

**Неллі БОНДАРЕНКО, Сергій КОСЯНЧУК**  
(Київ, Україна)

## **ІНСТРУМЕНТАЛЬНІСТЬ ДИДАКТИЧНОЇ МЕДІАЦІЇ ЯК ЕДУКАЦІЙНА ВІЗІЯ, ПОТРЕБА, ПЕРСПЕКТИВА**

*In the context of recent initiatives associated with a radical departure from the traditional model of education and its expansion beyond subject boundaries into the domains of applied philology, psychology, communication, leadership, and career guidance, the problematic triad has been brought to the forefront and thoroughly examined: the textbook as a medium, a constructor of educational content, and a model for its use; logomantics as an innovative authorial method and a mediator between educational content and the processes of its acquisition; and the psychological dimension of the impact of the educational process on the student's personal development. Particular emphasis is placed on the need for a scientifically grounded definition of the nomenclature of subjects and integrated courses, the development of content, and the accurate use of terminology in order to prevent potential risks. A balanced conceptual position is proposed – one that educational systems typically take decades to develop.*

За трансформації загальної середньої освіти України дедалі очевиднішою стає потреба у цілісному переосмисленні освітнього процесу як системи, що виходить за межі традиційного уявлення про передачу знань. Саме тому актуалізується необхідність розгляду ключових елементів цієї системи не ізольовано, а в їх взаємозв'язку та взаємозумовленості з проєкцією у майбутнє [15]. У цьому контексті особливої уваги потребують три взаємопов'язані площини: підручник як носій і конструктор змісту освіти; інноваційні методи навчання, зокрема логоматика як авторське бачення організації пізнавальної діяльності; а також психологічний вимір освітнього процесу, який виявляється у впливі змісту і методів на внутрішній світ учня, його самоусвідомлення та особистісний розвиток.

Підручник у сучасній школі вже не розглядається як нейтральний інструмент передачі знань. Його зміст, структура і методичний апарат задають певну модель мислення, способи роботи з інформацією, характер взаємодії учня зі світом смислів і досвіду. Водночас підручник імпліцитно або експліцитно транслює цінності, формує сві-

тоглядні орієнтири і виступає одним із ключових чинників особистісного розвитку. Однак потенціал основного засобу навчання реалізується не автоматично, а через відповідні способи організації діяльності. Саме тут постає питання методів навчання, виховання і розвитку як другого, не менш важливого рівня освітньої системи. У межах цього розділу особливу увагу приділено логоматиці як інноваційному авторському методу, що відображає сучасні тенденції розвитку освіти, пов'язані з поєднанням смислотворчої природи мислення та алгоритмічних можливостей його організації.

Логоматика репрезентує новий тип пізнавальної діяльності, в якому знання не передається у готовому вигляді, а конструюється в процесі діалогічної, структурованої та рефлексійної взаємодії. Якщо підручник проектує певну модель роботи зі змістом, то логоматика забезпечує інструментарій її реалізації, перетворюючи потенціал навчального матеріалу на реальний досвід мислення, мовлення і діяльності учня. У цьому сенсі вона виступає своєрідним посередником між змістом освіти і внутрішніми процесами його засвоєння.

Водночас жоден зміст і жоден метод не є нейтральними щодо особистості учня. Вони завжди мають певні психологічні конструктивні результати і ризики. Саме тому психологічний вимір освіти, зокрема у контексті впровадження модельних програм, – є не доповненням, а необхідним елементом цілісного аналізу. Нещодавні освітні ініціативи, пов'язані з інтеграцією елементів психології, особистісного розвитку, комунікації, лідерства і кар'єрного орієнтування, у шкільні програми, відображають запит суспільства на практичну, життєво орієнтовану освіту. В умовах соціальної нестабільності, воєнних викликів і загальної невизначеності психологічна грамотність дійсно набуває статусу необхідної життєвої компетентності. Проте така трансформація змісту освіти актуалізує низку принципових питань, пов'язаних із науковою обґрунтованістю, педагогічною доцільністю та етичними межами впливу на особистість учня.

Зокрема виникає ризик підміни наукового знання популярною психологією, формування нормативних моделей «правильної» особистості, а також втручання у внутрішній світ учня без належної професійної підготовки педагогів. У цьому контексті особливої ваги набуває питання про те, яким чином зміст підручників і методи навчання можуть або запобігати таким ризикам, або, навпаки, провокувати й посилювати їх. Саме інтегрований розгляд підручника, логоматики як інноваційного педагогічного методу і психологічного

виміру освіти уможливує виявлення цієї складної взаємодії. Підручник визначає, що вивчається і які смисли пропонуються учню; метод (зокрема логоматика) – як відбувається засвоєння і конструювання знання; психологічний вимір – які результати/наслідки це має для формування особистості, її самооцінки, світогляду і поведінкових стратегій.

Окреслена трикомпонентність є системою, у якій зміст, метод і результат (у його особистісному вимірі) перебувають у постійній взаємодії. Ігнорування хоча б одного з цих елементів призводить до фрагментарного розуміння освітнього процесу і, як наслідок, до зниження його ефективності або навіть появи небажаних ефектів.

### **Зміст освіти у сучасному підручнику: дидактичний і виховний потенціал**

Сучасний підручник має реалізовувати навчання як «зчитування світу», організовуючи роботу з інформацією, смислами і досвідом через систему завдань, навчальних ситуацій і текстів, що стимулюють інтерпретацію, осмислення та інтеграцію знань [4]. Відтак зміст навчального матеріалу має бути структурований таким чином, щоб сприяти формуванню здатності учня конструювати власне розуміння реальності, співвідносити нові знання з попереднім досвідом і застосовувати їх у практичній діяльності.

Методологічною основою конструювання змісту сучасного українського підручника виступають аксіологічний, компетентнісний, особистісно орієнтований, діяльнісний і рефлексійний підходи, що передбачають орієнтацію на формування здатності діяти, а також на усвідомлення й оцінювання власного пізнавального досвіду [2; 5; 13].

Це знаходить відображення у доборі змісту, в системі вправ і завдань, у їх диференціації, спрямованості на самостійну діяльність і рефлексію. Водночас підручник є важливим інструментом виховання, що реалізується через зміст, контексти, приклади, ілюстрації, типи діяльності і загальну організацію навчального матеріалу. Виховання у сучасному підручнику постає як процес пізнання аксіологічної картини світу, осмислення власного досвіду набуття чеснот, формування цінностей, світогляду, громадянської позиції, моральних якостей і соціально прийнятних моделей поведінки, що відповідають успішному життєздійсненню особистості, суспільним запитам і викликам [6; 13].

Зміст підручника має забезпечувати перехід внутрішніх цінностей у зовнішню поведінку, сприяти узгодженню «внутрішнього» і

«зовнішнього» вимірів особистості. У цьому сенсі підручник виконує функцію формування внутрішнього «фільтра смислів», який визначає вибір учня, його ставлення до подій, явищ і власної діяльності. Розвитковий потенціал сучасного українського підручника полягає у забезпеченні якісних і кількісних змін особистості, спрямованих на розкриття її потенціалу і самореалізацію [14].

Підручник має бути сконструйований у такий спосіб, щоб сприяти розвитку мислення, мовлення, творчих здібностей, рефлексії та здатності до самостійного ухвалення рішень. Розвиток постає як результат інтегрованого впливу навчання й виховання, реалізованого у змісті підручника. Він виявляється у здатності учня до самостійного мислення, відповідального вибору, творчої діяльності та адаптації до нових соціокультурних умов.

Взаємодія навчання, виховання і розвитку у структурі підручника реалізується як послідовний процес: організація роботи з інформацією, смислами і досвідом (навчання) → відбір і внутрішнє прийняття цінностей (виховання) → особистісне перетворення (розвиток). Така логіка має бути відображена у побудові змісту, системі завдань і навчальних ситуацій.

Водночас ця взаємодія має циклічний характер і реалізується через послідовність: розуміння → вибір → дія → перетворення → нове розуміння. Саме така динаміка має бути закладена у методичному апараті підручника, забезпечуючи безперервність особистісного зростання учня.

### **Діалогічно-алгоритмічна організація пізнання: логоматичний вимір**

Логоматику для сучасного освітнього дискурсу ми обґрунтовуємо як інноваційний метод навчання і водночас як авторський концептуальний неологізм, що відображає новий етап осмислення взаємодії, мовлення й алгоритмічних систем у педагогіці. Потенційно логоматика може бути закономірною відповіддю на виклики цифрової трансформації освіти, зокрема на потребу інтеграції людського смислотворення з можливостями штучного інтелекту як інструмента підтримки когнітивної діяльності.

Як неологізм, «логоматика» семантично поєднує два смислові полюси: «логос» (слово, думка, смисл, розум, закон) і «-матика» (алгоритмічність, автоматизація, технологічність). Така бінарна структура відображає сутнісну ідею концепту – поєднання смислотворчої природи мислення з його структурною, процедурною орга-

нізацією. Це дає підстави розглядати логоматику не лише як поняттєву й термінологічну інновацію, а як спробу концептуалізації нового типу пізнавальної діяльності – діалогічно-алгоритмічної.

Логоматика постає як цілеспрямований процес здобуття знань і набуття компетентностей. Як інноваційний метод навчання, вона ґрунтується на організації алгоритмізованої мовно-логічної взаємодії, що передбачає: вербалізацію мисленнєвих операцій; поетапне структурування думки; постановку запитань, спрямованих на виявлення смислових і причинно-наслідкових зв'язків; організацію діалогу як способу впорядкування й основного механізму конструювання знання; діалогування як інтерсуб'єктний метод компетентнісного навчання [8; 9]. Така організація освітнього процесу забезпечує перехід від фрагментарного сприйняття інформації до побудови цілісних когнітивних моделей.

За такого підходу знання не передається в готовому вигляді, а формується у процесі активної інтелектуальної діяльності учня, що відповідає сучасним уявленням про навчання як «зчитування світу» через інтерпретацію, осмислення й інтеграцію досвіду.

Методологічно логоматика уконтекстнюється з компетентнісним і рефлексійним підходами, що конкретизується у її технологічних характеристиках, якими є: чіткість цілей, структурованість етапів (проблематизація, діалог, структуризація, моделювання, рефлексія), наявність системи завдань, критеріїв оцінювання та можливість відтворення результатів. Вона забезпечує розвиток мислення вищого порядку, зокрема його системності, критичності, аргументативності та метакогнітивності, а також формування логіко-комунікаційної компетентності.

Освіта у логоматичному вимірі постає як налаштування системи інтерпретації світу. Особливістю логоматики є інтеграція штучного інтелекту в освітній процес як інструмента, що виконує функцію структурного каталізатора мислення. У цьому контексті алгоритмічні системи (зокрема великі мовні моделі) розглядаються не як джерело готових відповідей, а як інтелектуальні партнери діалогу, що сприяють уточненню, розгортанню й перевірці правильності думки. Така взаємодія передбачає активну суб'єктну позицію учня, критичне використання алгоритмічних підказок і постійну рефлексію. Це принципово змінює характер взаємодії учня з інформацією – від споживання до співтворення [12].

Медіаційний характер логоматики виявляється у функції інтелектуального посередництва між учнем і складною, нестабільною реальністю: через слово, логічну структуру та алгоритмізацію вона впорядковує досвід і формує внутрішню когнітивну опору.

Сутнісно логоматика реалізує навчання як «зчитування світу», оскільки передбачає роботу не лише з інформацією, а й зі смислами та досвідом. У цьому процесі знання не передається у готовому вигляді, а конструюється в діалозі – з учителем, іншими учнями або з алгоритмічною системою. Саме діалог (у тому числі за участі систем штучного інтелекту) стає механізмом інтерпретації, уточнення і перевірки смислів, а також способом інтеграції нового знання в індивідуальний досвід. Водночас логоматика має виразний виховний потенціал. Вона формує цінності, ставлення, поведінкові стратегії, світогляд і громадянську позицію через практику аргументованої комунікації, відповідального висловлювання і критичного ставлення до інформації. Виховання реалізується не через декларативні настанови, а через досвід участі в діалозі, необхідність обґрунтовувати власну позицію, співвідносити її з іншими та ухвалювати рішення в умовах альтернатив. Через таку діяльність відбувається перехід внутрішніх цінностей у зовнішню поведінку: учень вчиться не лише мислити, а й діяти відповідно до усвідомлених смислів. Логоматика у цьому сенсі формує внутрішній «фільтр смислів», який виявляється у здатності відбирати інформацію, оцінювати її достовірність, формувати аргументовану позицію і здійснювати відповідальний вибір.

Розвитковий потенціал логоматики безпосередньо пов'язаний з її здатністю поєднувати логічний аналіз і мовленнєву практику. Це забезпечує формування мислення вищого порядку, що включає діалогічність, логіко-алгоритмічну структурність і смислове моделювання знань. Використання інструментів – зокрема великих мовних моделей, інтелект-карт, сценаріїв діалогу – сприяє усвідомленню структури мислення і розвитку рефлексії.

У цьому контексті навчання, організоване на засадах логоматики, виступає засобом розвитку, а не самоціллю. Воно спрямоване на перехід від споживання готових відповідей до самостійного конструювання знання, від репродукції – до смислотворення. Відповідно, розвиток є результатом осмисленого і прожитого навчання, виховання і проявляється у здатності до самоперетворення, інтелектуальної стійкості та адаптивності.

Взаємодія навчання, виховання і розвитку у логоматичі реалізується як чітко структурований процес: проблематизація → діалог → структуризація → моделювання → демонстрація → рефлексія. У цій послідовності навчання забезпечує роботу з інформацією, зі смислами і з досвідом; виховання – відбір і внутрішнє прийняття цінностей у процесі аргументованої взаємодії; розвиток – особистісне перетворення через усвідомлену діяльність.

Цей процес має циклічний характер і відповідає логіці: розуміння → вибір → дія → перетворення → нове розуміння. Логоматика, завдяки своїй алгоритмічності, робить цей цикл явним, керованим і відтворюваним у навчальній практиці.

Отже, у тріаді освіти «навчання – виховання – розвиток» логоматика конкретизує її складники: навчання надає інструменти (мовно-логічні операції, алгоритми, діалогічні практики); виховання визначає їх ціннісне застосування через культуру мислення, комунікації та поведінки; розвиток забезпечує глибину, самостійність і творчий характер пізнавальної діяльності. У цьому розумінні логоматика постає не лише як метод чи технологія, а як відкрита концепція, здатна трансформувати освітній процес відповідно до сучасних та майбутніх викликів.

Логоматика має значний потенціал у контексті модернізації українських підручників [16]. Передусім ідеться про трансформацію їх змісту й методичного апарату: від лінійного викладу інформації – до побудови системи проблематизованих навчальних ситуацій, діалогічних і пошукових завдань, алгоритмізованих моделей мислення. Підручник, сконструйований на засадах логоматичі, має не лише інформувати, а й організувати мислення учня, задаючи логіку пізнавальної діяльності через запитання, сценарії діалогу, інструменти структурування знань (схеми, інтелект-карти, моделі).

Важливою є також переорієнтація вправ і завдань: від переважно репродуктивних – до таких, що потребують виявлення зв'язків і закономірностей, аргументації, інтерпретації, побудови власних смислів. А це передбачає впровадження у підручники логоматичних форматів – діалогових сценаріїв, проблемних запитань, пошукових завдань, алгоритмів розв'язання, завдань на реконструкцію знань і створення нових.

На рівні навчальних програм логоматика може сприяти чіткішому окресленню очікуваних результатів навчання як здатностей до глибокого мислення, аргументації, рефлексії, а не лише засвоєння

змістових одиниць. Це передбачає інтеграцію логіко-комунікаційної складової у різні предметні галузі, а також визначення міжпредметних зв'язків через універсальні когнітивні операції.

У перспективі логоматика може мати значення і для оновлення освітніх стандартів, зокрема в частині конкретизації наскрізних умінь і ключових компетентностей. Ідеться про можливість інституціалізації таких результатів навчання як здатність до структурованого мислення, діалогічної взаємодії, роботи з алгоритмічними системами, критичного осмислення інформації та саморефлексії.

Отже, логоматика постає як багатовимірне явище: як неологізм – вона фіксує нову реальність освітнього мислення; як педагогічний метод – пропонує інструменти організації пізнавальної діяльності; як концепція – окреслює перспективи трансформації змісту освіти. Її мета полягає у формуванні мислячого суб'єкта, здатного до смислотворення, аргументованої взаємодії та самостійного пізнання, що цілком відповідає завданням модернізації української освіти в умовах сучасних і майбутніх викликів.

У контексті модернізації української освіти, зокрема оновлення змісту освіти на рівні програм і підручників та впровадження інноваційних підходів на зразок логоматики, питання інтеграції в навчання психологічного компонента набуває не лише актуальності, а й особливої методологічної та етичної чутливості. Ідеться про необхідність переосмислення ролі психології в школі крізь призму триєдності навчання, виховання і розвитку як взаємопов'язаних процесів формування цілісної особистості з оптимістичним світоглядом [10].

З позицій сучасної дидактики навчання не зводиться до передачі знань, а постає як цілеспрямований процес формування компетентностей із акцентом на їх практичне застосування, розвиток системності й критичності мислення та активну діяльність учня. У цьому сенсі включення психологічної проблематики в освітні програми є виправданим, оскільки відповідає запиту на формування життєво важливих умінь – адаптивності, розуміння себе, взаємодії з іншими, критичності думання, ухвалення рішень в умовах невизначеності тощо [1; 3].

Водночас навчання у сучасному розумінні є «зчитуванням світу» – роботою з інформацією, смислами і досвідом через інтерпретацію, осмислення та інтеграцію. Саме тут логоматика як метод може відігравати ключову роль, оскільки забезпечує інструменти для струк-

турованого осмислення психологічного змісту: через діалог, постановку запитань, аналіз кейсів (ситуацій), виявлення причинно-наслідкових зв'язків. Це дає змогу уникнути поверхневого засвоєння популяризованих психологічних ідей і натомість формувати здатність учнів до критичного їх осмислення, зокрема через застосування цілого спектра ефективних інноваційних прийомів [7].

Важливо наголосити, що некритичне впровадження психологічних курсів, особливо у форматі популярної або мотиваційної психології, містить істотні ризики. Змішування освітнього змісту з елементами коучингу, бізнес-тренінгів або ідеологізованих уявлень про «успішну особистість» може призвести до підміни навчання навіюванням. У цьому разі порушується базовий принцип освіти як налаштування системи інтерпретації світу, а не підміни її готовими шаблонами. Психологічна компонента освіти є необхідною, але її реалізація потребує наукової обґрунтованості, методичної виваженості та етичної чутливості. Логоматика у цьому контексті може бути інструментом упорядкування й осмислення такого змісту, збалансовуючи навчання, виховання і розвиток, а також відповідаючи стратегічному завданню освіти – формуванню особистості, здатної мислити, робити вибір і діяти у складному сучасному світі.

### **Психологічний вимір освітніх практик: результати і ризики особистісного розвитку учня**

Останнім часом з'являється чимало різних програм для старшокласників, у яких пропонується навчати їх окремих елементів психології. Вони стосуються таких тем як культура рівності та взаємоповаги, культура споживання, лідер і особистість, особистісний розвиток і кар'єра, психологія спілкування, риторика як мистецтво комунікації тощо. З погляду освітніх реформ – це важливий крок для розвитку. З іншого боку – зміст подібних програм потребує глибшої експертності, чесного опонування й акцентування ризиків. Психологічна грамотність для українців – не розкіш, а інструмент проти війни, невизначеності, стресів, побутових проблем, вимушеної міграції. Психологічна грамотність – це вміння виживати [11].

Кар'єрне орієнтування, культура споживання, лідерство, психологія спілкування, риторика... Цей набір зі школою не асоціюється. Він схожий на суміш психології, онлайн-лекцій, бізнес-тренінгів. І це не лише сучасно, а й цінно, поведінковоорієнтовано, життєважливо. Такі програми нарешті привнесуть у школу реальне життя – як: вибрати професію, розуміти себе, конструктивно спілку-

ватися тощо. Постає запитання, чи можна у рамках чинних стандартів і часових обмежень навчати цього учнів системно і безпроблемно. Проблематика лідерства може бути тільки мотиваційним курсом, а не освітою (замість знань – навіювання «віри в успіх»), в абстрактний успіх, бо країна ще у війні – бореться проти російської агресії, а по війні – складно спрогнозувати, якою буде країна і з якими новими викликами зіткнеться освітня система).

Культ «успішного успіху» провокує небезпечний момент, декларуючи, що всі мають бути ефективними, лідерами, запускати стартапи, підкоряти світові вершини. Але реальність дещо інша – лідери не всі, не увесь клас, не всі учні в школі, в гімназії, в ліцеї. Які ризики містить така невідповідність, мають дослідити фахівці, а педагоги безумовно констатуватимуть зниження самооцінки учнів, яким не поталанило потрапити в обране коло лідерів.

Щодо ціннісної ідеології, до якої уналежнюють «правильний» спосіб життя, «правильне» мислення, «правильну» кар'єру. Це навіть небезпечніше – виглядає як турбота, а не як навчання. Врешті-решт – хто транслюватиме учням зміст таких програм, адже вчитель не є коучем, а психолог – не педагог. Без фахової підготовки усе просякне формалізмом, перетвориться на розмови ні про що, або нав'язуватиметься шаблон якоїсь абстрактної ідеальної успішної особистості. Хоча насправді такий психологічний блок програм і відповідає реальним потребам учнів, він має високий ризик перетворення на набір псевдонаукових і мотиваційних курсів без чіткої академічної основи з нав'язуванням обов'язкових нормативних моделей поведінки без проєкції на щоразу унікальну життєву ситуацію. Школа має не просто навчати, а формувати внутрішній світ дитини – і тут важливо дотримуватися розумного балансу на її користь.

Опоненти зауважать: школа, як і раніше, формуватиме особистість навіть без цих курсів – через історію, літературу, професійність та поведінку педагога, впливаючи на самооцінку учнів, світоглядність та аксіологічність особистості. У чому тоді різниця? За колишніми стандартами такий вплив був непрямий, а зараз пропонується перевести його у стрім-мету, мовляв, навчатиметься «бути от такими». Це уризиковує «злам» і без того ще не сформованої особистості. Уризиковують «злам» не самі курси, а способи їх викладання вчителями, які не є фахівцями у галузі психології, або психологами, які не є носіями саме педагогічних чеснот.

Якщо учням постійно транслиувати патерни «правильної особистості» («ти маєш бути лідером», «ти маєш бути ефективним», «ти маєш мислити позитивно», «ти маєш здобути вищу освіту»), деякі учні затригерять себе, усе частіше задумаючися, що з ними щось не так. Також може мати місце надмірність – вторгнення в особисте, бо на таких уроках, звісно, змушують ділитися особистим, аналізувати свої емоції публічно, порушуючи межі, що потенційно може травмувати не тільки учнів-лідерів.

Акцентуємо загрозу – популярна психологія замість науки (! – звісно, яка наука в школі). Емоційні мантри на кшталт «думай позитивно – і все буде добре», «ти – творець реальності» не звияжуть, вони викривляють сприйняття учнями реальності, знецінюючи складність життя, яке треба жити і водночас проживати освіту. Та якщо робити все правильно, такі курси (за модельними програмами) можуть навчити не піддаватися маніпуляціям, розуміти себе, ставити межі, розвивати емоційну грамотність та здорову самооцінку, зміцнюючи особистість – не нав'язувати «Ось якою людиною ти маєш стати», а – «Оці інструменти допоможуть тобі розібратись у тому, ким ти є». Щоб не завдати шкоди, психологічний зміст має транслиуватися педагогом у річищі добровільності, коли щось стосується чутливих тем. Повага до різності учнів, ненааявність «правильних відповідей», опора на науку, а не мотивацію – і не матимемо високих ризиків чи неякісної реалізації змісту.

Ми не проти розвитку психологічних і життєвих умінь учнів, але нас непокоїть ризик нав'язування нормативних моделей особистості та втручання в приватну сферу здобувачів освіти – без достатньої професійної підготовки педагогів. Ми говоримо про конкретну модель з конкретними принципами: *інструментальність* – навчати не «що думати», а «як мислити»; *підтримка* – допомагати розкритися, а не «вкладатись у шаблони»; *різноманітність* – не всі мають бути і можуть бути лідерами – це нормально як для особистості, так і для суспільства; *фреймовість* – внутрішній світ учня не може бути «полігоном» для експериментів.

За цією логікою «здоровий урок», наприклад, у курсі «Психологія спілкування», дасть учням можливість зрозуміти себе і розвиватись, не нав'язуючи єдиної моделі «правильної особистості», поважаючи будь-чії внутрішні межі.

Викладені застереження не заперечують доцільності інтеграції психологічного компонента в освітній процес, однак засвідчують

необхідність його чіткого концептуального, змістового і методичного унормування. Йдеться не про відмову від психологічної тематики, а про зміну логіки її впровадження: від нормативно-моделюючого підходу до інструментально-рефлексійного, від нав'язування зразків – до створення умов для усвідомленого особистісного вибору. Тож принципового значення набуває узгодження трьох взаємопов'язаних складових освітнього процесу: змісту, який задається підручником; методу, що реалізується через відповідні педагогічні технології, зокрема логоматику; та результату, який виявляється у характері особистісного розвитку здобувача освіти. Саме неузгодженість цих компонентів або домінування одного з них (зокрема змісту у формі декларативних психологічних настанов без належного методичного забезпечення) і породжує окреслені ризики. Натомість їх цілісна інтеграція створює умови для такого освітнього процесу, в якому психологічний зміст і проєктований ним клімат не деформує, а підтримує розвиток особистості, виступаючи не інструментом впливу, а засобом осмислення. Це, своєю чергою, потребує узагальнення і систематизації відповідних підходів у логіці взаємозв'язку змісту, методу і результату.

Обтяжуючою проблемою є питання професійної підготовки: учитель не є психологом, а психолог – не завжди педагог. Без належної наукової та методичної основи викладання психологічного змісту ризикує перетворитися на формалізовані або, навпаки, надмірно інвазивні практики, що порушують особистісні межі учнів. Особливо небезпечними є ситуації, коли їх спонукають до публічного аналізу власних емоцій чи особистого досвіду без дотримання принципів добровільності та психологічної безпеки. Тут логоматика може виконувати регулятивну функцію, задаючи інструментальну рамку роботи з психологічним змістом. Її принципи – алгоритмізація мислення, діалогізм, сенсоцентризм – дадуть можливість зосередити увагу не на тому, «що думати», а на тому, «як мислити». Це забезпечує інструментальний характер навчання: учень отримує засоби аналізу, інтерпретації та саморефлексії, не зазнаючи тиску нормативних моделей.

Розвиток у цьому вимірі постає як результат осмисленого і прожитого досвіду навчання й виховання. Саме через включення учня в діяльність – аналіз ситуацій, аргументовану ефективну комунікацію, рефлексію – відбуваються якісні зміни особистості, спрямовані на її самореалізацію. Логоматика, поєднуючи мовлення, логіку й алгори-

тмічну підтримку (зокрема із залученням штучного інтелекту), створює умови для такого розвитку, формуючи інтелектуальну стійкість і здатність діяти в умовах невизначеності.

Отже, інтеграція психологічного змісту в освіту має відбуватися в межах чітко визначеної логіки: навчання як робота з інформацією, смислами і досвідом → виховання як відбір і внутрішнє прийняття цінностей → розвиток як особистісне перетворення. Цей процес є циклічним (розуміння → вибір → дія → перетворення → нове розуміння) і має бути відображений у змісті навчальних програм, підручників, методів і прийомів навчання.

**Висновки.** Переосмислення понять «навчання», «виховання» і «розвиток» з огляду на потребу оновлення змісту підручників і впровадження інноваційних підходів, зокрема логоматики, питання інтеграції психологічного компонента в навчання потребують особливо виваженого, науково обґрунтованого і методично структурованого переосмислення. Така переінтерпретація має здійснюватися не фрагментарно, а в логіці триєдиної освітньої мети – навчання, виховання і розвитку як узв'язаних і взаємозалежних процесів формування цілісної особистості.

Результати дослідження узагальнюємо в логіці взаємозв'язку змісту, методу і результату, де підручник репрезентує зміст освіти, логоматика – спосіб його опрацювання, а психологічний вимір – результати цього процесу для особистісного розвитку здобувача освіти. Це

- «Внутрішній фільтр смислів». Ключовим результатом виховання є формування здатності учня самостійно відбирати, оцінювати й інтеріоризувати смисли. За логоматичного підходу це досягається через структурований діалог і рефлексію, що дає змогу узгоджувати «внутрішнє» (цінності, установки) і «зовнішнє» (поведінку, дії).

- Виховання як відбір смислів. Якщо навчання є «зчитуванням світу», то виховання визначає, що саме з прочитаного стає внутрішнім ядром особистості. У цьому контексті психологічні курси не уповноважені задавати «правильні» моделі (лідер, успішна людина, позитивне мислення), а мають створювати умови для смислового вибору. Це забезпечується через діалог, зіставлення позицій, аналіз реальних життєвих ситуацій.

- Інструментальність навчання. Навчання має відповідати формулі «не що думати, а як мислити». Це означає, що психологічний зміст має бути інструменталізований засобами логоматики: через алгоритми мислення, запитання, що виявляють причинно-наслідкові

зв'язки, сценарії діалогу, вправи на аргументацію і рефлексію. Саме це дає змогу уникати навіювань і забезпечувати розвиток критичності мислення.

- Компетентнісно-рефлексійна основа. Психологічна компонента має формувати не декларативні уявлення про «успішність», «лідерство» чи «правильне мислення», а пазли компетентності – зокрема здатність до самоспостереження, саморегуляції, аналізу поведінки, критичного ставлення до інформації. Рефлексія при цьому виступає не як «відверта розмова про себе», а як інтелектуально організований процес осмислення досвіду;

- Методична адекватність. Реалізація психологічної компоненти залежить не лише від змісту, а й від суб'єкта викладання. Учитель має діяти як педагог, а не як коуч чи терапевт. А це потребує чітко структурованих методичних рішень у підручниках, які мінімізують ризики інтерпретаційних різночитань і спотворень.

- Навчання як «зчитування світу». Включення психологічної тематики є виправданим лише тоді, коли вона не редукується до набору порад чи настанов, а функціонує як матеріал для «зчитування світу» – тобто для роботи з інформацією, зі смислами і з досвідом. За такого розуміння психологічні теми мають бути подані у підручниках через проблемні ситуації, кейси, діалогові моделі, що потребують глибокого аналізу й інтерпретації, а не запам'ятовування.

- Недирективність виховання. Виховання не може здійснюватися через пряме нав'язування норм чи ідеалів. Будь-які спроби стандартизувати «правильну особистість» (успішну, ефективну, лідерську) суперечать як психологічній природі розвитку, так і освітнім цілям. Підручники і програми мають уникати імперативних формулювань, пропонуючи натомість варіативність смислів і поведінкових моделей.

- Освіта як інтерпретаційна система. У підсумку освіта постає не як передача знань чи навіть формування окремих умінь, а як налаштування здатності інтерпретувати світ. Психологічна компонента у цій системі відіграє роль «чутливого матеріалу», через який ця інтерпретація поглиблюється або, за неправильного підходу, деформується.

- Психологічна безпека. Інтеграція психологічного змісту має здійснюватися з повагою до меж приватного простору особистості. Неприпустимими є практики примусового «саморозкриття», публічного аналізу особистого досвіду чи емоцій. Підручники і методичні

матеріали мають передбачати добровільність участі в чутливих обговореннях та альтернативні (неінвазивні) формати роботи.

- Ризики популярної психології. Без наукової основи психологічний зміст легко трансформується у псевдонаукові або мотиваційні наративи («думай позитивно», «будь лідером»), що спрощують реальність і спотворюють її сприйняття. Це суперечить принципу освіти як налаштування системи інтерпретації світу. Відтак зміст підручників має спиратися на наукову психологію і бути інтегрованим у логіку предметного навчання.

- Розвиток як самоперетворення. Розвиток, за цією логікою, не є прямим результатом «вивчення психології», а постає як осмисленість і «прожиття досвіду». Він відбувається тоді, коли учень не лише розуміє, а й застосовує, переосмислює і трансформує смисли у власній діяльності.

- Циклічність моделі розвитку. Психологічний зміст має бути включений у дидактичні моделі, що відтворюють цикли розуміння → вибір → дія → перетворення → нове розуміння. Саме така структура забезпечує перехід від знання до особистісних змін і відповідає логіці логоматики як алгоритмізованого мислення.

- Цілісність (триєдність). Психологічний зміст у школі не може існувати як автономний «додаток» або окремий курс поза системою. Він має бути інтегрований у структуру програм і підручників як компонент, що одночасно працює на навчання (як інструмент осмислення), виховання (як поле ціннісного вибору) і розвитку (як чинник самоперетворення).

Взаємозв'язок змісту, методу і результату в освітньому процесі виявляється у тріаді, якщо:

- навчання надає інструменти для роботи з інформацією, зі смислами і з досвідом (зокрема через логоматичні практики);
- виховання визначає, які з цих смислів стають внутрішньо значущими;
- розвиток забезпечує глибину їх інтеграції і перетворення в особистісні якості.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко Н. В. Адаптивність, креативність і критичне мислення – основа компетентностей цифрової доби. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2025. Т. 1. № 34. С. 95–105. URL:

[https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746088/1/BNV\\_2025\\_IOD\\_PI\\_1%2834%29.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746088/1/BNV_2025_IOD_PI_1%2834%29.pdf) (DOI: [https://doi.org/10.63437/3083-6433-2025-1\(34\)](https://doi.org/10.63437/3083-6433-2025-1(34)))

2. Бондаренко Н. В. Компетентнізація шкільної освіти: українська версія. *Science and society*. Hamilton, Canada. С. 124–135. URI: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/716810/>.

3. Бондаренко Н. В. Опанування вмій ухвалювати рішення: теоретичний аспект проблеми. *Молодь і ринок*. 2024. № 7-8(227–228). С. 65–69. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742419/1/BNV\\_MiR\\_2024\\_7-8.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742419/1/BNV_MiR_2024_7-8.pdf).

(DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.308724>).

4. Бондаренко Н. В. Ресурсний потенціал уміжпредметнення у компетентнісному навчанні мови. *International scientific innovations in human life*. Cognum Publishing House. Manchester, United Kingdom. 2021. Pp. 107–116. URI: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/726150/>.

5. Бондаренко Н. В. Україна під «новою парасолькою грамотності». *Нова педагогічна думка*. 2020. №2(102). С. 55–59. URI: <http://lib.iitta.gov.ua/721413/>.

6. Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. *Аксіологічний концепт національно-патріотичного виховання*. Київ: Фенікс, 2023. 52 с. URI: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734569/>.

7. Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. *Глосарій педагогічних прийомів навчання, виховання і розвитку: енциклопедичний довідник двомовний електронний*. Київ, 2026. 232 с. URI: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/748562/>.

8. Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. Діалогівання як інтерсуб'єктний метод компетентнісного навчання. *Innovation and digital transformation: education, economy and society dimensions*. [Monograph] / [Ed. by T. Nestorenko, and N. Dobosh]. Poland: The University of Technology in Katowice Press. 2025. С. 24–30. URI: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746951/>. (DOI: <https://doi.org/10.54264/M054>).

9. Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. Класифікаційна модель запитань для реалізації в освітньому процесі. *Нова педагогічна думка*. 2021. № 1(105). С. 12–17. URI: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/724888/>. (DOI: <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2021-105-1-12-17>).

10. Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. Пропозитивність як провідна ціннісна детермінанта шкільної освіти. *Modern research in world science*. SPC «Sci-conf.com.ua». Lviv, Ukraine. 2022. Pp. 702–709. URI: <http://lib.iitta.gov.ua/730480/>.

11.Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. Психологічна й психолого-педагогічна підтримка учнів як чинники розвитку психострунності особистості. *Modern problems of science, education and society*. SPC «Sci-conf.com.ua». Kyiv, Ukraine. 2023. Pp. 476–482. URI: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736942/>.

12.Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. Реалізація потенціалу освіти і науки у контексті державної політики розвитку штучного інтелекту в Україні до 2030 року. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том 13: Інновації в освіті та науці: трансформація підходів і технологій* [колективна монографія] / [Наукова редакція: Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький]. Конін – Ужгород – Перемишль – Миколаїв: Посвіт, 2025. С. 32–45. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745347/1/BNV\\_KSV\\_2025\\_mono\\_13\\_Poland.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745347/1/BNV_KSV_2025_mono_13_Poland.pdf)

13.Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. Розвиток життєвих компетентностей старшокласників засобами підручника української мови. *Проблеми сучасного підручника*. Київ, 2018. Вип. 21. С. 44–56. URI: <https://lib.iitta.gov.ua/711797/>.

14.Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. Сучасні і майбутні детермінанти процесів українського програмо- й підручникотворення. *Global trends in science and education*. SPC «Sci-conf.com.ua». Kyiv, Ukraine. 2025. Pp. 293–299. URI: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746657/>.

15.Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. Український метавесвіт освіти XXI століття: цінності – уміння – знання. *Edukacja I społeczeństwo VII*. Opole: wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania I Administracji w Opolu, Polska. 2022. P. 412–431. URI: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732315/>.

16.Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. Футуристичні абрисы й дидактико-методичний потенціал українського підручника. *Обдарованість: методи діагностики та шляхи розвитку*. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2025. С. 104–119. URI: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745901/>.

Бібліографічний опис: Бондаренко Н., Косянчук С. Інструментальність дидактичної медіації як едукативна візія, потреба, перспектива. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи*. Том 15: Знання у взаємодії: міжсвітоглядні кореляції сучасної науки [колективна монографія] / [Наукова редакція: Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький]. Конін – Ужгород – Перемишль – Миколаїв: Посвіт, 2026. С. 19–35. URI: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/749186/>.