому процесі Волинського національного університету імені Лесі Українки у рамках вивчення освітнього компонента «Вступ до педагогічної професії» впроваджувалися результати дисертаційної роботи Курчатової Анжеліки Віталіївни, спрямовані на формування умінь навчальної самоорганізації студентів з урахуванням прогресивного досвіду закладів вищої освіти США.

З метою покращення стану професійної підготовки майбутніх фахівців та розвитку їхньої академічної автономії, у процесі запровадження перевірялась дієвість застосування визначених авторкою педагогічних умов, зокрема використання цифрових технологій як інструментів саморегуляції та фасилітаційного супроводу студентів.

В освітньому процесі застосовувалися авторські розробки та адаптовані методичні матеріали: методичні рекомендації щодо впровадження адаптаційних програм «First-Year Experience» для студентів першого курсу з метою формування базових стратегій цілевизначення та планування; інструктивно-методичні матеріали для використання LMS (Canvas/Moodle) як педагогічного каркаса саморегуляції та інструмента моніторингу навчального прогресу; методичні вказівки до використання рефлексивних журналів та електронних портфоліо як засобів самоконтролю та оцінювання результатів навчання.

Отримані в процесі запровадження результати підтвердили ефективність розробленої здобувачкою моделі системи формування умінь навчальної самоорганізації студентів, яка базується на поєднанні цільово-ціннісного, нормативно-інституційного, змістово-процесуального, організаційно-технологічного та рефлексивно-оцінювального компонентів. Методами математичної статистики було доведено, що якість знань студентів в експериментальних групах, де впроваджувалася авторська система, стала на 15–20% вищою порівняно з групами, що навчалися за традиційними методиками.

Усе це дає підстави вважати, що результати дисертаційної роботи Курчатової А. В мають важливу практичну та методичну цінність для модернізації вищої освіти в Україні.

Ректор Анатолій ЦЬОСЬ

Раїса Пріма
066 700 83 44

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені А.С. МАКАРЕНКА
вул. Роменська, 87 м. Суми 40002, Україна, тел. (0542) 68-59-02, факс 22-15-17
E-Mail: rector@sspu.edu.ua www.sspu.edu.ua
Код ЄДРПОУ 02125510

29.01.2026 № 292 На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Курчатової Анжеліки Віталіївни
«Система формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Основні положення дисертаційного дослідження А.В. Курчатової апробовані та впроваджені в освітній процес Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка впродовж 2022-2025 років. Результати наукового пошуку мають вагоме теоретичне і практичне значення у процесі формування вмінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти України.

Матеріали дослідження, представлені здобувачкою у монографії «Система формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США» (Сучасна освіта в Україні: виклики та інновації в XXI столітті: колективна монографія. Дніпро: Середняк Т.К., 2025. С. 186-209), апробовано під час лекційних та практичних занять у межах освітніх компонентів, що формують спеціальні компетентності: методика організації самостійної роботи студентів, методика розвитку саморегульованого навчання, методика формування метакогнітивних умінь студентів.

Результати дослідження використано під час викладання навчальних дисциплін «Педагогіка», «Загальна педагогіка», «Актуальні питання інноваційного розвитку освіти» організації академічного консультування студентів, розроблення освітніх програм та академічних політик університету, що забезпечують формування вмінь навчальної самоорганізації через інтеграцію прогресивного американського досвіду.

Теоретичні положення та практичні рекомендації, викладені у статтях здобувачки «Шляхи використання досвіду США з підготовки успішних студентів у національній стратегії розвитку вищої освіти України» (Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2024. № 1-2), «Порівняльний аналіз вищої освіти в Україні та США: структурні відмінності та перспективи розвитку» (Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2023. № 8-9), а також у міжнародних публікаціях, індексованих у базах даних Web of Science, впроваджено в процес методичної підготовки викладачів університету до роботи з формування навчальної самоорганізації студентів.

Впровадження результатів дослідження здійснювалося під час роботи зі студентами спеціальностей 013, 014, 017 (галузь знань 01 Освіта/Педагогіка).

Використання запропонованих здобувачкою педагогічних умов, моделі системи формування умінь навчальної самоорганізації та методичних рекомендацій щодо адаптації американського досвіду дозволило підвищити рівень сформованості у студентів здатності до цілепокладання, планування навчальної діяльності, управління навчальним часом, самоконтролю, рефлексії та самокорекції власних навчальних результатів.

Перший проректор Ганна ЗАІКІНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

вул. Шевченка, 1, м. Кропивницький, 25006, тел. (0522) 32-08-89, факс (0522) 24-85-44
E-mail: mails@cuspu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125415

30 січня 2026 № 7-м

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Курчатової Анжеліки Віталіївни «Система формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

У Центральноукраїнському державному університету імені Володимира Винниченка впродовж 2023-2025 років здійснювалося впровадження в освітній процес результатів дисертаційної роботи А. В. Курчатової.

У процесі впровадження результатів дослідження здобувачкою було запропоновано для адаптації та апробації елементи американського досвіду формування умінь навчальної самоорганізації студентів, зокрема: систему академічного консультування (academic advising), цифрові освітні платформи як інструменти саморегуляції навчання, активні та проблемно-орієнтовані методи навчання (проєктна діяльність, кейс-метод, дослідницькі завдання).

В освітній процес були впроваджені розроблені здобувачкою методичні матеріали: силабуси з інтегрованими SRL-компонентами, інструменти самооцінювання та рефлексії власної навчальної діяльності, навчальні завдання, що стимулюють розвиток метакогнітивних умінь студентів.

Результати впровадження свідчать про підвищення рівня сформованості умінь навчальної самоорганізації студентів за всіма визначеними компонентами: метакогнітивним (цілепокладання, планування, моніторинг, самооцінювання), поведінковим (управління ресурсами, стратегіями, навчальним середовищем) та мотиваційним (підтримка стійкої навчальної активності та самоефективності). Проведена робота підтвердила ефективність запропонованої здобувачкою моделі системи формування умінь навчальної самоорганізації та визначених педагогічних умов.

Викладачами університету було позитивно оцінено теоретико-методологічні засади дослідження, структуру та зміст розробленої структурно-функціональної моделі, а також практичну значущість запропонованих шляхів екстраполяції американського досвіду в систему вищої освіти України.

Результати апробації обговорено на засіданні кафедри освітніх наук Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка (протокол № 9 від 22 грудня 2025 р.).

Проректор з наукової роботи **Марія ФОКА**

Міністерство освіти і науки України
КАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА

вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, Україна, 76018; код згідно з ЄДРПОУ 02125266
тел. (+380-342) 75-23-51; факс (+380-342) 53-15-74; e-mail office@cnu.edu.ua; сайт https://cnu.edu.ua

17.02.2026 №2026-01-26/06-01/364 На № _____ від _____

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Курчатової Анжеліки Віталіївни
«Система формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Результати дисертаційної роботи Курчатової Анжеліки Віталіївни впроваджувалися в освітній процес Карпатського національного університету імені Василя Стефаника впродовж 2023-2025 рр.

Впроваджено структурно-функціональну модель системи формування умінь навчальної самоорганізації, яка охоплює п'ять взаємопов'язаних компонентів: цільово-ціннісний, нормативно-інституційний, змістово-процесуальний, організаційно-технологічний та рефлексивно-оцінювальний. Модель реалізується через інтеграцію студентоцентрованого, системного, діяльнісно-орієнтованого, метакогнітивного та технологічного підходів, що сприяє розвитку здатності студентів до автономного управління навчальною діяльністю, самоефективності та відповідальності за результати навчання.

В освітній процес інтегровано структурно-компонентний склад умінь Self-Regulated Learning (SRL), що включає метакогнітивний, поведінковий та мотиваційний компоненти. Апробовано адаптовані методи та технології навчання, запозичені з американської практики, зокрема: активні методи (проєктне, проблемно-орієнтоване та дослідницьке навчання), технології формувального оцінювання та системи академічного консультування (academic advising). Ці методи забезпечили поступовий перехід студента від зовнішньо регульованого до автономного навчання.

Впроваджено методичне забезпечення, що включає силабуси дисциплін із наскрізною інтеграцією SRL-компонентів, інструктивні матеріали щодо фасилітації автономії та інструменти довготривалої рефлексії (рефлексивні журнали, навчальні щоденники, електронні портфоліо). Реалізовано елементи цифрового освітнього середовища на базі LMS (Canvas/Moodle) як

педагогічного каркаса саморегуляції, що забезпечує прозорість вимог та аналітичну візуалізацію прогресу через інструменти learning analytics.

Реалізація визначених у дисертації педагогічних умов позитивно вплинула на готовність студентів до професійної діяльності. Студенти продемонстрували позитивну динаміку сформованості умінь SRL, підвищення рівня академічної успішності та посилення внутрішньої мотивації.

Результати дослідження Курчатової А. В. мають важливу практичну та методичну цінність для вдосконалення організації освітнього процесу, розроблення освітніх програм та академічних політик, а також для викладання дисциплін із порівняльної педагогіки, педагогіки вищої школи та освітнього менеджменту.

Результати впровадження дисертаційного дослідження Курчатової А. В. «Система формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США» обговорено і затверджено на засіданні кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика Карпатського національного університету імені Василя Стефаника (протокол № 9 від 21 січня 2026 року).

Проректор з науково-педагогічної роботи
і міжнародної діяльності Лілія ТУРОВСЬКА

Завідувач кафедри педагогіки та
освітнього менеджменту
імені Богдана Ступарика Любов ПРОКОПІВ

«ЗАТВЕРДЖУЮ»
Проректор з наукової роботи
д-р біол. наук, проф.
_____ Володимир ІВАНИЦЯ
«10» 02 2026 р.
МП

«ЗАТВЕРДЖУЮ»
Проректор
д-р економ.наук, проф.
_____ Ірина ЛОМАЧИНСЬКА
«10» 02 2026 р.
МП

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Курчатової Анжеліки Віталіївни
«Система формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

У 2022-2025 роках в Одеському національному університеті імені І. І. Мечникова було впроваджено модель системи формування умінь навчальної самоорганізації студентів у закладах вищої освіти США адаптованої до закладів вищої освіти України, щодо визначення рівня сформованості умінь навчальної самоорганізації студентів. В контексті запропонованої моделі проводилися контрольні заходи щодо визначення змін у рівнях сформованості метакогнітивних, поведінкових та мотиваційних компонентів саморегульованого навчання (SRL) майбутніх фахівців. Здійснено аналіз умов організації автономного навчання та проведено опитування експертів, до якого залучено викладачів університету.

У цілому, експерти позитивно оцінили запропоновані здобувачкою власні методичні розробки та авторську модель системи формування умінь навчальної самоорганізації, адаптовану до умов української вищої освіти. Зокрема, було впроваджено: мережеву модель дидактичної взаємодії, яка передбачає розподіл педагогічної відповідальності між викладачами, академічними радниками (advisors), менторами та тьюторами для забезпечення поступового переходу студента до автономного навчання; систему формувального оцінювання та зворотного зв'язку, орієнтована на процес навчання, що включає використання рубрик, самотестування та «низькоризикових» перевірок для своєчасної корекції навчальних дій.

У процесі впровадження здійснювалося тестування студентів, опитування викладачів щодо ефективності фасилітаційного супроводу та оцінювання динаміки розвитку SRL-умінь спільно з науково-педагогічними працівниками закладу. Результати проведеного педагогічного експерименту підтвердили ефективність запропонованих педагогічних умов: використання цифрових технологій як інструментів саморегуляції, підготовки викладачів до ролі фасилітаторів та поєднання академічної свободи з чіткими очікуваннями результатів навчання.

психологічної реабілітації, кризових втручань та міждисциплінарної взаємодії. Отримані результати можуть бути використані при оновленні робочих програм дисциплін, розробленні курсів підвищення кваліфікації викладачів, проєктуванні практик і стажувань, а також у створенні системи внутрішнього моніторингу якості підготовки через компетентнісно орієнтоване оцінювання.

Основні теоретичні положення та практичні результати дисертаційного дослідження А. С. Долинної оцінені як такі, що є вагомими для науки і практики й заслуговують на подальше поширення у сфері вищої освіти.

Заступник декана факультету РГФ
з наукової роботи,
канд. філол. наук, доц.
_____Анжела БОЛДИРЕВА
«10» 02 2026 р.

Декан факультету РГФ
д-р філол. наук, проф.
_____Ніна КРАВЧЕНКО
«10» 02 2026 р.

Науковий керівник теми № 354
д-р філол. наук, проф.
_____Олена МАТУЗКОВА
«10» 02 2026 р.

Завідувачка кафедри теорії та
практики перекладу
канд. філол. наук, доц.
_____Ольга ГРИНЬКО
«10» 02 2026 р.