

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ В.Н. КАРАЗІНА

ІНІ «АКАДЕМІЯ ВЧИТЕЛЬСТВА»
КАФЕДРА ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ, ОСВІТНІХ
ТРАНСФОРМАЦІЙ ТА ЛІДЕРСТВА

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на тему:

«АНАЛІЗ СТРАТЕГІЙ САМОРЕГУЛЬОВАНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ
ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ»

Студентки 2-го курсу групи ЗПМ-61 другого
(магістерського)
рівня вищої освіти освітньо-професійної
програми «Педагогіка вищої освіти»
за спеціальністю 011 – ОСВІТНІ,
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ
Анастасії ПЕРЕКУПЕНКО

Керівник: к. пед. н., доц., доцент кафедри
інноваційної педагогіки, освітніх
трансформацій і лідерства
Ярослава ШВЕДОВА

м. Харків – 2025 рік

ЗМІСТ

ВСТУП	7
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ САМОРЕГУЛЬОВАНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	13
1.1. Концептуальні основи саморегульованого навчання: поняття та сутність	13
1.2. Структура, етапи та стратегії саморегульованого навчання у провідних наукових моделях	22
1.3. Саморегульоване навчання як важлива професійна компетентність майбутнього педагога	33
1.4 Особливості саморегульованого навчання студентів в умовах цифрового освітнього середовища	46
Висновки до розділу 1	57
РОЗДІЛ 2. РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ВИКОРИСТАННЯ СТРАТЕГІЙ САМОРЕГУЛЬОВАНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	63
2.1. Організація та методичні засади емпіричного дослідження	63
2.2. Аналіз використання студентами стратегій метакогнітивних та когнітивних стратегій саморегульованого навчання	74
2.3. Аналіз використання студентами мотиваційних, емоційно-вольових та поведінкових стратегій саморегульованого навчання	80
2.4. Обґрунтування педагогічних умов розвитку навичок саморегульованого навчання у студентів-педагогів	82
Висновки до розділу 2	94
РОЗДІЛ 3. РЕКОМЕНДАЦІЇ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЩОДО ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКОРИСТАННЯ СТРАТЕГІЙ СРН	97
3.1. Рекомендації щодо розвитку когнітивних і метакогнітивних стратегій саморегульованого навчання	98

3.2. Рекомендації щодо мотиваційної, емоційно-вольової регуляції навчання	107
3.3. Рекомендації щодо організації фізичного, цифрового та професійно-педагогічного навчального середовища	109
Висновки до розділу 3	113
ВИСНОВКИ	115
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	119
ДОДАТОК 1. Результати анкетування студентів Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.	128
ДОДАТОК 2. Результати анкетування студентів Утрехтського університету прикладних наук (Нідерланди, м. Утрехт). Результати представлено англійською мовою.	139

Анотація. Магістерська робота присвячена дослідженню стратегій саморегульованого навчання студентів педагогічних спеціальностей та особливостям їхнього розвитку у сучасному цифровому освітньому середовищі. У роботі обґрунтовано актуальність стратегій саморегульованого навчання (далі – СРН) як метакомпетентності майбутнього педагога, що забезпечує автономність, професійну зрілість, здатність до безперервного навчання й ефективну організацію діяльності в умовах динамічних освітніх змін. Теоретичний аналіз охоплює історію формування поняття саморегуляції, структуру когнітивних, метакогнітивних, мотиваційних, емоційно-вольових і поведінкових компонентів, а також провідні моделі СРН (Zimmerman, Pintrich, Winne & Hadwin, Boekaerts), що дозволило представити саморегуляцію як циклічний, багатовимірний процес.

У дослідженні здійснено емпіричний аналіз рівня сформованості стратегій СРН серед студентів педагогічних спеціальностей українських і нідерландських університетів. Результати, отримані на вибірці ($n = 41$), засвідчили достатній розвиток базових стратегій планування та опрацювання інформації, водночас виявили низький рівень метакогнітивного моніторингу, рефлексії, емоційної регуляції та організаційно-ресурсного компоненту. Окрему увагу приділено впливу цифрового освітнього середовища й поколіннєвих особливостей студентів Y та Z на виконання регулятивних дій, що підтвердило актуальність розвитку навичок цифрової саморегуляції.

На основі результатів теоретичного та емпіричного аналізу розроблено комплекс практичних рекомендацій щодо формування й удосконалення стратегій саморегульованого навчання у студентів педагогічних спеціальностей. Рекомендації охоплюють удосконалення навичок планування, самомоніторингу, рефлексивного аналізу, мотиваційної та емоційної саморегуляції, організації навчального середовища та розвитку педагогічної саморегуляції як професійної компетентності. Зроблено висновок про те, що

формування СРН є необхідною умовою професійного становлення майбутнього вчителя та важливим чинником ефективності педагогічної діяльності.

Ключові слова: саморегульоване навчання, педагогічна саморегуляція, метакогнітивні стратегії, мотиваційна регуляція, емоційна регуляція, цифрове освітнє середовище, студенти педагогічних спеціальностей.

Abstract. The master's thesis examines the strategies of self-regulated learning (SRL) among students of pedagogical specialities and analyses the conditions that shape their development within a modern digital educational environment. The research highlights the growing importance of SRL as a metacompetence essential for future teachers' professional readiness, autonomy, reflective capacity, emotional stability, and ability to adapt to rapidly changing educational demands. The theoretical framework provides a comprehensive overview of the evolution of the concept of self-regulation, identifies the cognitive, metacognitive, motivational, emotional-volitional, and behavioural components of SRL, and analyses leading models by Zimmerman, Pintrich, Winne & Hadwin, Boekaerts, which conceptualize SRL as a cyclical and multidimensional process.

The empirical study, based on a sample of Ukrainian and Dutch university students ($n = 41$), revealed a mixed profile of SRL development. While students demonstrated foundational skills in planning and information processing, significant gaps were identified in metacognitive monitoring, reflective analysis, emotional regulation, and organisational-resource management. The findings also emphasize the impact of digital learning environments and generational characteristics (Y and Z) on students' ability to maintain concentration, regulate effort, and construct effective learning behaviours.

Based on the theoretical and empirical findings, the thesis proposes a system of practical recommendations aimed at strengthening SRL strategies among pedagogical students. These include enhancing goal-setting practices, improving monitoring and reflection, developing motivational and emotional self-regulation

techniques, structuring physical and digital learning environments, and fostering pedagogical self-regulation as a core professional competence. The research underscores that the development of SRL is not an auxiliary aspect of teacher education but a central foundation of professional identity, autonomy, and effectiveness in contemporary educational practice.

Keywords: self-regulated learning, pedagogical self-regulation, metacognitive strategies, emotional regulation, motivational regulation, digital learning environment, teacher education.

ВСТУП

Актуальність дослідження. У сучасних умовах трансформації вищої педагогічної освіти та зростаючих вимог до професійної автономії майбутніх педагогів здатність до саморегульованого навчання (СРН) розглядається як одна з ключових професійних і метакомпетентностей. Дослідження свідчать, що високий рівень саморегуляції прямо пов'язаний із навчальною успішністю, професійною самостійністю та здатністю педагога адаптуватися до викликів цифрового освітнього середовища (Zimmerman, 2005; Pintrich, 1995; Panadero, 2017). У контексті педагогічної освіти СРН набуває особливої значущості, оскільки майбутній учитель виступає не лише суб'єктом власного навчання, але й носієм педагогічних стратегій, які згодом транслюватиме учням.

В українському освітньому просторі питання саморегуляції активно аналізуються у працях вітчизняних дослідників (Гриньова & Кононова, 2021; Ганаба, 2023; Стрижак & Гриньова, 2020; Шведова, 2024), де СРН розглядається як необхідна умова професійного розвитку студентської молоді. Проте емпіричні дані щодо реального рівня сформованості стратегій СРН у студентів педагогічних спеціальностей залишаються недостатніми, що зумовлює потребу у прикладних аналітичних дослідженнях.

Аналіз літературних джерел. Теоретичні основи СРН сформовані у межах кількох провідних наукових моделей – соціально-когнітивної моделі Zimmerman, моделі мотиваційно-когнітивної саморегуляції Pintrich, моделі адаптивного навчання Boekaerts, інформаційно-процесуальної моделі COPES Winne та Hadwin, а також сучасних синтезованих оглядів моделей СРН (Panadero, 2017).

Важливим є і практикоорієнтований внесок міжнародних інституцій, зокрема методичних рекомендацій Evidence for Learning / EEF (2019), у яких визначено прикладні стратегії розвитку метакогніції та саморегуляції у здобувачів освіти.

У вітчизняній науковій традиції саморегуляція розглядається крізь призму культурно-історичної та діяльнісної психології (Л. Виготський, С. Рубінштейн), теорії довільної регуляції та самопрограмування (О. Конопкін), морально-вольового розвитку (М. Боришевський), а також адаптивної саморегуляції поведінки студентської молоді (Гриньова & Кононова, 2021; Бідюк & Третько, 2022). Крім того, дослідження саморегуляції як універсального механізму самоорганізації та управління системами (Крохмаль & Замашкіна, 2023) підкреслюють міждисциплінарний характер поняття.

Попри значний теоретичний масив, у науковому полі все ще недостатньо даних, які б емпірично підтверджували і розкривали специфіку застосування студентами педагогічних спеціальностей таких стратегій як планування, моніторинг, мотиваційна та емоційна регуляція, і служили основою для розробки конкретних рекомендацій. Ця прогалина й визначає актуальність та практичну значущість даного дослідження.

Об'єкт дослідження: процес саморегульованого навчання студентів педагогічних спеціальностей.

Предмет дослідження: специфіка використання когнітивних, метакогнітивних, мотиваційних та поведінкових стратегій саморегульованого навчання студентів педагогічних спеціальностей.

Мета дослідження: комплексно проаналізувати особливості використання стратегій саморегульованого навчання студентами педагогічних спеціальностей і на основі отриманих емпіричних даних розробити практичні рекомендації щодо підвищення ефективності використання цих стратегій у контексті професійної підготовки майбутніх педагогів.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати теоретичні підходи до визначення сутності, структури та стратегій саморегульованого навчання у провідних наукових моделях.

2. Обґрунтувати саморегульоване навчання (CPH) як ключову професійну метакомпетентність майбутнього педагога, проаналізувати її роль у структурі професійної компетентності та визначити основні психолого-педагогічні чинники і типові виклики її формування у студентів педагогічних спеціальностей.

3. Охарактеризувати цифрове освітнє середовище, проаналізувати його вплив на трансформацію компонентів і стратегій саморегульованого навчання та визначити специфіку CPH студентів педагогічних спеціальностей у цьому контексті з урахуванням поколінних особливостей (Digital Natives).

4. Обґрунтувати необхідність емпіричного дослідження CPH, а також розробити, обґрунтувати та детально проаналізувати структуру інструментарію (авторська анкета на основі п'ятибальної шкали Лайкерта) відповідно до провідних моделей CPH (Zimmerman, Pintrich, COPEs, Boekaerts).

5. Проаналізувати використання студентами педагогічних спеціальностей метакогнітивних (планування, самомоніторингу, контролю та рефлексії), когнітивних (повторення, узагальнення, елаборація) стратегій, а також взаємопов'язаних стратегій регуляції (мотиваційної, емоційно-вольової та поведінкової організації навчального середовища), оцінити ступінь їхньої сформованості та виявити домінуючі і дефіцитні елементи в структурі саморегульованого навчання.

6. Розробити практичні рекомендації для студентів та викладачів щодо підвищення ефективності CPH у процесі професійної підготовки.

Методологічну основу дослідження становлять: системний підхід, який дозволяє розглядати саморегульоване навчання як цілісну систему взаємопов'язаних компонентів, що функціонує в навчальній діяльності студента; діяльнісний підхід, особистісно-орієнтований підхід, що визначають активну роль студента як суб'єкта навчання та необхідність врахування його індивідуальних особливостей, мотивації та ціннісних орієнтацій у процесі CPH; циклічні моделі CPH: (Zimmerman, Pintrich) – як теоретична рамка для аналізу

фаз регуляції (планування, виконання, рефлексія); а також інші сучасні моделі саморегульованого навчання, зокрема інформаційно-процесуальна модель Winne & Hadwin та багаторівнева модель Boekaerts, що поглиблюють розуміння когнітивної, мотиваційної та емоційної регуляції студентів. Було використано загальнонаукові теоретичні методи: аналіз, синтез, узагальнення для опрацювання наукової літератури, уточнення понять, обґрунтування теоретичної бази; порівняння для зіставлення різних моделей СРН. Емпіричні методи: анкетне опитування для отримання даних про частоту та особливості використання стратегій СРН (на основі шкали Лайкерта); кількісний та якісний аналіз отриманих даних (обрахунок середніх значень, інтерпретація отриманих даних).

Наукова новизна дослідження полягає у:

- поєднанні аналізу провідних моделей саморегульованого навчання з їхньою інтерпретацією в контексті педагогічної професії та у виявленні специфічних труднощів розвитку СРН у студентів-педагогів, зумовлених сучасним цифровим освітнім середовищем, високими когнітивними навантаженнями та емоційними викликами професійної підготовки;
- уточнені сутності поняття саморегульованого навчання студентів педагогічних спеціальностей, ґрунтуючись на провідних моделях СРН і враховуючи виклики сучасного освітнього середовища.
- здійснені аналізу використання студентами педагогічних спеціальностей метакогнітивних когнітивних стратегій, а також взаємопов'язаних стратегій регуляції (мотиваційної, емоційно-вольової та поведінкової організації навчального середовища), виявлені ступінь їхньої сформованості та домінуючих і дефіцитних елементів в структурі саморегульованого навчання.
- розробці практичних рекомендацій для студентів та викладачів, які диференційовані за основними блоками регуляції (когнітивним,

метакогнітивним, мотиваційним, поведінковим та емоційно-вольовим), для підвищення ефективності СРН у контексті професійної підготовки.

Теоретичне значення дослідження полягає у:

- розширенні наукового розуміння саморегульованого навчання (як фундаментальної професійної метакомпетентності майбутнього педагога в умовах сучасної освітньої трансформації та уточненні сутності поняття СРН студентів педагогічних спеціальностей, інтегруючи положення провідних моделей СРН з вимогами до професійної діяльності педагога як агента автономії та фасилітатора в освітньому середовищі;
- теоретичному обґрунтуванні статусу СРН як стрижневої метакомпетентності, яка забезпечує цілісність, динамічність та адаптивність професійної компетентності педагога у швидкозмінних умовах цифровізації та нових освітніх стандартів (зокрема, Концепції НУШ);
- отриманні реальних даних про використання стратегій СРН українськими студентами-педагогами, що сприяє кращому розумінню динаміки циклу саморегуляції на етапі університетської освіти;
- встановлені специфічних закономірностей у використанні стратегій, зокрема виявлено дисбаланс між добре сформованими навичками рефлексії (здатності аналізувати та осмислювати процес) та дефіцитом когнітивних стратегій (глибока елаборація, аналітичне опрацювання) та емоційно-вольової регуляції. Цей факт є важливим теоретичним внеском, оскільки вказує на несистемність розвитку СРН і потребує корекції навчально-методичних підходів.
- розробці та апробації анкети для комплексного емпіричного вимірювання СРН у студентів педагогічних спеціальностей, яка ґрунтується на чотирьох доменах (метакогнітивному, когнітивному, мотиваційному, поведінковому) та може слугувати методологічною базою для проведення ширших порівняльних досліджень.

Практичне значення. Отримані результати дають можливість глибше зрозуміти, наскільки студенти педагогічних спеціальностей володіють навичками самостійного планування, контролю та рефлексії навчальної діяльності. Розроблені рекомендації можуть бути використані викладачами ЗВО у вдосконаленні освітнього процесу, впровадженні вправ і завдань, спрямованих на розвиток СРН, а також самими студентами для підвищення власної академічної результативності та професійної автономії.

Структура магістерської роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел і додатків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ САМОРЕГУЛЬОВАНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

1.1. Концептуальні основи саморегульованого навчання: поняття та сутність

Поняття саморегуляції має глибоке історичне коріння, що охоплює філософію, біологію, кібернетику та психологію. Ідея про здатність систем, зокрема людини, підтримувати стабільність та керувати своєю поведінкою, розвивалася поступово, набуваючи сучасного наукового значення. Як зазначають у своїй монографії Гриньова та Кононова «свій історичний розвиток поняття «саморегуляція» бере початок із введення у науковий обіг категорій «самоуправління» та «регуляція» (Гриньова & Кононова, 2021, с.8). Первинні уявлення про це поняття формувалися в межах біологічних та фізіологічних наук, де саморегуляція розумілася як властивість живого організму підтримувати рівновагу з середовищем за допомогою вроджених детермінованих програм дій.

Подальша розробка концепції відбувалася у різних психологічних школах. У роботах відомого психолога Павлова сформовано уявлення про людину як «високорегульовану систему», здатну підтримувати й удосконалювати власні функції; учений одним з перших у 1916 р. увів поняття «самоуправління» та підкреслив роль другої сигнальної системи як вищого регулятора поведінки (Гриньова & Кононова, 2021).

П. Жане одним із перших запропонував наукове трактування терміну «регуляція», пов'язавши його з організацією особистості та виокремивши кілька рівнів регуляторних механізмів, найвищий з яких — система внутрішніх вимог, що перетворює людину на активного діяча (Гриньова & Кононова, 2021).

Як зазначають в своєму аналізі Килівник та Матвієнко (2019), суттєвий поступ у розвитку уявлень про саморегуляцію відбувся у середині XX століття під впливом становлення кібернетики — науки, що досліджує механізми

управління та взаємодії у складних системах. Ідеї зворотного зв'язку та біологічного гомеостазу стали концептуальним підґрунтям для формування сучасного наукового бачення процесів саморегуляції.

У психологічній науці цей підхід був суттєво розвинений завдяки дослідженням низки вчених. Зокрема Рубінштейн підкреслював нерозривну єдність внутрішніх психічних процесів і зовнішніх впливів, які разом визначають спрямованість і результативність саморегуляції особистості (Київник & Матвієнко, 2019).

Саморегульоване навчання є складним і багатогранним процесом, у якому студент свідомо контролює й управляє власним навчальним процесом для досягнення поставлених цілей. У педагогічній та психологічній літературі термін «*self-regulated learning*» набув широкого поширення завдяки науковим працям Zimmerman, Pintrich, Boekaerts, Winne та Hadwin, та інших дослідників, які розглядали його як центральний компонент ефективного навчання та професійного розвитку (Zimmerman, 2005; Pintrich, 1995; Boekaerts, 1997; Winne & Hadwin, 1998).

Загальновизнаним є те, що ефективне навчання вимагає не лише засвоєння інформації, а й активної участі, самоспостереження, постановки цілей і рефлексії. Juan Zheng et al. (2023) підкреслюють, що визначення СРН охоплює здатність особистості планувати, здійснювати моніторинг, коригувати та оцінювати власну навчальну діяльність, що охоплює когнітивні, метакогнітивні, мотиваційні та емоційно-вольові процеси. Таке розуміння спирається на соціально-когнитивну парадигму, згідно з якої навчання є не лише індивідуальним актом, а й взаємодією між внутрішніми станами, поведінкою та контекстом.

Як зазначають Marton та Säljö (1976), у науковій традиції розрізняють два споріднених, але не тотожних поняття: *Student Approaches to Learning* (Підходи студентів до навчання) та *Self-Regulated Learning* (Саморегульоване навчання). У той час, як перший зазначений підхід описує різні стилі навчання, такі як

глибокий, поверхневий і стратегічний, СРН фокусується саме на механізмах, що дозволяють студенту самостійно керувати навчальним процесом. Тобто, як зауважує в своїй фундаментальній праці Boekaerts (1997) СРН виступає більш процесуальним і динамічним явищем, тоді як *Student Approaches to Learning* описує відносно стабільні стратегії. Підхід саморегульованого навчання показує, як саме студент планує, контролює та корегує свої дії залежно від цілей, умов та результатів навчання.

Згідно з концептуальним положенням Pintrich (2004), концепція СНР базується на чотирьох ключових теоретичних припущеннях, які визначають його сутність, механізм функціонування. Передусім воно передбачає активну роль студента, тобто навчання розглядається як активний, цілеспрямований процес, в якому здобувач освіти не просто сприймає інформацію, а свідомо конструює знання, інтегруючи новий досвід у вже наявні когнітивні схеми. Важливою складовою є також потенціал контролю та самокерування. Таким чином студенти здатні регулювати власні когнітивні, мотиваційні та поведінкові процеси навіть за умов зовнішньо структурованого освітнього середовища. Саму здатність до самоконтролю забезпечує усвідомлене управління кроками в навчанні.

Крім того, процес навчання у межах саморегульованого навчання завжди є цілеспрямованим та відбувається відносно певних стандартів, цілей або критеріїв, що дають змогу студентові оцінювати власний процес та своєчасно виявляти потребу в корекції навчальних стратегій. Водночас, за словами Zimmerman (2005), СНР характеризується циклічністю та динамічністю, що розгортається як ітеративний процес, і охоплює планування, виконання, моніторинг та рефлексію. Результати попередньої діяльності при цьому стають основою для вдосконалення подальших дій, забезпечуючи безперервність та поступовий розвиток навчальних стратегій.

Щоб глибше зрозуміти сутність саморегульованого навчання студентів педагогічних спеціальностей, розглянемо його структуру, що включають низку

взаємопов'язаних компонентів, які спільно забезпечують ефективне управління навчальним процесом студента.

Перший компонент — когнітивні стратегії, що сприяють активній обробці та глибокому розумінню навчального матеріалу. Panadero (2017) в своєму аналізі зазначає, що вони передбачають такі прийоми, як вибір відповідних методів навчання, організація контенту, кодування інформації для полегшення її запам'ятовування та подальшого відтворення. Когнітивні стратегії дають змогу студентам не пасивно отримувати знання, а активно взаємодіяти з навчальним контентом, розвиваючи аналітичні навички та здатність до критичного мислення.

У роботах Zimmerman (2005) когнітивні стратегії пов'язані з фазою виконання й включають опрацювання матеріалу, організацію інформації та застосування знань. Він підкреслює, що когнітивні дії завжди взаємопов'язані з мотиваційними та поведінковими процесами і не функціонують ізольовано.

У моделі Boekaerts (1997) когнітивний компонент входить до системи з шести типів знань, необхідних для ефективної саморегуляції (знання про предмет, завдання, стратегії, умови, особистісні особливості й мотиваційні патерни). Дослідниця наголошує, що когнітивна регуляція може бути як усвідомленою та складною, так і автоматизованою залежно від рівня навченості студента.

Важливо зазначити, що у контексті педагогічної освіти ці когнітивні стратегії грають ключову роль, оскільки майбутні педагоги повинні не лише опановувати теоретичне знання, а й вміти ефективно його застосовувати, трансформувати. Зокрема, як зазначають Sung Hee Jin, et al. (2023), використання цифрових технологій та інструментів штучного інтелекту в дистанційному навчанні відкриває нові можливості для підтримки когнітивних процесів, стимулюючи більш структуроване та релевантне опрацювання матеріалу.

Другий ключовий компонент — метакогнітивні стратегії, які включають процеси планування, моніторингу та регулювання власної пізнавальної діяльності. Quigley, et al. (2019) підкреслюють, що планування полягає у визначенні навчальних цілей, виборі ефективних підходів для їх досягнення та реальному оцінюванні власних можливостей. Моніторинг передбачає постійне відслідковування прогресу, а регулювання — адаптацію стратегій за потреби, з урахуванням складності завдання або власних труднощів.

Метакогніція є центральною складовою СРН у всіх провідних моделях. Зіммерман трактує її як планування, моніторинг і саморефлексію, що забезпечує циклічність усього процесу саморегуляції. У моделі Winne та Hadwin (1998) метакогніція — це постійна система моніторингу умов, ресурсів і власних дій, що коригує поведінку студента в режимі реального часу .

У монографії Гриньової та Кононової (2021) метакогнітивна саморегуляція визначається як усвідомлене керування пізнавальними процесами, розвиток уміння прогнозувати, оцінювати та коригувати власну діяльність, що є обов'язковою умовою професійного становлення студентської молоді .

Метакогнітивний контроль підтримує усвідомленість студента щодо власного навчального процесу, що підвищує гнучкість й ефективність його діяльності. Особливо це важливо в онлайн-навчанні, де відсутність безпосереднього викладацького контролю змушує студента більше покладатися на власний моніторинг та самокорекцію. Quesada-Pallarès, et al. (2019) зазначають, що метакогнітивні навички, такі як рефлексія над завданням і стратегічне мислення, є суттєвими для формування компетентності майбутніх педагогів, які мають враховувати індивідуальні особливості здобувачів та специфіку освітнього контексту.

Використання технологій, зокрема імплементація ШІ (штучного інтелекту), відкриває шляхи для підтримки метакогнітивних процесів через персоналізовану зворотну інформацію та рекомендації, що допомагають

студентам краще розуміти свої помилки та коригувати стратегії навчання (Sung Hee Jin, et al., 2023; Gligorea et al., 2023).

Мотиваційні аспекти виступають як внутрішній рушій навчальної діяльності й визначають готовність і прагнення студента до навчання. Вони охоплюють як особистісні чинники (інтерес, самоефективність, цінність навчання), так і зовнішні стимули, серед яких підтримка викладачів та якісний зворотний зв'язок. Саме мотивація забезпечує наполегливість, подолання складнощів та активне залучення у навчальний процес, що особливо важливо в умовах дистанційної освіти, де відсутній постійний педагогічний контроль і студент має бути автономним у своїй діяльності (Panadero, 2017).

В інтерпретації Zimmerman (2005) мотиваційні процеси включають самоефективність, інтерес, атрибуції успіху/невдачі та цінність завдання. Він наголошує, що віра у власну здатність досягти результату визначає глибину залучення студента у всі інші регуляторні процеси .

У Boekaerts (1997) мотивація входить у другу систему регуляції — систему «добробуту», яка відповідає за емоційний комфорт і захист студента від загроз. Саме конкуренція між *growth pathway* (орієнтованим на досягнення) та *well-being pathway* визначає, чи студент буде вкладати зусилля у складне завдання чи уникатиме його.

Сучасні дослідження також підкреслюють зв'язок мотивації з автономією. Стаття Brenner (2022) показує, що розвиток СРН залежить від рівня самодетермінації, внутрішньої мотивації і готовності студента взяти контроль над власним навчанням.

У процесі підтримки мотивації ключову роль відіграють педагогічні втручання, зокрема якісний, своєчасний зворотній зв'язок, стимулювання автономії, розвиток внутрішньої зацікавленості через рефлексію та постановку значущих для студентів цілей. Дослідницькі дані свідчать, що мотиваційна підтримка посилює ефективність застосування когнітивних і метакогнітивних стратегій (Гриньова & Кононова, 2021).

Водночас існує певний виклик у цифрових навчальних середовищах – мотиваційна регуляція залишається найскладнішою для автоматизованої підтримки з боку технологій. Як вказують у своїй праці Bakhtiar та Hadwin (2020), студенти потребують не лише рекомендацій, а й психологічної та емоційної підтримки для збереження наполегливості й інтересу, що вимагає розробки інтегрованих педагогічних стратегій та технологічних рішень.

Емоційна регуляція та воля визначають здатність студентів підтримувати стійкість, самоконтроль та регулювати емоції під час навчання. Згідно праці Juan Zheng et al. (2023) ця складова включає управління увагою, подолання стресу, регуляцію фрустрації та мотиваційну наполегливість, що впливає на здатність довго зосереджуватися на завданнях й успішно їх завершувати навіть у складних ситуаціях. Вольова регуляція сприяє формуванню адаптивності стосовно змінних умов навчання та допомагає підтримувати позитивний психологічний стан під час навчання.

Емоції інтегровані у структуру саморегуляції у більшості сучасних моделей. Метааналіз Zheng et al. (2023) також підтверджує, що позитивні емоції підсилюють глибину опрацювання інформації, а негативні (тривога, розгубленість, нудьга) — зменшують використання стратегій і порушують цикл СРН. Voeckaerts (2017), в свою чергу, підкреслює роль емоцій у виборі студентом стратегії: студент може уникати завдання, якщо воно викликає загрозу для самооцінки, і навпаки — активно діяти, якщо емоційні реакції є підтримувальними.

Емоційно-вольові стратегії дозволяють зберігати концентрацію протягом тривалого періоду, що критично важливо для ефективного виконання навчальних планів. Вони також мають особливе значення в педагогічній освіті, оскільки майбутні викладачі повинні не лише ефективно керувати власними емоціями, а й вміти підтримувати мотивацію та емоційний стан учнів. Формування цих умінь сприяє підвищенню якості професійної взаємодії та поліпшенню навчальних результатів (Гриньова & Кононова., 2021).

Тож, зворотній зв'язок в системі СРН займає центральне місце, виступаючи ключовим механізмом для своєчасної оцінки прогресу та коригування навчальних стратегій. Як зазначає Kraut et al. (2015), особливо важливим є застосування формульовального зворотного зв'язку, який забезпечує оперативне виявлення помилок і надає рекомендації для поліпшення, що сприяє підвищенню мотивації та розвитку самокритичного ставлення до власного навчання.

Ефективність підтримки СРН значною мірою залежить від інтерактивної та персоналізованої комунікації між студентом та інструментами чи викладачем, що забезпечує більше, ніж просто передачу інформації. Дослідження Kraut et al. (2015) та Ганаби (2023) демонструють, що для максимального впливу підтримки саморегуляції необхідно враховувати індивідуальні психологічні характеристики студента, такі як його навчальна ідентичність, рівень активності в навчальному процесі та позиція щодо власного навчання. Ці чинники визначають, як студент взаємодіє з педагогічними засобами і наскільки ефективною буде підтримка з боку технологічних рішень чи педагогів. Надання студентам можливості бути активними агентами свого навчання підвищує їхню залученість і відповідальність, сприяючи більш глибокому засвоєнню матеріалу і формуванню навичок саморефлексії. Тому дизайн освітніх технологій, зокрема штучного інтелекту, має інтегрувати ці особистісні аспекти, забезпечуючи не лише моніторинг прогресу, а й підтримку діалогу, що стимулює рефлексію та розвиток автономії (Sung Hee Jin et al., 2023).

Персоналізований підхід у зворотному зв'язку, як зазначають у своїй статті Mejeħ et al. (2024), особливо актуальний у контексті дистанційного та онлайн-навчання, де відсутній безпосередній викладацький контроль, і тому студент потребує додаткової підтримки у плануванні та самоконтролі. При цьому, інтерактивні методи зворотного зв'язку, що враховують індивідуальні особливості, дають змогу створювати адаптивні навчальні траєкторії, які

враховують як поточний рівень знань, так і емоційний та мотиваційний стан учня. Steele та Holbeck (2020) підсумовують, що такі практики підвищують ефективність саморегуляції, оскільки заохочують студента до активного пошуку допомоги, мотиваційного самопідсилення й гнучкого коригування навчальних стратегій.

Таким чином, інтеграція когнітивних, метакогнітивних, мотиваційних та емоційно-вольових компонентів формує цілісний процес самоорганізації. Він надає студентам можливість ефективно планувати свій навчальний процес, адаптувати стратегії відповідно до викликів, підтримувати внутрішню мотивацію та емоційну стабільність, що в сукупності підвищує їхні академічні результати (Ганаба, 2023). В цей час, Cavalcanti et al. (2021) в своєму літературному аналізі зазначають, що поєднання технологічних можливостей із педагогічним супроводом формує не лише структуровану навчальну підтримку, а й сприяє розвитку автономності та внутрішньої мотивації, що є критично важливими для сталого успіху в навчанні, що особливо актуально для студентів педагогічних спеціальностей в умовах самостійного або дистанційного навчання.

На основі аналізу концептуальних підходів ми будемо розглядати СРН студентів педагогічних спеціальностей як *цілеспрямований та усвідомлений процес планування, виконання, моніторингу та рефлексії навчальних дій, який здійснюється через взаємодію когнітивних, метакогнітивних, мотиваційних, поведінкових та емоційно-вольових стратегій і спрямований забезпечити здатність студента ефективно взаємодіяти в освітньому середовищі та формувати професійну компетентність*. Саморегульоване навчання студентів педагогічних спеціальностей в умовах освітніх трансформацій – це інтегральна, циклічна метакомпетентність, що є критично необхідною для професійного становлення майбутнього педагога як агента змін та фасилітатора автономії учнів. Вона визначається як усвідомлена, проактивна та цілеспрямована діяльність, у межах якої студент-педагог автономно планує,

моніторить та адаптує когнітивні, мотиваційні, емоційні та поведінково-ресурсні стратегії з метою досягнення професійних та академічних цілей.

1.2. Структура, етапи та стратегії саморегульованого навчання у провідних наукових моделях

Сучасні теорії саморегульованого навчання пропонують багатовимірне бачення того, як здобувачі освіти планують, здійснюють, контролюють і оцінюють власну навчальну діяльність. У науковому дискурсі сформувалася низка провідних моделей, що по-різному інтерпретують структуру, етапність та механізми саморегуляції, однак у своїй сукупності демонструють цілісне та узгоджене уявлення про природу СРН. Вивчення цих моделей є важливим не лише для теоретичного осмислення феномену, а й для розроблення практичних педагогічних рішень, що підсилюють автономність і навчальну ефективність студентів. У цьому розділі здійснюється системний аналіз ключових структурних компонентів, фаз та стратегій саморегульованого навчання на основі найбільш впливових наукових моделей, що дозволяє окреслити спільні підходи та концептуальні відмінності, релевантні для освітнього процесу у вищій школі.

Порівняльний аналіз Panadero (2017) провідних моделей СРН Ернесто Панадеро демонструє широкий спектр підходів до розуміння та структурування цього складного процесу. Кожна модель акцентує увагу на різних аспектах: одні підкреслюють циклічність та фазовість саморегуляції, інші фокусуються на взаємодії когнітивних й емоційних процесів, а ще інші інтегрують мотиваційні й поведінкові компоненти, враховуючи контекст навчання. Такий різнобічний підхід дозволяє отримати більш цілісне уявлення про саморегульоване навчання, що включає когнітивні, метакогнітивні, мотиваційні та емоційно-вольові аспекти, а також роль зворотного зв'язку й інформації для коригування навчальної діяльності. Завдяки цьому викладачам і дослідникам вдається створювати ефективні стратегії навчання.

Розглядаючи модель Zimmerman (2005) підкреслимо циклічний характер процесу саморегулювання, який складається з трьох основних фаз: перед-діяльності (forethought), виконання (performance) та рефлексії (self-reflection). Як зазначають дослідники Jin et al. (2023), модель саморегульованого навчання Циммермана забезпечує науково обґрунтовану структуру для розуміння того, як студенти досягають високих академічних результатів та реалізують свої навчальні цілі в різних освітніх контекстах. Трифазна структура моделі пропонує ясну та систематичну концептуалізацію динамічного процесу навчання, який можна емпірично перевірити та застосувати на практиці. Це дозволило дослідникам отримати операціоналізовану структуру для вивчення складних когнітивних процесів, що розвиваються протягом навчальної діяльності.

Спираючись на фундаментальну працю Zimmerman (2005) розкриємо процеси, що відбуваються під час кожної з трьох фаз. Під час першої фази відбувається планування й мотиваційна підготовка до навчальної діяльності, що включає встановлення мети та стратегій. На цій фазі учні формують намір до навчання та визначають стратегію досягнення поставлених цілей. Друга фаза охоплює реалізацію запланованих дій та застосування стратегій навчання. До неї входять самоконтроль та самоспостереження. Учні використовують метакогнітивні та поведінкові техніки для контролю свого навчального процесу в реальному часі. Остання фаза передбачає моніторинг й оцінку власної діяльності для внесення коректив. На цій фазі відбувається формування зворотного зв'язку, який впливає на подальше планування.

John et al. (2020) розглядають циклічну природу моделі Zimmerman як ту, що правильно відображає реальний процес навчання, де результати однієї фази впливають на наступні фази, створюючи петлю зворотного зв'язку. Ця динамічна концептуалізація краще відповідає сучасному розумінню того, як люди насправді вчаться, порівняно з лінійними моделями, що робить модель привабливою для сучасних дослідників. Емпіричні дані підтверджують, що

студенти з оптимальною навігацією крізь навчальне середовище демонструють кращі академічні результати, що свідчить про ефективність циклічного підходу до моделювання процесів саморегуляції.

Аналізуючи сучасні наукові дослідження John et al., (2020) також замічаємо, що модель Zimmerman активно використовується в емпіричних дослідженнях завдяки її здатності генерувати перевірювані гіпотези та прогнози про закономірності навчання. Методи комбінованого аналізу послідовних та тимчасових закономірностей дозволяють дослідникам об'єктивно перевірити теоретичні положення моделі, використовуючи дані з реальних навчальних середовищ. Традиційні кореляційні підходи виявляються недостатніми для розкриття реальної динаміки навчання, тоді як комплексні аналітичні методи забезпечують глибше розуміння того, як студенти навігують крізь навчальні середовища та демонструють кращі академічні результати.

Pardo et al., (2016) в своєму дослідженні зазначають, що модель Zimmerman охоплює метакогнітивні, когнітивні та поведінкові компоненти, що робить її комплексною і придатною для дослідження складних освітніх явищ. Ця багатовимірність дозволяє дослідникам аналізувати навчання на різних рівнях, від індивідуальних стратегій студентів до системних закономірностей у великих групах, забезпечуючи гнучкість у застосуванні до різних освітніх контекстів. Комбіновані аналітичні методи, що поєднують частотні показники з послідовним та темпоральним аналізом, демонструють, що традиційні кореляційні підходи обмежені у своїй здатності розкрити реальну динаміку навчання (John et al., 2020).

Проведений нами теоретичний аналіз літератури свідчить, що універсальність моделі Zimmerman робить її надзвичайно привабливою для масштабованих та довгострокових освітніх досліджень, а також для розроблення систем підтримки студентів. Її ефективність ґрунтується на інтегрованій трифазній структурі, що охоплює передбачення, виконання та саморефлексію, формуючи цілісний циклічний механізм регуляції навчання. У

межах цього циклу діють метакогнітивні процеси, які забезпечують усвідомлення та контроль власних стратегій, а також когнітивні процеси, пов'язані з опрацюванням, утриманням і застосуванням інформації у виконанні навчальних завдань.

Важливою складовою також є поведінкова регуляція, що охоплює організацію часу, робочого середовища та навчальної активності. Мотиваційний блок моделі — цільові установки, переконання щодо самоєфективності та інтерпретація результатів — визначає готовність студента підтримувати зусилля та долати труднощі. Зворотний зв'язок виступає ключовим механізмом, який поєднує фази та забезпечує корекцію навчальних стратегій. Водночас емпірична верифікованість основних компонентів моделі підтверджує її наукову надійність та практичну застосовність у реальних освітніх умовах.

Саморегульоване навчання є фундаментальним аспектом ефективного освітнього процесу, дозволяючи учням брати активну участь у власному навчанні, адаптувати стратегії та досягати поставлених цілей. Серед численних теоретичних підходів до розуміння СРН, як зазначають праці Hazelli та Kaddouri (2025), та Panadero (2017), соціально-когнітивна модель Pintrich виділяється як одна з найбільш впливових та широко визнаних рамок. Ця модель інтегрує когнітивні, мотиваційні та регуляторні виміри, пропонуючи всебічний погляд на те, як учні керують своїм навчанням. Її значущість поширюється від теоретичного аналізу до практичного застосування, впливаючи на розробку навчальних програм та підготовку вчителів.

Модель саморегульованого навчання Pintrich, розглядає СРН як комплексний процес, що складається, на відміну від моделі Zimmerman, з чотирьох послідовних фаз, кожна з яких включає чотири різні області регуляції: пізнання, мотивацію, поведінку та контекст (Panadero, 2017). Ці фази відображають динамічний характер саморегуляції, де попередні етапи

впливають на наступні, що підкреслює циклічний характер процесу, що навпаки, робить її схожою на модель Zimmerman.

Тож спираючись на аналіз Mejeu et al. (2024), роз'яснимо процеси, що відбувається протягом кожної з фаз. Перша фаза, «Передбачення, планування та активація» (*Forethought, planning and activation*), є початковим етапом, на якому учні встановлюють цілі та розробляють плани для їх досягнення. На цьому етапі ключову роль відіграють мотиваційні та емоційні фактори. Учні стикаються із завданням, яке може бути як самостійно поставленим, так і зовнішнім, і тут стає важливою цінність завдання. Ефективні саморегульовані учні є цілеспрямованими у своїх підходах до академічних завдань (Bakhtiar & Hadwin, 2021).

Друга фаза, «Моніторинг» (*Monitoring*), передбачає постійне спостереження за власними діями та мисленнєвими процесами. Це критично важливий етап, оскільки він дозволяє учням відстежувати свій прогрес і усвідомлювати, наскільки вони наближаються до своїх цілей. Як зазначають Rodriguez-Gomez et al. (2024), моніторинг також включає метакогнітивні елементи, які допомагають учням аналізувати своє розуміння та застосування стратегій. Саморегульовані учні є метакогнітивними, використовуючи внутрішні думки та самосвідомість для спрямування та коригування стратегій під час навчання (Bakhtiar & Hadwin, 2021).

Третя фаза, «Контроль» (*Control*), зосереджена на координації, контролі та регуляції стратегій, що використовуються для досягнення навчальних цілей. Rodriguez-Gomez et al. (2024) підкреслюють, що це передбачає коригування поведінки та адаптацію стратегій на основі інформації, отриманої під час моніторингу. Балашов (2020) додає, що успішна саморегуляція вимагає від учнів глибоких метакогнітивних, декларативних і процедурних знань, а також відповідного рівня мотивації та готовності виконувати навчальну діяльність.

Четверта фаза, «Реакція та рефлексія» (*Reaction and reflection*), включає самооцінку ефективності навчання та реакцію на результати. Після завершення

завдання учні оцінюють свою продуктивність і формують відповіді на отримані результати. Ця фаза є циклічною, оскільки рефлексія над попереднім досвідом впливає на планування та стратегії для майбутніх навчальних епізодів. Як визначають Bakhtiar та Hadwin (2022), саморегуляція навчання — це циклічний процес, що передбачає стратегічне планування, моніторинг та адаптацію когнітивних процесів, поведінки, мотивації та/або емоцій.

Quesada-Pallars et al. (2019) підкреслюють, що модель Pintrich ґрунтується на соціально-когнітивній перспективі, підкреслюючи взаємодію особистісних, поведінкових та екологічних факторів у формуванні СРН. Він був одним з перших, хто емпірично та теоретично проаналізував взаємозв'язок між СРН та мотивацією. Pintrich (1995), у своїй фундаментальній праці, також наголосив на важливості мотиваційних переконань, таких як позитивні атрибуції щодо власних можливостей, для досягнення високого рівня самоефективності. Це узгоджується з ширшим розумінням того, що саморегульовані учні є мотивованими, оскільки вони виявляють агентність для досягнення значущих цілей (Bakhtiar & Hadwin, 2021).

Порівнюючи модель Pintrich з іншими теоретичними моделями СРН, такими як циклічна модель Zimmerman, можна виявити значні схожості та відмінності. Усі автори погоджуються, що саморегульоване навчання призводить до значно ефективніших результатів порівняно із зовнішньо регульованим навчанням. Крім того, як підсумовує Балашов (2020), вони підкреслюють необхідність глибоких метакогнітивних, декларативних і процедурних знань, а також належного рівня мотивації для ефективного навчання. Модель Zimmerman, на якій базується модель процесу саморегуляції, також ділить навчання на фази, які циклічно впливають одна на одну через петлю зворотного зв'язку. Однак, відмінності спостерігаються у ступені важливості, яку автори надають суб'єктивним умовам. Pintrich також уточнив відмінності між метакогніцією та саморегуляцією, а також вказав на області СРН, які потребують подальшого дослідження (Panadero, 2017).

Як демонструють в сучасному дослідженні Hazelli та Kaddouri (2025) Соціально-когнітивна модель Пінтрича є однією з найефективніших теоретичних рамок для пояснення саморегульованого навчання завдяки її інтеграції когнітивних, мотиваційних та регуляторних вимірів. Вона надає міцну концептуальну основу для розуміння мотивації та регуляції студентів коледжів, ґрунтуючись на психологічному аналізі академічного навчання. Rodriguez-Gomez et al. (2024) також зазначили, що компоненти, детально проаналізовані Пінтричем, стали основною базою для розробки більшості інструментів оцінки СРН, багато з яких використовують метод самозвіту. та застосування моделі.

Hazelli та Kaddouri (2025) вважають, що майбутні дослідження, як теоретичні, так і емпіричні, повинні інвестувати в цю модель для розробки освітніх програм, здатних відповідати потребам учнів та допомагати їм стати активними та проактивними учасниками їхніх освітніх подорожей. Це, на думку Mejeu et al. (2024), включає подальше вивчення того, як адаптивний зворотний зв'язок через цифрові інструменти може впливати на курс саморегульованого навчання, підкреслюючи динамічний характер СРН та роль зворотного зв'язку. Крім того, Zheng et al. (2023) наголошують, що необхідно продовжувати дослідження, що стосуються взаємодії саморегуляції з мотивацією та емоціями, оскільки ці аспекти є невід'ємними складовими процесу навчання.

Тож, модель Pintrich (1995) зображує саморегульоване навчання як інтеграцію когнітивних та мотиваційних компонентів, що постійно взаємодіють упродовж усього навчального процесу. Вона виділяє складові метакогнітивного контролю, мотиваційної регуляції та поведінкових дій (управління часом, середовищем, міжособистісним ресурсами), які забезпечують цілеспрямованість й ефективність навчання. Ця модель відома своєю структурованістю та здатністю враховувати контекстні чинники, що впливають на навчання, такі як соціальні умови й особистісні характеристики учнів. Згідно з сучасними оглядами Hazelli та Kaddouri (2025), модель Pintrich особливо

ефективна для досліджень, що спрямовані на оцінювання впливу середовища та культурних чинників на навчання, а також для розробки та оцінювання педагогічних інтервенцій.

Значущість моделі Pintrich, як пише Brenner (2022), виходить за межі суто теоретичного аналізу, спрямовуючись на експерименти з практичними механізмами застосування та вивчення впливу контекстуальних факторів на успіх цього процесу. Як зазначає дослідник, однією з ключових рекомендацій, яка випливає з цієї моделі, є необхідність її інтеграції в програми підготовки вчителів. Це дозволить вчителям навчати учнів різноманітним стратегіям СРН та підвищувати метакогнітивну обізнаність у щоденній освітній практиці. Розвиток СРН є значним джерелом відмінностей в успішності серед учнів, і всі учні можуть покращити свої здібності до саморегуляції, включаючи тих, хто має особливі освітні потреби.

Інша, не менш відома модель СРН, розроблена Boekaerts (1995), є однією з найвпливовіших у сучасній освітній психології. В її основі лежить унікальний двопроеесний підхід (*dual processing model of self-regulation*), який дозволяє пояснити складність саморегулятивної поведінки учнів у реальних класних умовах. Дослідниця виходить із того, що саморегуляція не є лінійним чи одномірним процесом: вона ґрунтується на взаємодії двох регулятивних систем, від балансу яких залежить, чи зможе учень спрямувати зусилля на навчання навіть у стресових або проблемних ситуаціях. Якщо учень володіє розвиненими вольовими стратегіями та навичками ефективної роботи, він здатний підтримувати свою навчальну активність і досягнення, попри зовнішні перешкоди або внутрішню напругу (Boekaerts & Corno, 2005).

Важливо, що модель Boekaerts інтегрує не лише когнітивні, а й мотиваційні складові саморегуляції. Учень у її трактуванні — це активний суб'єкт, який не просто обирає й застосовує стратегії, а й має відповідну мотивацію та внутрішні переконання щодо їх ефективності. Така позиція

розширює розуміння саморегуляції, включаючи суб'єктивні переживання, смисли, поведінкові прояви та взаємодію з навчальним середовищем

Особливо вирізняє модель Boekaerts увага до контексту й благополуччя учня. Вона підкреслює, що у навчальному середовищі учень постійно балансує між різними цілями — не лише академічними, а й тими, що пов'язані з емоційним комфортом та безпекою. Відповідно, навчальні дії та форми участі учня завжди проходять через призму того, наскільки завдання відповідають його потребам і дозволяють зберегти почуття благополуччя (Boekaerts & Corno, 2005).

У широкому порівняльному контексті модель Boekaerts займає унікальне місце серед провідних теорій саморегульованого навчання. Дослідник Panadero (2017) наголошує, що серед шести основних моделей СРН (Zimmerman, Boekaerts, Winne та Hadwin, Pintrich, Efklides, а також Hadwin, Järvelä та Miller) саме Boekaerts вибудовує регуляцію на перетині мотивації та емоційної сфери. Це відрізняє її від соціально-когнітивно орієнтованих моделей Zimmerman чи Pintrich, які мають спільну теоретичну базу.

Практична цінність моделі Boekaerts безпосередньо пов'язана з педагогічними втручаннями. Дослідження демонструють, що ця модель допомагає вчителям глибше розуміти, як учні оцінюють різні аспекти навчального середовища і наскільки ці умови узгоджуються з їхніми цілями. Таке розуміння дозволяє більш точно визначати методи підтримки в ситуаціях змін або зростання академічних вимог.

У межах моделі створені спеціальні інструменти для оцінювання саморегуляції, і сучасні дослідження підкреслюють необхідність переходу від узагальнених, «деконтекстуалізованих» методів до більш чутливих до контексту вимірювань, які дозволяють точно виявити реальні регулятивні процеси в конкретних навчальних умовах (Boekaerts & Corno, 2005).

Таким чином, модель Boekaerts пропонує комплексне бачення саморегульованого навчання, у якому когнітивні процеси, мотивація та

контекст пов'язані в єдину систему. Звернення до благополуччя учня як до рівноправної складової навчальної діяльності робить цю модель особливо цінною для аналізу того, як учні реально функціонують у складному та динамічному класному середовищі. Вона зосереджується на тісній взаємодії когнітивних та емоційних процесів у підтримці навчальної активності. На відміну від інших моделей, ця концепція розглядає емоції як центральний компонент саморегуляції, оскільки емоційна оцінка подій і завдань може стимулювати або, навпаки, гальмувати мотивацію та зусилля учня (Panadero, 2017; Boekaerts & Corno, 2005).

Таким чином, ця модель відзначає значущу роль емоційної регуляції, яка формує внутрішній психологічний фон для ефективного застосування когнітивних стратегій і підтримки тривалого навчання. Цей акцент особливо важливий у контексті педагогічної освіти, де емоційно-вольові ресурси є необхідною умовою професійного розвитку майбутніх викладачів.

Нарешті, модель Winne та Hadwin (1998) підкреслює ключову роль інформації та зворотного зв'язку у процесах коригування навчальної діяльності. Вона акцентує увагу на тому, як учні збирають, інтерпретують та застосовують інформацію для адаптації своїх стратегій навчання. Ця модель наголошує на важливості інформаційних потоків і їх аналізу як основи для ефективного саморегулювання, особливо під час виконання складних навчальних завдань. Відповідно, зворотний зв'язок, як зовнішній (*external evaluation*), так і внутрішній (*cognitive evaluation*), виступає потужним механізмом підтримки мотивації і корекції поведінкових стратегій, що сприяє гнучкості та підвищенню ефективності навчання. Зазначена модель представляє інформаційно-процесуальний підхід, який пояснює, як учні активно керують власними пізнавальними процесами під час роботи з навчальними завданнями.

Центральним елементом моделі є структура COPES, дороблена вже Winne et al. (2019), що відображає ключові компоненти саморегуляції та механізми їхньої взаємодії. Аббревіатура COPES позначає п'ять основних

категорій, які визначають перебіг навчальної діяльності. *Conditions* охоплюють як зовнішні умови (вимоги завдання, навчальний контекст), так і внутрішні стани учня. *Operations* відображають розумові дії та стратегії, які учень використовує для опрацювання інформації. *Products* є результатами застосованих операцій, а *Evaluations* — процесом порівняння цих результатів зі встановленими критеріями. *Standards*, у свою чергу, задають орієнтири — цілі та очікування, відносно яких учень здійснює оцінювання власного поступу.

Модель Winne та Hadwin підкреслює, що саморегульоване навчання розгортається як циклічний процес, у якому кожна подія впливає на наступну. Як зазначають Taub et al. (2022), особливо добре простежується у складних умовах онлайн та змішаного навчання, де від студента вимагається чітке планування, встановлення цілей, контроль розуміння навчального матеріалу та рефлексія після виконання завдання. Учні не лише виконують завдання, а й постійно повертаються до переосмислення того, що вони роблять, чому саме так, і наскільки це наближає їх до намічених результатів.

Однією з ключових особливостей моделі є наголос на моніторингу та контролі, які супроводжують кожну фазу навчання. Учні весь час співвідносять власні дії зі стандартами, коригуючи їх у разі потреби. Важливо, що модель чітко відділяє етап визначення завдання від етапу встановлення цілей — це дає змогу глибше розуміти, як учні інтерпретують вимоги навчальної діяльності та як формують власну стратегію руху до результату (Taub et al., 2022).

Практичне значення моделі Winne та Hadwin проявляється у можливості створення технологічних і педагогічних рішень, спрямованих на підтримку саморегуляції. На її основі розробляються цифрові інструменти, які допомагають учням фіксувати, аналізувати та контролювати власні пізнавальні процеси й навчальні кроки, зокрема у складних дисциплінах.

У науковому дискурсі модель Winne та Hadwin часто порівнюють з іншими провідними моделями саморегульованого навчання — Zimmerman, Boekaerts та Pintrich. Panadero (2017) підкреслює, що попри різні теоретичні

витоки, усі ці моделі відображають багатовимірність СРН, охоплюючи когнітивні, метакогнітивні, поведінкові, мотиваційні та емоційні складові. Проте модель Winne та Hadwin залишається однією з найчастіше цитованих і використовується як базова рамка для аналізу того, як учень управляє власним навчальним процесом в умовах зростання вимог та цифровізації освіти.

Слід зауважити, що кожна з цих моделей має свої унікальні сильні сторони й акценти, однак у сукупності вони створюють багатогранне, цілісне розуміння саморегульованого навчання. Таке комплексне бачення охоплює циклічність процесів, когнітивно-мотиваційні взаємодії, емоційно-вольові складові та роль інформації й зворотного зв'язку, що дає можливість педагогам та дослідникам розробляти ефективні стратегії підтримки навчання з урахуванням різноманітних аспектів і потреб студентів.

1.3. Саморегульоване навчання як важлива професійна компетентність майбутнього педагога

У цьому підрозділі саморегульоване навчання розглядається не лише у своїй функціональній ролі – як система стратегій студента, але й у професійній ролі як ключова фундаментальна характеристика та метакомпетеність майбутнього педагога. Сучасні моделі СРН підкреслюють, що здатність планувати, моніторити й оцінювати власне навчання, а також регулювати мотивацію й емоційні стани є необхідною передумовою ефективної професійної діяльності вчителя та викладача, оскільки визначає його готовність до автономного професійного зростання й адаптації до змінних освітніх вимог (Panadero, 2017; Pintrich, 2004; Гриньова & Кононова, 2021).

Bakhtiar та Hadwin (2021) зазначають, що саморегульоване навчання є циклічним процесом, у межах якого здобувач освіти відіграє активну роль у плануванні, моніторингу та адаптації власних когнітивних дій, поведінки, мотивації й емоційних станів. У контексті педагогічної освіти цей процес набуває особливої ваги, адже виходить далеко за межі звичайної академічної

навички. СРН стає базовою професійною компетентністю, що визначає здатність майбутнього вчителя організовувати власне навчання, формувати рефлексивну позицію та забезпечувати сталість професійного розвитку.

Дослідження Rodriguez-Gomez et al. (2024) підтверджують, що педагоги, які оволоділи навичками саморегуляції під час професійної підготовки, значно ефективніше здатні моделювати навчальні процеси, засновані на автономії, рефлексії, метакогнітивному осмисленні та відповідальному прийнятті рішень. Навпаки, дефіцит сформованих механізмів саморегуляції в період навчання у закладі вищої освіти ускладнює подальше становлення педагога як фасилітатора учнівської самостійності та підриває можливість ефективно розвивати ці компетентності у власних учнів.

Спираючись на праці українського дослідника Гриця (2021), зазначимо, що професійна компетентність педагога трактується як інтегрована, цілісна система знань, умінь, навичок, особистісних якостей і ціннісних орієнтацій, що забезпечують здатність фахівця ефективно виконувати професійні функції в різних освітніх контекстах. Важливо підкреслити, що ця система не є сталою або завершеною: професійна компетентність має динамічну природу і постійно розвивається впродовж усієї кар'єри педагога, реагуючи на нові виклики, зміни в освітньому середовищі та професійні вимоги.

Рекрун (2021) зауважив, що сучасне наукове розуміння компетентності виходить за межі виключно когнітивних компонентів (предметні знання, методична підготовка), включаючи емоційні, поведінкові та ціннісні аспекти, що визначають якість взаємодії педагога зі здобувачами освіти та професійним середовищем. У цьому контексті ключовими складниками компетентності стають здатність до саморефлексії, адаптивність, емоційна стійкість та орієнтація на безперервне професійне зростання. Саме ці характеристики дозволяють педагогу ефективно функціонувати у швидкозмінних умовах сучасної освіти та підтримувати високу якість навчального процесу.

Професійна компетентність педагога розглядається як інтегральна якість особистості, що поєднує систему знань, умінь, навичок та ціннісних орієнтацій, які забезпечують здатність ефективно здійснювати педагогічну діяльність. Як підкреслюють у своїй статті Щур et al. (2024), вона проявляється як готовність — тобто мотивована здатність — успішно виконувати професійні функції та характеризується відповідальністю, організованістю, цілеспрямованістю, умінням вибудовувати конструктивну взаємодію з учнями, студентами, колегами та ширшим соціальним середовищем. Таке розуміння компетентності відображає комплексність сучасної педагогічної професії, яка в умовах трансформації освіти передбачає не лише передачу знань, а й сприяння розвитку автономності та здатності до самостійного навчання в учнів та студентів.

Структура професійної компетентності педагога є багатовимірною і включає кілька взаємопов'язаних компонентів. Європейський фонд підготовки виокремлює п'ять ключових типів компетентностей: спеціальну (професійну), інформаційну, соціальну, когнітивну та комунікативну. Водночас сучасні концепції підкреслюють ширше бачення, охоплюючи природну компетентність, набуту компетентність, компетентність саморозвитку, адаптивну та перформативну компетентності як складові цілісного професійного потенціалу педагога (Щур et al., 2024).

Важливо розглядати СРН як метакомпетентність, наскрізну здатність, що пронизує та підсилює всі інші професійні уміння педагога. Розвинене СРН стає фундаментом безперервного професійного розвитку, адже забезпечує здатність педагога ефективно адаптуватися до динамічних змін освітнього середовища, нових технологій, програм і методичних підходів (Rodríguez-Gómez et al., 2024).

Наголосимо, що сформованість СРН у майбутніх педагогів є критично необхідною не лише як умова їхнього власного успішного навчання, а як передумова здатності формувати ці ж навички у своїх учнів. Педагог, який сам не володіє стратегічними уміннями планування, емоційної регуляції, рефлексії

та адаптації, не може ефективно організувати освітнє середовище, спрямоване на розвиток автономності та саморегульованого навчання школярів. Це підтверджує сучасне українське дослідження Ялози (2025), яке демонструє, що саме викладач задає рамки саморегуляції у студентів-педагогів.

Регулярний зворотний зв'язок, педагогічна підтримка, коучингові та рефлексивні практики суттєво підвищують рівень їхньої адаптивності, емоційної стійкості та здатності до саморегуляції. Емпіричні дані показують, що здобувачі освіти, які отримують таку підтримку, мають значно вищий рівень саморегуляції та стресостійкості, тоді як її відсутність призводить до зниження залученості та труднощів в організації власної діяльності, що є критичними для професійної підготовки вчителя (Ялоза, 2025).

В українському контексті значення СРН узгоджується з ключовими засадами Концепції Нової української школи, де серед базових компетентностей наголошується на «умінні вчитися впродовж життя» та здатності педагога до саморозвитку, критичного мислення й інноваційності. У документах НУШ підкреслено, що сучасний учитель повинен володіти високим рівнем автономії, бути агентом змін, здатним адаптуватися до нових методик, технологій і форм навчання, та слугувати прикладом для учнів у сформованості навичок самонавчання (Міністерство освіти і науки України, 2016).

Розвинене СРН посилює ключові компоненти професійної компетентності педагога. З методичної точки зору воно підвищує ефективність планування занять, добору навчальних стратегій та побудови освітнього середовища, орієнтованого на учня. У психологічному вимірі — забезпечує емоційну саморегуляцію, стресостійкість, здатність запобігати професійному вигоранню. Це підтверджують сучасні дослідження, які демонструють, що педагоги з високою емоційною саморегуляцією та рефлексивністю демонструють кращу якість взаємодії, стійкішу професійну мотивацію та нижчі показники вигорання (Ялоза, 2025).

Професійна компетентність педагога у сучасній педагогічній теорії визначається як інтегративна якість особистості, що охоплює систему професійних знань, умінь, навичок, індивідуально-психологічних характеристик, мотиваційних установок і ціннісних орієнтацій, які забезпечують здатність ефективно виконувати педагогічні функції в різних освітніх контекстах. У її структурі традиційно виокремлюють методичну, психологічну, комунікативну, інформаційну, соціальну, емоційно-регулятивну та рефлексивну компетентності — кожна з яких відображає окремі аспекти професійної діяльності педагога (Грицай, 2021; Щур et al., 2024).

Саморегульоване навчання, як метакомпетентність, пронизує всі ці компоненти та забезпечує їхню цілісність і функціональність. Зокрема, у межах методичної компетентності СРН виявляється у здатності педагога планувати освітній процес, аналізувати динаміку навчання і коригувати методи відповідно до потреб учнів. Pekrun (2021) зауважує, що у структурі психологічної та емоційно-регулятивної компетентності СРН забезпечує контроль над емоційним станом, стресостійкість та здатність до збереження професійної мотивації у складних умовах освітнього середовища. Комунікативна компетентність підсилюється завдяки саморегуляції поведінки, здатності усвідомлено обирати стратегії взаємодії та підтримувати конструктивний педагогічний діалог. Інформаційна компетентність ґрунтується на вмінні самостійно здобувати, опрацьовувати та оцінювати інформацію — що безпосередньо пов'язано з навичками планування, моніторингу й самооцінювання.

У межах педагогічної освіти сформованість СРН визначає готовність майбутніх учителів до професійної діяльності. Дані Rodríguez-Gómez et al. (2024) свідчать, що проактивні навчальні установки, уміння знаходити потрібні ресурси, розвинена мотивація та схильність до самооцінювання прямо впливають на використання стратегій СРН у студентів-педагогів. Ці стратегії — планування, самооцінювання, адаптація — не просто допомагають

студентам краще вчитися, а й переходять у методичні інструменти, які вони застосовують у майбутній педагогічній практиці.

Підходи до розвитку саморегульованого навчання у майбутніх педагогів базуються на інтеграції когнітивних, мотиваційних, метакогнітивних та емоційних складників, що разом забезпечують всебічне формування здатності до саморегуляції під час навчання.

Враховуючи специфіку професійної діяльності педагогів, особлива увага приділяється формуванню навичок глибокої саморефлексії. Майбутні вчителі повинні навчитися критично аналізувати власну навчальну діяльність, визначати її ефективність та вчасно коригувати свої дії для досягнення максимальної продуктивності. Цей процес, як стверджують Стрижак та Гриньова (2020), включає поєднання когнітивних та метакогнітивних умінь, які дозволяють усвідомлено планувати, контролювати й регулювати навчальний процес із урахуванням індивідуальних особливостей учнів та контексту навчання. Освоєння таких навичок є надзвичайно важливим для педагогів, бо вони мають не лише ефективно навчатися самі, а й сприяти розвитку подібних саморегулятивних здібностей у своїх учнів.

До того ж, адаптація навчальних стратегій є невід'ємною складовою професійної компетентності педагогів, особливо в умовах динамічних освітніх середовищ, які вимагають гнучкості та творчого підходу. За дослідженнями Гриця (2021), майбутні викладачі повинні навчитися не лише застосовувати стандартні методи саморегулювання, а й модифікувати їх відповідно до конкретних обставин, зокрема змін у навчальному матеріалі, технологіях та потребах учнів. Ця здатність передбачає розвиток навичок планування на основі аналізу зворотного зв'язку та рефлексії, що мотивує до постійного вдосконалення освітніх практик. Саме тому педагогічна підготовка включає стимули до використання різних типів рефлексивних методик, які сприяють глибшому розумінню й більш ефективному впровадженню технологій у навчальний процес (Ялоза, 2025).

Ще одним важливим аспектом є необхідність розуміння майбутніми викладачами ролі мотивації та емоційної регуляції в процесі саморегулювання, що також становить сутність їх професійної підготовки. Як визначає Рекун (2021), саморефлексія не є суто раціональним процесом; вона тісно пов'язана з емоційними і вольовими компонентами, які впливають на здатність педагогів підтримувати власну мотивацію та підтримувати мотивацію учнів у складних навчальних ситуаціях. Формування навичок ефективної мотиваційної підтримки та управління емоційним станом власною діяльністю під час викладання сприяє підвищенню якості професійної взаємодії і позитивно впливає на навчальні результати учнів.

Узагальнюючи, розвиток навичок саморефлексії й адаптації навчальних стратегій майбутніх педагогів є багатогранним завданням, що вимагає інтеграції когнітивних, метакогнітивних, мотиваційних й емоційних складників. Такий підхід забезпечує комплексну підготовку, яка дає можливість викладачам не лише керувати власним навчанням, а й ефективно організовувати навчальний процес учнів, адаптуючись до змінних умов освіти й індивідуальних особливостей аудиторії. У результаті вони краще готові до реалізації педагогічних завдань, спрямованих на розвиток автономності, відповідальності та мотивації наступних поколінь учнів (Rodriguez-Gomez et al., 2024).

Формування стратегій саморегульованого навчання у студентів педагогічних спеціальностей стикається з низкою значних викликів. Як зазначають дослідники Стрижак та Гриньова (2020), проблема розвитку саморегуляції у майбутніх вчителів іноземних мов посилюється через реструктуризацію освітньої системи в Україні, що вимагає від них здатності розвивати моральні та духовні якості, ставити конкретні цілі, приймати обґрунтовані рішення та ефективно діяти у складних і незвичних ситуаціях/ Крім того, Rodriguez-Gomez et al. (2024) зазначають, що важливою перешкодою є необхідність підтримувати проактивну позицію, яка не виключає звернення

по допомогу, а також розвивати здатність ідентифікувати необхідні академічні ресурси та зберігати залученість і мотивацію до самостійного навчання. Відсутність цих навичок, підкреслюють Bakhtiar та Hadwin (2022) може суттєво ускладнити їхній професійний розвиток, оскільки саморегульовані учні є цілеспрямованими, метакогнітивними, мотивованими та стратегічними у своєму підході до академічних завдань.

Навчальне середовище та підтримка викладачів відіграють критичну роль у розвитку СРН, а їхня відсутність або неадекватність є значною проблемою. Vansteenkiste et al. (2012) в своєму дослідженні показують, що підтримка автономії з боку викладачів та чіткі очікування сприяють адаптивному функціонуванню в школі та зменшують проблемну поведінку здобувачів освіти. Більше того, Brenner (2022) також наголошує, що багато навчальних практик, пов'язаних з теорією саморегульованого навчання, також згадуються в літературі з теорії самодетермінації (ТСД), що в свою чергу підкреслює їхню взаємодоповнюваність у розвитку студентської мотивації та навчання.

Згідно з ТСД, зазначає Brenner (2022), мотивація учнів та їхнє саморегульоване навчання значно полегшуються завдяки вихованню базових психологічних потреб в автономії, що дає студентам відчуття контролю над власним навчальним процесом. Коли учні відчують себе компетентними, автономними та пов'язаними з іншими, їхня внутрішня мотивація та здатність до саморегуляції посилюються. Саморегульовані учні є цілеспрямованими, метакогнітивними, мотивованими та стратегічними у своєму підході до академічних завдань. Вони активно керують власним навчанням, ставлячи цілі, відстежуючи свій прогрес та застосовуючи відповідні стратегії. Просування навичок саморегульованого навчання серед вчителів розглядається як сталий підхід до професійного розвитку, що сприяє не лише навчанню протягом усього життя, а й загальній якості освітньої системи.

Вчителі, як підкреслює Pekgun (2021), також відіграють ключову роль, тонко налаштовуючи навчальні цілі, плануючи та адаптуючи стратегії

викладання, а також надаючи індивідуальний зворотний зв'язок учням, щоб забезпечити сприятливі результати та стимулювати їхню саморегуляцію. Це включає процеси, що відбуваються під час навчання та впливають на увагу та дії студентів, а також процеси, що відбуваються після виконання завдань і впливають на їхню реакцію на цей досвід. Такі підходи допомагають не лише покращити якість викладання, а й активно розвивати метакогнітивні навички студентів, зокрема їхню здатність планувати, моніторити та оцінювати власне навчання. Завдяки цьому студенти набувають здатності до самоаналізу та постійного вдосконалення своїх навчальних підходів (Quigley, 2019).

Таким чином спираючись на сучасні дослідження Pekrun (2021), Rodriguez-Gomez (2024), Vansteenkiste et al. (2012) наголосимо, що виклики формування стратегій саморегульованого навчання у студентів педагогічного профілю полягають передусім у необхідності досягнення оптимального балансу між контролем викладача та автономією студента. Цей баланс є ключовим для стимулювання розвитку в учнів відповідальності за власний навчальний процес, дозволяючи їм водночас отримувати достатню підтримку для формування ефективних навичок самоорганізації.

Навчальне середовище та підтримка викладачів відіграють критичну роль у розвитку стратегій саморегульованого навчання, а їхня відсутність або неадекватність становить значну проблему для формування професійних компетенцій майбутніх педагогів. Ефективне навчальне середовище, що сприяє розвитку СРН, є ключовим для того, щоб студенти могли активно керувати власним навчальним процесом, ставити цілі, моніторити прогрес та застосовувати відповідні стратегії. Цей підхід не тільки оснащує вчителів інструментами для навчання протягом усього життя, але й сприяє загальній якості освітньої системи. Тому створення підтримуючої та структурованої атмосфери є незамінним елементом у підготовці кваліфікованих фахівців (Rodriguez-Gomez, 2024; Harzelli & Kaddouri, 2025).

Спираючись на проведене Vansteenkiste et al. (2012) дослідження, зазначимо, що надмірний контроль викладача може призводити до пасивності та залежності студентів від зовнішніх вказівок, тоді як надмірна автономія без відповідного супроводу може спричинити розгубленість, низьку мотивацію та неефективне управління навчанням. Забезпечення збалансованого підходу сприяє формуванню у студентів усвідомленої самодисципліни, здатності до планування, моніторингу та корекції власної навчальної діяльності, що є фундаментальними аспектами професійної компетентності майбутніх педагогів.

Імперичні дослідження Кока та Hein (2003) також підтверджують, що підтримка автономії з боку викладачів та чіткі очікування істотно сприяють адаптивному функціонуванню студентів у навчальному закладі та допомагають зменшити проблемну поведінку. Зокрема, було виявлено, що конфігурація викладання, яка поєднує високу підтримку автономії та чіткі очікування, асоціюється з найпозитивнішими результатами навчання, тоді як протилежні умови призводять до менш сприятливих наслідків. Це свідчить про те, що студенти, які відчують підтримку своєї автономії та мають ясні вимоги, демонструють кращу залученість та менше поведінкових проблем (Bakhtiar & Hadwin, 2022).

Крім того, виклики формування СРН у педагогічних студентів включають потребу інтегрувати індивідуальні особливості, такі як ідентичність, активність у навчанні та позиція у навчальному процесі, у методи підтримки та розвитку цих стратегій. Як зазначають дослідники David Rodriguez-Gomez et al., (2024), сучасні підходи передбачають диференційовані педагогічні практики, що максимально враховують ці аспекти, сприяючи залученню студентів у навчальний процес і підтримуючи їхню автономію. Особливу роль у цьому відіграють інноваційні технології, зокрема застосування штучного інтелекту, який дозволяє персоналізувати підтримку саморегуляції, надаючи студентам

індивідуалізовані рекомендації з когнітивного, метакогнітивного та поведінкового регулювання.

Таке поєднання педагогічного контролю з розвитком автономії вимагає системного підходу до організації навчального середовища та створення методик, що забезпечують ефективний взаємозв'язок між викладачем та студентом. Ефективні освітні програми сприяють поступовому зниженню зовнішнього контролю, водночас розвиваючи навички самоконтролю та самооцінки, що є критичними для довготривалого професійного зростання (Vansteenkiste et al., 2012).

Формування саморегульованого навчання у студентів педагогічних спеціальностей зумовлене комплексом зовнішніх і внутрішніх чинників, які визначають якість їхнього професійного становлення. Дослідження вказують, що провідну роль відіграє навчальне середовище, а саме способи організації самостійної роботи, логіка побудови навчальних завдань, можливість практичного застосування отриманих знань і рівень автономії, наданий студентам під час виконання професійно орієнтованих завдань. Практика, як форма діяльнісного навчання, створює умови для активізації планування, самооцінювання й корекції дій, що безпосередньо сприяє розвитку СРН (Bakhtiar & Hadwin, 2022).

Як зазначають Vansteenkiste et al., (20120), стиль викладання є одним із ключових зовнішніх факторів. Підхід викладача, орієнтований на підтримку автономії, рефлексії та усвідомленості, значно підсилює здатність студентів до саморегуляції, тоді як авторитарний стиль або надмірний контроль знижують навчальну активність і формують залежність від зовнішніх інструкцій. Регулярний зворотний зв'язок, педагогічна підтримка, створення безпечної атмосфери взаємодії підвищують рівень самоефективності й стимулюють розвиток метакогнітивних стратегій (Brenner, 2022).

Важливим чинником є цифрове освітнє середовище, яке надає студентам широкі можливості для планування, моніторингу та організації власної

навчальної діяльності. Rodríguez-Gómez et al. (2024) підкреслюють, що цифрові платформи, інтерактивні інструменти та змішане навчання сприяють розвитку відповідальності й автономності, але водночас вимагають високого рівня самоконтролю, інформаційної культури й навичок тайм-менеджменту. За відсутності належної педагогічної підтримки цифровізація може створювати додаткові бар'єри, пов'язані з перевантаженням інформацією та зниженням мотивації.

Рекун зазначає (2021), що окрему роль відіграє емоційний клімат у студентській групі й у взаємодії з викладачем. Позитивна атмосфера сприяє формуванню внутрішньої мотивації, зменшує рівень тривожності та підсилює здатність до емоційної саморегуляції — критично важливої складової СРН. А негативний мікроклімат або високий рівень стресу, в свою чергу, можуть істотно ускладнювати застосування метакогнітивних стратегій.

Суттєвими є також індивідуально-психологічні чинники, такі як рівень мотивації, навчальної автономії, самоефективності та здатності підтримувати залученість у навчання. Емпіричні дані свідчать, що студенти-педагоги, які демонструють проактивність, високий рівень рефлексії, вміння ідентифікувати ресурси для навчання та зберігати емоційну стійкість, частіше застосовують ефективні стратегії саморегуляції (Rodríguez-Gómez et al., 2024).

Узагальнюючи, розвиток СРН у ЗВО є динамічним процесом, що залежить від поєднання структурованого й підтримувального освітнього середовища, автономно-орієнтованого стилю викладання, доступності цифрових інструментів, індивідуальних характеристик студента та психологічного клімату групи. Розуміння цих чинників є важливою передумовою ефективної підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності.

Попри значущість саморегульованого навчання для професійного становлення майбутніх педагогів, дослідження показують наявність низки типових труднощів, що ускладнюють розвиток ефективних стратегій СРН.

Серед найбільш поширених проблем виявляються недостатньо сформовані навички рефлексії та самооцінювання, труднощі з постановкою реалістичних навчальних цілей, хаотичне або нерегулярне планування навчальної діяльності, прокрастинація та залежність від зовнішнього контролю викладача. Значну роль відіграють і емоційні чинники: підвищена тривожність, нестабільність мотивації, емоційне виснаження та труднощі з підтриманням стійкості в умовах високого навантаження можуть істотно знижувати здатність студентів застосовувати стратегії СРН (Pekrun, 2021; Bakhtiar & Hadwin, 2022).

До того ж, результати сучасних досліджень свідчать, що майбутнім педагогам часто бракує навичок автономного прийняття рішень, вміння самостійно знаходити академічні ресурси та підтримувати проактивну позицію у складних навчальних ситуаціях, що напряму впливає на якість їхньої професійної підготовки. У сукупності ці фактори окреслюють зони ризику у формуванні СРН і підкреслюють необхідність цілеспрямованої педагогічної підтримки та структурованого освітнього середовища (Rodríguez-Gómez et al., 2024; Brenner, 2022).

Отже, саморегульоване навчання можна розглядати як стрижневу метакомпетентність, що забезпечує цілісність професійної компетентності майбутнього педагога й опосередковує розвиток його методичних, психологічних, комунікативних та рефлексивних умінь. Узагальнення емпіричних досліджень демонструє, що саме здатність студентів-педагогів до усвідомленого планування, моніторингу й оцінювання власної діяльності, підтримки внутрішньої мотивації та використання адаптивних стратегій навчання пов'язана з більш високими показниками професійної готовності, стійкішою мотивацією до навчання впродовж життя й готовністю формувати СРН у своїх учнів. Це додатково обґрунтовує доцільність емпіричного аналізу рівня СРН у студентів педагогічних спеціальностей як важливої умови їхньої професійної підготовки (Гриньова & Кононова, 2021; Quigley et al., 2019; Evidence for Learning, 2019).

1.4 Особливості саморегульованого навчання студентів в умовах цифрового освітнього середовища.

У ХХІ столітті цифровізація освіти перетворилася з інструменту підтримки навчання на визначальний чинник його організації, темпу й якості. Ця трансформація не лише розширює можливості доступу до інформації, а й кардинально змінює роль студента, який стає активним суб'єктом власного навчання. Відповідно, Nadwin та Bakhtiar (2022) підкреслюють що зростає значення саморегульованого навчання, яке в умовах цифрового середовища набуває нових форм і механізмів. Як зазначає Panadero (2017), це підкреслює необхідність адаптації традиційних підходів до саморегуляції, адже динамічний цифровий простір створює нові умови для розвитку автономії, мотивації та метакогнітивного контролю.

Науковиця Павлова (2024) визначається цифрове освітнє середовище (ЦОС) визначається як «штучно створене освітнє середовище», у якому дидактичні цілі навчання, співпраця та комунікація учасників освітнього процесу досягаються завдяки виваженому й доцільному використанню цифрових технологій. У сучасному цифровізованому суспільстві воно постає як інтегрований простір, що об'єднує технічні, інформаційні, організаційні та педагогічні компоненти, забезпечуючи доступ до навчальних матеріалів у форматі 24/7 та підтримку мережевої взаємодії здобувачів освіти.

Європейські дослідження, за словами Гриценчук та Овчарук (2020), підкреслюють, що цифрове навчальне середовище має бути інтегрованим, персоналізованим, гнучким і доступним, з чіткою інфраструктурою, що підтримує комунікацію, співпрацю, оцінювання, планування, управління навчальною діяльністю та створення цифрового. Таким чином, ЦОС формує нову логіку педагогічної взаємодії та створює умови, у яких саморегульоване навчання набуває особливої важливості, оскільки саме здатність студента

планувати, контролювати та оцінювати власну навчальну діяльність визначає ефективність роботи у цифровому просторі.

У цьому контексті особливої уваги потребує аналіз того, як цифрове освітнє середовище трансформує ключові компоненти саморегульованого навчання. Інтегрованість, мультимедійність, мережевість і високий рівень інтерактивності ЦОС змінюють характер використання метакогнітивних, когнітивних, мотиваційно-афективних та поведінково-ресурсних стратегій студентів.

Метакогнітивні стратегії у цифровому середовищі посилюються завдяки інструментам планування, онлайн-моніторингу та автоматизованого зворотного зв'язку. Доступ до навчальних матеріалів та даних про власну активність у цілодобовому режимі дозволяє здійснювати гнучке планування та самоспостереження, використовуючи цифрові журнали, аналітику прогресу і персональні кабінети (Гриценчук & Овчарук, 2020).

Когнітивні стратегії набувають мультимодального характеру. Здобувачі працюють із великими обсягами відео-, аудіо- й текстових матеріалів, опановують контент через цифрові платформи, сховища, інтерактивні інструменти й засоби потокового відео. Мережевість і гіпертекстовість цифрового середовища сприяють швидкому скануванню інформації, але водночас вимагають розвитку навичок критичного аналізу та вибіркової уваги (Гриценчук & Овчарук, 2020).

Мотиваційно-афективний компонент зазнає як підсилення, так і ускладнення. Персоналізація, модульність і можливість гнучкого налаштування навчальної траєкторії підвищують автономію й інтерес студента, однак цифрові відволікання, мультитаскінг і поверхнєве споживання контенту можуть знижувати рівень внутрішньої мотивації та здатність до стійкої концентрації (Павлова, 2024).

Поведінково-ресурсні стратегії також змінюються. Як зазначають Гриценчук та Овчарук (2020), студенти організовують навчання у цифрових

просторах, використовують хмарні сервіси, цифрові календарі, системи комунікації, інструменти для завантаження та оцінювання робіт. Доступність навчання у будь-який час створює нові можливості, але підвищує вимоги до самодисципліни та вміння структурувати власну діяльність.

Сучасні студенти, які вирости у цифровому інформаційному середовищі, характеризуються типовими для *digital natives* особливостями. Дослідження Sardi et al. (2025) вказують на їхню схильність до мультитаскінгу, тобто одночасного виконання кількох дій, що підвищує швидкість обробки інформації, але водночас знижує глибину її опрацювання. Також для них є природною орієнтація на візуальні та короткі формати контенту — відео, інфографіку, інтерактивні матеріали, що формує специфічні когнітивні стратегії. Окрім цього, вони мають виражену потребу в миттєвому фідбеку, що знижує толерантність до затримки оцінювання та впливає на якість рефлексії у процесі СРН. Саме ці характеристики визначають способи взаємодії студентів із цифровими платформами та технологіями.

Відсутність безпосереднього контролю з боку викладача в дистанційному навчанні зумовлює критичну потребу у високому рівні внутрішньої мотивації здобувачів. Дослідження свідчать, що високий рівень мотивації пов'язаний із застосуванням ефективніших стратегій саморегулювання, таких як метакогнітивний контроль та регулювання зусиль, що, у свою чергу, сприяє підвищенню академічних досягнень студентів. Водночас мотиваційні аспекти, як підкреслюють Quesada-Pallarès et al. (2019), можуть бути складнішими для підтримки в онлайн-середовищах, оскільки тут потрібні додаткові педагогічні методи, включаючи інтерактивний зворотний зв'язок та стимулювання автономії студентів. Інтерактивність, персоналізація зворотного зв'язку та стимулювання автономії, за словами Sung Hee Jin, et al. (2023), виступають ключовими стратегіями підтримки мотивації, що, у свою чергу, посилює ефективність застосування стратегій СРН. Важливо також враховувати психофізіологічні особливості сучасних студентських поколінь, які потребують

швидкого та релевантного зворотного зв'язку, щоб підтримувати їхню концентрацію й інтерес до навчання. Це підкреслює актуальність інтеграції технологій і педагогічних стратегій, які сприяють розвитку саморегуляції та мотивації у сучасній освіті.

Інтеграція технологій у навчання створює передумови для глибшого залучення студентів до процесу саморегуляції. Використання цифрових інструментів, зокрема технологій штучного інтелекту, на думку Sung Hee Jin, et al. (2023), відкриває нові можливості для моніторингу когнітивних, метакогнітивних та поведінкових аспектів СРН. Такі системи забезпечують персоналізовану підтримку, допомагаючи студентам структурувати навчання, адаптувати стратегії до власних потреб і підвищувати академічну успішність. Проте, важливо зазначити, що мотиваційна регуляція залишається складним аспектом для технологічної підтримки, тому педагогічні стратегії повинні підсилювати ці цифрові інструменти, забезпечуючи емоційну підтримку та стимулювання навчальної активності.

До того ж педагогічні практики, які спрямовані на розвиток СРН, мають враховувати індивідуальні особливості студентів, такі як їхня ідентичність, активність у навчанні та позиція у навчальному процесі. Застосування технологій має координуватися з цими психологічними аспектами, аби забезпечити належний рівень залученості та автономії студентів, що є необхідною умовою для ефективного саморегулювання. Університети та освітні заклади повинні розробляти політики та методики, які інтегрують інноваційні технології з педагогічною підтримкою, сприяючи формуванню мотивації через рефлексію, постановку цілей та управління зусиллями.

Цифрові технології, на думку Jin et al. (2023), відкривають нові можливості для підтримки СРН завдяки автоматизованому моніторингу, зворотному зв'язку та персоналізації навчального процесу. Зокрема, як зазначає Chiu (2024), штучний інтелект створює миттєве та індивідуалізоване навчальне середовище, яке потенційно може ефективніше мотивувати студентську

саморегуляцію порівняно з традиційними технологіями. Дослідження Chang et al. (2023) також показують, що студенти позитивно сприймають використання додатків з підтримкою ШІ для підтримки метакогнітивної, когнітивної та поведінкової регуляції, хоча їхня ефективність для регуляції мотивації є менш вираженою.

Систематичний огляд Sardi et al. (2025) демонструє, що 71,4% досліджень підтверджують позитивну роль штучного інтелекту в СРН, головним чином через персоналізоване навчання, метакогнітивну підтримку та адаптивний зворотний зв'язок. При цьому велика частка вищезазначених досліджень відзначає значний внесок ШІ у розвиток критичного мислення та рефлексивного навчання. Хоча дослідники також наголошують, що технологічна ефективність вища для когнітивної та поведінкової регуляції, ніж для мотиваційної, яка все ще потребує людського педагогічного посилення.

Емпіричні дані Шведової (2021) засвідчують, що здобувачі освіти очікують не лише наявності цифрових каналів комунікації, а й максимально оперативного зворотного зв'язку: студенти прагнуть отримувати відповіді на свої запитання навіть у неробочий час, у вихідні чи пізно ввечері. Така низька толерантність до відтермінованого фідбеку безпосередньо впливає на перебіг фаз моніторингу та рефлексії у структурі СРН, підсилюючи орієнтацію на миттєве підтвердження результатів.

Цифрові платформи для навчання, за дослідженнями Chang et al. (2023), дозволяють студентам самостійно встановлювати темп, обирати медіа та контент, що сприяє розвитку автономії та самокерованого навчання. ChatGPT та інші генеративні ШІ-інструменти, за словами Chiu (2024) можуть підтримувати СРН через надання *scaffolding* (тимчасова навчальна підтримка) на етапах планування, виконання та саморефлексії. Chang et al. (2023) підкреслюють, що інтеграція трьох ключових педагогічних принципів у ШІ-чатботи включає навчання *промтінгу* (вміння ставити запитання або давати інструкції) для розвитку студентських навичок СРН, конфігурування

зворотного промптингу для моніторингу розуміння, та використання механізмів Learning Analytics для стимулювання рефлексії над навчанням (збирання, аналіз та візуалізація даних про активність студентів. Порівняльне дослідження Ng et al. (2024) продемонструвало, що генеративний ШІ-чатбот ефективно підвищив знання з науки, поведінкову залученість та мотивацію студентів, причому кількість взаємодій суттєво прогнозувала варіації у СРН. Однак, як стверджують Xu et al. (2025), метакогнітивна підтримка є критичною для забезпечення ефективності СРН у середовищах генеративного ШІ, оскільки без неї студенти ризикують зниженням рівня саморегуляції.

Спираючись на сучасні дослідження, можна виокремити чотири основні інструменти та платформи для підтримки саморегульованого навчання:

1. *ШІ-чатботи* (ChatGPT, SRLbot): Надають персоналізовані рекомендації, адаптивні відповіді на навчальні сценарії, підтримують метакогнітивний моніторинг та рефлексію. SRLbot демонстрував ефективність у підвищенні наукових знань, поведінкової залученості та мотивації, підтримуючи регулярні навчальні звички та зменшуючи тривожність. ChatGPT використовується для цілепокладання через промптинг, самооцінювання через зворотний зв'язок та персоналізації навчального досвіду (Ng et al., 2024; Chang et al., 2023).
2. *Системи Learning Analytics*: Збирають та аналізують цифрові сліди навчальної активності для прогнозування академічної успішності, ідентифікації студентів групи ризику та надання персоналізованого зворотного зв'язку. Інтеграція даних про СРН з онлайн-поведінкою дозволяє краще зрозуміти фактори успішного навчання та своєчасно втручатися. Теоретично обґрунтовані моделі, що використовують поведінкові дані замість демографічних характеристик, дозволяють уникнути систематичних упереджень (Pardo et al., 2016; Plumley et al., 2024).
3. *Адаптивні навчальні платформи* (Sakai, eLDA): Пропонують персоналізовані траєкторії навчання, дозволяють студентам визначати, відстежувати та

візуалізувати індивідуальні шляхи через навчальні матеріали. Платформа Sakai успішно використовується для формування цифрової грамотності та підприємницьких навичок з фокусом на особисту відповідальність та самоорганізацію. Платформа eLDA підтримує самокероване навчання через можливість визначення власного шляху у середовище поєднання традиційного (синхронного) навчання з елементами MOOC (Volkovitskaia et al., 2020, Onah et al., 2021).

4. *Мобільні додатки для саморегуляції*: Забезпечують гнучкість, доступність навчання в будь-який час та місці, підтримують самостійне встановлення темпу навчання. Мобільні технології знижують географічні та фізичні бар'єри, пропонують інтерактивні методи навчання через освітні відео, ігри та квізи, що підвищує залученість студентів. Популярні освітні платформи та додатки включають різноманітні функції на основі таксономії Блума (ієрархії когнітивних процесів, що відображає поступовий перехід від запам'ятовування до створення нового знання) та підтримують різні рівні мовної компетентності (Husnita et al., 2023, Bczkowska, 2021).

Отже, ефективна інтеграція цифрових технологій і педагогічних стратегій у сучасній освіті має ґрунтуватися на комплексному розумінні когнітивних, метакогнітивних, мотиваційних й емоційних аспектів навчання. Лише поєднання інноваційних технологічних рішень із цілеспрямованою педагогічною підтримкою створює умови для сталого розвитку саморегуляції, автономії та мотивації студентів педагогічних спеціальностей у цифровому освітньому середовищі.

Також важливо враховувати, що специфіка використання стратегій саморегульованого навчання у цифровому освітньому середовищі зумовлена не лише технологічними можливостями, а й характеристиками сучасних студентів. Переважна більшість здобувачів освіти належать до поколінь, які формувалися в умовах цифрової насиченості, що визначає їхні когнітивні звички, навчальні уподобання та мотиваційні патерни.

Особливості саморегульованого навчання сучасних студентів значною мірою зумовлені їхньою приналежністю до поколінь Y та Z, які формувалися в умовах активної цифровізації. Тому аналіз СРН у цифровому освітньому середовищі вимагає врахування когнітивних, мотиваційних та поведінкових характеристик цих поколінь, що нерозривно пов'язані з їхньою цифровою соціалізацією.

Історико-соціальні умови визначають те, як формуються покоління – їхні цінності, спосіб мислення, комунікація та ставлення до навчання. Освіта в свою чергу не може залишатися поза цими процесами. Як зазначають Androshchuk et al. (2022), сучасні підходи дедалі частіше враховують відмінності поколінь у побудові навчальних середовищ, методів викладання й оцінювання. Зміни у стратегіях саморегульованого навчання неможливо розглядати поза контекстом поколіннєвих особливостей сучасних студентів, більшість з яких належать до поколінь Y та Z. Саме їхня цифрова соціалізація визначає стиль обробки інформації, мотиваційні механізми та поведінкову регуляцію, що безпосередньо впливає на СРН у цифровому освітньому середовищі.

Поколіннєвий підхід в освіті є важливим аналітичним інструментом, що дозволяє глибоко розуміти сучасних студентів та ефективно адаптувати освітні процеси. Аналіз наукових праць вказує на виражені відмінності в методах отримання знань між поколіннями. Здобувачі покоління Y демонструють зростаючий рівень самостійності та автономності в навчанні, тоді як представники покоління Z частіше взаємодіють із абстрактно-цифровими структурами мислення, виявляючи схильність до візуально-інтерактивного засвоєння інформації. Ці відмінності слугують орієнтирами для розробки сучасних педагогічних стратегій та сприяння самостійному навчанню учнів (Chukurliev, 2019; Шведова, 2024).

Представники покоління Y, або мілленіалів, як зазначає Козир (2017), демонструють унікальний підхід до СРН, що характеризується акцентом на самокерованості та контролю над навчальним процесом. Це покоління, що

народилось в період стрімкого технологічного розвитку, прагне персоналізованого зростання та цифрового навчання в змішаному середовищі.

Дослідження Kuzminskyu (2014) та Indriyana et al. (2018) характеризують студентів-мільеніалів як тих, хто віддає перевагу візуальному та активному стилю навчання, демонструють автономію, самостійність та схильність до саморегуляції. Здобувачі даної категорії активно використовують метакогнітивні підходи для підвищення ефективності навчання.

Покоління Z проявляє виразну схильність до технологічного, самостійного навчання, адаптованого до швидких змін промисловості. Chukurliev (2019) зазначає, що на відміну від попередніх поколінь, Z-представники демонструють вищий рівень адаптації до цифрових середовищ та мають унікальні потреби в навчанні. Підтвердження можна знайти в праці Iftode (2019), науковець пише, що покоління Z фактично «*ones that were born and raised with technology*» (Iftode, 2019, p.256). Дослідник зазначає, що вони добре керують багатозадачністю, відзначаються незалежним мисленням та творчістю, але при цьому зберігають високу цифрову компетентність та самоконтроль у навчанні.

Натомість дослідження Saputra et al. (2024) показало, що більшість студентів покоління Z мали середній або навіть низький рівень саморегульованого навчання, що свідчить про потреб у педагогічному супроводі та розвитку навичок самоорганізації. Це свідчить про те, що наявність технологій не гарантує автоматичного розвитку вищезазначених навичок.

Обидва покоління формувалися в умовах стрімкої цифровізації, що істотно вплинуло на їхні когнітивні патерни. Згідно з дослідженнями Shanmugasundaram та Tamilarasu (2023), постійна взаємодія з технологіями сприяла розвитку швидкого сприйняття та багатоканальної обробки інформації. Представники Z та Y ефективно сканують мультимедійний контент і легко перемикаються між різними форматами (текстом, відео, зображення тощо).

Науковці також зазначають, що така «оперативність» супроводжується зменшенням глибини опрацювання, а саме спостерігається перевага розпізнавання над аналізом, поверхневого читання над критичним осмисленням.

Як підкреслює Шведова (2021), сучасні студенти зростали та соціалізувалися в якісно нових умовах, однією з провідних характеристик яких є широке поширення цифрових технологій, що стали культурно-історичними знаряддями їхнього розвитку. Це визначає специфіку їхніх навчальних стратегій, зокрема орієнтацію на цифрові формати взаємодії, швидкий доступ до інформації та постійну онлайн-комунікацію.

Баланс між когнітивними можливостями (швидка обробка, мультимодальність) та когнітивним вичерпанням (фрагментація, мінімальна глибина) свідчить про ризик «поверхневого» навчального стилю, де студенти розглядають інформацію швидко, але не осмислюють глибоко. Як зазначають Shanmugasundaram та Tamilarasu (2023), покоління Z та Y часто покладаються на цифрові пошукові системи, перекладачі та ШІ для розв'язання проблем, замість самостійного логічного виведення. Через залежність від цифрових посередників, існує ризик зменшення розвитку базових навичок міркування й критичного мислення.

Показовим є те, підкреслює Шведова (2021), що значна частина студентів відмовляється від повноцінного конспектування навчального матеріалу, замінюючи його збереженням скріншотів презентацій або фрагментів екрана. Така практика фіксації інформації зазвичай не супроводжується її осмисленням і структуризацією, що посилює тенденцію до поверхневого опрацювання змісту та ускладнює довготривале запам'ятовування.

Цифровізація освіти істотно трансформує також і метакогнітивні процеси студентів покоління Z та Y, поєднуючи розширення можливостей саморегуляції з ризиком зниження усвідомленості навчання. Цифрові платформи з вбудованими метакогнітивними елементами довели свою

ефективність у підвищенні якості саморегульованого навчання. Як підкреслює Шведова (2021), більшість студентів не готові самостійно здійснювати повноцінний пошук, аналіз і структурування навчальної інформації без попередніх рекомендацій викладача. Це свідчить про високу залежність від зовнішніх джерел орієнтації та недостатній рівень розвитку метакогнітивного моніторингу й планування.

Таким чином, науковці Faza та Lestari (2025) зазначають, що real-time візуалізація прогресу в системах управління навчанням (*Learning Management System*) сприяє розвитку самоспостереження, бо забезпечує постійний зворотній зв'язок та зміцнює моніторинг власного навчання. *Learning analytics dashboards* (панелі аналітики навчання) дозволяють студентам оцінювати результати, аналізувати прогрес і своєчасно коригувати стратегії, таким чином підтримуючи розвиток навичок самоконтролю.

Водночас ІІІ значно розширює потенціал саморегульованого навчання, забезпечуючи персоналізовані траєкторії навчання та підтримку в реальному часі. Такі інструменти, як ChatGPT, інтелектуальні тьютори та навчальні чат-боти, надають адаптивний зворотний зв'язок, підказки й аналітику, що підвищують залученість студентів і їхню самоефективність. Вони особливо ефективні у підтримці постановки цілей, управління часом і пошуку допомоги, забезпечуючи динамічний моніторинг і гнучкі стратегії навчання (Faza & Lestari, 2025).

Проте, надмірна автоматизація навчання через системи штучного інтелекту супроводжується зниженням рівня рефлексії та самооцінки. Як зазначають Shanmugasundaram та Tamilarasu (2023), надмірне покладання на ІІІ зменшує здатність до критичного мислення та самостійного осмислення власних дій. Аналогічно, у систематичному огляді Faza та Lestari (2025) підкреслено, що залежність від підтримки штучного інтелекту знижує глибоку саморефлексію та поведінку, пов'язану з автономним навчанням. Це явище свідчить про ослаблення метакогнітивного компоненту саморегульованого

навчання. Студенти часто сприймають правильну відповідь як завершення мислення, без внутрішнього аналізу помилок чи стратегій.

Дослідження Шведової (2021) показують, що цифровізація навчання часто супроводжується відчуттям перевантаження: студенти повідомляють про надмірний обсяг навчальних матеріалів, необхідність тривалої роботи з екранами та емоційне виснаження. Понад 70 % опитаних відзначили зниження навчальної мотивації в умовах переважно онлайн-навчання, що ускладнює реалізацію вольових та метакогнітивних стратегій саморегульованого навчання та стимулює цифрову прокрастинацію.

Таким чином, цифровізація трансформувала саморегульоване навчання студентів педагогічних спеціальностей у критично важливу професійну метакомпетентність. Інтеграція цифрового освітнього середовища надає нові можливості для метакогнітивної підтримки (через *Learning Analytics* та ШІ-чатботи, які забезпечують миттєвий зворотний зв'язок) та когнітивної мультимодальності, що відповідає особливостям поколінь Y та Z. Проте, ці ж технології створюють ризики поверхневого опрацювання інформації, зниження глибини рефлексії через надмірну автоматизацію та залежність від зовнішніх джерел орієнтації, а також ослаблення мотиваційно-вольового контролю (зокрема, через цифрову прокрастинацію та перевантаження).

Висновки до розділу 1

У першому розділі здійснено комплексний теоретичний аналіз феномену саморегульованого навчання студентів педагогічних спеціальностей, що дозволило окреслити багатовимірну природу цього процесу, його психологічні механізми, структурні компоненти та провідні наукові моделі. Теоретичний огляд підтвердив, що СРН постає як динамічний, багаторівневий та цілісний конструкт, що охоплює когнітивні, метакогнітивні, мотиваційні, емоційні та поведінкові аспекти навчальної діяльності.

По-перше, аналіз історико-психологічних підходів дозволив встановити, що поняття саморегуляції має глибоке коріння у філософії, психології діяльності та когнітивній психології. Праці Л. Виготського, О. Конопкіна, С. Рубінштейна, М. Боришевського та інших науковців сформували підґрунтя для сучасного розуміння СРН як довільного, усвідомленого процесу управління власною діяльністю, який забезпечує автономність і цілеспрямованість навчання.

Окреме значення в теоретичному аналізі посіло розкриття структурних компонентів саморегульованого навчання, які у сучасних дослідженнях трактуються як взаємопов'язані й водночас автономні елементи цілісної системи. У роботах Pintrich, Zimmerman, Winne & Hadwin, Boekaerts, а також у вітчизняних джерелах визначено, що СРН складається з кількох ключових структурних блоків.

Когнітивні стратегії забезпечують опрацювання інформації, її організацію, логічне структурування та запам'ятовування. Вони відображають глибину роботи студента з навчальним матеріалом і є основою для формування професійного мислення майбутнього педагога.

Метакогнітивні стратегії – планування, моніторинг, самоконтроль, корекція – функціонують як регуляторний “каркас” усього навчального процесу. Саме ці стратегії дозволяють студенту не лише виконувати завдання, а й аналізувати власні підходи до навчання, приймати обґрунтовані рішення та вдосконалювати власні навчальні дії.

Мотиваційна регуляція забезпечує підтримку інтересу, внутрішньої мотивації, самоефективності та стійкості до труднощів. Для студентів педагогічних спеціальностей ця складова є критично важливою, оскільки їхня майбутня професія пов'язана з високими емоційними та комунікативними навантаженнями.

Емоційно-вольова регуляція спрямована на управління стресом, емоційними реакціями та здатність долати бар'єри, прокрастинацію й

фрустрацію. Вона відіграє важливу роль у професійному становленні майбутніх учителів, адже педагогічна діяльність передбачає значну емоційну включеність та самоконтроль.

Поведінкова регуляція охоплює організацію часу, планування ресурсів, створення оптимального навчального середовища, дотримання послідовності дій. У контексті сучасного цифрового середовища вона набуває особливого значення, оскільки визначає здатність студента ефективно працювати з великими обсягами інформації, онлайн-платформами та самостійними завданнями.

Узагальнюючи зазначене, структурні компоненти СРН виступають не окремими навичками, а взаємозалежною системою, яка визначає рівень навчальної автономії, здатність до критичного мислення та професійної відповідальності. Для студентів педагогічних спеціальностей це означає формування основ педагогічної зрілості, рефлексивності та здатності до безперервного саморозвитку.

По-друге, дослідження провідних міжнародних моделей СРН засвідчило, що різні автори пропонують різні рівні деталізації та різні акценти – від емоційної регуляції до інформаційно-процесуальних механізмів. Незважаючи на це, всі вони описують СРН як циклічний процес, у якому студент активно планує, контролює, оцінює та коригує власну діяльність.

Узагальнюючи результати аналізу провідних наукових моделей саморегульованого навчання, можна стверджувати, що сучасні підходи до СРН пропонують багатовимірне бачення структури, етапів і механізмів регуляції навчальної діяльності студента. Моделі, представлені в роботах Zimmerman, Pintrich, Winne та Hadwin, а також Boekaerts, демонструють різні теоретичні акценти, проте всі вони відображають спільне розуміння СРН як циклічного, активного та індивідуально забарвленого процесу, що охоплює когнітивні, метакогнітивні, мотиваційні, поведінкові та емоційні компоненти.

Для дослідження саморегульованого навчання студентів педагогічних спеціальностей найбільш релевантними виявляються моделі Zimmerman, Pintrich, Winne та Hadwin. Модель Zimmerman забезпечує чітку трифазну логіку перебігу СРН – від передбачення й планування до виконання та саморефлексії – що дозволяє простежити динаміку навчальної активності студентів у реальних педагогічних ситуаціях. Педагогічний контекст вимагає від майбутнього вчителя здатності до постановки цілей, вибору стратегій та критичного самооцінювання – елементи, які ця модель структурує найбільш послідовно та операціоналізовано.

Модель Pintrich, своєю чергою, є цінною завдяки своїй комплексній природі: вона містить чотири сфери регуляції – пізнання, мотивації, поведінки та контексту – та чітко розділяє процес саморегуляції на чотири фази. Така структурованість дає змогу досліджувати не лише навчальні стратегії студентів, але й мотиваційні орієнтації, самоєфективність, взаємодію з освітнім середовищем та ставлення до педагогічних завдань. Для майбутніх учителів, які повинні не лише регулювати власне навчання, а й володіти відповідними педагогічними технологіями, модель Пінтрича дозволяє зафіксувати ширший спектр регулятивних механізмів.

Інформаційно-процесуальна модель Winne та Hadwin, заснована на структурі COPEs, є особливо цінною для вивчення того, як студенти аналізують умови завдання, обирають стратегії та здійснюють корекцію навчальних дій. Вона дає змогу детально вивчати процес прийняття рішень, роботу з інформацією та формування внутрішніх стандартів, що стає вкрай важливим у контексті цифровізації освіти та збільшення частки самостійної роботи в педагогічній підготовці.

Попри високу теоретичну значущість моделі Boekaerts, її застосування в межах нашого дослідження є допоміжним. Ця модель робить акцент на емоційних та мотиваційних механізмах СРН, зокрема на взаємодії «шляху до навчання» та «шляху до добробуту», що дозволяє глибоко пояснювати

психологічні бар'єри, уникнення чи стрес. Однак вона менш операціоналізована для емпіричного вимірювання поведінкових і когнітивних стратегій, які є ключовими для оцінки професійної готовності майбутніх педагогів. Саме тому модель Boekaerts виступає цінним теоретичним фоном, але не становить центральну методологічну основу дослідження.

По-третє, окрему увагу в межах теоретичного аналізу було приділено розгляду саморегульованого навчання як ключового професійного компонента підготовки майбутніх педагогів. У сучасній педагогічній освіті СРН розглядається не лише як навчальна навичка, а як метакомпетентність, що пронизує всі аспекти професійної діяльності вчителя та визначає його здатність до ефективного, автономного і відповідального виконання професійних функцій.

Структурні компоненти СРН – когнітивні, метакогнітивні, мотиваційні, поведінкові та емоційно-вольові – набувають у підготовці педагога особливої ваги. Метакогнітивні стратегії формують здатність до цілепокладання, педагогічного планування, аналізу власних успіхів і помилок. Когнітивні стратегії забезпечують глибину опрацювання інформації, що є основою професійної грамотності вчителя. Мотиваційна та емоційно-вольова регуляція визначають стійкість до навантажень, уміння працювати в умовах високого рівня стресу, готовність підтримувати мотивацію учнів. Поведінкова регуляція лежить в основі організації педагогічної діяльності, управління часом, гнучкого реагування на непередбачувані ситуації в класі.

Розвиток цих компонентів у студентів педагогічних спеціальностей є передумовою професійної компетентності, оскільки саме вчитель із розвиненими навичками СРН здатен рефлексувати та вдосконалювати власну педагогічну практику, адаптуватися до нових технологій та вимог сучасної школи, виховувати в учнів навички самостійності та відповідальності, підтримувати баланс між навчальними завданнями і власним благополуччям, здійснювати ефективне управління освітнім процесом.

Таким чином, СРН виступає фундаментом професійної автономії, педагогічної майстерності та безперервного професійного розвитку, що підтверджує його центральне місце у структурі підготовки майбутніх учителів.

По-четверте, розгляд СРН у цифровому освітньому середовищі та в контексті поколіннєвих особливостей студентів Y і Z засвідчив, що технологічність сама по собі не формує здатності до саморегуляції. Навпаки, вона висуває нові вимоги до самоконтролю, критичного мислення, планування та емоційної стабільності. Для майбутніх педагогів це має особливе значення, оскільки їхня професійна діяльність дедалі більше пов'язана з інтеграцією цифрових ресурсів, гнучким управлінням інформаційними потоками та здатністю навчати учнів навичок саморегульованого навчання в онлайн- і змішаних форматах.

Отже, цифрове середовище не лише підсилює важливість СРН, а й робить його невід'ємним професійним компонентом педагогічної компетентності.

Отже, теоретичний аналіз, проведений у першому розділі, дозволяє розглядати саморегульоване навчання як багатовимірний психолого-педагогічний феномен і водночас як ключову професійну метакомпетентність майбутнього педагога. Інтеграція наукових моделей, розкриття структурних компонентів СРН, осмислення його ролі в професійному розвитку та аналіз сучасних викликів цифрового освітнього середовища показали, що розвиток саморегуляції є необхідною умовою формування педагогічної зрілості, автономності, стійкості та здатності майбутнього вчителя до ефективної організації як власного навчання, так і навчальної діяльності учнів. Представлені теоретичні підходи створюють обґрунтовану методологічну основу для подальшого емпіричного дослідження реального рівня сформованості стратегій СРН у студентів педагогічних спеціальностей, що є предметом наступного розділу.

РОЗДІЛ 2. РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ВИКОРИСТАННЯ СТРАТЕГІЙ САМОРЕГУЛЬОВАНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

2.1. Організація та методичні засади емпіричного дослідження

Сучасні дослідження саморегульованого навчання наголошують на тому, що саме здатність студентів планувати, контролювати та оцінювати власну навчальну діяльність є ключовою умовою академічної успішності та професійного становлення майбутніх фахівців. У вітчизняному та міжнародному науковому дискурсі СРН розглядається як багатовимірний конструкт, що охоплює когнітивні, метакогнітивні, мотиваційні та поведінкові стратегії. Теоретичний аналіз, представлений у Розділі 1, дозволив визначити структурні та функціональні особливості цього феномену, а також окреслити його специфіку в контексті педагогічної освіти.

Логічним продовженням теоретичного блоку є емпіричне дослідження особливостей саморегуляції студентів педагогічних спеціальностей. Практична частина роботи спрямована на виявлення рівня сформованості й характеру використання студентами стратегій СРН, а також на аналіз взаємозв'язків між окремими компонентами саморегуляції в умовах сучасного освітнього середовища. З цією метою було розроблено анкету, структуровану відповідно до провідних теоретичних моделей СРН, та проведено опитування серед студентів педагогічних спеціальностей Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна й Утрехтського університету прикладних наук (Нідерланди, м. Утрехт).

Метою нашого емпіричного дослідження є всебічний аналіз стратегій саморегульованого навчання студентів педагогічних спеціальностей та визначення рівня сформованості основних компонентів СРН (метакогнітивних, когнітивних, мотиваційних та поведінкових) у реальних умовах освітнього процесу.

У межах цієї мети дослідження було спрямоване на з'ясування того, наскільки часто та інтенсивно студенти застосовують стратегії саморегуляції, як саме вони планують власну навчальну діяльність, контролюють її перебіг, оцінюють результати, регулюють пізнавальні процеси, підтримують мотивацію та керують навчальним середовищем.

Таке комплексне вивчення передбачало аналіз рівня сформованості метакогнітивних стратегій (планування, моніторингу, контролю та рефлексії), дослідження особливостей використання когнітивних стратегій опрацювання навчальної інформації, а також виявлення мотиваційних, емоційно-вольових та поведінково-ресурсних стратегій, які забезпечують підтримку навчальної активності студентів.

У емпіричному дослідженні взяли участь 41 студент, серед яких 36 здобувачів вищої освіти Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна та 5 студентів Утрехтського університету прикладних наук (Нідерланди, м. Утрехт)

До вибірки увійшли студенти з 3-го по 5-й курси педагогічних спеціальностей філологічного, біологічного, історичного, ННІ «Академія вчителівства». Серед учасників були як студенти, які навчаються повністю очно, так і ті, що поєднують навчання з роботою. Це дозволило порівняти стратегії саморегульованого навчання в умовах різного навантаження та життєвих обставин. Українські студенти переважно навчаються в умовах змішаного чи традиційного формату, тоді як нідерландські учасники репрезентують освітнє середовище, орієнтоване на високий рівень автономії здобувачів освіти та цифрову інтегрованість. Такий різноплановий склад вибірки надав можливість виявити як загальні тенденції у використанні стратегій саморегуляції, так і культурно-освітні відмінності у їх застосуванні.

Хоча загальна вибірка дослідження становить 41 респондент, важливо зазначити, що група студентів із Нідерландів є відносно невеликою ($n = 5$). У контексті емпіричного дослідження це становить певне методологічне

обмеження, оскільки така кількість респондентів не дозволяє робити статистично узагальнені висновки щодо всієї популяції нідерландських студентів-педагогів. Проте залучення цієї групи було важливим для забезпечення порівняльного аспекту дослідження та можливості простежити загальні тенденції у використанні стратегій саморегульованого навчання в різних освітніх контекстах.

Невелика чисельність нідерландської підгрупи не знижує цінності отриманих даних, але передбачає обережність у формулюванні висновків щодо їхньої репрезентативності. У дослідженні ця підгрупа виконує радше контекстуальну та порівняльну функцію, тоді як основна аналітична база спирається на результати українських студентів ($n = 36$), які формують більшу, стабільнішу й статистично релевантнішу частину вибірки. Усе це дозволяє використовувати нідерландські дані як якісний порівняльний матеріал для виявлення можливих відмінностей між освітніми культурами, не претендуючи на широкі узагальнення щодо нідерландської системи вищої освіти загалом.

Отже, вибірка є достатньо різноманітною та репрезентативною для студентської молоді педагогічних спеціальностей, що забезпечує надійність узагальнення отриманих результатів і дозволяє простежити характерні моделі саморегульованого навчання серед майбутніх педагогів.

Для збору емпіричних даних була використана авторська анкета «Аналіз стратегій саморегульованого навчання», яка була розроблена відповідно до сучасних підходів до вивчення СРН. Анкета містить твердження, що відображають ключові компоненти саморегульованого навчання: метакогнітивний (планування, моніторинг, контроль, рефлексія), когнітивний (стратегії опрацювання та організації інформації), а також мотиваційно-поведінковий (регуляція зусиль, емоційного стану та навчального середовища). Така структура інструменту дозволяє цілісно оцінити різні рівні регуляції навчальної діяльності.

Оцінювання тверджень здійснювалося за п'ятибальною шкалою Лайкерта, де:

1. зовсім не відповідає моїй поведінці;
2. майже не відповідає;
3. іноді;
4. переважно відповідає;
5. повністю відповідає.

Вибір саме шкали Лайкерта є методологічно обґрунтованим із кількох причин. По-перше, ця шкала дозволяє кількісно вимірювати не просто наявність чи відсутність певної стратегії, а ступінь інтенсивності її використання, що особливо важливо для вивчення саморегульованого навчання, оскільки СРН проявляється не дихотомічно, а континуально.

По-друге, шкала Лайкерта забезпечує достатню варіативність відповідей, що дозволяє виявляти як сильні, так і слабкі стратегії, порівнювати їх між собою та здійснювати ранжування за рівнем вираженості. Це робить її особливо корисною для аналізу різних аспектів СРН, де рівні прояву можуть істотно відрізнитися – наприклад, студент може добре володіти стратегіями повторення, але недостатньо застосовувати стратегії рефлексії.

По-третє, використання шкали Лайкерта відповідає міжнародним практикам вимірювання саморегульованого навчання. Зокрема, подібні шкальні формати активно використовувалися у працях Zimmerman, де він вимірював рівень самооцінки власної навчальної діяльності та самоефективності студентів, що є ключовими складниками моделі СРН. Відомий опитувальник MSLQ, розроблений Pintrich і широко застосовуваний у дослідженнях навчальної мотивації та регуляції, також базується на лайкерт-орієнтованій шкалі (у його випадку семибальній), що дозволяє детально оцінювати як когнітивні, так і метакогнітивні стратегії. Аналогічний підхід спостерігається також в роботах Winne та Hadwin, які використовували шкальні

самооцінювальні інструменти для вимірювання когнітивно-поведінкових аспектів саморегуляції.

По-четверте, п'ятибальна шкала є оптимальною для студентських опитувань, оскільки забезпечує баланс між точністю вимірювання та простотою заповнення, зменшуючи ризик неуважних чи випадкових відповідей. Вона також мінімізує когнітивне навантаження на респондента, що підвищує надійність даних.

Таким чином, використання шкали Лайкерта у цій анкеті не лише відповідає традиції наукових досліджень у галузі саморегульованого навчання, але й забезпечує необхідний рівень диференціації, чутливості та валідності для подальшої кількісної обробки даних та глибокої аналітичної інтерпретації.

Структура анкети була побудована на основі ключових теоретичних моделей саморегульованого навчання, розглянутих у Розділі 1, що забезпечує її валідність, змістову повноту та адекватність вимірювання різних компонентів СРН. Анкета складається з трьох основних блоків, кожен з яких операціоналізує певний складник саморегуляції відповідно до моделей Zimmerman, Pintrich, Winne та Hadwin, Boekaerts, а також сучасних українських досліджень у сфері саморегульованого навчання (Гриньова & Кононова, 2021). Така структурна побудова дозволяє відстежити саморегуляцію як цілісний процес, що включає когнітивні, метакогнітивні, мотиваційні та поведінково-ресурсні механізми.

Перший блок анкети спрямований на дослідження метакогнітивних стратегій, які відображають здатність студента усвідомлено планувати власну навчальну діяльність, контролювати її перебіг та аналізувати результати. Саме ці стратегії вважаються найбільш високорівневими характеристиками саморегульованого навчання. Зміст блоку безпосередньо співвідноситься з трьохфазною моделлю саморегуляції Zimmerman, відповідно до якої студент проходить послідовні етапи передбачення, виконання та рефлексії. Питання, що стосуються планування та визначення навчальних цілей, відображають фазу передбачення; твердження, пов'язані з перевіркою розуміння, зосередженістю

та моніторингом власних дій – фазу виконання; а твердження, у яких респонденти оцінюють свої досягнення, аналізують труднощі та міркують над шляхами покращення, – фазу рефлексії. Таким чином, структура блоку дозволяє простежити повний цикл регулятивної діяльності, описаної Zimmerman.

У межах концептуальної моделі Pintrich цей блок охоплює метакогнітивний та когнітивний домени регуляції, які забезпечують здатність студента усвідомлено контролювати хід свого навчання, визначати ефективність обраних стратегій та коригувати їх у відповідь на зміни у навчальній ситуації. Pintrich наголошує, що студент, здатний оцінювати власне розуміння, вміє керувати увагою, аналізувати помилки й обирати найбільш адекватні стратегії, демонструє високий рівень навчальної автономії. Усі ці аспекти відображені у запитаннях блоку.

У контексті моделі COPEs (Winne & Hadwin) зміст першого блоку охоплює кілька ключових складових саморегульованої діяльності. Питання, пов'язані з перевіркою розуміння, аналізом складності завдань та корекцією підходів до навчання, відображають компонент «операцій» – тобто конкретних когнітивних дій, що здійснюються студентом у процесі навчання. Твердження, де респондент оцінює результати своєї діяльності чи усвідомлює власні труднощі, узгоджуються з компонентом «оцінювання», який передбачає зіставлення реальних навчальних продуктів із внутрішніми стандартами та очікуваннями. Водночас питання, пов'язані з постановкою навчальних цілей, торкаються компонента «стандартів», адже студенти оцінюють власний прогрес, виходячи з обраних орієнтирів.

Якщо розглядати перший блок крізь призму мотиваційно-адаптивної моделі Boekaerts, то можна побачити, що його зміст відображає так званий «зелений навчальний шлях», який характеризується спрямуванням уваги на завдання, конструктивним самоконтролем та здатністю утримувати мотивацію в межах академічних вимог. Boekaerts підкреслює, що студенти, схильні до метакогнітивних стратегій, менше підпадають під вплив унікальної поведінки

(«жовтий/червоний шлях»), оскільки вони здатні усвідомлено керувати внутрішніми станами і спрямовувати себе на продуктивну діяльність.

В українській науковій традиції, відповідно до досліджень Гриньової та Кононової (2021), метакогнітивні стратегії розглядаються як основа рефлексивної культури студентів і як фундамент професійного становлення майбутнього педагога. Питання першого блока анкети повністю відповідають цьому підходу, оскільки спрямовані на виявлення здатності студента усвідомлювати власні сильні та слабкі сторони, аналізувати труднощі й конструювати індивідуальні траєкторії розвитку.

Узагальнюючи, можна ствердити, що перший блок анкети є комплексним індикатором усвідомленого управління навчальною діяльністю і дозволяє оцінити глибину сформованості метакогнітивних стратегій, які є центральним компонентом саморегульованого навчання у всіх провідних теоретичних моделях.

Другий блок оцінює різноманітні когнітивні стратегії – від базових (повторення, виділення головного) до більш складних (схемотворення, елаборація, перефразування, встановлення зв'язків між знаннями).

За моделлю Pintrich, цей блок відповідає когнітивному домену, що включає стратегії опрацювання та збереження інформації. Стратегії елаборації та організації матеріалу відображають глибинний рівень когнітивної регуляції, який Пінтріч вказує як один із провідних маркерів академічно успішного студента.

У моделі COPEs цей блок відповідає компоненту Operations (конкретним розумовим діям), які студент застосовує для опрацювання інформації. Це також відображає Products (продукти навчальної діяльності), адже якість схем, конспектів або перефразувань прямо свідчить про глибину когнітивного опрацювання.

У моделі Zimmerman когнітивні стратегії є частиною фази виконання, де студент свідомо застосовує вибрані підходи для засвоєння матеріалу.

У теорії Boekaerts когнітивні стратегії є частиною «зеленого навчального шляху» і демонструють ефективність спрямованого зусилля в умовах оптимальної мотивації та емоційної стабільності.

Згідно з українськими дослідниками, праці яких ми розглянули в розділі 1, когнітивні стратегії є тісно пов'язаними з професійною компетентністю студентів, адже якість мислення та здатність структурувати знання є фундаментом для подальшої педагогічної діяльності.

Отже, блок 2 нашої анкети дає можливість визначити, які саме способи опрацювання інформації домінують у студентів та наскільки вони відповідають сучасним вимогам до академічної самостійності.

Третій блок розробленої анкети спрямований на виявлення мотиваційних та ресурсно-поведінкових стратегій, які забезпечують підтримку навчальної активності студента, його здатність долати труднощі, регулювати емоційні стани та ефективно управляти власними ресурсами. Цей блок відіграє особливо важливу роль у контексті саморегульованого навчання, оскільки саме мотиваційно-вольовий компонент визначає, наскільки студент здатний продовжувати виконувати навчальні дії у ситуаціях, що вимагають наполегливості, самодисципліни або подолання зовнішніх та внутрішніх бар'єрів.

У межах концептуальної моделі Pintrich мотиваційні та поведінкові стратегії розглядаються як ключові механізми, що пояснюють, чому студент зберігає навчальну активність навіть у складних або малопривабливих умовах. Питання цього блока відображають такі елементи моделі, як очікування успіху (*self-efficacy*), внутрішня мотивація, здатність до регуляції зусиль, а також ставлення до навчальних невдач. Саме ці характеристики, за Pintrich, визначають внутрішню готовність студента продовжувати навчання, коригувати власні дії та підтримувати стабільний рівень навчальної активності.

У контексті мотиваційно-адаптивної моделі Boekaerts питання третього блока демонструють механізми, за допомогою яких студент регулює емоційні

стани й перемикається між різними поведінковими маршрутами. Стратегії, орієнтовані на подолання стресу, самовинагороду, збереження спокою або відкладання задоволення заради навчання, відповідають так званому «зеленому шляху» — цільовій, навчально спрямованій регуляції, коли студент зосереджується на завданні, а не на емоційному дискомфорті. Водночас питання, що торкаються труднощів мотивації, дають змогу оцінити ризик переходу до «жовтого» чи «червоного» шляху, коли навчання поступається місцем захисним або унікальним реакціям.

Якщо розглядати третій блок крізь призму моделі COPES (Winne & Hadwin), то він охоплює передусім компонент *Conditions*, оскільки концентрується на внутрішніх умовах, які супроводжують навчальну діяльність: мотивації, емоційній стабільності, ресурсах самоконтролю та організаційних можливостях. Також цей блок частково торкається компонента *Evaluations*, адже студенти оцінюють, наскільки успішно їм вдається зберігати продуктивність та підтримувати необхідний рівень зусиль.

З позиції моделі Zimmerman мотиваційні та поведінкові стратегії належать одразу до двох фаз. На етапі передбачення вони проявляються у вигляді цілей, намірів та очікувань успішності, тоді як на етапі виконання трансформуються у конкретні дії — самоконтроль, витримку, управління часом, організацію навчального середовища та регуляцію поведінки. Саме у цій динаміці проявляється здатність студента поєднувати наміри та реальні навчальні дії, що є основою навчальної автономності.

У вітчизняній традиції дослідники Гриньова та Кононова (2021), Ялоза (2025), а також Щур et al. (2024) підкреслюють, що мотиваційно-вольові та ресурсні стратегії становлять фундамент професійної витривалості майбутнього педагога, адже саме вони забезпечують здатність долати інтелектуальні та емоційні труднощі, підтримувати стабільний навчальний темп та організовувати власну діяльність у довгостроковій перспективі. Зміст третього блока цілком відповідає цим підходам, оскільки охоплює регуляцію

зусиль, вольові якості, здатність відкладати миттєві задоволення, управління часом та побудову ефективного навчального середовища.

Тож, третій блок анкети дає можливість оцінити, наскільки студент володіє стратегічними механізмами самопідтримки у навчанні, наскільки він здатний долати труднощі, зберігати продуктивність і підтримувати внутрішню мотивацію. Усі ці аспекти є критично важливими для розуміння цілісної картини саморегуляції, оскільки саме мотиваційно-поведінковий компонент визначає стабільність, тривалість і ефективність навчальної діяльності в цілому.

Процедура емпіричного дослідження була організована у чіткій хронологічній послідовності та охоплювала кілька етапів — від теоретичної розробки інструментарію до обробки отриманих даних. На першому етапі була створена авторська анкета, зміст якої ґрунтувався на провідних теоретичних моделях саморегульованого навчання, описаних у першому розділі. Під час проєктування анкети особливу увагу було приділено тому, щоб її структура повністю відображала ключові компоненти СРН. Саме тому основу блоків формували елементи трьохфазної моделі Zimmerman (планування, виконання, рефлексія), чотиридоменної моделі Pintrich (когнітивний, метакогнітивний, мотиваційний і контекстуальний аспекти), інформаційно-процесуальної моделі COPEs (Winne & Hadwin), а також мотиваційно-адаптивної моделі Boekaerts, що поєднує когнітивну та емоційно-вольову регуляцію.

У процесі підготовки анкети пройшла внутрішню експертизу. Її було переглянуто та схвалено науковим керівником, що забезпечило змістову валідність інструмента. Після уточнення формулювань і перевірки логічної структури анкети було цифровізовано за допомогою сервісу Google Forms. Перехід у цифровий формат дав змогу спростити доступ респондентів до анкети, унеможливити повторне заповнення, а також забезпечити автоматичне фіксування відповідей.

Анкета містила вступне слово з ключовими елементами інструкції, де наголошувалося, що участь у дослідженні є повністю добровільною та

анонімною, а зібрані дані використовуються виключно в наукових цілях. Респондентів просили відповідати максимально чесно, орієнтуючись на власну реальну поведінку, а також інформували про відсутність правильних чи неправильних відповідей. У вступному слові пояснювалося, як працює п'ятибальна шкала Лайкерта, та зазначався орієнтовний час заповнення, щоб студенти могли розрахувати навантаження. На завершення учасникам висловлювалася подяка за участь і підкреслювалося, що система автоматично запобігає повторному проходженню опитування (для запобігання повторного проходження використовувалась Google-авторизація).

Анкетування проводилося дистанційно з 1 вересня 2025 року по 16 листопада 2025 року. Посилання на анкету поширювалися через викладачів і кураторів академічних груп, а також через студентські інформаційні чати. Таким чином, респонденти могли пройти опитування у зручний час і з будь-якого пристрою, що забезпечило охоплення широкого кола студентів.

Після завершення збору даних розпочався етап їх опрацювання. Спочатку відповіді були експортовані у формат електронної таблиці. Первинна систематизація та очищення даних здійснювалися у середовищі Microsoft Excel, що дозволило отримати структуровані вибірки, обчислити частоти та середні значення відповідей. Подальша статистична обробка, а саме групування результатів за блоками анкети, порівняння показників між групами студентів та виявлення загальних закономірностей, проводилася із використанням інструментів Excel. Це забезпечило точність аналізу, коректність інтерпретації кількісних показників та можливість глибокого комплексного порівняння компонентів саморегульованого навчання між студентами різних освітніх контекстів.

2.2. Аналіз використання студентами стратегій метакогнітивних та когнітивних стратегій саморегульованого навчання

У цьому підрозділі представлено аналіз метакогнітивного та когнітивного компонентів саморегульованого навчання.

Метакогнітивний компонент охоплює стратегії планування, самомоніторингу та контролю, які забезпечують усвідомлене управління власним навчальним процесом. Отримані результати дозволяють оцінити рівень сформованості метакогнітивних стратегій студентів педагогічних спеціальностей, які відповідно до моделей Zimmerman та Pintrich включають фази передбачення (планування), виконання (моніторинг) та саморефлексію.

Фаза планування, відповідно до провідних моделей, включає формування намірів, оцінювання умов і вибір стратегії діяльності. Отримані результати свідчать про достатньо високий рівень сформованості базових навичок планування. Зокрема, 72,2% студентів (52,8% – «4», 19,4% – «5») зазначили, що регулярно планують, що саме потрібно вивчити та яким способом це зробити ефективніше. Подібно до цього, 63,9% (27,8% – «4»; 36,1% – «5») демонструють уміння оцінювати складність завдання та орієнтовний час його виконання.

Разом із тим, стратегія поділу великих завдань на менші кроки розвинена менш послідовно: лише 47,2% студентів обрали високий рівень згоди (оцінки «4–5»), тоді як 22,2% вказали низький рівень (оцінки «1–2»). Це свідчить, що не всі респонденти системно застосовують структуроване планування.

Особливої уваги потребує стратегія аналізу власних ресурсів. Хоча 55,5% студентів повідомили, що враховують свої сильні та слабкі сторони під час планування, майже кожен десятий визнав, що практично цього не робить (8,3% — «1»; 8,3% — «2»). Це вказує на недостатній розвиток метакогнітивної компетентності самопізнання, що є основою для вибору оптимальної стратегії навчання.

Використання зовнішніх інструментів планування (планери, цифрові додатки) виявилось неоднорідним: 50% студентів використовують їх активно (оцінки «4–5»), тоді як 25% практично не застосовують жодних засобів (оцінка «1»). Така полярність показує відсутність єдиної культури планування серед студентів, що характерно для змішаних освітніх умов. Попри загальну сформованість базових навичок спостереження за власною навчальною діяльністю, результати також свідчать про певні обмеження у стратегіях контролю та своєчасної корекції дій. Зокрема, лише 47,2% студентів регулярно зупиняються, щоб перевірити розуміння матеріалу, а 50,0% ставлять уточнювальні запитання для уточнення власних помилок. Це вказує на те, що навички глибокого саомоніторингу у частини респондентів залишаються несистемними.

Ще більш показовими є дані щодо контролю навчального процесу: здатність своєчасно змінювати спосіб роботи або перебудовувати стратегію при виникненні труднощів демонструє лише частина студентів. Підтвердженням цього є і результати, пов'язані з управлінням навчальним часом: високі показники (оцінки «4–5») отримали лише 38,9% опитаних. Такий розподіл свідчить, що, хоча студенти здебільшого помічають проблеми під час виконання завдань, їм складніше переходити до активної корекції дій, оптимізації навантаження або вибору альтернативних стратегій. Таким чином, компонент контролю та корекції є менш розвиненим порівняно з плануванням і фіксацією труднощів, що узгоджується з теоретичними положеннями моделей Zimmerman та Boekaerts.

Переходячи до другої фази саморегульованого навчання, проаналізуємо використання студентами стратегій саомоніторингу та контролю. Стратегії відстеження власного розуміння, виявлення помилок і перевірка правильності виконання завдань, продемонстрували загалом середній рівень сформованості. Аналіз відповідей показує, що лише 45–64% студентів регулярно оцінюють, чи правильно вони виконують завдання, чи достатньо добре розуміють матеріал і

чи потребує їхня робота зміни підходу. Найбільш сформованою є здатність оцінювати вже виконане завдання: 63,9% респондентів обирають високі рівні згоди. Водночас інші індикатори моніторингу — такі як зупинка для перевірки розуміння (47,2%) чи самостійне формулювання уточнювальних запитань (50,0%) — демонструють лише часткове оволодіння відповідними навичками.

Однак навіть за наявності базових умінь відстежувати хід навчальної діяльності, готовність студентів до корекції власних стратегій залишається недостатньою. Подібно до теоретичних моделей, отримані результати свідчать, що у студентів частіше розвинена саме здатність фіксувати труднощі, ніж змінювати спосіб роботи у відповідь на них. Це підтверджують суміжні дані: значна частина респондентів відчуває труднощі з переходом до альтернативних методів, коли попередня стратегія не забезпечує бажаного результату. Таким чином, компонент контролю виявляється менш стабільним, ніж базові навички спостереження за власною діяльністю, і потребує подальшого цілеспрямованого розвитку.

Фінальний етап саморегульованого навчання — це фаза рефлексії та самооцінювання, яка передбачає аналіз результатів діяльності та можливу корекцію стратегії.

Після виконання завдань більшість студентів здійснює базову перевірку результату, що відповідає психологічно природному циклу завершення навчальної дії. За структурно близькими шкалами видно, що близько 60–65% студентів здійснюють підсумкове оцінювання виконаної роботи. Проте лише частина з них переходить до глибокої рефлексії, тобто аналізує причини помилок та формує альтернативну стратегію. За опосередкованими показниками, цей рівень становить близько 15–20%.

Це узгоджується з тенденціями, описаними в проаналізованій нами літературі, де зазначається, що студенти часто виконують рефлексію як формальний етап (перевірка правильності), однак рідше аналізують, саме ЧОМУ виникла помилка і ЯК уникнути її надалі.

Хоча вибірка студентів із нідерландських університетів є дуже малою і не дозволяє робити статистично достовірні висновки, окремі їхні відповіді демонструють орієнтацію на більш системне використання цифрових інструментів планування та самостійне регулювання темпу роботи. Це узгоджується із загальними характеристиками нідерландського освітнього середовища, проте в межах цього дослідження такі спостереження розглядаються лише як контекст.

Отримані результати свідчать, що у структурі метакогнітивних стратегій студенти значно частіше використовують базові та операційні елементи саморегуляції, тоді як високорівневі стратегії сформовані менш стабільно. Найкраще розвиненими виявилися навички планування найближчих навчальних дій та прогнозування навчального навантаження: більшість студентів демонструють уміння оцінити складність завдання, передбачити потрібний час і визначити загальний напрям роботи. Так само достатньо сильними є стратегії самомоніторингу — під час виконання завдань студенти переважно відстежують рівень розуміння матеріалу, контролюють правильність відповідей і своєчасно помічають виникнення труднощів.

Однак стратегічні та рефлексивні форми регуляції виявилися менш розвиненими. Значна частина студентів не завжди послідовно застосовує поділ великих завдань на окремі етапи, що знижує структурованість навчальної діяльності й ускладнює роботу з довготривалими завданнями. Ще більш виразним є дефіцит глибокої рефлексії. Тож, хоча багато студентів перевіряють результат виконаної роботи, лише невелика частина переходить до аналізу причин власних помилок та усвідомленої корекції навчальних стратегій. Аналогічно неоднорідною є практика використання цифрових інструментів планування. Помітна частина студентів активно застосовує планери або навчальні застосунки, проте приблизно така ж частка взагалі не використовує жодних засобів організації навчання.

У сукупності це дозволяє зробити висновок, що студенти демонструють достатньо високий рівень процесного контролю, але потребують подальшого розвитку стратегічного мислення та рефлексивних навичок. Саме ці елементи – аналіз власних сильних і слабких сторін, гнучка адаптація стратегії, рефлексія невдач та використання інструментів планування – становлять основу високорівневих метакогнітивних стратегій, яких на даному етапі студентам бракує.

Когнітивний компонент саморегульованого навчання охоплює стратегії опрацювання, структурування та осмислення навчальної інформації. У цьому дослідженні до нього також включено два взаємопов'язані аспекти – мотиваційну регуляцію та емоційно-вольовий контроль, а також організацію навчального простору, оскільки саме ці чинники визначають стабільність та ефективність застосування когнітивних стратегій. Отримані результати дозволяють оцінити, якою мірою студенти володіють навичками глибокої роботи з інформацією, здатністю підтримувати увагу та зосередженість, контролювати емоційні стани й керувати навчальним середовищем.

Аналіз відповідей показав, що студенти досить активно застосовують когнітивні стратегії повторення, узагальнення та структурованого опрацювання навчального матеріалу, однак ступінь їх використання суттєво варіюється. Найвищі показники спостерігалися у стратегіях повторення — саме цей тип когнітивної діяльності є найбільш поширеним серед студентів. Дані свідчать, що 61,1% респондентів (оцінки «4–5») регулярно застосовують повторення: перечитують матеріал, відтворюють ключові поняття або виконують короткі перекази. При цьому 47,2% студентів часто використовують окремі прийоми роботи з текстом, пов'язані з простим відтворенням інформації, тоді як 13,9% роблять це максимально активно. Такий розподіл показників демонструє, що механічні способи опрацювання інформації залишаються найпоширенішими та найбільш доступними у студентській практиці, особливо в умовах значного навчального навантаження. З нейропсихологічної точки зору часте повторення

виступає базовою стратегією фіксації навчального матеріалу, оскільки воно активує механізми довготривалої потенціації – процесу, що забезпечує зміцнення нейронних зв'язків та сприяє автоматизації засвоєної інформації. Можна припустити, що високий рівень використання повторення частково виконує компенсаторну функцію. Тобто студенти, які не володіють або не практикують глибокі аналітичні стратегії, компенсують це інтенсивнішим механічним переглядом матеріалу. Така тенденція є типовою у вибірках, де елаборативні навички недостатньо розвинені.

Водночас стратегія глибокого опрацювання та елаборації є менш системною. Хоча певна частина студентів демонструє готовність використовувати уточнення, перефразування чи пояснення матеріалу іншим (що є ключовими елементами глибокого розуміння), більшість відповідей у цьому блоці зосереджені на середніх рівнях. Варто зазначити, що за окремими показниками елаборативних стратегій високий рівень згоди продемонстрували лише 2,8–5,6% студентів, що свідчить про дуже низьку частоту застосування таких методів, як перефразування інформації, пояснення матеріалу іншим чи пошук додаткових джерел.

Це свідчить, що студенти частіше зупиняються на поверхневій обробці інформації, а високорівневі аналітичні стратегії потребують подальшого розвитку й підтримки у навчальному процесі. Отже, стратегії глибокого опрацювання використовуються рідше. Для частини студентів ці стратегії залишаються складними або вимагають більше часу та зусиль, що, ймовірно, пов'язано із загальним рівнем навчального навантаження та відсутністю системного тренування навичок критичного аналізу.

Позитивним є те, що значна частина студентів виявила сформовану здатність до аналізу власних труднощів у навчанні: сукупно 63,9% респондентів обрали високі рівні згоди (25,0% — «5», 38,9% — «4»). Ще більш виразно сформована навичка осмислення власних шляхів навчання: 80,6% студентів регулярно розмірковують над тим, як можна покращити власну навчальну

діяльність (52,8% — «4», 27,8% — «5»). Це свідчить про доволі високий рівень метакогнітивної обізнаності та готовність до самовдосконалення, навіть якщо не всі студенти володіють глибокими стратегіями опрацювання змісту. Утім отримані дані демонструють виразний розрив між задекларованою рефлексивністю та фактичним використанням високорівневих когнітивних стратегій: навіть за наявності роздумів про покращення власного навчання, лише незначна частина студентів реально застосовує елаборативні методи опрацювання матеріалу.

У цілому дані засвідчують, що студенти найчастіше звертаються до стратегій повторення та базового структурування інформації, тоді як глибока елаборація матеріалу та складніші когнітивні операції застосовуються рідше. Водночас високий рівень рефлексивності — здатності аналізувати власні труднощі та шляхи покращення — є сильною стороною студентської вибірки. Отримані результати також узгоджуються з висновками науковців про те, що значна частина когнітивних стратегій у студентів формується стихійно, без цілеспрямованого педагогічного навчання, що пояснює їхню неоднорідність і вибір простіших способів опрацювання інформації. Таким чином, розвиток когнітивного компонента у студентів потребує акценту на формуванні саме глибоких, аналітичних та елаборативних стратегій, які забезпечують стійке та усвідомлене засвоєння знань.

2.3. Аналіз використання студентами мотиваційних, емоційно-вольових та поведінкових стратегій саморегульованого навчання

Мотиваційний блок анкети засвідчив, що більшість студентів здатні підтримувати навчальну активність за допомогою внутрішнього інтересу, постановки малих цілей та самовинагороди, однак залежать від зовнішніх чинників, таких як дедлайни або оцінювання. Унаслідок цього мотивація інколи має ситуативний характер: студенти працюють інтенсивніше напередодні здачі завдання, але рідше підтримують стабільний темп навчання протягом усього

семестру. Такий профіль відповідає описаній у літературі моделі «змішаної мотивації», коли внутрішні та зовнішні мотиви взаємодіють, але не завжди забезпечують сталість навчальної поведінки.

Емоційна саморегуляція виявилася одним з найслабших компонентів. Хоча студенти зазвичай визнають важливість контролю емоційних станів — тривоги, напруження, розгубленості — на практиці лише частина з них системно використовує стратегії подолання, такі як дроблення завдань, паузи, переключення уваги чи самозаспокоєння. Для студентів характерне чергування періодів продуктивної роботи з епізодами прокрастинації або перевантаження, що свідчить про недостатність сформованих навичок емоційного контролю. Виявлені труднощі з емоційною регуляцією можуть бути пов'язані як з високим навчальним навантаженням і поєднанням навчання з роботою, так і з тим, що в освітніх програмах рідко передбачені спеціальні курси або тренінги, спрямовані на розвиток навичок подолання стресу й відновлення ресурсів.

Окремим аспектом є організація навчального середовища, яка істотно впливає на ефективність когнітивних стратегій. Значна частина студентів повідомила, що створює комфортний простір для навчання, однак частина респондентів працює в умовах численних відволікань або нестабільного розкладу. Це часто пов'язано з поєднанням навчання та роботи, що підтверджує актуальність розвитку індивідуальних стратегій тайм-менеджменту. У використанні планерів та інших інструментів планування простежується значне розшарування: половина студентів (50%) активно застосовує такі засоби, тоді як 25% респондентів зовсім не організовують навчальний процес за допомогою будь-яких систем. Така полярність може бути пов'язана як з індивідуальними стилями роботи, так і з об'єктивними факторами — наприклад, поєднанням навчання й роботи або відсутністю навички системного планування.

Хоча основний масив відповідей представлений студентами Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, у дослідженні також взяли участь окремі респонденти з нідерландського університету. Через

дуже малу кількість таких відповідей їхній внесок не дозволяє здійснювати статистично коректні порівняння, однак дає можливість окреслити певні контекстуальні спостереження.

Відповіді нідерландських студентів загалом позначені більш регулярним використанням стратегій глибокого опрацювання та системної організації навчального середовища. У їхніх анкетах частіше зустрічається згадування про застосування цифрових інструментів структурування інформації, перефразування та пояснення матеріалу іншим, що узгоджується з особливостями нідерландської освітньої моделі, орієнтованої на самостійність, практичне застосування знань і проектне навчання. Водночас у межах цього дослідження ці спостереження розглядаються лише як ілюстративний контекст і не претендують на узагальнення, адже основні висновки базуються виключно на українській вибірці. У зв'язку з дуже малою кількістю респондентів із нідерландських університетів ці результати варто розглядати виключно як тенденційні, а не як такі, що дозволяють робити емпіричні висновки чи порівняння між освітніми групами.

2.4. Обґрунтування педагогічних умов розвитку навичок саморегульованого навчання у студентів-педагогів

Особливої ваги означені педагогічні умови набувають у підготовці саме студентів педагогічних спеціальностей, оскільки саморегульоване навчання для майбутнього педагога є не лише особистою навчальною стратегією, а й професійною компетентністю. У своїй подальшій діяльності педагоги мають не просто володіти навичками планування, моніторингу та рефлексії, а й навчати цьому школярів, моделюючи для них ефективні способи організації навчальної діяльності. Саме тому розвиток СРН у студентів-педагогів виконує подвійну функцію: забезпечує їх власну академічну та професійну автономію та формує підґрунтя для здійснення якісного педагогічного впливу у майбутньому. Це зумовлює необхідність створення у ЗВО такого освітнього середовища, яке не

лише підтримує саморегуляцію студентів, а й відтворює ті методичні практики, які вони згодом трансформуватимуть у свою професійну роботу.

На основі результатів емпіричного дослідження та узагальнення теоретичних моделей саморегульованого навчання постає необхідність формування цілісної системи методичних рекомендацій для викладачів закладів вищої освіти, яка б сприяла розвитку у студентів-педагогів навичок планування, моніторингу, контролю та рефлексії. У цьому контексті важливо не лише подавати знання, а й організовувати процес так, щоб студенти усвідомлювали логіку власної навчальної діяльності, вміли бачити її структуру та могли контролювати її перебіг. Саме тому рекомендації для викладачів мають бути спрямовані на підтримку цілісної системи саморегуляції, яка формується поступово, шляхом залучення студентів до осмисленої навчальної діяльності.

Першим кроком до розвитку навичок планування є створення таких педагогічних умов, за яких студент не просто визначає цілі формально, а вчиться здійснювати осмислений попередній аналіз навчального завдання. Для цього викладач може організувати початок кожного тематичного модуля як невеликий «орієнтаційний етап», під час якого студенти не отримують одразу готовий план заняття, а формують його спільно з викладачем. Наприклад, доцільно запропонувати студентам окреслити індивідуальні цілі на найближчий навчальний модуль, визначити, які саме знання чи вміння вони мають намір опанувати, і співвіднести це з вимогами курсу. Таке формулювання цілей активізує метакогнітивні процеси передбачення, описані Zimmerman, і створює підґрунтя для внутрішнього прийняття відповідальності за подальший хід навчання.

Щоб процес планування мав дієвий характер, викладач може запропонувати студентам створювати короткі навчальні карти або мапи етапів — у вигляді простих схем, таблиць або цифрових нотаток. У цих мапах студенти визначають послідовність дій, необхідних для виконання завдання,

зазначають проміжні цілі, прогнозують часові витрати й описують можливі труднощі. Особливо корисним є включення елементів самооцінювання ресурсів: студенти вчаться визначати, яких знань їм бракує, які матеріали потрібні, та які стратегії можуть бути використані. Такі навчальні мапи мають не бути одноразовим продуктом: викладач може періодично повертатися до них під час заняття, пропонуючи студентам співвіднести заплановане з фактично виконаним, а також визначити, які дії потребують корекції.

Упровадження елементів мікропланування також може стати ефективним педагогічним рішенням. Для цього викладач на початку кожного заняття пропонує студентам коротко занотувати три дії, які вони планують здійснити протягом заняття, та обговорює з ними, у який спосіб ці дії сприятимуть досягненню ширших навчальних цілей модуля. У кінці заняття викладач повертає студентів до цих міні-планів і пропонує здійснити коротку самооцінку: що було реалізовано повністю, що частково та які стратегії сприяли виконанню завдання.

Ще одним дієвим засобом розвитку планувальних стратегій є використання педагогічної технології «прогнозування труднощів». Студенти отримують завдання передбачити, які саме складності можуть виникнути під час виконання завдання, пояснити їх причини та запропонувати можливі шляхи подолання. Такий підхід формує антиципаційні навички, розвиває здатність оцінювати обсяг роботи та вибудовувати реалістичні очікування, що є невід'ємним елементом саморегуляції.

Важливо підкреслити, що процес планування у студентів формується лише за умови системної педагогічної підтримки, коли викладач не лише організовує планувальні дії на початку модуля, а й супроводжує їх протягом навчального циклу. Повернення до планів, їх обговорення, аналіз відхилень між очікуваним і реальним результатом створює в студентів досвід повного циклу саморегуляції — від передбачення до корекції. Саме така послідовність дій

забезпечує формування стійких планувальних навичок, що надалі стають основою професійної автономії майбутнього педагога.

Наступною складовою розвитку СРН є формування навичок моніторингу та самоконтролю. потребує від викладача створення таких умов, у яких студенти не лише виконують навчальні завдання, а й постійно осмислюють, як саме вони це роблять. Моніторинг є центральним компонентом другої фази моделі Zimmerman — фази виконання, у якій студент має контролювати увагу, відстежувати розуміння матеріалу та співвідносити свої дії з поставленими цілями. Для того щоб ці процеси стали частиною навчальної поведінки, викладачеві необхідно інтегрувати у заняття низку конкретних педагогічних рішень, спрямованих на активізацію внутрішнього контролю студентів.

Одним із найефективніших способів розвитку моніторингу є використання коротких контрольних пауз у ході заняття, під час яких студенти мають кілька хвилин, щоб самостійно оцінити рівень розуміння щойно опрацьованого матеріалу. Такі паузи можуть супроводжуватися запитаннями, які активізують внутрішні механізми контролю: «Що я щойно дізнався?», «Які частини матеріалу залишаються неясними?», «Чи можу я пояснити це іншим словами?». Ці дії безпосередньо активізують компонент *operations* та *evaluations* у моделі COPEs, оскільки студенти починають аналізувати власні когнітивні операції, порівнювати їх із внутрішніми стандартами та визначати, чи потребує їхня стратегія корекції.

Корисною є також технологія «мислення вголос», коли викладач демонструє власну стратегію вирішення завдання, коментуючи кожний крок. Це не просто приклад, а спосіб демонструвати студентам логіку контролю: як виділяти ключові елементи, як перевіряти правильність висновків, як розпізнавати помилки та повертатися на попередні етапи. Після цього студенти можуть виконувати аналогічні вправи самостійно або в парах, коментуючи власний хід думок. Такий прийом не лише формує навички контролю, а й

дозволяє викладачу побачити, як студенти здійснюють моніторинг у реальному часі.

Ще одним ефективним засобом розвитку моніторингу є регулярне використання коротких міні-тестів або діагностичних завдань, які не виконують оцінювальної функції в традиційному сенсі, а слугують студентам інструментом самооцінювання. Важливо, щоб ці завдання відображали логіку ключових понять теми та були достатньо різноплановими, аби допомогти студентам самостійно визначити прогалини у знаннях. Коли студент бачить, які елементи він засвоїв повністю, а які потребують повторення, у нього формується досвід опрацювання помилок — центральний компонент моделі саморегуляції Pintrich.

Не менш важливим у розвитку моніторингу є впровадження так званих «контрольних точок» у процес виконання довготривалих завдань. У цих точках студент має представити викладачеві (або групі) частину виконаної роботи разом із коротким коментарем про те, як він оцінює свій прогрес, які стратегії використовує, що виявилось ефективним, а що потребує змін. Такий підхід не лише дозволяє викладачеві коригувати навчальну діяльність студентів, але й формує у студентів здатність контролювати темп, якість і логіку власної роботи, а також дозволяє уникати накопичення помилок на фінальному етапі.

У заняття можна інтегрувати й більш глибокі форми моніторингу, наприклад, аналіз зразків правильно виконаних завдань або порівняння різних способів вирішення однієї задачі. Це дозволяє студентам побачити, яких саме дій потребує завдання, які шляхи є оптимальними та як співвіднести власну роботу зі зразком. Важливо підкреслити, що такі вправи не виконують функцію «копіювання»; їх основна мета — сформувати у студентів здатність оцінювати логіку власних навчальних дій та бачити, у якому напрямку слід коригувати власні стратегії. Це відповідає механізмам порівняння у моделях COPES та Zimmerman.

Корисним інструментом розвитку моніторингових навичок є ведення студентами коротких навчальних журналів або цифрових нотатників, у яких вони фіксують, що саме виконали протягом заняття, що залишилося незрозумілим, і які питання потрібно уточнити. Такі журнали можуть мати довільну форму, але важливо, щоб у них був присутній елемент самооцінювання темпу та якості власної роботи. Через регулярне повернення до цих записів студенти поступово починають бачити динаміку власного навчання, визначати тенденції та усвідомлювати, які саме стратегії приводять до кращих результатів.

Таким чином, моніторинг та контроль формуються тоді, коли студент набуває досвіду постійного «внутрішнього спостереження» за працюючими стратегіями, бачить прогрес і набуває здатності коригувати свої дії ще до завершення навчального завдання. Завдання викладача полягає не в тому, щоб замінити собою контроль, а в тому, щоб створити такі педагогічні умови, де контроль стає природним внутрішнім механізмом студента — складником його автономності, відповідальності та професійного становлення.

Не менш важливим чинником розвитку саморегуляції є рефлексія, оскільки саме рефлексивний компонент визначає здатність студента осмислити власний навчальний досвід, переоцінити попередні дії, виявити труднощі та сформулювати нові стратегії на основі власних висновків. Рефлексія не зводиться до оцінювання виконаного завдання, а передбачає складний процес внутрішнього аналізу, який охоплює мотиваційні, когнітивні та поведінкові аспекти діяльності. Для того щоб вона стала стійкою навичкою, викладач має створювати такі педагогічні умови, у яких рефлексивні дії стають природною частиною навчального процесу.

Одним із найважливіших елементів розвитку рефлексії є системне повернення студентів до власного навчального досвіду. Викладач може закладати рефлексивні етапи наприкінці кожного заняття або навчального модуля, пропонуючи студентам коротко описати, що саме вони засвоїли, які

труднощі виникали та якими способами вони їх долали. Такий прийом формує вміння аналізувати високорівневі закономірності власної поведінки, а не лише конкретні помилки. Коли студент усвідомлює, які стратегії були ефективними, а які — ні, це прямо відповідає фазі рефлексії у моделі Zimmerman, де корекція стратегії стає результатом усвідомленого аналізу навчального процесу.

Ефективним педагогічним рішенням є також використання рефлексивних запитань, які спрямовують увагу студентів не на правильність виконання завдання, а на логіку власних дій. Такі запитання можуть мати форму: «Що мені допомогло виконати це завдання?», «У який момент я зрозумів, що обрана стратегія не працює?», «Який був мій настрій під час виконання завдання і як він вплинув на результат?». Подібні запитання активізують метакогнітивні процеси та заохочують студента до самоаналізу, який є фундаментом моделі Pintrich. У цій моделі рефлексія трактується не лише як аналіз результатів, а як здатність усвідомлювати мотиви, ресурси та стратегічні рішення, що передували навчальному результату.

Корисним інструментом розвитку рефлексії є впровадження регулярних «портфоліо навчальних досягнень». Такі портфоліо можуть включати виконані завдання, самостійні конспекти, проєктні матеріали та рефлексивні записи студента. Важливим є те, що портфоліо створює можливість для студента бачити власний прогрес у динаміці: він може порівнювати свої початкові та фінальні роботи, аналізувати зміни у якості виконання, виявляти сформовані стратегії та ті компетенції, які ще потребують розвитку. Портфоліо відповідає елементам моделі COPEs, зокрема компонентам *Products* (продукти діяльності) та *Evaluations* (оцінювання), оскільки студенти аналізують, наскільки отримані результати відповідають їхнім внутрішнім стандартам і поставленим цілям.

У роботі зі студентами майбутніх педагогічних спеціальностей особливого значення набуває розвиток рефлексії у формі взаємного аналізу. Групові рефлексивні обговорення дають змогу студентам порівнювати свої стратегії з досвідом одногрупників, бачити альтернативні способи виконання

завдань і виявляти ефективні практики, які вони можуть інтегрувати у власний навчальний стиль. Крім того, такі обговорення формують уміння аргументувати власні рішення, що є необхідним компонентом професійної діяльності педагога. Відповідно до моделі Boekaerts, взаємна рефлексія сприяє зниженню негативного емоційного навантаження, оскільки студенти бачать, що труднощі притаманні всім, а помилки — природна частина навчального процесу.

Ще одним конкретним інструментом розвитку рефлексивної навички є підготовка коротких аналітичних звітів після виконання значущих завдань або проєктів. У цих звітах студенти можуть описувати, як саме вони виконували роботу, які стратегії застосовували, що потребувало більше часу, як вони справлялися зі стресом або невпевненістю. Це дозволяє їм внутрішньо відтворити весь цикл саморегуляції — від планування до корекції — і закріпити цю структуру як природний алгоритм навчальних дій. Розвиток рефлексивного звітування підсилює метакогнітивну свідомість та формує вміння оцінювати не лише результат, а й логіку процесу, що є критично важливим у педагогічній діяльності.

Рефлексія стає стійкою навичкою лише тоді, коли студент має простір для безоціночного аналізу власних труднощів. Тому викладачу важливо створювати таке середовище, у якому помилки сприймаються як ресурс, а не як невдача. Такий підхід відповідає моделі Boekaerts, яка наголошує на ролі емоційного регулювання у підтримці академічної витривалості. Студенти, які не бояться аналізувати свої помилки, поступово набувають здатності переносити рефлексивні дії у нові навчальні ситуації, а відтак формують високий рівень самостійності.

Таким чином, розвиток рефлексії полягає у цілеспрямованому створенні таких педагогічних ситуацій, у яких студент набуває досвіду аналізу власних стратегій, дій та помилок, а також здатності бачити зв'язок між процесом навчання та кінцевим результатом. Це формує не лише навичку саморегуляції,

а й професійну компетентність майбутнього педагога, для якого рефлексія є ключовим механізмом самооцінювання та професійного зростання.

Створення емоційно безпечного навчального середовища є однією з ключових педагогічних умов, що визначають можливість розвитку саморегульованого навчання. Саме емоційний фон, у якому перебуває студент, впливає на якість його уваги, здатність до аналізу, мотивацію та готовність застосовувати нові когнітивні й метакогнітивні стратегії. У концепції Б. Букаертс емоційний комфорт є тим чинником, який утримує студента в «зеленому навчальному шляху» — стані, коли пізнавальні зусилля спрямовані на досягнення цілі, а не на уникнення стресу чи загрози помилки. Тому створення емоційно безпечного середовища — не додатковий аспект, а фундамент, без якого саморегуляція не формується системно.

Насамперед емоційна безпека передбачає зниження оцінювального тиску, який часто є причиною унікальної поведінки та навчальної пасивності. Викладач може підтримувати цей аспект через послідовне впровадження формувального оцінювання, коли акцент робиться не на підсумковому результаті, а на прогресі та зусиллях студента. Такий підхід дає змогу студенту сприймати навчальні труднощі як природну частину процесу, а не як загрозу його самооцінці. Коли студент розуміє, що помилка не буде покарана, а стане підставою для аналізу, він починає частіше залучати рефлексію і більш охоче пробує нові стратегії, навіть якщо не впевнений у їхній ефективності. Таким чином, зменшення тиску сприяє розвитку тієї форми ризикованої навчальної поведінки, яка є необхідною для глибокого навчання.

Другим важливим чинником емоційної безпеки є послідовна педагогічна підтримка, яка проявляється у доступності викладача, готовності надати пояснення та у відкритості до запитань. Для студентів педагогічних спеціальностей це особливо важливо, оскільки саме взаємодія з викладачем є для них моделлю майбутньої професійної поведінки. Викладач, який демонструє терпіння, доброзичливість і повагу, створює умови, у яких студент

відчуває себе психологічно захищеним і включеним у спільний освітній процес. Така підтримка активує компонент «внутрішніх умов» у моделі COPEs (Winne & Hadwin), де емоційний стан студента є одним із визначальних чинників успішності саморегуляції.

Емоційно безпечне середовище також передбачає створення атмосфери відкритого діалогу, у якій студент може висловлювати нерозуміння, труднощі чи невпевненість без страху осуду. Це може проявлятися у практиці регулярних запитань викладача на кшталт: «Що зараз здається складним?» або «Які частини потребують додаткового пояснення?». Учні, які звикають до того, що труднощі — це норма, а не ознака слабкості, демонструють значно вищий рівень моніторингу та рефлексії. Вони частіше звертають увагу на сигнали неповного розуміння та вчасно коригують власні стратегії. Таким чином, атмосфера відкритості формує внутрішню дозволеність на роздуми, запитання, аналіз та самокорекцію.

Ще одним аспектом емоційної безпеки є нормування навчального навантаження та ритму, що зменшує надмірний стрес і дозволяє студентам більш свідомо управляти своїм часом і ресурсами. Коли студенти мають передбачуваний графік, чіткі дедлайни та можливість розподіляти завдання на етапи, вони набагато ефективніше використовують стратегії планування й контролю, оскільки не перебувають у стані постійного емоційного напруження. Важливо підкреслити, що хаотичне або надмірне навантаження блокує моніторингові стратегії: студент починає діяти імпульсивно, орієнтуючись не на якість діяльності, а на терміновість. Саме тому викладач має створювати таку структуру курсу, яка дозволяє студенту працювати у ритмі, що сприяє саморегуляції.

Емоційно безпечне середовище передбачає також визнання індивідуальних відмінностей студентів. Викладач може підтримувати різні темпи навчання, пропонувати альтернативні формати виконання завдань або надавати можливість обрати рівень складності. Це не лише знижує тривожність,

а й стимулює студента до самоспостереження: він починає критичніше оцінювати власні ресурси, обирати відповідні стратегії та практикувати корекцію власного навчального підходу — тобто активізує всі ключові компоненти саморегуляції.

Важливим проявом емоційної безпеки є створення «права на помилку» — педагогічної культури, у якій помилки розглядаються як невід’ємний елемент навчального процесу. Саме через помилки активізується аналіз, порівняння, оцінювання та пошук альтернативних рішень. У моделі Букаертс цей аспект відіграє визначальну роль у здатності студента переходити від унікальної поведінки до продуктивної. Студент, який не боїться помилитися, набагато частіше застосовує нові навчальні стратегії й демонструє вищу гнучкість мислення.

Таким чином, створення емоційно безпечного середовища є одним із найважливіших механізмів розвитку саморегульованого навчання, оскільки забезпечує умови для прояву всіх його ключових компонентів. Студент, який відчувається емоційно захищеним, здатний планувати діяльність без тривожності, здійснювати моніторинг без страху оцінювання, рефлексувати без внутрішніх бар’єрів і адаптувати свої стратегії без самокритики. Саме в таких умовах формуються автономія, навчальна витривалість та здатність до самостійного професійного розвитку, які становлять основу підготовки майбутнього педагога.

Усі розглянуті рекомендації взаємопов’язані й утворюють цілісну систему педагогічних умов, що сприяють розвитку саморегульованого навчання. Вони дозволяють студентам не лише ефективно організовувати власну навчальну діяльність, а й формують основу для їх професійної зрілості та готовності до безперервного саморозвитку — компетенцій, які є ключовими у сучасній педагогічній освіті.

Отже, впровадження описаних педагогічних умов має особливе значення саме у підготовці майбутніх педагогів, для яких здатність до

саморегульованого навчання виступає ключовою професійною характеристикою. Опанування навичок планування, моніторингу, контролю та рефлексії формує не лише їхню особисту навчальну автономію, а й забезпечує методологічний фундамент для подальшої професійної діяльності у закладах освіти. Педагог, який володіє розвинутими механізмами саморегуляції, здатний ефективно організовувати власну діяльність, демонструвати студентам і учням зразки регулятивної поведінки та створювати освітнє середовище, у якому саморегуляція підтримується як цінність. Саме тому розвиток СРН у студентів-педагогів варто розглядати як стратегічну умову їхнього професійного становлення у ЗВО та формування готовності до якісної педагогічної взаємодії у майбутній професійній практиці.

Висновки до розділу 2

У другому розділі було здійснено комплексний емпіричний аналіз стратегій саморегульованого навчання студентів педагогічних спеціальностей, що дозволило виявити особливості сформованості метакогнітивних, когнітивних, мотиваційно-вольових та поведінкових компонентів СРН у реальних умовах освітнього процесу. Дослідження охопило 41 студента, проте вибірка є відносно невеликою, особливо щодо нідерландської підгрупи ($n = 5$). Така кількість респондентів не дозволяє робити статистично узагальнювані висновки про всі освітні контексти, однак забезпечує можливість виявити загальні тенденції та окреслити непрямі контекстуальні відмінності у використанні стратегій саморегульованого навчання.

Основні аналітичні результати ґрунтуються переважно на даних української частини вибірки ($n = 36$), яка є більш чисельною та стабільною для інтерпретації. Водночас включення нідерландських студентів виконує порівняльну та ілюстративну функцію, що дозволяє простежити особливості регулятивних стратегій у різних освітніх середовищах без претензії на широкі емпіричні узагальнення.

Отримані результати засвідчили достатньо високий рівень сформованості базових метакогнітивних умінь — зокрема, попереднього планування найближчих навчальних дій, оцінювання обсягу завдань і прогнозування часу. Водночас стратегічні компоненти планування, такі як поділ великих завдань на етапи чи оцінювання власних ресурсів, виявилися менш розвиненими. Це свідчить, що студенти володіють основами метакогнітивної регуляції, проте потребують поглибленої роботи над складнішими навичками. Аналогічно, у фазі саомоніторингу здобувачі освіти загалом здатні фіксувати труднощі та контролювати розуміння матеріалу, проте значно рідше переходять до активної корекції навчальних стратегій, що вказує на потребу розвитку більш гнучкого й адаптивного контролю.

Дані щодо когнітивних стратегій підтвердили домінування поверхневих способів обробки інформації — зокрема повторення та механічного перечитування. Глибокі елаборативні стратегії, такі як перефразування, критичний аналіз чи пояснення матеріалу іншим, використовуються значно рідше, що свідчить про недостатньо розвинене вміння працювати з навчальним змістом на високому рівні когнітивної складності. Водночас студенти демонструють достатньо високий рівень рефлексивності — здатність розмірковувати про власні труднощі та шляхи покращення навчання, хоча ця рефлексія не завжди переходить у реальну зміну стратегій.

Мотиваційно-вольовий та емоційний компоненти саморегуляції виявилися найбільш вразливими. Значна частина студентів залежить від зовнішніх стимулів (дедлайнів, оцінювання) та відчуває труднощі з підтриманням стабільного темпу навчання. Емоційна саморегуляція — подолання напруження, тривоги, прокрастинації — сформована недостатньо, що узгоджується з даними міжнародних і українських досліджень про вразливість цього компоненту у студентських вибірках. Разом із тим більшість студентів здатні визначати власні труднощі, аналізувати їх та усвідомлювати потребу у змінах, що є позитивним прогностичним маркером для подальшого розвитку СРН.

Організація навчального середовища також демонструє значну неоднорідність: частина студентів активно використовує цифрові інструменти планування та створює комфортні умови для навчання, тоді як інші працюють у нестабільних або відволікаючих умовах. Це підкреслює важливість інституційної підтримки навичок тайм-менеджменту та структуризації освітнього простору.

Обґрунтування педагогічних умов у підрозділі 2.4 показало, що розвиток саморегульованого навчання студентів-педагогів потребує спеціально організованого освітнього середовища, яке сприяє формуванню навичок планування, моніторингу, контролю та рефлексії. Особливої ваги набуває

створення емоційно безпечного простору, впровадження елементів формувального оцінювання, організація мікропланування, регулярні рефлексивні практики та педагогічні стратегії, що моделюють ефективні регулятивні дії для майбутніх учителів.

Таким чином, результати емпіричного дослідження свідчать про те, що студенти педагогічних спеціальностей володіють окремими елементами саморегульованого навчання, проте високорівневі стратегії — зокрема глибока елаборація, адаптивний контроль, емоційно-вольова регуляція та системна організація навчальної діяльності — потребують цілеспрямованого розвитку. Це підтверджує необхідність педагогічних втручань та обґрунтовує значення запропонованих педагогічних умов для формування повноцінної регулятивної компетентності майбутніх педагогів.

РОЗДІЛ 3. РЕКОМЕНДАЦІЇ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЩОДО ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИКОРИСТАННЯ СТРАТЕГІЙ СРН

Теоретичний аналіз, здійснений у Розділі 1, показав, що саморегульоване навчання є багатовимірним процесом, який охоплює когнітивні, метакогнітивні, мотиваційні, емоційно-вольові та поведінкові компоненти й розгортається у циклічній логіці, описаній у моделях Zimmerman, Pintrich, Winne та Hadwin, Boekaerts. Емпіричне дослідження, результати якого подано в Розділі 2, засвідчило, що студенти педагогічних спеціальностей володіють базовими стратегіями планування, самомоніторингу й опрацювання інформації, однак демонструють недостатню сформованість високорівневих метакогнітивних, рефлексивних, емоційно-регулятивних та організаційно-ресурсних навичок.

Важливо зауважити, що емпіричні результати ґрунтуються на невеликій вибірці ($n = 41$, з яких лише 5 – нідерландські студенти), що обмежує можливість широкого узагальнення. Однак навіть за цих умов було виявлено виразні тенденції, які дозволяють окреслити ключові напрями розвитку стратегій СРН у студентів-педагогів.

У цьому контексті Розділ 3 спрямований на розроблення практичних рекомендацій для студентів-педагогів щодо цілеспрямованого розвитку стратегій СРН з урахуванням виявлених у Розділі 2 сильних і слабких сторін, а також теоретичних орієнтирів, окреслених у Розділі 1. Запропоновані поради структуровано відповідно до ключових компонентів саморегульованого навчання.

3.1. Рекомендації щодо розвитку когнітивних і метакогнітивних стратегій саморегульованого навчання

Планування є одним із базових компонентів саморегульованого навчання та визначає ефективність усього подальшого циклу навчальної діяльності. У трифазній моделі Zimmerman цей етап відповідає фазі *forethought*, а в моделі Pintrich – фазі планування й активації, коли студент визначає цілі, формує очікування, прогнозує труднощі та обирає стратегії. Дані, отримані в підрозділі 2.2, показали, що студенти педагогічних спеціальностей загалом демонструють доволі високий рівень базового планування (більшість респондентів регулярно визначають, що саме потрібно вивчити та оцінюють складність завдань), але значно рідше системно поділяють великі завдання на етапи та аналізують власні ресурси. Це свідчить про сформованість елементарних навичок планування за недостатнього розвитку стратегічного, глибоко продуманого підходу.

З огляду на це, студентам доцільно використовувати структуровані підходи до постановки цілей, зокрема модель SMART, яка передбачає їхню конкретність, вимірюваність, досяжність, релевантність і визначеність у часі. Таке формулювання дозволяє майбутньому педагогу відстежувати власний поступ, коригувати стратегії та оцінювати, чи відповідають отримані результати поставленим завданням. Важливим доповненням є поділ великих завдань на менші етапи: це зменшує когнітивне навантаження, сприяє виникненню відчуття контролю над діяльністю та допомагає підтримувати мотивацію протягом тривалих періодів навчального навантаження.

Ефективною практикою також є визначення «мінімального кроку» — найменшої дії, яку студенти можуть виконати навіть у стані низької мотивації чи емоційної втоми. Такий підхід, рекомендований у сучасних дослідженнях регуляції поведінки, знижує бар'єр входження в діяльність і допомагає уникати унікальної поведінки, характерної для стресових ситуацій у студентів педагогічних спеціальностей.

Ефективне планування неможливе без використання зовнішніх інструментів організації навчальної діяльності. Згідно з моделлю Winne & Hadwin, зовнішні ресурси допомагають оптимізувати когнітивні операції, зменшуючи навантаження на робочу пам'ять і дозволяючи студенту зосередитися на змістовних аспектах навчання. У межах нашого дослідження було встановлено, що студенти, які активно користуються календарями, планерами або структурованими записниками, демонструють більш стабільні показники навчальної активності та меншу кількість пропущених дедлайнів.

Доцільним є використання цифрових планерів (Google Calendar, Notion, Trello), які дозволяють структурувати завдання за пріоритетами, відстежувати дедлайни та демократизувати процес планування через доступ із різних пристроїв. Особливо корисними для студентів педагогічних спеціальностей є щотижневі «оглядові сесії» — короткі рефлексивні зустрічі з власним календарем, під час яких вони оновлюють завдання, оцінюють виконання попередніх цілей та заплановують наступний тиждень. Такі інструменти допомагають компенсувати виявлений у Розділі 2 дефіцит поділу завдання на підетапи та реалістичної оцінки часу. Особливої уваги заслуговує практика ведення спільних календарів у навчальній групі або підгрупі. Така організація сприяє розвитку командної взаємодії, що є важливою компетентністю для майбутніх педагогів, а також зменшує кількість помилок, пов'язаних із неправильним запам'ятовуванням дати або часу виконання завдання.

Планування навчальної діяльності майбутніх педагогів повинно виходити за межі академічних завдань і охоплювати елементи професійної підготовки. Важливо не лише опрацьовувати теоретичний матеріал, а й моделювати власну поведінку у педагогічних ситуаціях, що дозволяє інтегрувати отримані знання в реальну практику.

Студентам рекомендується складати короткі плани уроків або фрагментів навчальних занять у межах методичних дисциплін. Така діяльність формує педагогічну уяву, здатність прогнозувати труднощі, визначати логіку

уроку та вибудовувати взаємодію з учнями. Крім того, планування професійних дій дозволяє студентам розвивати навички передбачення — важливий компонент саморегуляції, який забезпечує здатність мінімізувати ризики та уникати професійних помилок.

Особливо корисною є практика прогнозування можливих труднощів учнів (неуважність, перевантаження, непорозуміння інструкцій) та передбачення способів їхнього подолання. Це дозволяє студентам переносити стратегії власного саморегульованого навчання у педагогічну площину — від умінь організувати власне середовище до здатності створювати ефективне освітнє середовище для інших.

Додатково студенти мають практикувати моделювання власної поведінки в умовах стресу або конфлікту, наприклад, під час уроку, взаємодії з учнями, батьками, адміністрацією. Такий вид планування допомагає сформувати емоційну стійкість і впевненість, що є основою професійної саморегуляції педагога.

Моніторинг навчальної діяльності є центральним механізмом саморегульованого навчання, який забезпечує усвідомлення власних дій, контроль пізнавальних процесів та своєчасну корекцію стратегій. Як показав аналіз результатів, поданий у підрозділі 2.2, саме цей компонент виявився одним із найменш розвинених: значна частина студентів рідко зупиняється для перевірки розуміння, не завжди відстежує ефективність обраної стратегії та має труднощі з переходом до альтернативних способів роботи. Це узгоджується з інформаційно-процесуальною моделлю Winne та Hadwin, у якій слабкість операцій та оцінювання призводить до зниження якості продукту навчальної діяльності.

Метакогнітивна усвідомленість включає здатність студента спостерігати за власним мисленням, контролювати розумові процеси та давати собі зворотний зв'язок у момент навчання. Згідно з дослідженнями, розвиток метакогніції є одним із найпотужніших освітніх інструментів, який забезпечує

підвищення академічних результатів незалежно від віку та дисципліни. Для майбутніх педагогів це має особливу значущість: навички моніторингу вони застосовуватимуть не лише до себе, а й у формуванні саморегулятивної поведінки учнів.

Ефективним способом розвитку метакогнітивної усвідомленості є ведення «метакогнітивного щоденника». У такому форматі студент щодня відповідає на запитання: *«Що я знаю? Що мені потрібно зрозуміти? Що мені вдалося сьогодні? Які труднощі виникли і як я їх подолав?»*. Регулярне формулювання цих відповідей допомагає студентам уповільнити темп діяльності, відрефлексувати власні дії та побачити закономірності у власних стратегіях.

Додатковим методом є проговорювання власного ходу думок уголос (*self-talk*), коли студент коментує свої дії під час виконання складного завдання. Цей інструмент, рекомендований у моделі Pintrich (2004), сприяє підвищенню свідомості процесу навчання та розпізнаванню неефективних стратегій. Ці техніки дозволяють перетворити фіксацію труднощів, виявлену в Розділі 2, на реальний механізм корекції власних дій. Вагомою частиною моніторингу є здатність відстежувати концентрацію та пізнавальну втому. Результати емпіричного аналізу свідчать, що студенти педагогічних спеціальностей часто продовжують працювати в умовах зниження уваги, не усвідомлюючи цього, що призводить до помилок, поверхневого розуміння матеріалу та відчуття «перевантаження». Відповідно до моделі COPEs, контроль уваги є критично важливим для формування якісного продукту навчальної діяльності.

Корисним інструментом є техніка «Pomodoro», що передбачає циклічність роботи (25 хвилин зосередженого навчання та 5 хвилин перерви). Така структура дозволяє зменшити когнітивне виснаження, підтримувати оптимальний рівень уваги та краще відчувати власні когнітивні межі. Студентам також рекомендується оцінювати рівень концентрації за десятибальною шкалою перед початком роботи та після завершення блоку

навчання. Регулярне використання таких інструментів допомагає уникнути роботи в «автоматичному режимі», характерної для частини респондентів нашого дослідження. Це сприяє формуванню навички усвідомленого керування власним станом.

Ще одним важливим аспектом є моніторинг емоцій. Результати досліджень показують, що емоційний стан безпосередньо впливає на якість виконання навчальних завдань. Тому майбутнім педагогам рекомендується відстежувати, які емоції супроводжують їх під час роботи, та визначати, як вони впливають на продуктивність. Це важливо також і в професійній площині, оскільки педагоги повинні вміти розпізнавати й регулювати власний емоційний стан перед взаємодією з учнями.

Моніторинг неможливий без систематичного отримання зворотного зв'язку. У межах нашого дослідження виявлено, що студенти-педагоги часто покладаються на зовнішній зворотний зв'язок від викладача, але рідко ініціюють його самостійно та майже не використовують внутрішній — тобто самостійне оцінювання. Студентам педагогічних спеціальностей рекомендується активно залучати викладачів до формувального оцінювання: надсилати чернетки робіт, ставити уточнювальні запитання, обговорювати логіку структури майбутніх завдань. Це дозволяє зменшити помилки на ранньому етапі та забезпечити більш глибоке розуміння змісту навчальної діяльності.

Водночас не менш важливим є розвиток навичок самооцінювання. Використання рубрик та критеріїв оцінювання — один із найефективніших підходів. Коли студент самостійно оцінює власну роботу за тими ж критеріями, що й викладач, він формує точнішу метакогнітивну модель якості своєї діяльності. Особливо корисною ця практика є під час підготовки до мікрОВикладання, коли студент повинен оцінити не лише зміст, а й педагогічну логіку, темп, взаємодію та ефективність інструкцій.

Моніторинг не є одноразовою дією — це системний процес, який повинен відбуватися щодня. Ефективні студенти створюють власні «маркерні точки»: моменти, коли вони зупиняються та аналізують, наскільки добре розуміють матеріал або просунулися в роботі. У цьому контексті продуктивною є практика запитань для самоконтролю: *«Що саме я зробив? Чи просунувся я до своєї мети? Що потрібно змінити?»*. Такі техніки дозволяють запобігти накопиченню помилок, які стають видимими лише на етапі підготовки до іспиту або здачі роботи.

Рефлексія є завершальною фазою циклу СРН, але її значення виходить далеко за межі підбиття підсумків. У моделях Zimmerman, Pintrich, Winne та Hadwin, розглянутих у Розділі 1, саме рефлексія запускає новий цикл саморегуляції, оскільки дозволяє студенту зрозуміти, які стратегії виявилися ефективними, а які — потребують зміни. Емпіричні результати (підрозділ 2.2) показали, що більшість студентів обмежуються поверхневим переглядом виконаного завдання, рідко аналізуючи причини помилок або зв'язок між стратегіями й результатом, що свідчить про потребу цілеспрямованого розвитку цього компонента.

Рефлексія передбачає глибоке когнітивне опрацювання досвіду: визначення того, що допомогло чи завадило виконанню завдання, які внутрішні установки підтримали роботу, а які — послабили. Важливо, що вона має і емоційний вимір: усвідомлення власних емоційних реакцій дає змогу зрозуміти, як саме емоції впливають на концентрацію, мотивацію та здатність приймати педагогічні рішення. Дослідження (розділ 2.4) показали, що студенти, які аналізують свій емоційний стан, рідше уникають складних завдань і демонструють вищу стійкість.

Одним із найефективніших інструментів розвитку рефлексії є ведення рефлексивних або метакогнітивних записів. Вони дають змогу відтворити логіку власних дій, емоції, сумніви, стратегії, що застосовувалися у процесі роботи. З часом це дозволяє виявити сталі закономірності власного стилю

навчання — сильні сторони, типові помилки, реакції на труднощі. У студентів педагогічних спеціальностей ці навички є особливо значущими, оскільки формують професійну самосвідомість і здатність аналізувати власну педагогічну діяльність у майбутньому.

Таким чином, розвиток рефлексії у студентів-педагогів є ключовим напрямом підвищення ефективності СРН. Він дозволяє перетворити зафіксовані в Розділі 2 труднощі — поверхнєве самоконтролювання, слабкий зв'язок між результатом і стратегією, емоційні бар'єри — на механізм усвідомленої корекції та професійного зростання.

Такий тип роботи має накопичувальний ефект: з часом студент навчається бачити у власному досвіді певні закономірності, які визначають його індивідуальний стиль навчання. Це дозволяє більш усвідомлено переходити від простої фіксації подій до їхньої аналітичної інтерпретації, що, у свою чергу, створює основу для вибудовування стійкої системи саморегуляції. У підготовці майбутнього педагога така рефлексивна здатність набуває особливого значення, оскільки педагогічна діяльність потребує постійного оцінювання власних рішень, взаємодій та педагогічних результатів.

Самооцінювання є одним із найефективніших механізмів корекції навчальних стратегій. Воно дозволяє студентам порівнювати отриманий результат із попередніми очікуваннями, критеріями оцінювання та наявним рівнем компетентностей. У нашому дослідженні було встановлено, що студенти педагогічних спеціальностей часто занижують або завищують власні результати, що свідчить про недостатній розвиток навичок об'єктивного самоаналізу. Це узгоджується з наявними дослідженнями, які підтверджують, що саме систематичне самооцінювання покращує точність моніторингу й підвищує академічну самостійність.

Ефективною технікою є використання рубрик та чітких критеріїв якості. Коли студент аналізує власну роботу, спираючись на ті самі критерії, що й викладач, він формує внутрішню модель очікуваних результатів і може

заздалегідь виявити недоліки. Цей підхід є особливо важливим у підготовці до педагогічної практики: здатність оцінювати власне мікрОВикладання, логіку пояснення матеріалу, чіткість інструкцій та взаємодію з учнями безпосередньо впливає на професійну якість майбутнього педагога.

У процесі саморегульованого навчання важливим етапом є не лише усвідомлення власних дій, а й здатність на основі рефлексії змінювати або вдосконалювати раніше обрані стратегії. Саме вміння модифікувати свої підходи до навчання відображає циклічну природу саморегуляції, оскільки кожна завершена діяльність не закінчується на отриманому результаті, а стає вихідною точкою для наступного етапу. Рефлексія забезпечує основу для критичного переосмислення того, які дії були дійсно ефективними, що сприяло прогресу, а що затримувало або ускладнювало виконання завдання. На цьому етапі студент починає усвідомлювати відмінність між стратегіями, які забезпечують лише короточасний результат, і тими, що формують глибше розуміння матеріалу, сприяють розвитку мислення та підвищують академічну автономність.

Перехід до модифікації стратегій відбувається тоді, коли студент здатен чесно оцінити не лише сам результат, а й процес його досягнення. Завдяки цьому в нього з'являється можливість замінювати поверхневі або неефективні способи навчання тими, що краще відповідають його потребам, особливостям мислення та цілям. Наприклад, механічне перечитування матеріалу поступово витісняється методами глибокого опрацювання — такими як осмислене переказування, створення концептуальних карт чи порівняльний аналіз. Цей процес вимагає не лише розуміння навчального змісту, а й готовності взяти відповідальність за власний прогрес, визнаючи, що зміна стратегії є не ознакою слабкості, а показником навчальної зрілості.

Корекція власної діяльності також передбачає переосмислення індивідуального навчального ритму. Студент поступово починає помічати, що в певні години його продуктивність вища, а в інші — значно знижується.

Завдяки цьому він отримує можливість організовувати свою навчальну діяльність так, щоб складніші завдання припадали на періоди найвищої концентрації. Аналогічно змінюється і ставлення до навчального середовища: якщо рефлексія показує, що окремі зовнішні умови заважають роботі, студент вчиться змінювати їх або адаптуватися до них. Це може стосуватися як фізичного простору, так і цифрового середовища, яке є невіддільною частиною сучасного навчального процесу.

Важливим аспектом модифікації стратегій є також переорієнтація на інші форми навчальної взаємодії. Коли індивідуальна робота виявляється недостатньо ефективною, студент може звернутися до групового обговорення, консультацій або спільного аналізу складних тем із одногрупниками. Така зміна підходу не лише сприяє глибшому розумінню матеріалу, а й формує професійну комунікацію та навички співпраці, які є необхідними для майбутнього педагога.

Уміння змінювати власні стратегії під впливом рефлексії безпосередньо пов'язане зі зростанням самоефективності — усвідомленням того, що навчальний прогрес залежить від власних рішень і дій. Саме така позиція дозволяє майбутньому педагогу формувати внутрішню стійкість і гнучкість, необхідні для професійної діяльності, яка завжди передбачає адаптацію до змінних умов. Тож, модифікація стратегій стає ключовим елементом формування педагогічної майстерності, оскільки привчає студента не лише виконувати навчальні завдання, а й постійно вдосконалювати власний спосіб дії.

Таким чином, розвиток когнітивних і метакогнітивних стратегій саморегульованого навчання дозволяє студентам-педагогам переходити від фрагментарного, ситуативного засвоєння матеріалу до усвідомленого й цілеспрямованого управління власною навчальною діяльністю. Системне використання планування, моніторингу, рефлексії, самооцінювання та модифікації стратегій забезпечує не лише підвищення академічних результатів, а й формує основу для професійної педагогічної самостійності. Водночас

ефективність цих стратегій значною мірою залежить від рівня мотиваційної й емоційно-вольової регуляції, що зумовлює потребу в окремих рекомендаціях, поданих у наступному підрозділі.

3.2. Рекомендації щодо мотиваційної, емоційно-вольової регуляції навчання

Результати аналізу мотиваційного та емоційно-вольового компонентів (підрозділи 2.3–2.4) показали змішаний профіль студентів-педагогів: з одного боку, більшість респондентів декларує готовність аналізувати власні труднощі й шукати способи покращення навчання; з іншого — значна частина студентів залежить від зовнішніх дедлайнів, демонструє нестабільний темп роботи та схильність до прокрастинації. Емоційна саморегуляція також виявилася одним із найслабших компонентів: студенти рідко застосовують цілеспрямовані стратегії подолання стресу й відновлення ресурсів. Це прямо корелює з положеннями моделі Boekaerts, згідно з якою перехід до «шляху добробуту» (уникнення, захист) блокує продуктивну навчальну активність.

Мотиваційна регуляція є одним із найдинамічніших і найвразливіших компонентів саморегульованого навчання, що було підтверджено як у теоретичному аналізі (Розділ 1), так і в емпіричних результатах (підрозділи 2.3–2.4). У моделях Zimmerman і Pintrich мотивація розглядається як базова умова активної участі в навчанні, а в теорії Boekaerts — як механізм переходу між «шляхом навчання» і «шляхом добробуту». Розділ 2 показав, що студенти педагогічних спеціальностей часто демонструють нестабільний темп роботи, залежність від зовнішніх дедлайнів, схильність до уникання складних завдань і коливання внутрішньої впевненості, що свідчить про недостатній розвиток мотиваційної саморегуляції.

Підтримання мотивації починається з усвідомлення цінності навчальної діяльності. Студенти, які пов'язують навчальні завдання зі своєю майбутньою професією, демонструють вищу наполегливість та самостійність — це повністю

узгоджується з даними нашого дослідження, де саме така група студентів має стабільніші результати. Тому під час опрацювання навчального матеріалу майбутнім педагогам рекомендується ставити запитання: *«Як це допоможе мені у взаємодії з учнями?»*, *«Які педагогічні ситуації потребують цього знання?»*.

Особливу увагу слід приділити подоланню прокрастинації, яка часто виникає не через лінощі, а через страх помилки, невизначеність або відчуття перевантаженості — фактори, виразно зафіксовані у відповідях респондентів (Розділ 2). Однією з ефективних стратегій є мікроструктурування завдання: поділ роботи на мінімальні дії, що знижує тривожність і робить початок діяльності психологічно легшим. Це відповідає принципам моделі Zimmerman, де початковий крок є критично важливим для включення в навчальну діяльність.

Важливим механізмом мотиваційної стійкості є формування самоефективності — переконання студента у власній здатності впоратися із завданням. У Розділі 2 було виявлено, що частина студентів занижує оцінку власних можливостей, що негативно впливає на їхній темп і впевненість. Підвищенню самоефективності сприяють, наприклад, фіксація досягнень (навіть дрібних) у навчальному щоденнику, планування успіху через постановку досяжних кроків, а також регулярне отримання зворотного зв'язку.

Мотивація нерозривно пов'язана з емоційним станом, що відображено в моделі Boekaerts. У результатах дослідження частина студентів повідомила про відчуття напруження, втому й зниження енергії, але при цьому не застосовувала жодних стратегій для відновлення ресурсів. Тому майбутнім педагогам рекомендується інтегрувати техніки емоційної регуляції, які не потребують великих витрат часу: короткі дихальні вправи, «емоційні паузи», чергування видів діяльності, техніку «заземлення».

Загалом аналіз показав, що мотиваційна регуляція потребує системного розвитку. У студентів-педагогів вона має подвійне значення: забезпечує власну

навчальну ефективність і водночас формує модель мотиваційної поведінки для майбутніх учнів. Тому робота з мотивацією повинна ґрунтуватися не лише на короткочасних техніках, а на виробленні стійких стратегій самопідтримки, що інтегруються у професійну ідентичність майбутнього вчителя.

Підсумовуючи, розвиток мотиваційної та емоційно-вольової регуляції є критичним для стабільності та ефективності саморегульованого навчання майбутніх педагогів. Саме ці чинники визначають здатність студента долати прокрастинацію, підтримувати внутрішню наполегливість і відновлювати ресурси під час навчального навантаження. Усвідомлене управління мотивацією та емоційним станом сприяє не лише підвищенню академічної успішності, а й формує основу професійної стійкості педагога, що є необхідним для подальшої роботи з учнями.

3.3. Рекомендації щодо організації фізичного, цифрового та професійно-педагогічного навчального середовища

Організація навчального середовища є важливим компонентом саморегульованого навчання, оскільки визначає якість пізнавальних процесів, рівень концентрації, емоційне самопочуття та здатність студента підтримувати стабільний навчальний ритм. У Розділі 1 було показано, що поведінкова регуляція — одна з ключових сфер моделей Zimmerman, Pintrich, Winne та Hadwin, а у моделі Boekaerts вона прямо пов'язана з переходом між «шляхом добробуту» та «шляхом навчання». Емпіричні результати (підрозділи 2.2–2.3) підтвердили, що саме організація середовища є одним із найбільш проблемних компонентів у студентів педагогічних спеціальностей: частина респондентів працює у хаотичному просторі, не використовує планери або цифрові інструменти, навчається в умовах постійних відволікань.

Першим кроком до ефективної організації є створення структурованого фізичного середовища, яке мінімізує зовнішні подразники. Комфортне робоче місце, доступ до природного освітлення, зручне розташування матеріалів та

зменшення шуму позитивно впливають на зосередженість і знижують емоційне напруження. Це узгоджується з результатами нашого дослідження, де студенти, які працюють у впорядкованому середовищі, рідше повідомляли про труднощі з концентрацією та «розпливання уваги».

Другим аспектом є організація цифрового середовища. У Розділі 1 підкреслюється, що сучасні покоління Y і Z є «цифровими користувачами», однак високий рівень технологічності не гарантує саморегуляції. Дані Розділу 2 підтверджують, що цифрові відволікання (повідомлення, відкриті вкладки, соціальні мережі) істотно знижують ефективність навчання. Тому студентам-педагогам доцільно застосовувати принципи «цифрової екології», а саме виділяти окремі застосунки лише для навчальної діяльності, вимикати сповіщень на період роботи, використовувати техніку «однієї вкладки», а також прибирати з цифрового простору від зайвих файлів і вікон.

Особливо корисним є використання цифрових планерів (Notion, Google Calendar, Trello), які дозволяють структурувати завдання за пріоритетами, оцінювати навантаження та зменшувати хаос, що підтверджено емпірично: студенти, які користуються такими системами, демонструють більш рівний темп навчальної діяльності.

Третім важливим компонентом є управління навчальними ресурсами — часом, матеріалами та інформацією. Ефективні студенти створюють власні системи впорядкування даних, що дозволяє оперативно орієнтуватися в матеріалі та зменшувати когнітивне навантаження. Хмарні архіви, електронні нотатки та менеджери літератури допомагають структурувати інформацію та створити персональне освітнє середовище, яке підтримує навчальну автономію.

Для студентів педагогічних спеціальностей організація середовища має подвійну професійну значущість. Вона не лише підвищує власну ефективність, але і формує здатність майбутнього вчителя створювати організовані, підтримувальні й сприятливі умови навчання для учнів. Як показано у Розділі 1, поведінкова регуляція є фундаментом педагогічної компетентності, а

результати Розділу 2 демонструють, що досвід особистої організації прямо впливає на впевненість студентів у педагогічній практиці.

Таким чином, організація фізичного, цифрового та ресурсного середовища є критично важливою умовою розвитку саморегульованого навчання студентів педагогічних спеціальностей. Вона забезпечує не лише підвищення ефективності навчальної діяльності, а й формує основу для професійної педагогічної самостійності та здатності створювати оптимальні умови для навчання учнів у майбутній професії.

Розвиток педагогічної саморегуляції є ключовим елементом професійного становлення майбутнього вчителя, оскільки саме вона забезпечує здатність організовувати власну діяльність і виступає моделлю саморегулятивної поведінки для учнів. У Розділі 1 саморегульоване навчання було визначене як метакомпетентність педагога, що інтегрує когнітивні, мотиваційні, емоційні та поведінкові компоненти, а результати Розділу 2 показали, що студенти вже мають базові навички СРН, але застосовують їх фрагментарно й ситуативно. Це свідчить про необхідність переходу від індивідуального самонавчання до формування цілісної професійної саморегуляції.

Педагогічна саморегуляція охоплює вміння планувати й моделювати педагогічні дії, контролювати власні емоційні реакції, аналізувати взаємодію з учнями та приймати педагогічні рішення на основі рефлексії. Емпіричні дані показали, що студенти, які володіють розвиненими стратегіями СРН, почуваються впевненіше під час педагогічної практики, демонструють кращу організацію уроку та гнучкіше реагують на поведінкові й навчальні труднощі учнів.

Здатність до емоційної регуляції посідає особливе місце в структурі педагогічної саморегуляції. Педагогічна діяльність характеризується високим емоційним навантаженням, тому майбутнім учителям важливо навчитися розпізнавати власні емоційні реакції, застосовувати техніки зниження

напруження та підтримувати внутрішній баланс. Як показано в Розділі 2, студенти рідко свідомо регулюють емоційний стан під час навчання, що вказує на потребу спеціальних тренувальних практик.

Не менш важливим компонентом є рефлексія педагогічної поведінки. Вона дозволяє оцінювати ефективність обраних стратегій, виявляти сильні й слабкі сторони взаємодії з учнями та формувати професійну самооцінку. Інтеграція рефлексії, описаної в моделях Zimmerman і Pintrich, у педагогічну діяльність сприяє розвитку критичного мислення та педагогічної зрілості.

Педагогічна саморегуляція також включає здатність створювати навчальне середовище, яке сприяє активній участі учнів. Як показано у Розділах 1 і 2, досвід організації власного навчального простору переноситься на професійну сферу: студенти, які ефективно організовують власну діяльність, упевненіше структурують урок, формують навчальні правила й підтримують позитивний емоційний клімат у класі.

Педагогічна саморегуляція є не лише продовженням індивідуальних стратегій СРН, а й базовою професійною компетентністю, що визначає якість взаємодії з учнями, здатність до адаптації та ефективність педагогічної діяльності. Її розвиток має стати цілеспрямованим процесом, що поєднує особистий досвід саморегульованого навчання та професійні вимоги сучасної освіти.

Отже, організація фізичного, цифрового та ресурсного середовища виступає не просто інструментом підвищення продуктивності, а фундаментальною умовою формування автономної, відповідальної та стійкої навчальної поведінки. Впорядковане середовище знижує рівень стресу, мінімізує відволікання та посилює здатність студента до концентрації, що підтверджено результатами емпіричного аналізу. Для майбутнього педагога це має подвійне значення, оскільки навички власної організації переносяться у професійну сферу та впливають на здатність формувати ефективне середовище навчання для учнів.

Висновки до розділу 3

Проведений аналіз та сформульовані рекомендації показали, що розвиток саморегульованого навчання студентів педагогічних спеціальностей має здійснюватися у кількох взаємопов'язаних напрямках: вдосконалення стратегічного планування, підсилення моніторингово-рефлексивних умінь, формування мотиваційної та емоційної стійкості, а також цілеспрямована організація фізичного й цифрового навчального середовища. Запропоновані підходи ґрунтуються на провідних теоретичних моделях СРН (Zimmerman, Pintrich, Winne & Hadwin, Boekaerts), розглянутих у Розділі 1, і безпосередньо відповідають виявленим у Розділі 2 дефіцитам — недостатньому поділі завдань на етапи, слабкому поточному контролю, епізодичній рефлексії, нестійкій мотивації та фрагментарній організації середовища.

Особливу увагу в рекомендаціях приділено переходу від базових, переважно інтуїтивних форм саморегуляції до більш усвідомлених, високорівневих стратегій. Використання моделей SMART-планування, метакогнітивних щоденників, технік типу «*Pomodoro*», рубрик самооцінювання, принципів «цифрової екології» та цілеспрямованих емоційно-регулятивних практик має допомогти студентам перетворити ситуативні спроби самоорганізації на стійку систему щоденних дій. У перспективі це створює підґрунтя для формування педагогічної саморегуляції як метакомпетентності вчителя, яка забезпечує здатність організовувати не лише власне навчання, а й навчальну діяльність учнів.

Важливо підкреслити, що сформульовані рекомендації мають орієнтовний, а не універсальний характер. Вони базуються на результатах дослідження з відносно невеликою вибіркою ($n = 41$, з яких 5 – нідерландські студенти), що обмежує можливість їхнього широкого узагальнення. Разом з тим виявлені тенденції дозволяють окреслити ключові «зони росту» для студентів-педагогів і задати напрям для подальших емпіричних досліджень, які можуть

охоплювати більші та більш різномірні вибірки, а також включати якісні методи (інтерв'ю, навчальні щоденники, спостереження під час педагогічної практики).

У цілому Розділ 3 демонструє, що розвиток стратегій саморегульованого навчання має розглядатися не як додатковий аспект студентського життя, а як ядро професійної підготовки майбутнього педагога. Чим раніше студенти-педагоги опановують практики планування, моніторингу, рефлексії, мотиваційної та емоційної саморегуляції, тим вищою є ймовірність того, що в майбутній професійній діяльності вони зможуть стати для учнів не лише джерелом знань, а й моделлю відповідального, автономного й усвідомленого навчання.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дало змогу комплексно проаналізувати структуру, механізми та специфіку функціонування стратегій саморегульованого навчання студентів педагогічних спеціальностей, а також визначити чинники, що впливають на їхню ефективність у контексті професійної підготовки майбутніх учителів. Отримані результати підтверджують, що саморегульоване навчання (СРН) є не лише навчальною компетентністю, а фундаментальною характеристикою професійного становлення педагога, яка інтегрує когнітивні, метакогнітивні, мотиваційні, емоційно-вольові та поведінкові процеси, визначаючи здатність майбутнього вчителя до автономного розвитку, усвідомленої діяльності та педагогічної рефлексії.

У теоретичному блоці (Розділ 1) було з'ясовано, що СРН у сучасному науковому дискурсі розглядається як багаторівнева й циклічна система, що реалізується через взаємодію структурних компонентів у логіці моделей Zimmerman (трифазна структура й метакогнітивний цикл), Pintrich (структурована модель саморегуляції навчальних дій), Winne та Hadwin (інформаційно-процесуальна система COPES) та Boekaerts (подвійна модель регуляції та переходу між «шляхом навчання» і «шляхом добробуту»). Значущим є те, що СРН визначається не лише здатністю студента до самоконтролю чи планування, але і як метакомпетентність педагога, що пронизує всі інші професійні уміння: організаційні, методичні, комунікативні, емоційні й рефлексивні.

Емпіричні результати (Розділ 2), отримані за участі вибірки студентів педагогічних спеціальностей, дозволяють виявити характерні тенденції щодо сформованості стратегій СРН. Студенти продемонстрували достатній розвиток базових когнітивних та елементарних планувальних стратегій, проте високорівневі метакогнітивні навички, глибока рефлексія, саомоніторинг, емоційна регуляція та організаційно-ресурсне управління залишаються

недостатньо сформованими. Зафіксовано також фрагментарність і ситуативність використання багатьох стратегій, що вказує на потребу системної педагогічної роботи з формуванням саморегулятивної культури. Хоча невеликий обсяг вибірки не дозволяє робити широкі статистичні узагальнення, виявлені закономірності чітко окреслюють ключові проблемні зони, які потребують педагогічного втручання та цілеспрямованої підтримки.

На основі здобутих теоретичних й емпіричних даних у Розділі 3 було сформовано комплекс рекомендацій щодо розвитку стратегій СРН у студентів педагогічних спеціальностей. Вони охоплюють такі напрями, як:

1. удосконалення стратегічного та поетапного планування;
2. формування метакогнітивного моніторингу й здатності до своєчасної корекції навчальних дій;
3. розвиток рефлексії як основи педагогічної самосвідомості;
4. підсилення мотиваційної та емоційно-вольової регуляції;
5. організація фізичного й цифрового навчального середовища;
6. становлення педагогічної саморегуляції як цілісної професійної компетентності.

Узагальнення рекомендацій показало, що ефективний розвиток СРН можливий лише за умови поєднання особистісних зусиль студента, цілеспрямованої підтримки викладача та структурних змін в освітньому процесі, спрямованих на формування автономії, відповідальності й рефлексивної практики.

Наукова новизна роботи полягає в поєднанні аналізу провідних моделей саморегульованого навчання з їхньою інтерпретацією в контексті педагогічної професії та у виявленні специфічних труднощів розвитку СРН у студентів-педагогів, зумовлених сучасним цифровим освітнім середовищем, високими когнітивними навантаженнями та емоційними викликами професійної підготовки.

Теоретична значущість полягає в уточненні структури СРН у контексті педагогічної освіти, поглибленні розуміння зв'язку між метакогнітивними, поведінковими й емоційними компонентами саморегуляції та в обґрунтуванні СРН як наскрізної компетентності сучасного педагога.

Практична значущість роботи полягає у створенні системи рекомендацій, яка може бути застосована в освітньому процесі ЗВО, у методичних курсах, педагогічних практиках, тренінгах та програмах підтримки студентів. Розроблені рекомендації спрямовані на формування в майбутніх учителів здатності ефективно організовувати власну діяльність і виступати моделлю саморегулятивної поведінки для учнів.

Мету дослідження – проаналізувати стратегії саморегульованого навчання студентів педагогічних спеціальностей і розробити рекомендації щодо їхнього розвитку – було досягнуто. Завдання, сформульовані у вступі, виконано повністю: здійснено теоретичний аналіз моделей СРН, виявлено структурні особливості саморегуляції, емпірично досліджено рівень сформованості відповідних стратегій, окреслено типові труднощі студентів та розроблено практичні рекомендації, що відповідають сучасним педагогічним вимогам.

Отримані результати відкривають перспективи для подальших наукових розвідок. Доцільним є розширення вибірки за рахунок студентів різних університетів і країн, що дозволить провести міжкультурне та міжсистемне порівняння стратегій СРН. Актуальним є залучення якісних методів (інтерв'ю, фокус-груп, студентських щоденників саморегуляції) для глибшого розуміння мотиваційних та емоційних механізмів СРН. Перспективним напрямом є вивчення впливу педагогічної практики на динаміку розвитку саморегуляції, а також розроблення освітніх інтервенцій і спеціальних програм, спрямованих на формування СРН у студентів-педагогів як системної професійної компетентності.

Таким чином, результати роботи підтверджують, що саморегульоване навчання є ключовим чинником професійного розвитку майбутнього вчителя, а його цілеспрямований розвиток — необхідною умовою ефективної педагогічної діяльності в умовах сучасної освіти. Дослідження не лише окреслює актуальний стан сформованості СРН у студентів педагогічних спеціальностей, а й пропонує реалістичні шляхи його вдосконалення, створюючи міцне підґрунтя для подальших наукових та практичних ініціатив.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Балашов, Е. М. (2020). Теоретичні моделі й концепції саморегульованого навчання. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія», (10), 51–59. <https://doi.org/10.25264/2415-7384-2020-10-51-59>.

Бідюк, Н. М., & Третько, В. М. (2022). Самомоніторинг навчальних результатів як предиктор якості професійної підготовки здобувачів вищої освіти: зарубіжні підходи. Порівняльна професійна педагогіка, 12(2), 14–23. [https://doi.org/10.31891/2308-4081/2022-12\(2\)-2](https://doi.org/10.31891/2308-4081/2022-12(2)-2)

Ганаба, С. О. (2023). Саморегульоване навчання: концептуальні ідеї, досвід, практики. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки, 4(35), 5–22.

Гриньова, М. В., & Кононова, Л. М. (2021). Формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах дистанційного навчання. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 8(112), 54–66. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2021.08/054-066>.

Грицай, С. М. (2021). Розвиток особистісно-професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти. Післядипломна освіта, 5(200), 25–30. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5\(200\)-25-30](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-5(200)-25-30).

Гриценчук, О. О., & Овчарук, О. В. (2020). Цифрові інструменти для створення та підтримки середовища освіти для демократичного громадянства у європейських країнах. Комп'ютер у школі та сім'ї, 2, 52–56.

Килівник, А. М., & Матвієнко, Я. О. (2019). Психологічні особливості поняття саморегуляції особистості. Теорія і практика сучасної психології, 1(2), 54–57.

Крохмаль, О. П., & Замашкіна, Д. А. (2023). Саморегуляція особистості: сутність поняття, критерії та чинники. Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія “Педагогіка та психологія”, 2(18), 105–110. <https://doi.org/10.52534/msu-pp2.2023.105>.

Литвиненко, О. (2023). Трансформація освіти: можливості цифрового освітнього середовища. *Навчально-методичний вісник*, 59, 196–201.

Міністерство освіти і науки України. (2016). Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи. <https://mon.gov.ua>

Моренцова, А. (2022). Саморегульоване навчання у закладах вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 51, 610–614. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/51-93>.

Павлова, Н. С. (2024). Цифрове освітнє середовище у контексті цифровізації освіти. *Scientific method: Reality and future trends of researching: Collection of scientific papers “SCIENTIA”* (Zagreb, Croatia), 72–75.

Стрижак, Ю. О., & Гриньова, М. В. (2020). Саморегуляція як складова успішної професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. *Modern Humanitarian Journal*, 3(1), 9–12. <https://doi.org/10.46591/MHJM.2020.0301.0002>

Шведова Я.В. Підвищення ефективності навчання здобувачів вищої освіти: розробка та реалізація моделі усвідомленого самонавчання. *SCIENCE AND EDUCATION IN THE THIRD MILLENNIUM: Information Technology, Education, Law, Psychology, Social Sphere, Management*. International collective monograph. Lublin. 2024. P. 377-422.

Шведова, Я. (2021). Педагогічна взаємодія у діаді «викладач–студент» в умовах онлайн навчання. *Educological Discourse*, 3(34), 111–124. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2021.38>.

Щур, В. А., Маліношевська, А. С., & Поворознюк, І. В. (2024). Психолого-педагогічні засади компетентнісної моделі у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів. *Психологічний журнал*, 13, 66–72.

Ялоза, О. (2025). Роль викладача у формуванні резильєнтності майбутніх педагогів в умовах змішаного навчання. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 1(31), 94–103. [https://doi.org/10.31499/2307-4914.1\(31\).2025.333814](https://doi.org/10.31499/2307-4914.1(31).2025.333814).

Androshchuk, I., Banit, O., Shtepura, A., Rostoka, M., & Cherevychnyi, G. (2022). Modern information and educational environment in the context of the

theory of generations. *International Journal of Pedagogy Innovation and New Technologies*, 9(1), 54–62. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0016.2095>.

Bączkowska, A. (2021). An overview of popular website platforms and mobile apps for language learning. *Forum Filologiczne Ateneum*, 1(9), Article 009. [https://doi.org/10.36575/2353-2912/1\(9\)2021.009](https://doi.org/10.36575/2353-2912/1(9)2021.009).

Bakhtiar, A., & Hadwin, A. F. (2020). Dynamic interplay between modes of regulation during motivationally challenging episodes in collaboration. *Frontline Learning Research*, 8(2), 1–34. <https://doi.org/10.14786/flr.v8i2.561>.

Bakhtiar, A., & Hadwin, A. F. (2022). Motivation from a self-regulated learning perspective: Application to school psychology. *Canadian Journal of School Psychology*, 37(1), 93–116. <https://doi.org/10.1177/08295735211054699>.

Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161–186.

Boekaerts, M. (2017). Cognitive load and self-regulation: Attempts to build a bridge. *Learning and Instruction*, 51, 90–97.

Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199–231.

Brenner, C. A. (2022). Self-regulated learning, self-determination theory and teacher candidates' development of competency-based teaching practices. *Smart Learning Environments*, 9(3). <https://doi.org/10.1186/s40561-021-00184-5>.

Cavalcanti, A. P., Barbosa, A., Carvalho, R., Freitas, F., Tsai, Y.-S., Gašević, D., & Mello, R. F. (2021). Automatic feedback in online learning environments: A systematic literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100027. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100027>.

Chang, D. H., Lin, M. P., Hajian, S., & Wang, Q. Q. (2023). Educational design principles of using AI chatbot that supports self-regulated learning in education: Goal setting, feedback, and personalization. *Sustainability*, 15(17), 12921. <https://doi.org/10.3390/su151712921>.

Chiu, T. K. F. (2024). A classification tool to foster self-regulated learning with generative artificial intelligence by applying self-determination theory: A case of ChatGPT. *Educational Technology Research and Development*. <https://doi.org/10.1007/s11423-024-10366-w>.

Chukurliev, H. (2019). Teaching the Generation Z. In *Connecting through Educational Technology: Proceedings of the European Distance and E-Learning Network 2019 Annual Conference* (pp. 475–480). EDEN. <https://doi.org/10.38069/edenconf-2019-ac-0056>.

Evidence for Learning. (2019). *Metacognition and self-regulated learning* (Guidance report). Evidence for Learning.

Faza, A., & Lestari, I. A. (2025). Self-regulated learning in the digital age: A systematic review of strategies, technologies, benefits, and challenges. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 26(2).

Gligorea, I., Cioca, M., Oancea, R., Gorski, A.-T., Gorski, H., & Tudorache, P. (2023). Adaptive learning using artificial intelligence in e-learning: A literature review. *Education Sciences*, 13(12), 1216. <https://doi.org/10.3390/educsci13121216>.

Harzelli, N., & Kaddouri, E. (2025). Self-regulated learning according to Pintrich's social-cognitive model. *Journal of Languages & Translation*, 5(2), 206–220.

Hofferber, N., Eckes, A., & Wilde, M. (2014). Effects of autonomy supportive vs. controlling teachers' behavior on students' achievements. *European Journal of Educational Research*, 3(4), 177–184. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.3.4.177>.

Husnita, L., Rahayuni, A., Fusfitasari, Y., Siswanto, E., & Rintaningrum, R. (2023). The role of mobile technology in improving accessibility and quality of learning. *Jurnal Aplikasi Fisika*, 11(2), Article 10548. <https://doi.org/10.31958/jaf.v11i2.10548>.

Iftode, D. (2019). Generation Z and learning styles: Case study. *SEA – Practical Application of Science*, VII(21/3), 255–259. Alexandru Ioan Cuza University of Iasi.

Indriyana, F., & Djastuti, I. (2018). Work values of generation Y. *Diponegoro International Journal of Business*, 1(1), 40–48.

Jin, S.-H., Im, K., Yoo, M., Roll, I., & Seo, K. (2023). Supporting students' self-regulated learning in online learning using artificial intelligence applications. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20, Article 37. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00406-5>.

Koka, A., & Hein, V. (2003). Perceptions of teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 4(4), 333–346. [https://doi.org/10.1016/S1469-0292\(02\)00012-2](https://doi.org/10.1016/S1469-0292(02)00012-2)

Kozyr, M. V. (2017). Інтеграція інформаційної педагогіки в освітній процес: теорія поколінь. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, 27, 36–39.

Kraut, A., Yarris, L. M., & Sargeant, J. (2015). Feedback: Cultivating a positive culture. *Journal of Graduate Medical Education*, 7(2), 262–264. <https://doi.org/10.4300/JGME-D-15-00103.1>.

Kuzminskyy, A. (2014). Rebranding Ukrainian generations and Generation Y through the prism of modern views. *American Journal of Educational Research*, 2(12B), 83–86. <https://doi.org/10.12691/education-2-12B-15>.

Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4–11.

Mejeh, M., Sarbach, L., & Hascher, T. (2024). Effects of adaptive feedback through a digital tool: A mixed-methods study on the course of self-regulated learning. *Education and Information Technologies*, 29, 17763–17805. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12510-8>.

Ng, D., Tan, C.-W., & Leung, J. (2024). Empowering student self-regulated learning and science education through ChatGPT: A pioneering pilot study. *British Journal of Educational Technology*. <https://doi.org/10.1111/bjet.13454>.

Onah, D., Pang, E., & Sinclair, J. (2021). Investigating self-regulation in the context of a blended learning computing course. *International Journal of Information and Learning Technology*, 38(3), 311–325. <https://doi.org/10.1108/IJILT-04-2021-0059>.

Panadero E (2017) A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Front. Psychol.* 8:422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>.

Pardo, A., Han, F., & Ellis, R. (2016). Combining university student self-regulated learning indicators and engagement with online learning events to predict academic performance. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 9(3), 284–297. <https://doi.org/10.1109/TLT.2016.2639508>.

Pekrun, R. (2021). Teachers need more than knowledge: Why motivation, emotion, and self-regulation are indispensable. *Educational Psychologist*, 56(4), 312–322. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1991356>.

Pintrich, P. R. (1995). Understanding self-regulated learning. In P. R. Pintrich (Ed.), *Understanding self-regulated learning* (New Directions for Teaching and Learning, No. 63, pp. 3–12). Jossey-Bass.

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

Plumley, R. D., Bernacki, M. L., Greene, J. A., Kuhlmann, S., Raković, M., Urban, C. J., Hogan, K. A., Lee, C., Panter, A. T., & Gates, K. M. (2024). Co-

designing enduring learning analytics prediction and support tools in undergraduate biology courses. *British Journal of Educational Technology*, 55(5), 1860–1883. <https://doi.org/10.1111/bjet.13472>.

Quesada-Pallarès, C., Sánchez-Martí, A., Ciraso-Calí, A., & Pineda-Herrero, P. (2019). Online vs. classroom learning: Examining motivational and self-regulated learning strategies among vocational education and training students. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 2795. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02795>.

Rodriguez-Gomez, D., Muñoz-Moreno, J. L., & Ion, G. (2024). Empowering teachers: Self-regulated learning strategies for sustainable professional development in initial teacher education at higher education institutions. *Sustainability*, 16(7), 3021. <https://doi.org/10.3390/su16073021>.

Saint, J., Gašević, D., Matcha, W., Ahmad Uzir, N., & Pardo, A. (2023). Combining analytic methods to unlock sequential and temporal patterns of self-regulated learning. *Computers in Human Behavior*, 141, 107626. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107626>.

Saputra, N. M. A., Hidayah, N., Ramli, M., & Arip, M. A. S. M. (2024). Prevalence of self-regulated learning in MBKM program students. *Bisma: The Journal of Counseling*, 8(2), 153–161. <https://doi.org/10.23887/bisma.v8i2.83650>.

Sardi, J., Darmansyah, Candra, O., Yuliana, D. F., Habibullah, Yanto, D. T. P., & Eliza, F. (2025). How generative AI influences students' self-regulated learning and critical thinking skills: A systematic review. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(1), Article 53379. <https://doi.org/10.3991/ijep.v15i1.53379>.

Shanmugasundaram, M. and Tamilarasu, A. (2023) The impact of digital technology, social media, and artificial intelligence on cognitive functions: a review. *Front. Cognit.* 2:1203077. doi: 10.3389/fcogn.2023.1203077.

Steele, J., & Holbeck, R. (2020). Five elements that impact quality feedback in the online asynchronous classroom. *Journal of Educators Online*, 17(3), 1–15.

Taub, M., Banzon, A. M., Zhang, T., & Chen, Z. (2022). Tracking changes in students' online self-regulated learning behaviors and achievement goals using trace clustering and process mining. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 813514. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.813514>.

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., Aelterman, N., Haerens, L., & Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22(6), 431–439. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.04.002>.

Volkovitchkaia, G., Tikhonova, Y., & Kolosova, O. (2020). Educational experience in the mobile learning environment: Consumer behavior perspective. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 14(21), 41–56. <https://doi.org/10.3991/ijim.v14i21.18441>.

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

Winne, P. H., Teng, K., Chang, D., Lin, M. P.-C., Marzouk, Z., Nesbit, J. C., Patzak, A., Rakovic, M., Samadi, D., & Vytasek, J. (2019). nStudy: Software for learning analytics about learning processes and self-regulated learning. *Journal of Learning Analytics*, 6(2), 95–106. <https://doi.org/10.18608/jla.2019.62.7>.

Xu, X., Qiao, L., Cheng, N., Liu, H., & Zhao, W. (2025). Enhancing self-regulated learning and learning experience in generative AI environments: The critical role of metacognitive support. *British Journal of Educational Technology*. <https://doi.org/10.1111/bjet.13599>.

Yang, X., & Du, J. (2024). The effect of teacher self-efficacy, online pedagogical and content knowledge, and emotion regulation on teacher digital burnout: A mediation model. *BMC Psychology*, 12, Article 51. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01540-z>.

Zheng J., Lajoie S. and Li S. (2023) Emotions in self-regulated learning: A critical literature review and meta-analysis. *Front. Psychol.* 14:1137010. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1137010.

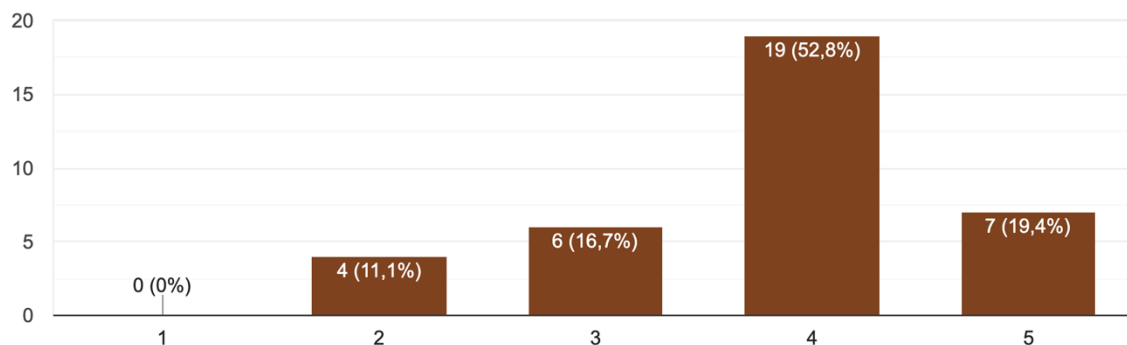
Zimmerman, B. J. (2005). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Elsevier.

ДОДАТОК 1. Результати анкетування студентів Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

Блок 1. Метакогнітивні стратегії (планування, моніторинг, оцінювання).

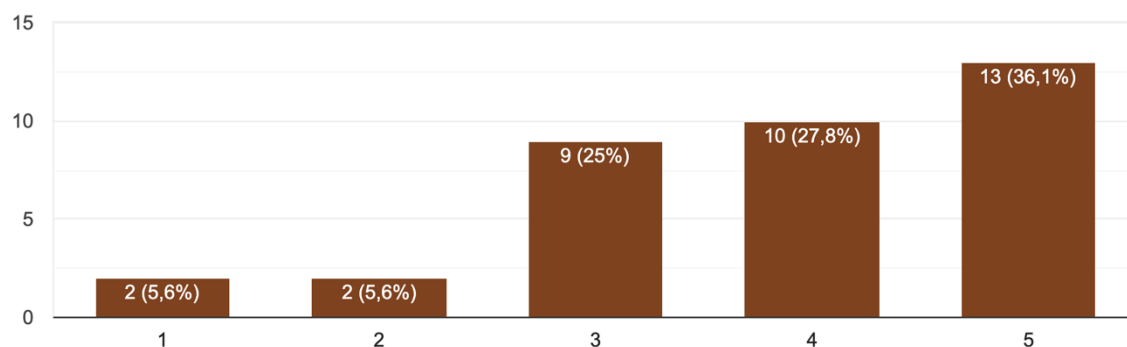
Я планую те, що треба вивчити і те, як найефективніше це зробити.

36 відповідей



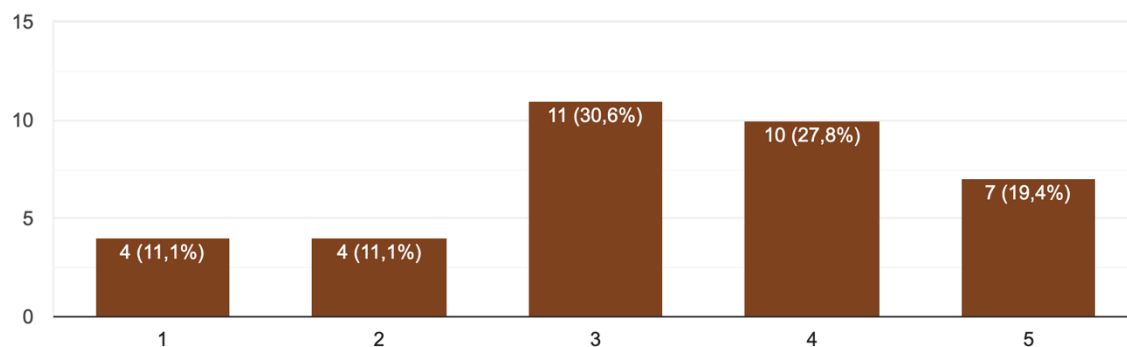
Я оцінюю складність завдання і визначаю орієнтовний час на його виконання.

36 відповідей



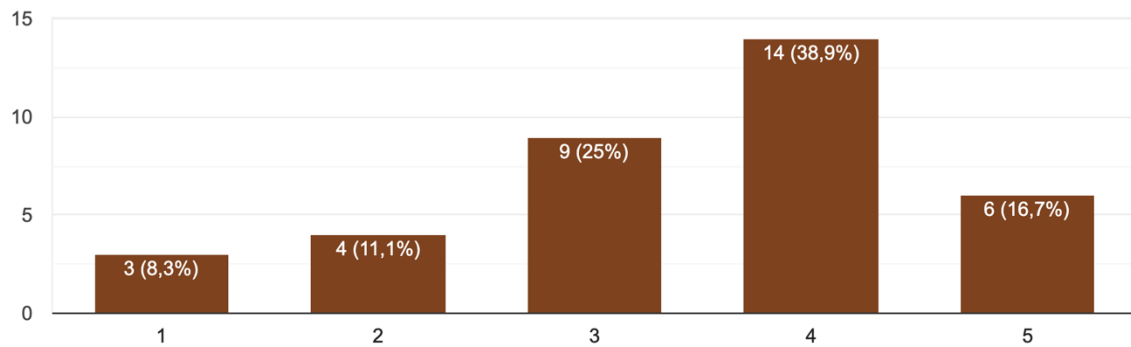
Я розподіляю великі завдання на менші кроки задля легшого їх досягнення.

36 відповідей



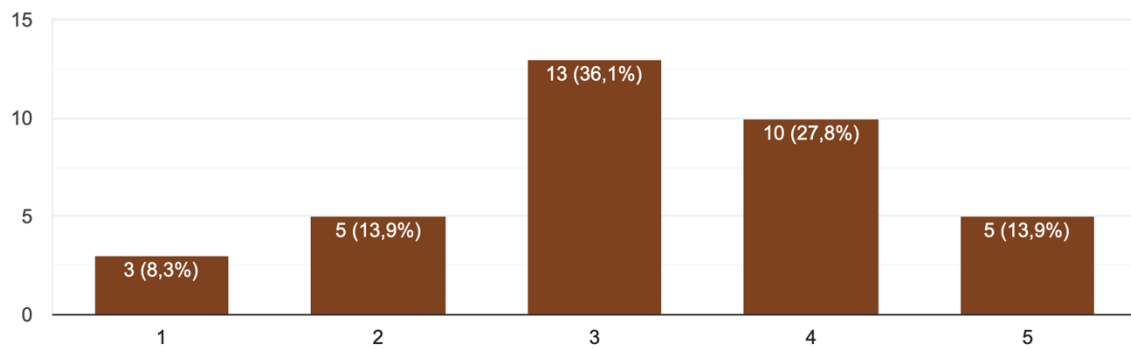
Я періодично зупиняюся, щоб перевірити, чи розумію основну ідею.

36 відповідей



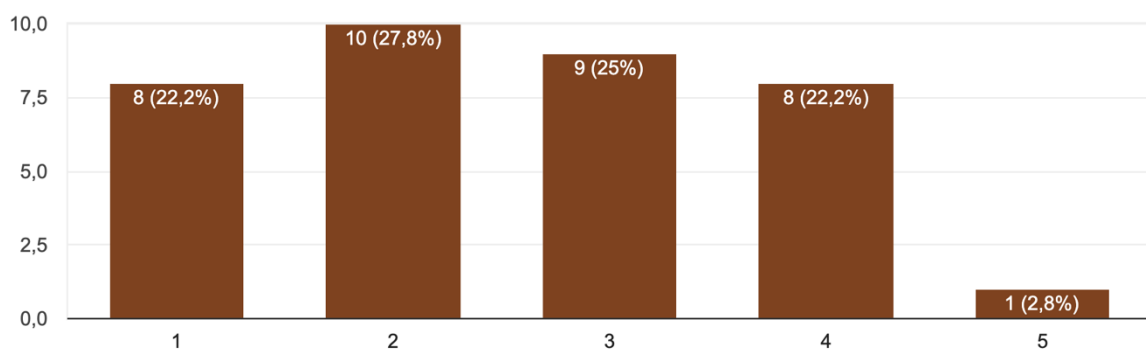
Я ставлю собі запитання, щоб упевнитися, що інформація засвоюється.

36 відповідей



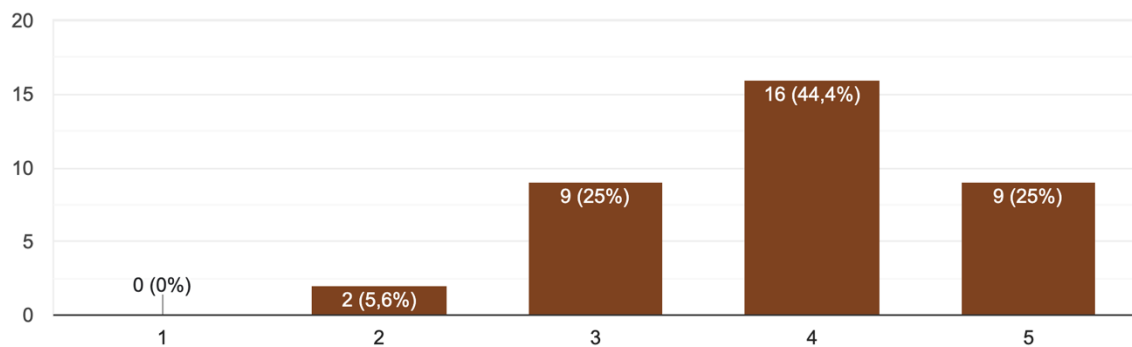
Я не відволікаюся, поки не зроблю заплановане.

36 відповідей



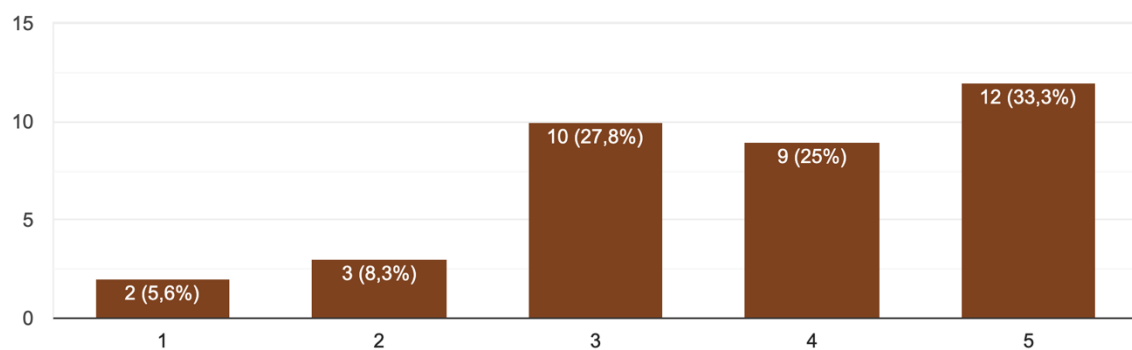
Якщо матеріал здається незрозумілим, я шукаю альтернативне пояснення.

36 відповідей



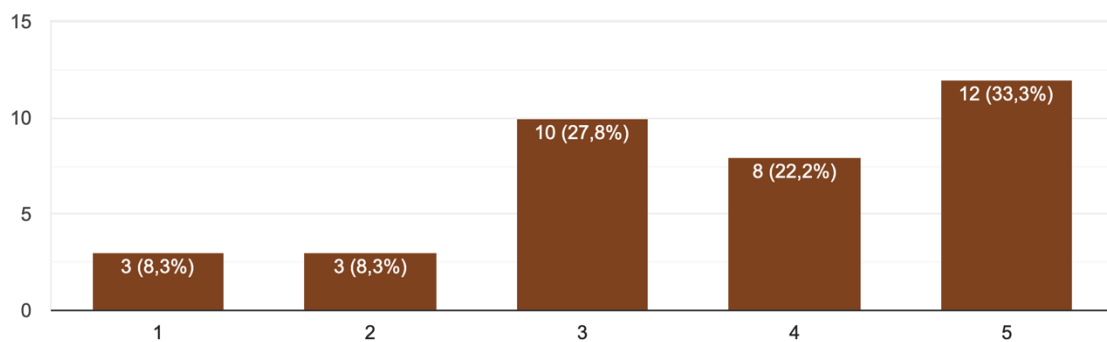
Я звертаю увагу на свої відчуття (напругу, плутанину), які сигналізують про необхідність зміни стратегії.

36 відповідей



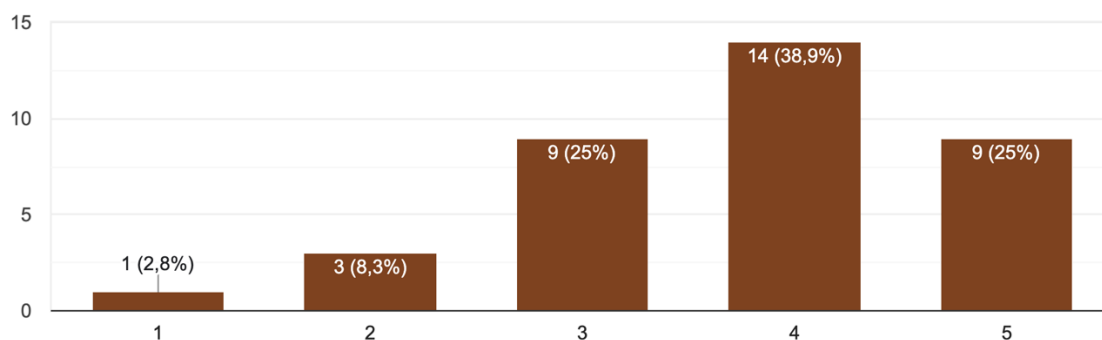
Я знаю свої сильні та слабкі сторони, та враховую їх під час планування.

36 відповідей



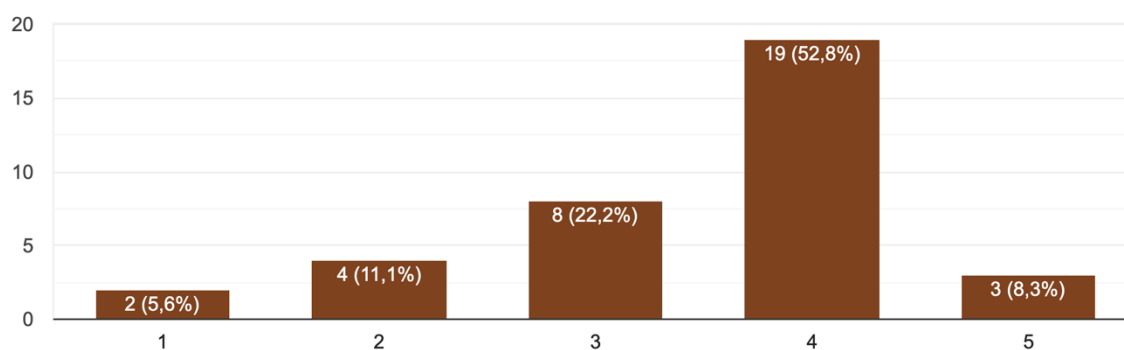
Я аналізую причини своїх труднощів у навчанні.

36 відповідей



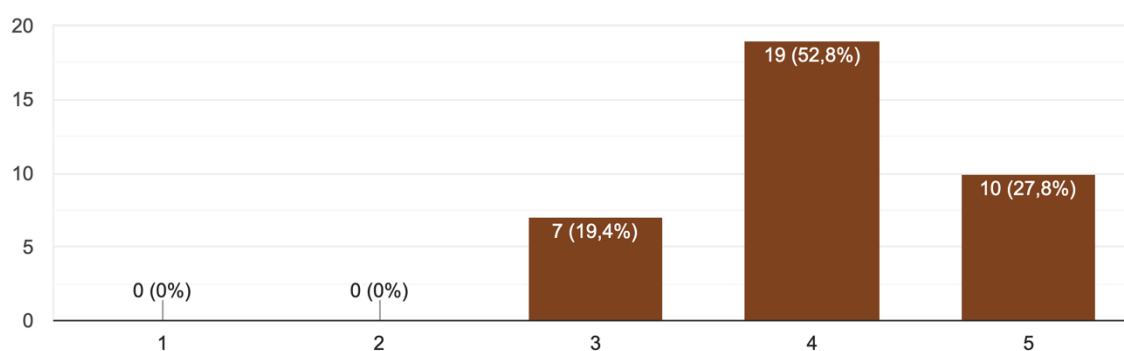
Після виконання завдання я завжди оцінюю, наскільки добре впорався, і що варто було б покращити.

36 відповідей



Я розмірковую над тим, як покращити своє навчання.

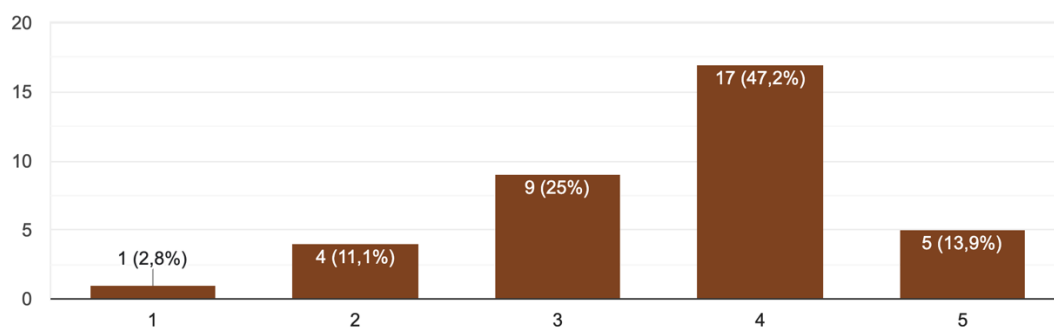
36 відповідей



Блок 2. Когнітивні стратегії (повторення, організації інформації, опрацювання інформації).

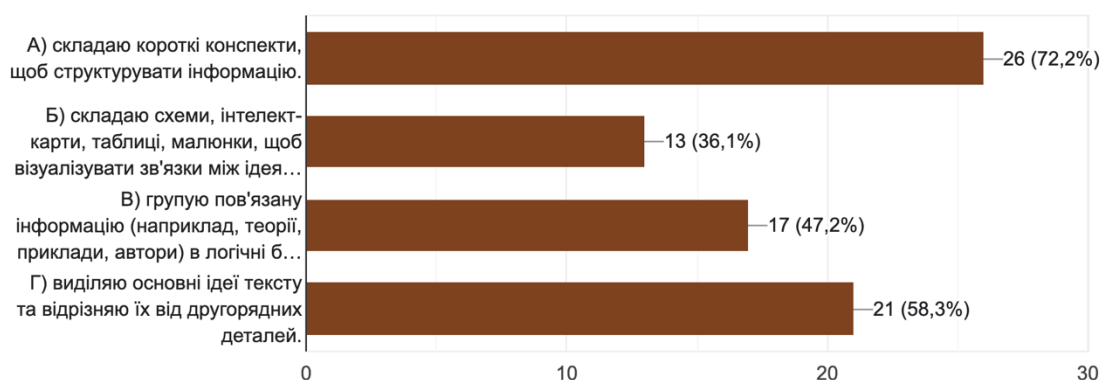
Я використовую стратегії повторення (повторюю терміни, складні поняття; перечитую, відтворюю в пам'яті).

36 відповідей



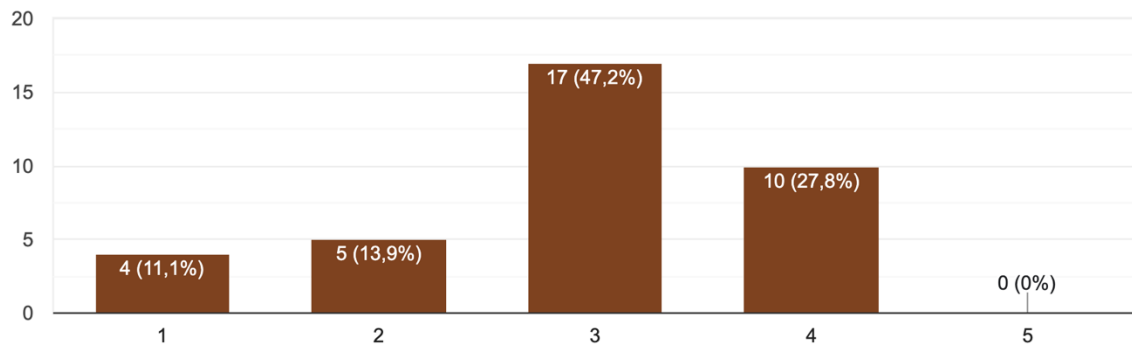
Я використовую стратегії організації інформації:

36 відповідей



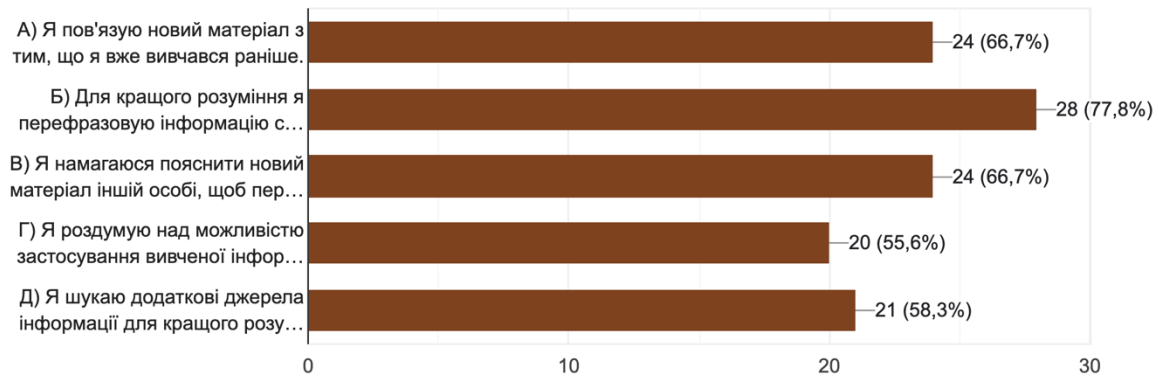
Я регулярно переглядаю навчальні матеріали для поглиблення знань.

36 відповідей



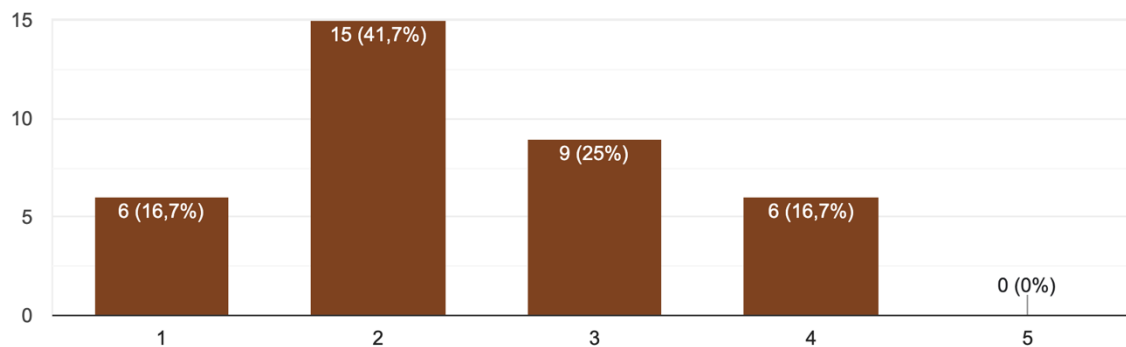
Я використовую стратегії уточнення та елаборації (глибоке розуміння):

36 відповідей

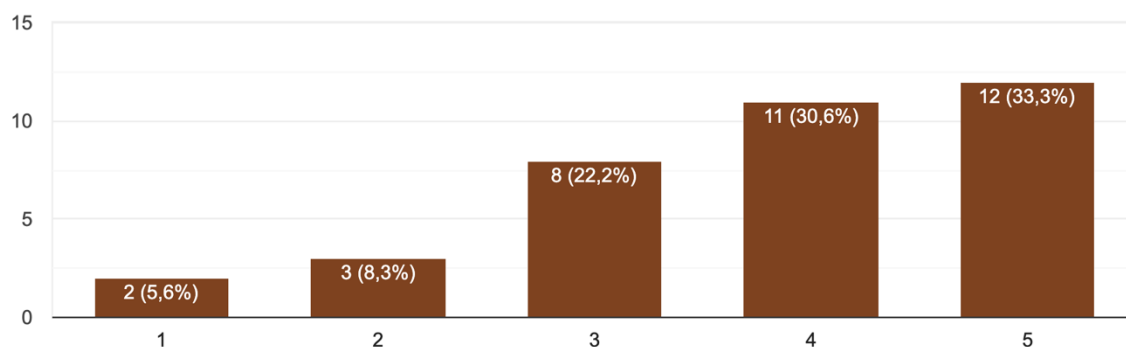


Блок 3. Мотиваційні та ресурсно-поведінкові стратегії (наприклад, управління часом, пошук допомоги, регуляція зусиль).

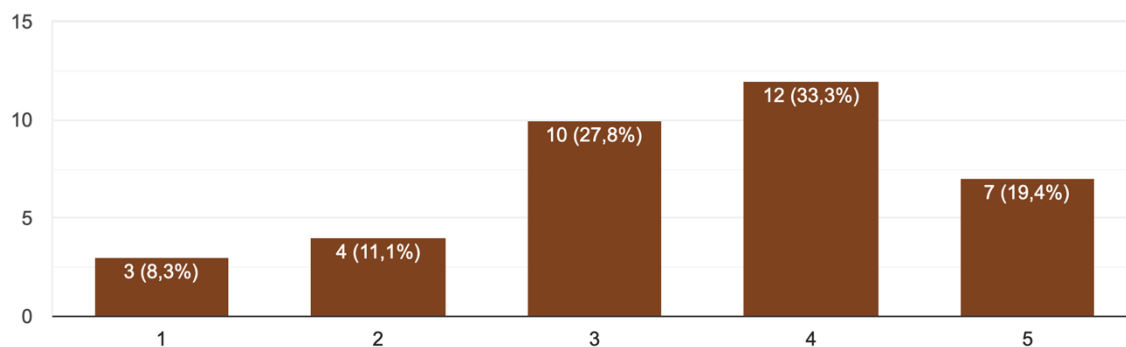
Якщо я втрачаю інтерес до завдання, я намагаюся знайти спосіб зробити його цікавішим
36 відповідей



Коли мені важко, я нагадую собі, чому навчання для мене важливе.
36 відповідей

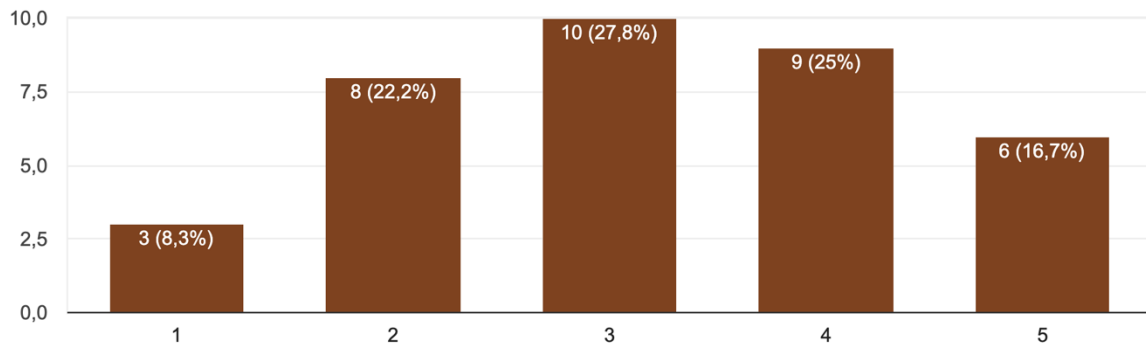


Навіть коли матеріал складний, я продовжую працювати, доки не зрозумію його.
36 відповідей



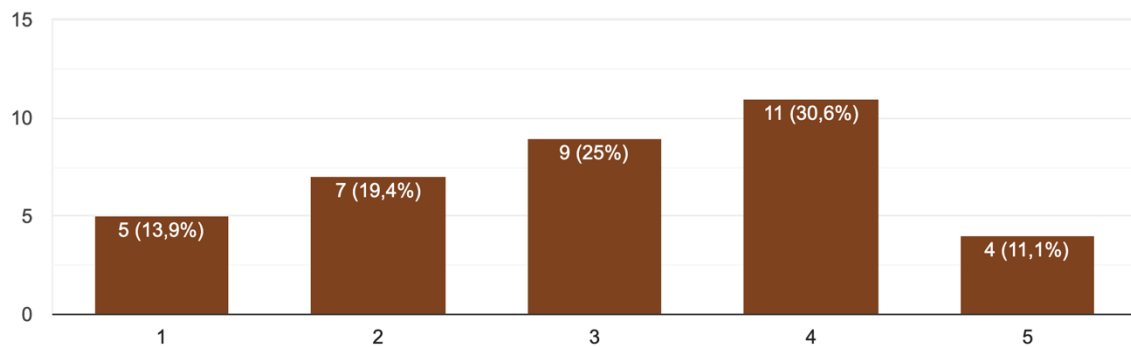
Я сприймаю невдачі (низькі бали) як привід працювати більше, а не як підтвердження некомпетентності.

36 відповідей



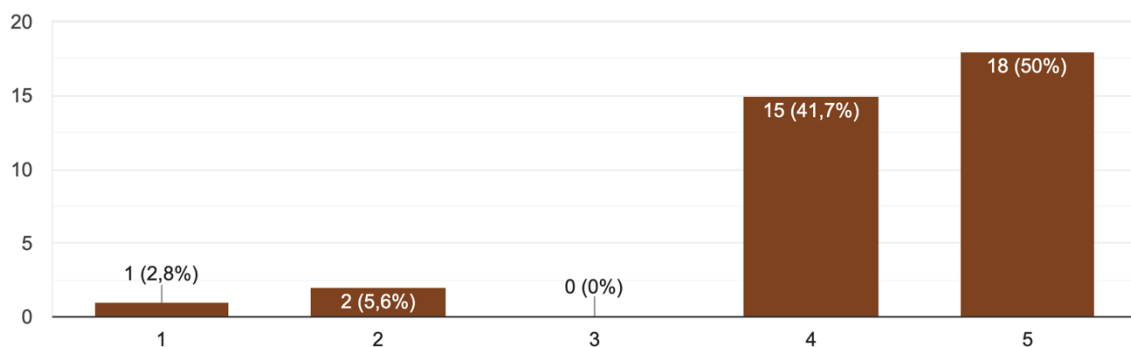
Я ставлю собі малі цілі, щоб підтримувати мотивацію.

36 відповідей



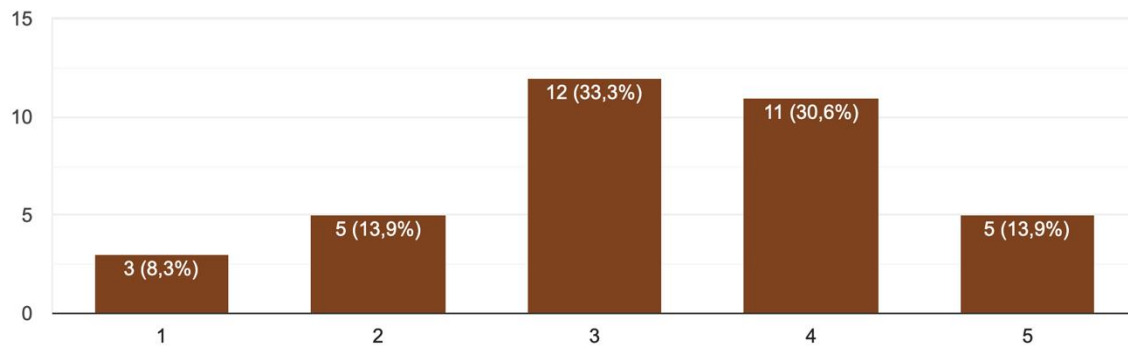
Я винагороджую себе після складних завдань (відпочинок, хобі).

36 відповідей



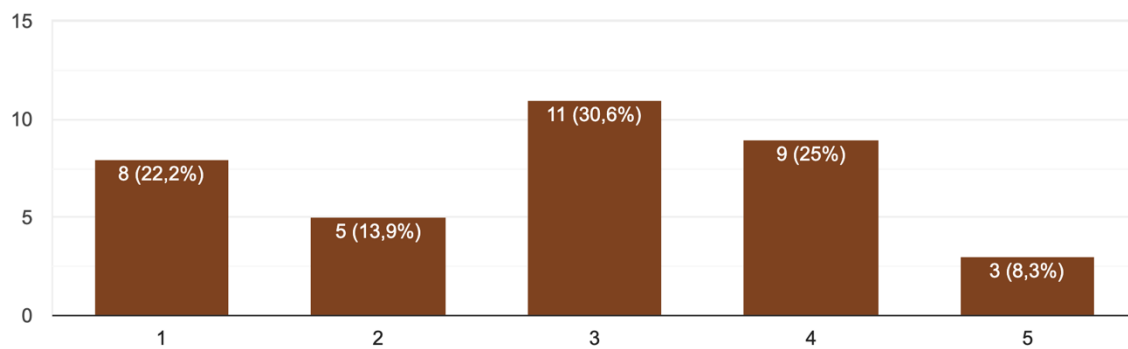
Я зберігаю спокій навіть під час складних завдань та іспитів.

36 відповідей



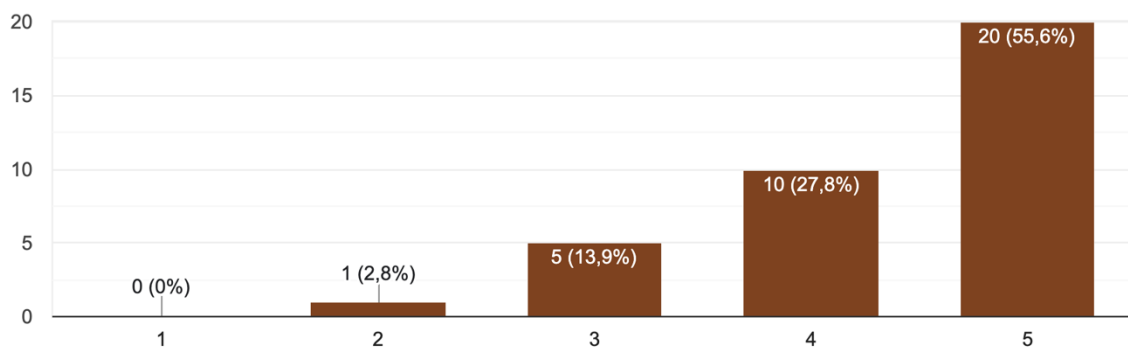
Я вмію відкладати задоволення (наприклад, соціальні мережі, розваги), щоб зосередитися на навчанні.

36 відповідей



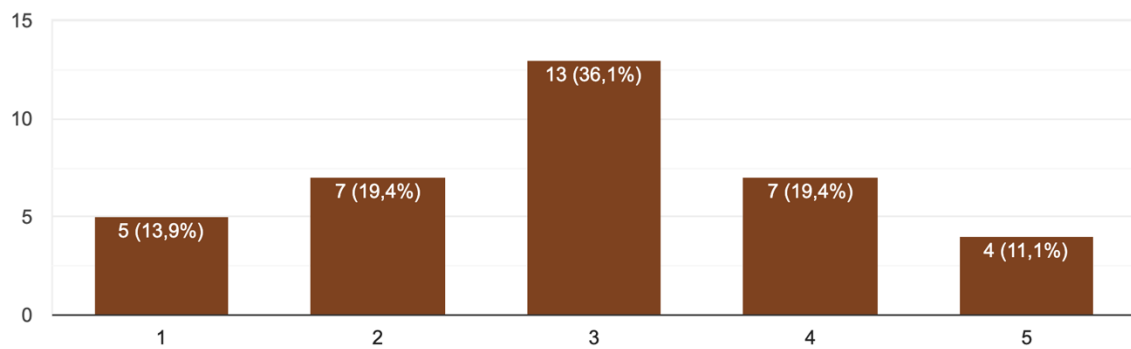
Я вірю, що можу значно покращити свої навчальні результати, якщо докладу зусиль

36 відповідей



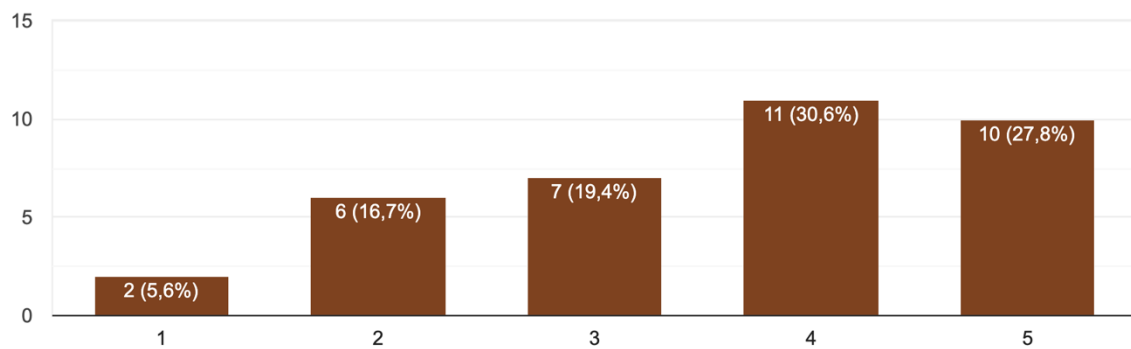
Я беру активну участь у групових обговореннях, щоб покращити своє розуміння теми.

36 відповідей



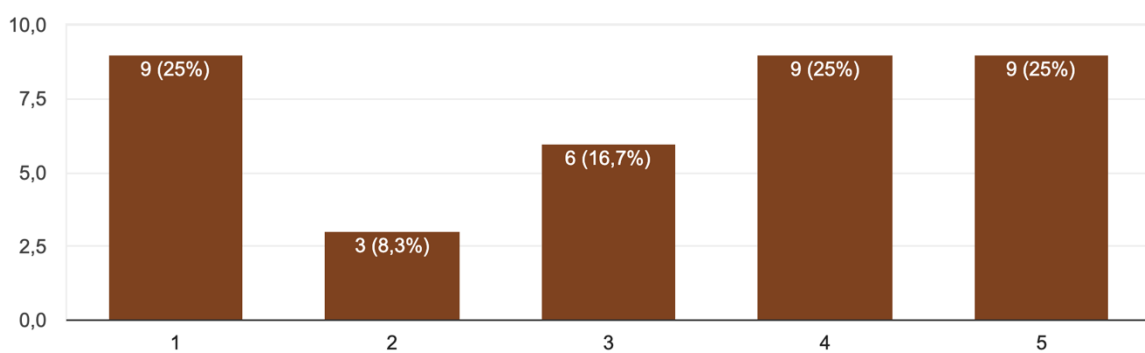
Я створюю комфортне місце для навчання без відволікань.

36 відповідей

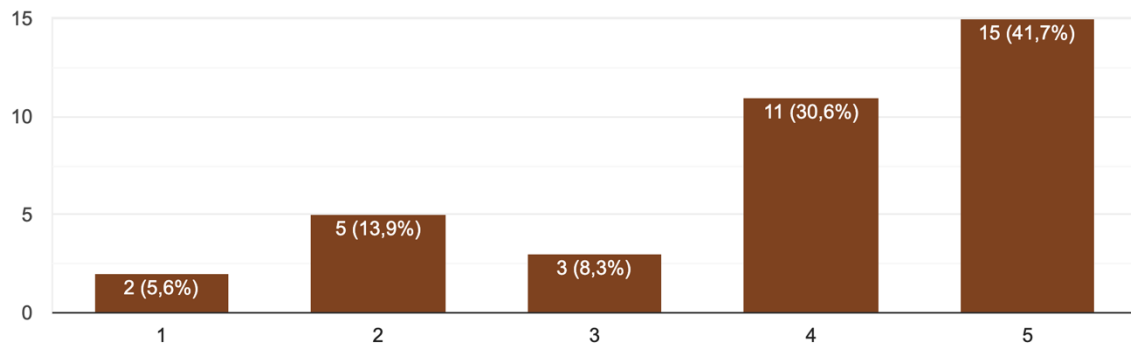


Я використовую планери або подібні інструменти для організації навчання.

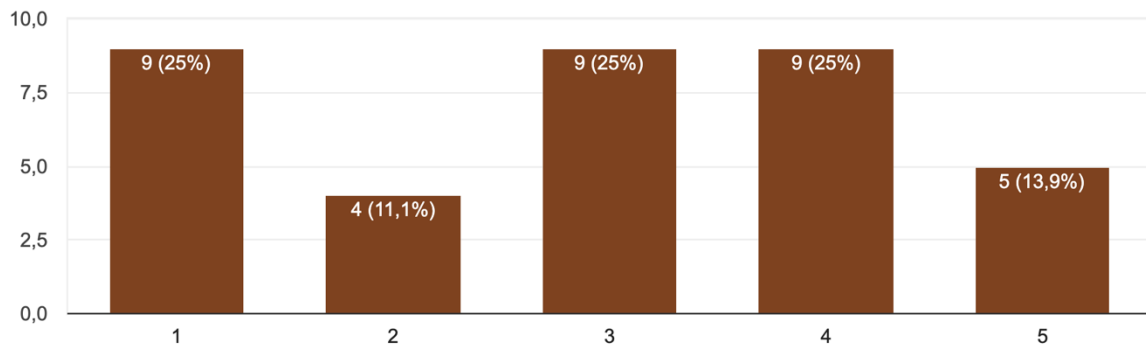
36 відповідей



Я звертаюсь за допомогою до викладача або одногрупників, якщо мені щось не зрозуміло.
36 відповідей



Я ефективно розподіляю свій час між навчанням, роботою та особистим життям.
36 відповідей

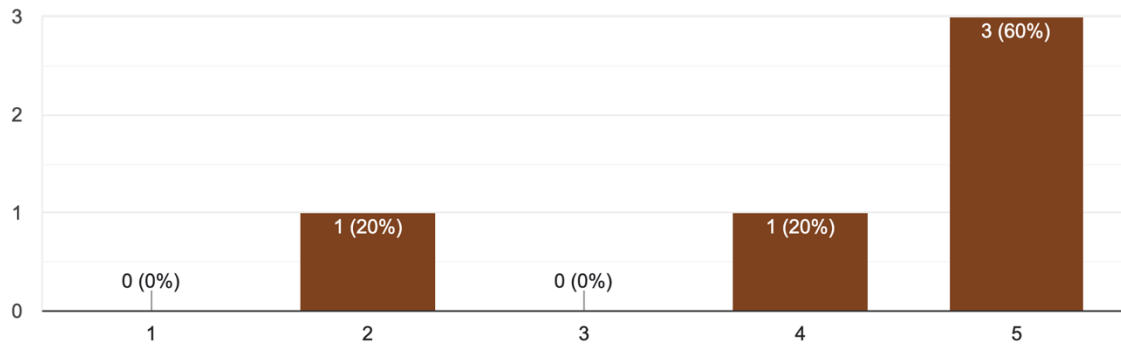


ДОДАТОК 2. Результати анкетування студентів Утрехтського університету прикладних наук (Нідерланди, м. Утрехт). Результати представлено англійською мовою.

Block 1. Metacognitive Strategies (planning, monitoring, evaluation).

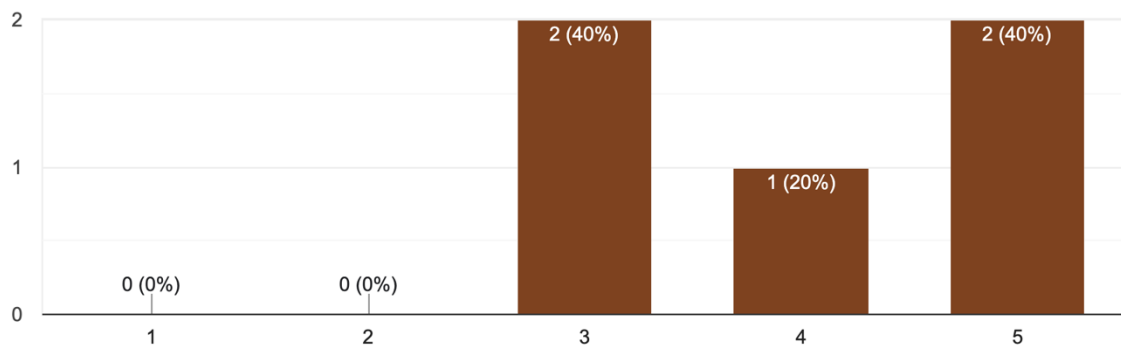
I plan what I need to learn and how to do it most effectively.

5 відповідей



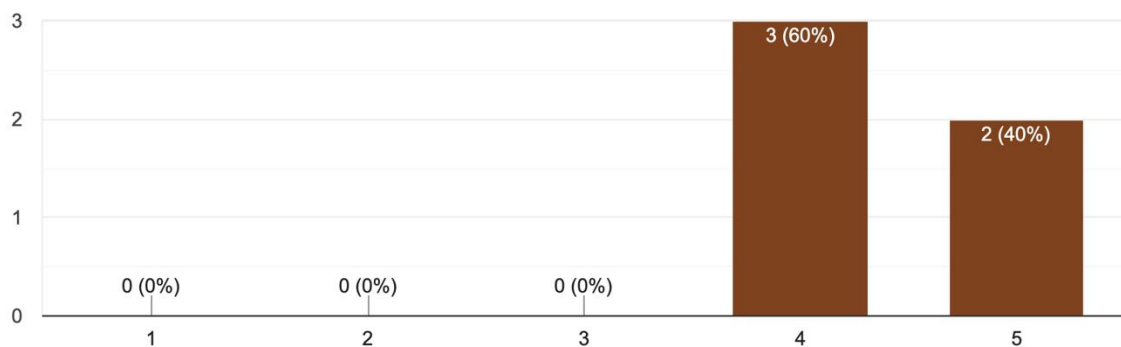
I estimate how difficult a task is and how much time I will need to complete it.

5 відповідей



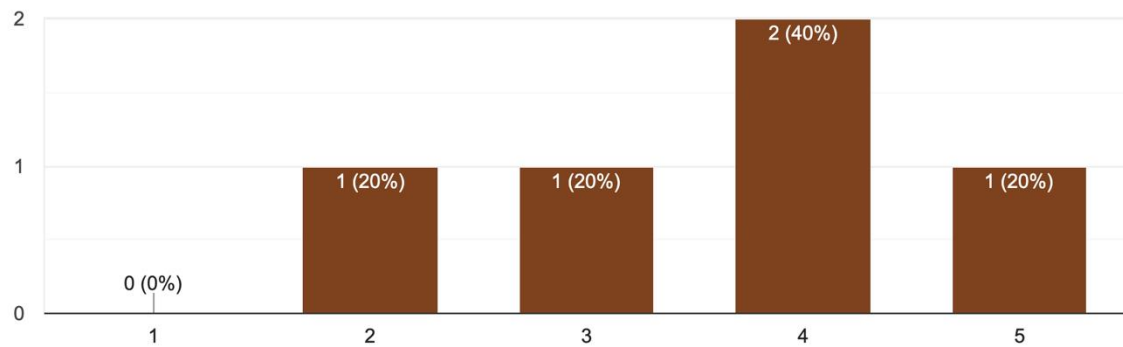
I break large tasks into smaller steps to make them easier to manage.

5 відповідей



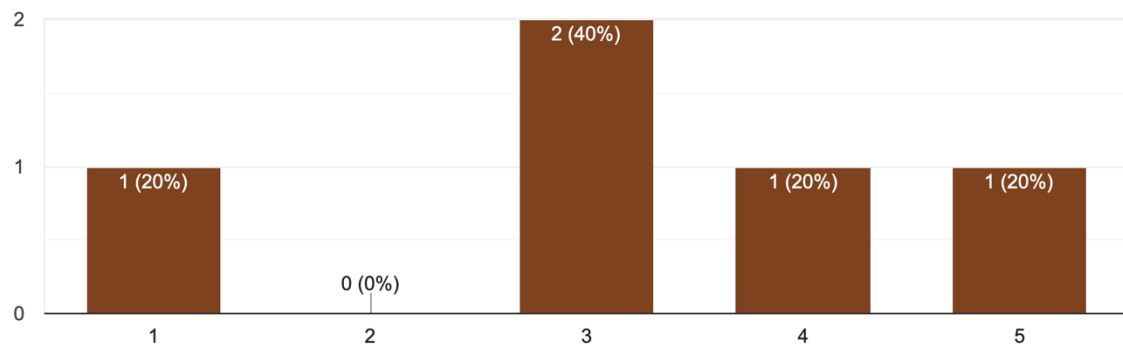
I stop from time to time to check if I understand the main idea.

5 відповідей



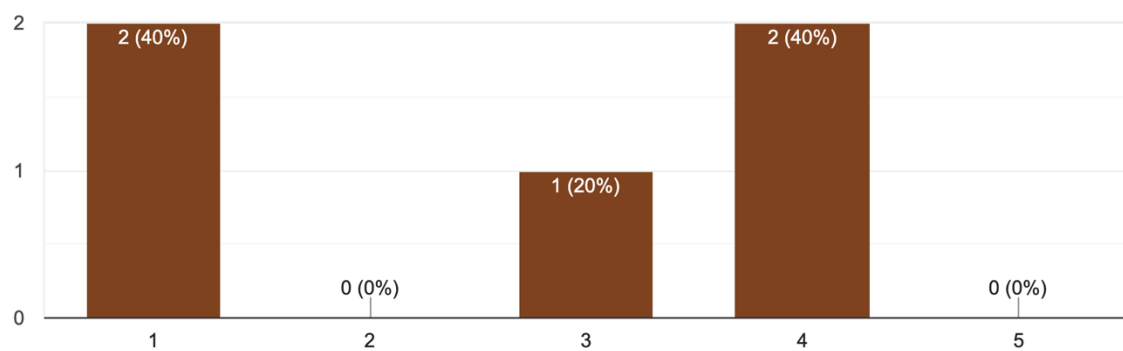
I ask myself questions to make sure I am learning the material.

5 відповідей



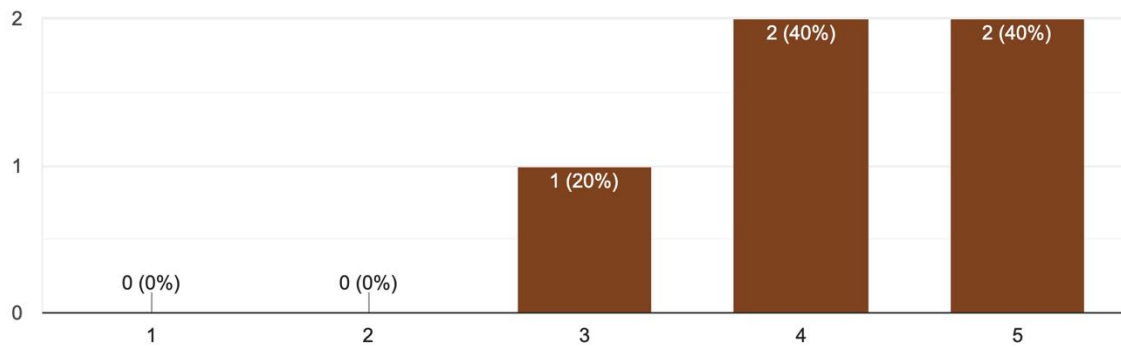
I do not get distracted until I finish what I planned.

5 відповідей



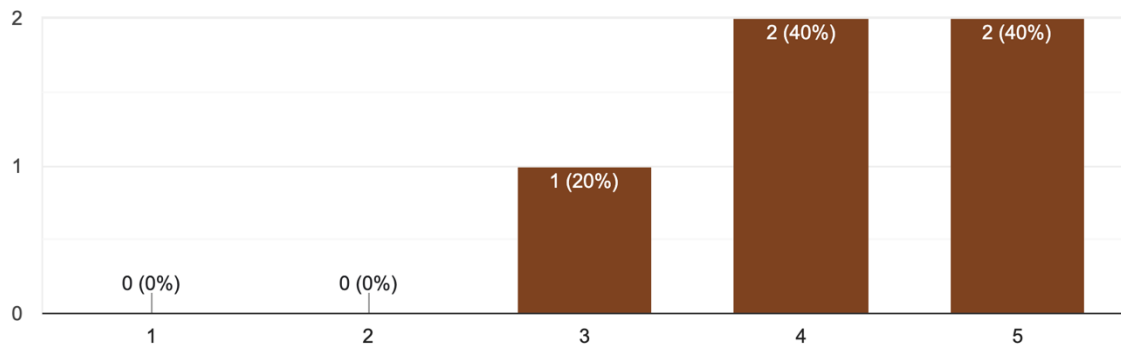
If the material seems unclear, I look for an alternative explanation.

5 відповідей



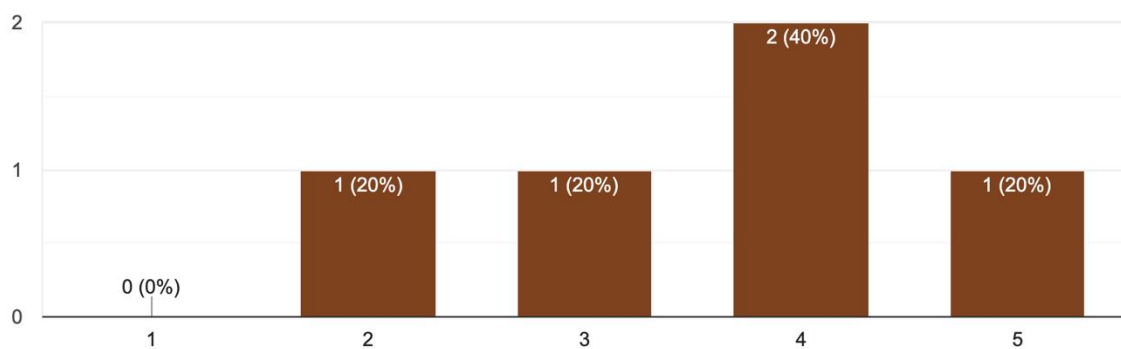
I pay attention to my feelings (tension, confusion) as signals that I may need to change my strategy.

5 відповідей



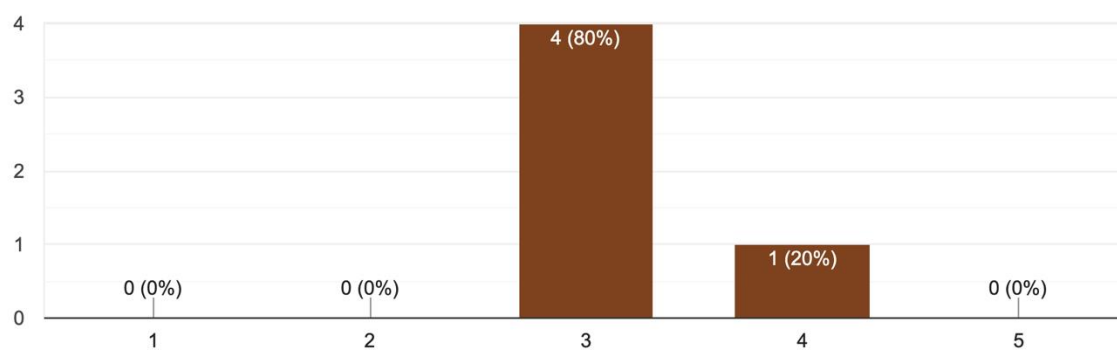
I know my strengths and weaknesses and take them into account when planning.

5 відповідей



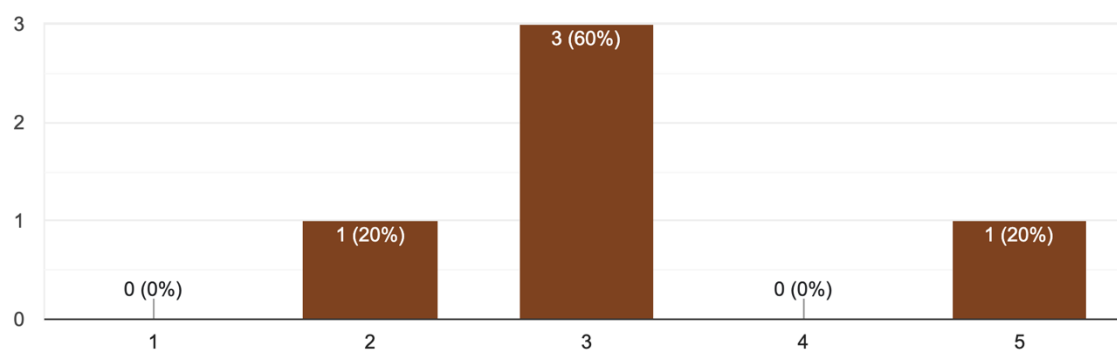
I analyse the reasons for my learning difficulties.

5 відповідей



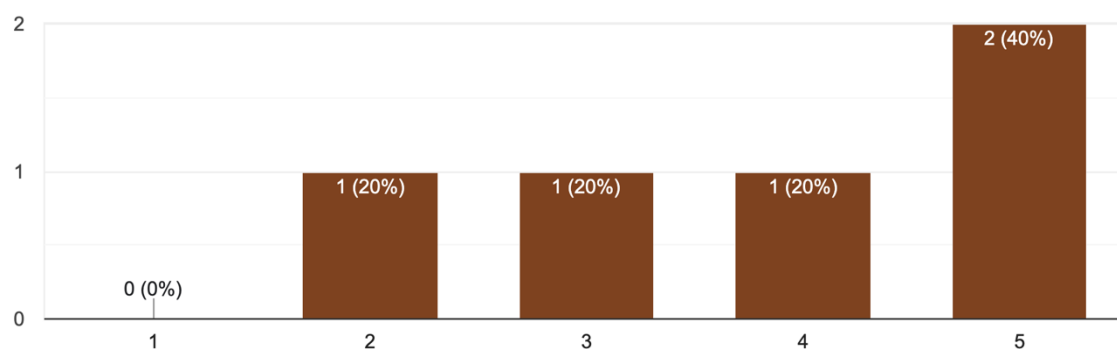
After completing a task, I always evaluate how well I did and what could be improved.

5 відповідей



I think about how I can improve my learning.

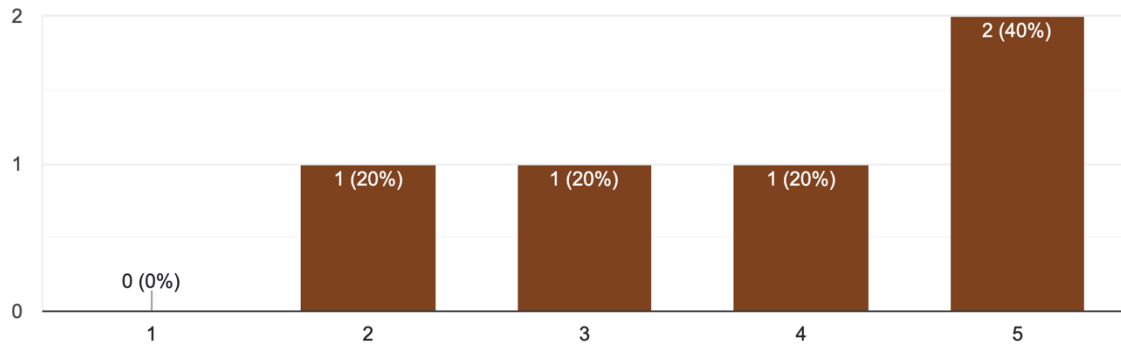
5 відповідей



Block 2. Cognitive Strategies (for example, repetition, organisation, processing of information)

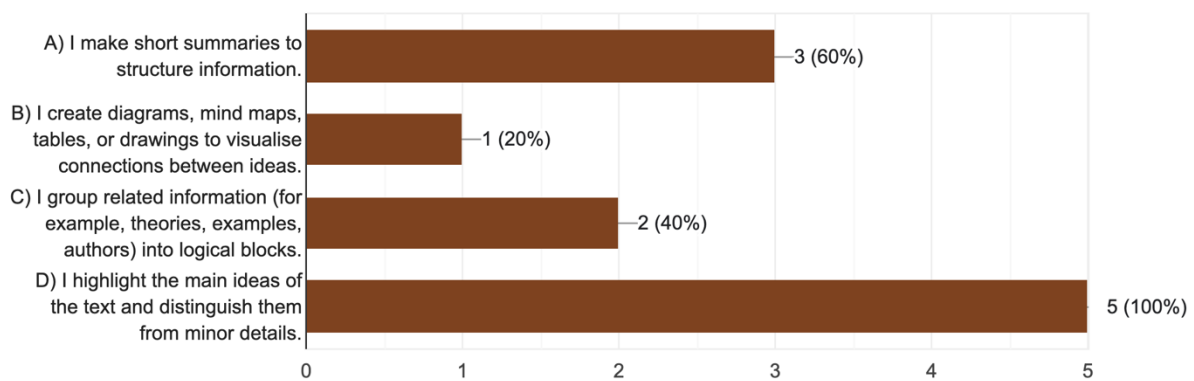
I use repetition strategies (I repeat terms, difficult concepts, reread, recall information).

5 відповідей



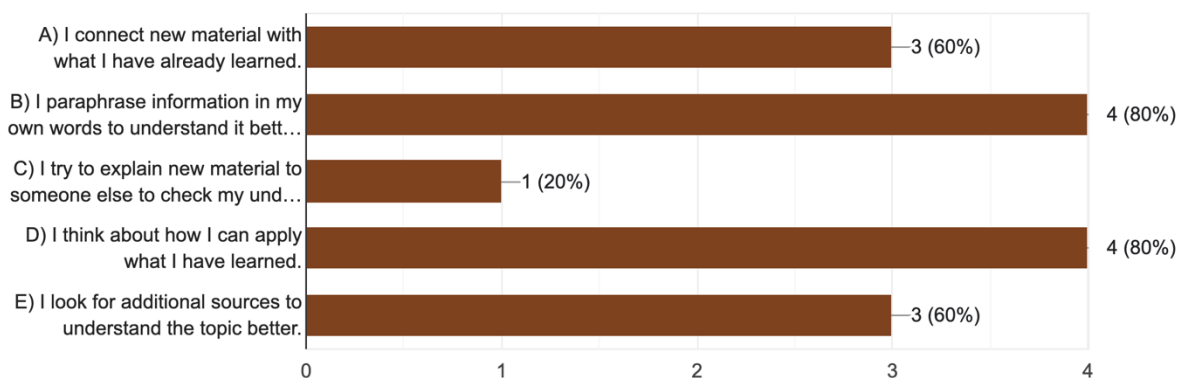
I use organisation strategies:

5 відповідей



I use elaboration and clarification strategies (for deeper understanding):

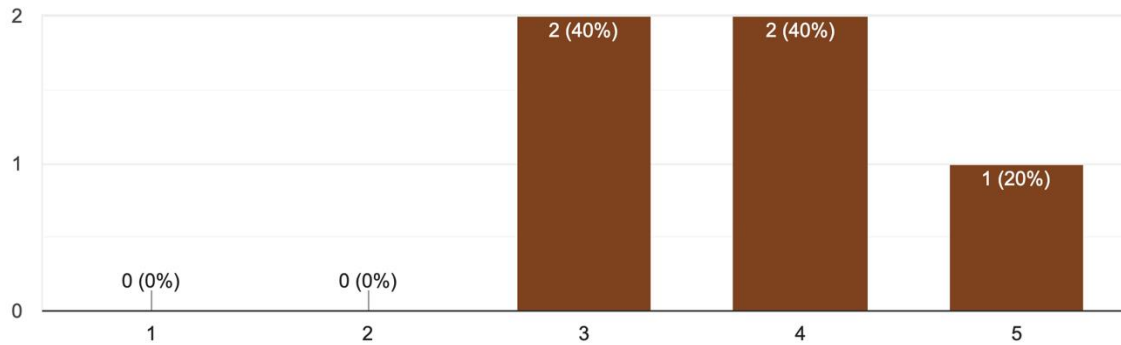
5 відповідей



Block 3. Motivational and Resource-Management Strategies (for example, time management, help-seeking, effort regulation)

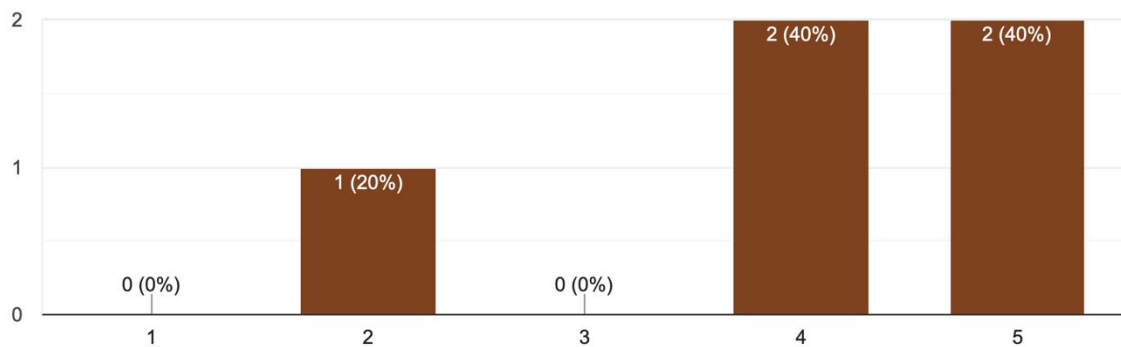
If I lose interest in a task, I try to find a way to make it more interesting.

5 відповідей



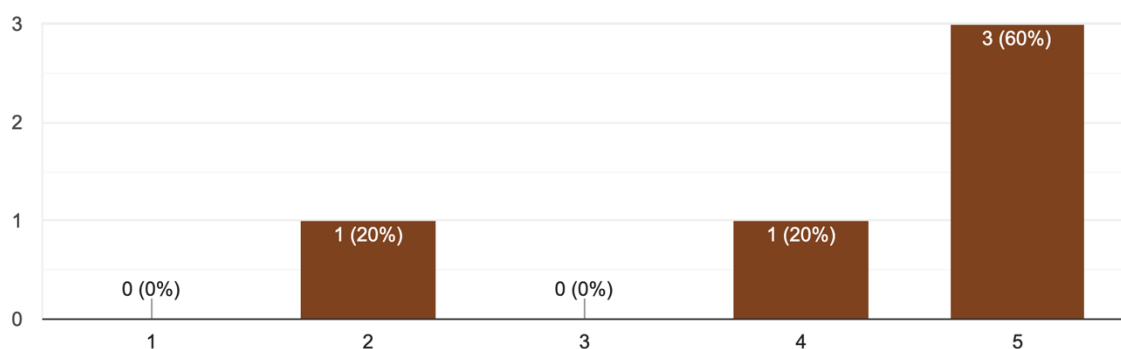
When I struggle, I remind myself why learning is important to me.

5 відповідей



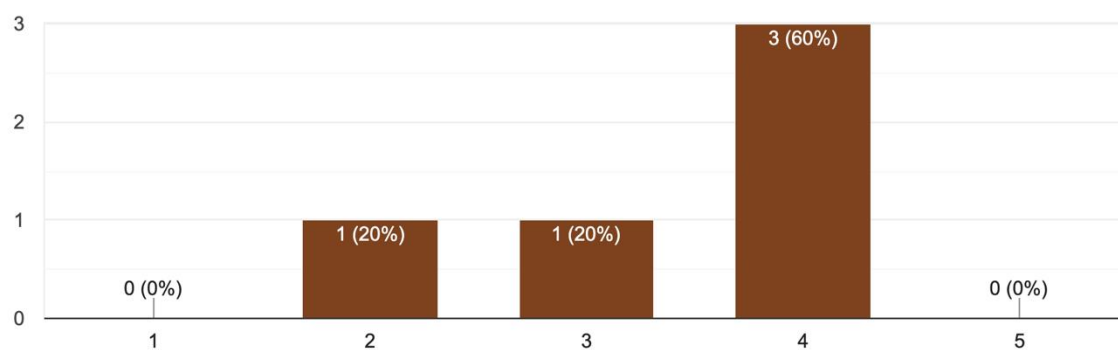
Even when the material is difficult, I keep working until I understand it.

5 відповідей



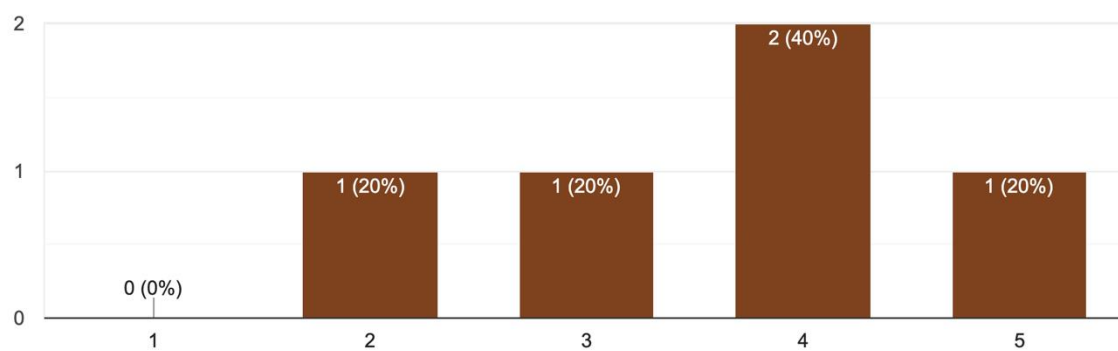
I see failure (low grades) as a reason to work harder, not as a sign of incompetence.

5 відповідей



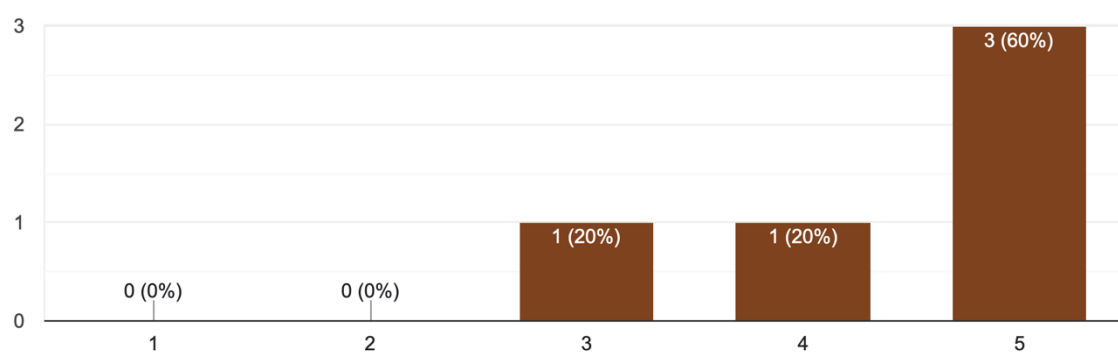
I set small goals to stay motivated.

5 відповідей



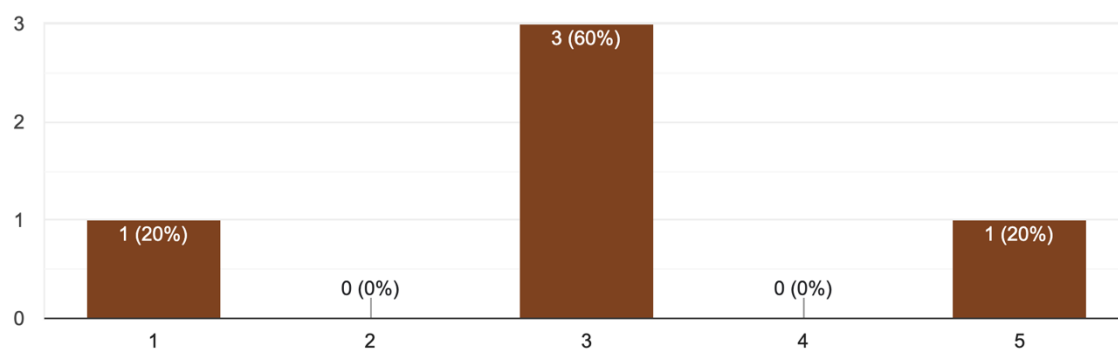
I reward myself after completing difficult tasks (rest, hobbies).

5 відповідей



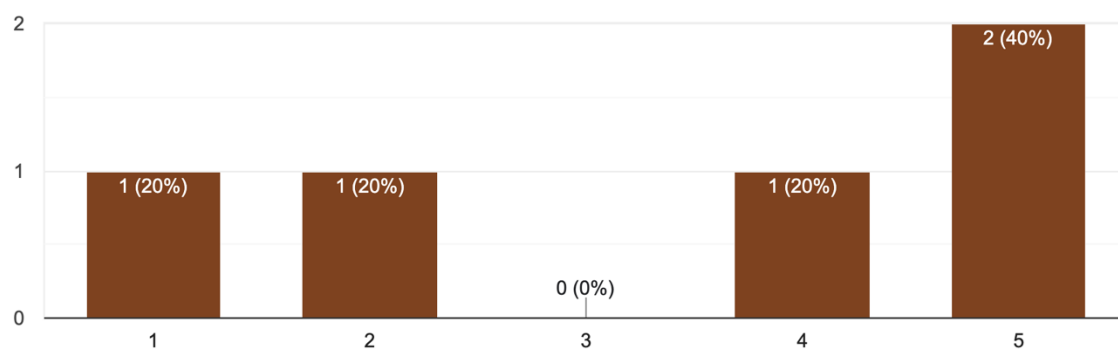
I stay calm during difficult tasks and exams.

5 відповідей



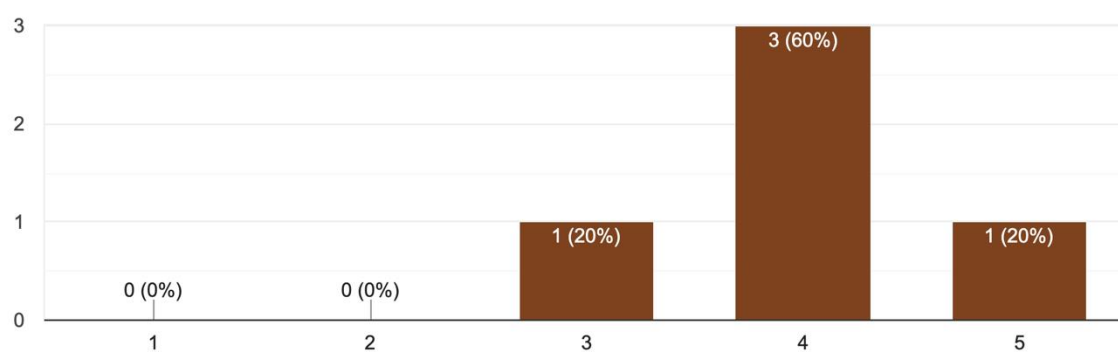
I can delay gratification (for example, social media, entertainment) to focus on learning.

5 відповідей



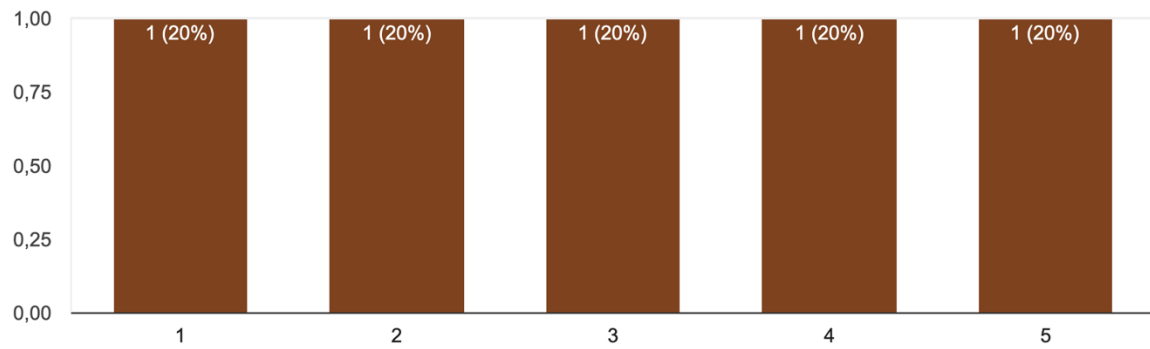
I believe I can improve my learning results if I put in enough effort.

5 відповідей



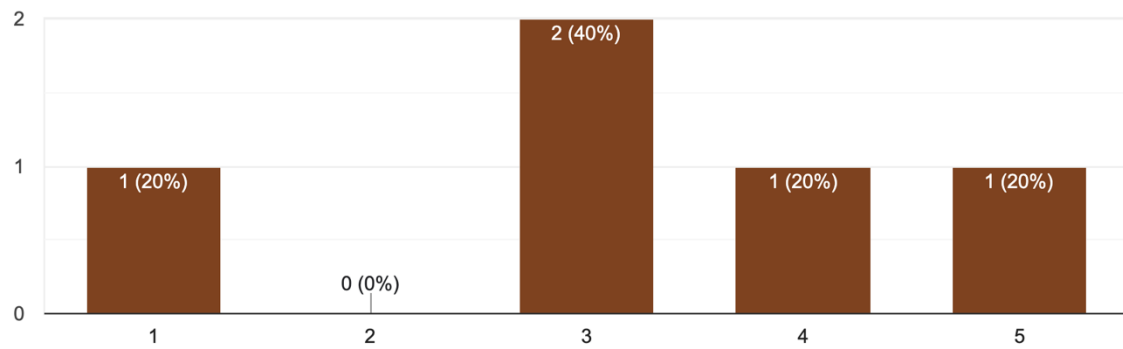
I take an active part in group discussions to improve my understanding of the topic.

5 відповідей



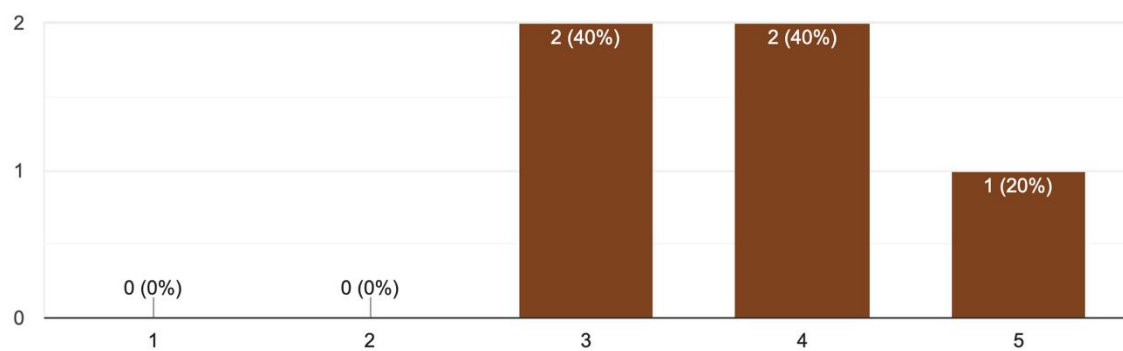
I regularly review study materials to deepen my knowledge.

5 відповідей



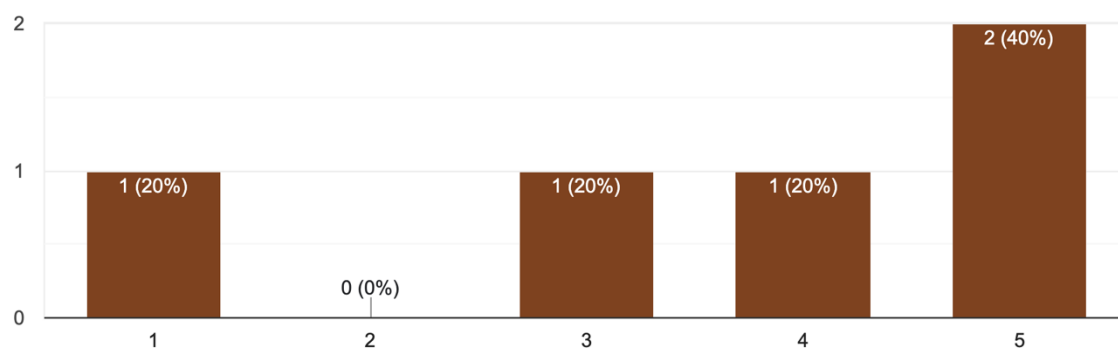
I create a comfortable, distraction-free study environment.

5 відповідей



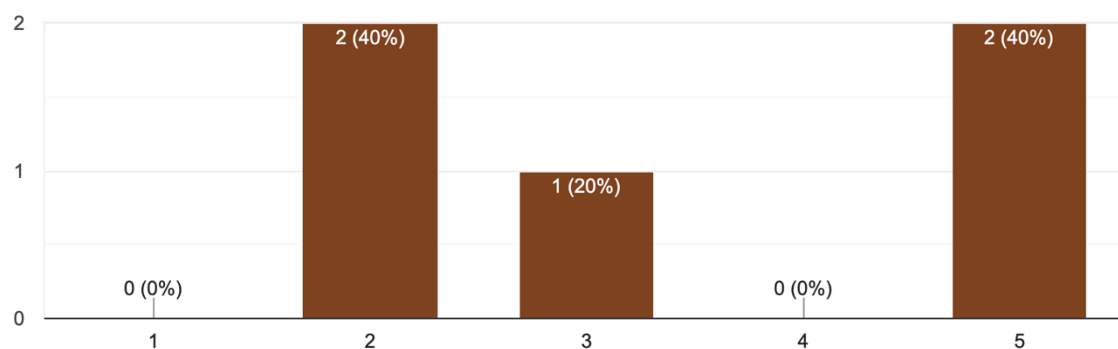
I use planners or similar tools to organise my learning.

5 відповідей



I ask my teacher or classmates for help if I don't understand something.

5 відповідей



I manage my time effectively between study, work, and personal life.

5 відповідей

