НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ
ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ

СВІТ ДИДАКТИКИ:
ДИДАКТИКА В СУЧАСНОМУ СВІТІ



12-13 травня

2026

Електронне видання

Збірник матеріалів

VI МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
ІНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦІЇ

100 років Інституту педагогіки НАПН України

Національна академія педагогічних наук України
Міністерство освіти і науки України
Відділення загальної середньої освіти і
цифровізації освітніх систем НАПН України
Інститут педагогіки НАПН України
Державний педагогічний університет імені Іона Крянге в Кишиневі (Республіка Молдова)
Міжнародна академія прикладних наук в Ломжі (Республіка Польща)
Університет природничих наук у Варшаві (Республіка Польща)
Інститут україністики Варшавського університету (Республіка Польща)
Резекненська академія Ризького технічного університету (Латвійська Республіка)
Латвійський університет біонаук і технологій (Латвійська Республіка)
Грузинський міжнародний університет (Грузія)
Промисловий, технічний й автомобільний заклад
профільної середньої освіти в Їглаві (Чеська Республіка)
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка
Рада молодих вчених НАПН України





Збірник матеріалів

VI МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ

ІНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦІЇ

«СВІТ ДИДАКТИКИ: ДИДАКТИКА В СУЧАСНОМУ СВІТІ»

Електронне видання

До 100-річчя заснування
Інституту педагогіки НАПН України

Київ
Інститут педагогіки НАПН України
2026

УДК 37.02(063)

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 7 від 18 червня 2026 року)

ЕКСПЕРТ:
Головко Микола Васильович, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заступник директора з наукової роботи Інституту педагогіки НАПН України.

РЕЦЕНЗЕНТ:
Василишина Наталія Максимівна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов та перекладу Державного некомерційного підприємства Державний університет «Київський авіаційний інститут».

ЗА НАУКОВОЮ РЕДАКЦІЄЮ
доктора педагогічних наук, професора, дійсного члена НАПН України
Топузова Олега Михайловича,
доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента НАПН України
Малихіна Олександра Володимировича.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:
Арістова Наталія Олександрівна, доктор педагогічних наук, професор;
Калініна Людмила Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор;
Попов Роман Анатолійович, доктор педагогічних наук, доцент, старший дослідник;
Ліпчевська Інна Леонідівна, доктор філософії в галузі знань 01 «Освіта / Педагогіка», старший дослідник;
Павельчук Марина Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент;
Тетик Валентина Романівна.

Світ дидактики: дидактика в сучасному світі [Електронний ресурс] : зб. матеріалів VI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції [за наук. ред. доктора педагогічних наук, професора, дійсного члена (академіка) НАПН України Топузова О. М.; доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента НАПН України Малихіна О. В.] ; Ін-т педагогіки НАПН України. – Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2026. – 319 с.
ISBN 978-617-9006-32-6
DOI: https://doi.org/10.32405/978-617-9006-32-6-2026-319

До збірника увійшли матеріали учасників VI Міжнародної науково-практичної конференції «Світ дидактики: дидактика в сучасному світі» (12–13 травня 2026 р.).

У матеріалах конференції розглянуто питання теорії і методології сучасних дидактичних процесів; організації освітнього процесу в Україні в умовах воєнного стану; компенсації освітніх втрат в умовах воєнного стану в Україні та повоєнний період (інноваційні підходи, технології, моделі, методики, методи і засоби навчання); психолого-дидактичних проблем організації освітнього процесу в умовах інформаційного суспільства; тенденцій розвитку сучасної дидактики (зарубіжний досвід); трансформаційних процесів в освіті XXI століття (дистанційне та змішане навчання); інноваційних підходів, технологій, методик, методів, прийомів і засобів навчання.
Збірник адресовано науковцям, науково-педагогічним працівникам, педагогам, докторантам, аспірантам, студентам.

УДК 37.02(063)

За зміст публікацій, достовірність інформації, цитат, покликань на літературні джерела відповідальність несуть автори.

ISBN 978-617-9006-32-6 © Інститут педагогіки НАПН України, 2026

ЗМІСТ

ТЕОРІЯ І МЕТОДОЛОГІЯ СУЧАСНИХ ДИДАКТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ

Алексєєва М. А., Корзун В. М.
МЕТОДИКА ПЛАНУВАННЯ РОБОТИ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ШКОЛІ 11

Барановська О. В.
НАУКОВА СПАДЩИНА В. Ф. ПАЛАМАРЧУК У СУЧАСНИХ ВИМІРАХ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТУ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ 14

Бобильов Б. В.
ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ НЕЙРОМЕРЕЖЕВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ДОСЛІДНИЦЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ ПРИ ВИВЧЕННІ ФІЗИКИ ТА ІНФОРМАТИКИ.....17

Данильчук В. Р., Шевчук Н. О.
ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СУЧАСНІЙ ІСТОРИЧНІЙ ТА ГРОМАДЯНСЬКІЙ ОСВІТІ.....20

Ковальчук О. В.
ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ 24

Малихін О. В., Чернюк А. П.
ІНТЕРАКТИВНІ СТРАТЕГІЇ НАВЧАННЯ ЯК МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ФЕНОМЕН СУЧАСНОЇ ОСВІТИ 28

Озарчук А. В.
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ STEM-НАВЧАННІ 30

Ткачова Н. О.
СУЧАСНІ СТРАТЕГІЇ НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВИКЛИКІВ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ.....34

Чижевський Б. Г., Попович Л. М.
ДИДАКТИЧНА ВСЕЗАГАЛЬНА ОСВІТА – ЗАПОРУКА НАУКОВОГО УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ 39

ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В ОСВІТІ XXI СТОЛІТТЯ

Adamovska M., Zahryvenko V., Cherviakova L.
FROM TRAVEL TO DESIGN: ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A DIDACTIC MEDIATOR OF CULTURAL EXPERIENCE IN THE FORMATION OF CULTURAL COMPETENCE OF FUTURE DESIGNERS 48

Martalishvili L.
DIDACTIC APPROACHES TO PERSONALIZED LEARNING IN FUTURE TEACHER PREPARATION 51

Sherstiuk L. V., Sherstiuk O. A.
EVALUATING THE IMPLEMENTATION OF DISTANCE LEARNING IN PHILOLOGICAL EDUCATION AT PETRO MOHYLA BLACK SEA NATIONAL UNIVERSITY 54

Sovhar O. M., Sovhar H. P.
THE ROLE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN PERSONALIZED LEARNING FOR ADULT EDUCATION 58

Захарова Г. Б., Оніщук В. О.
РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОЄКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ МАТЕМАТИКИ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ 61

Ужицький В. Б.
ІСТОРІОГРАФІЯ ЗМІСТУ ІНФОРМАТИКИ ЯК ШКІЛЬНОГО ПРЕДМЕТА 62
ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УКРАЇНІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ 65

Загородня А. А.
ЕВОЛЮЦІЯ ІСТОРИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ ЯК ОСВІТНЬОГО РЕСУРСУ У СИСТЕМІ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЗВО УКРАЇНИ (2005–2021 РР.) 65

Курепін В. М.
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ БЕЗПЕРЕРВНОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В МНАУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ 66

Пелех В. Ю.
ПЕДАГОГІКА НАРАТИВІВ І ПЕДАГОГІКА ДИСКОМФОРТУ ЯК ДИДАКТИЧНІ МЕТОДИКИ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ 69

Храбан Т. Є.
ОСВІТНІЙ ПРОСТІР БЕЗПЕКИ В ІНШОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: СУЧАСНИЙ УКРАЇНСЬКИЙ КОНТЕКСТ 72

Шмуля Л. В.
ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: ШЛЯХ ДО РІВНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ 75

КОМПЕНСАЦІЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ В УКРАЇНІ ТА ПОВОЄННИЙ ПЕРІОД: ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ, ТЕХНОЛОГІЇ, МОДЕЛІ, МЕТОДИКИ, МЕТОДИ І ЗАСОБИ НАВЧАННЯ

Nykyporets S. S.
ADAPTIVE LLM-BASED LEARNING ENVIRONMENTS AS A MEANS OF OVERCOMING KNOWLEDGE DEFICITS UNDER MARTIAL LAW 79

Бутаков В. О., Рацул Т. В.
ВИКОРИСТАННЯ EDTECH-ІНСТРУМЕНТІВ ДЛЯ ПОДОЛАННЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ В УМОВАХ ВІЙНИ 84

Дроздов Д. В.
НОРМАТИВНИЙ КОНТЕКСТ ОЦІНЮВАННЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ 87

Ємець А. А., Коваленко О. М.
СУПЕРВІЗІЙНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ : ДОСВІД ПРОЄКТУ З ПОДОЛАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ВТРАТ З ЧИТАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....91

Ілійчук Л. В.
ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПОДОЛАННЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ 95

Яковишина Т. В.
ОРГАНІЗАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....98

ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

Usca S., Aristova N.
DEVELOPING CRITICAL THINKING AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS: NORTH AMERICAN EXPERIENCE 102

Демчук О. І.
РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ 105

Коптяєва А. П.
ДИДАКТИЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЇ M-LEARNING У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ 109

Кошевець О. В.
ПЕРСОНАЛІЗОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ОСВІТІ 111

Кривошей К. Ю.
СТРЕСОСТІЙКІСТЬ, РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ТА ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТЬ 115

Левченко А. В., Таможська І. В.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....120

Мардарова І. К., Гуданич Н. М.
ФОРМУВАННЯ МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ ТА ЦИФРОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ: АДАПТАЦІЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ В УКРАЇНІ.....124

Прилуцька Т.
МЕТОДИ ЗАПОБІГАННЯ ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧНИХ ПРОБЛЕМ, ЯКІ МОЖУТЬ БУТИ СПРИЧИНЕНІ ДИСТАНЦІЙНОЮ ФОРМОЮ ОСВІТИ.....129

Просіна О. В.
ДІАЛОГІЧНЕ САМОАВТОРСТВО ЯК ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧНИЙ МЕХАНІЗМ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ВИКЛАДАЧА В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА.....133

Семеновська Л. А., Рамусь М. О.
МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ДИДАКТИЧНІ КОНСТРУКТИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ 136

Степанюк А. В., Сорока О. В.
СИСТЕМА ЗАВДАНЬ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ ДО ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....140

Терещенко Л. А.
ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧНІ МЕХАНІЗМИ ПІДТРИМКИ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ ТА ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ XXI СТОЛІТТЯ.....145

Ткачов С., Ткачов А.
ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНИХ ЗАСТОСУНКІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....149

Щербина О. О.
ЦИФРОВІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ 154

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ДИДАКТИКИ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Dimitrov O. Yu.
THE ROLE OF THE TERTIARY EDUCATION QUALITY AND STANDARDS AGENCY (TEQSA) IN PROMOTING DIGITAL LITERACY WITHIN AUSTRALIAN HIGHER EDUCATION.....158

Арістова Н. О., Вишневська М. О.
РОЗУМІННЯ ПОНЯТТЯ СУБ'ЄКТНОСТІ В СУЧАСНІЙ ЗАРУБІЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ161

Віротченко С. А.
МОВНА ОСВІТА ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ: ДОСВІД ЛИТВИ ТА ЛАТВІЇ.....167

Ду Фенін
ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В КНР 170

Козир М. В.
МАГІСТЕРСЬКА ПІДГОТОВКА В КРАЇНАХ ЄС ЯК ОБ'ЄКТ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО АНАЛІЗУ: ТЕНДЕНЦІЇ, СУПЕРЕЧНОСТІ, ПЕРСПЕКТИВИ...174

Котова А. В.
ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ В США 177

Малихін О. В., Ліпчевська І. Л.
ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНОЇ СТІЙКОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВОГО ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА.....180

Обелець-Климчук М. Л.
ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОЇ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ 183

Сюй Чуньхун
ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ТАНЦЮВАЛЬНОЇ ТЕРАПІЇ В НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ-ХОРЕОГРАФІВ У КИТАЙСЬКИХ ЗВО 186

Царик Г. М.
АБДУКТИВНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ПЕРСПЕКТИВНИЙ НАПРЯМ СУЧАСНОЇ ДИДАКТИКИ.....189

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ, ТЕХНОЛОГІЇ, МЕТОДИКИ, МЕТОДИ, ПРИЙОМИ І ЗАСОБИ НАВЧАННЯ

Dubinina O.
ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES: PEDAGOGICAL AND METHODOLOGICAL IMPLICATIONS 193

Kokhan O.
PERSONALIZATION OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN HIGHER EDUCATION THROUGH ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES.....197

Mykhailova N.
AI-AUGMENTED LANGUAGE TEACHING: TOOLS AND DIDACTIC STRATEGIES IN THE ERA OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE 199

Nurmehemmedi S.
METHODS OF TEACHING MULTIPLICATION BY TWO-DIGIT AND THREE-DIGIT NUMBERS IN ELEMENTARY SCHOOL 202

Tsukanova A. O.
COMBINATION OF HISTORY AND MATHEMATICS 206

Vasylyshyna N.
ESP PEDAGOGICAL APPROACHES TO TEACHING “FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIALTY” WITHIN THE CONTEXT OF THE 293 “INTERNATIONAL LAW” TRAINING PROGRAM 211

Алєксєєнко Т. Ф.
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДТРИМКИ УЧНІВ З ОСВІТНІМИ ВТРАТАМИ: СОЦІАЛЬНИЙ ЗАПИТ ТА БАЗОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ РОЗРОБЛЕННЯ 214

Арістова Н. О., Кугай К. Б.
ПЕРСОНАЛІЗАЦІЯ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ КОМПЮТЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ЗАСАДАХ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ218

Данильчук В. Р., Гіс О. Ю.
РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ ЧЕРЕЗ АНАЛІЗ ПЕРШОДЖЕРЕЛ 221

Демчук-Маригіна Д. П.
МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ШІ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ДО УРОКІВ ГЕОГРАФІЇ В 6 КЛАСІ 225

Жук Н. М.
ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ 228

Іванова Я. О., Мусафір В. Ф.
ПРОЄКТНО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК НЕТРАДИЦІЙНА ФОРМА НАВЧАННЯ 232

Івасюта М. І., Романюк І. М.
РОЗВИТОК МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КАЗКИ 235

Казанська О. Ю.
ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ, ТЕХНОЛОГІЇ, МЕТОДИКИ, МЕТОДИ, ПРИЙОМИ І ЗАСОБИ НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ ДИДАКТИЦІ.....238

Листопад О. А., Листопад Н. Л.
ПЕДАГОГІЧНА ПРОГНОСТИКА ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ 241

Насакіна С. В.
ІННОВАЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ: РОЛЬ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ.....246

Науменко С. О.
РЕАЛІЗАЦІЯ ДЕРЖАВНОЇ ПІДСУМКОВОЇ АТЕСТАЦІЇ У ФОРМІ ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ.....249

Оліяр М. П.
УНІВЕРСАЛЬНИЙ ДИЗАЙН ЯК СУЧАСНА СТРАТЕГІЯ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ОСВІТИ.....253

Панас С. Г., Данильчук В. Р.
ДЕБАТИ ЯК ІНТЕРАКТИВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ.....256

Рябець С. І., Шахмін М. С.
ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ ЗМІСТУ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ: 3D-АСПЕКТ 260

Савченко Л. Л., Островерх Є. Є., Савченко Д. Р.
ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕРСОНАЛІЗОВАНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ.....262

Савчук А. В.
РОЗВИТОК ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ІНСТРУМЕНТІВ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ (НА ПРИКЛАДІ GEOGEBRA) 267

Симчак Р. В., Сорока О. В., Франюк П. В
ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЦИФРОВИХ ЛАБОРАТОРІЙ І ВІРТУАЛЬНИХ СИМУЛЯЦІЙ У ФОРМУВАННІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ УМІНЬ УЧНІВ.....270

Старик О. В.
БІНАРНЕ ЗАНЯТТЯ ЯК ФОРМА ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ 273

Столяренко Ок. В., Столяренко Ол. В.
ПРОЄКТНЕ НАВЧАННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОД ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРІВ 276

Тафінцева С. І., Мотозюк Л. М.
ТЕХНОЛОГІЯ «АКВАРІУМ» У ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІНИ «ПСИХОЛОГІЧНЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ З ПРАКТИКУМОМ»: ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ.....279

Тимчина Н. С.
ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ ДЛЯ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО ТА ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ. 282

Трейтяк Д. В.
ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ АКТИВНОЇ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ У СТАРШОКЛАСНИКІВ.....285

Худан М. Ю.
МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ AI-СТІЙКОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАСОБАМИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ЗАДАЧ З ФІЗИКИ У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ289

Худан Т. Г.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ ТА СТИМУЛЮВАННЯ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРОГРАМУВАННЯ ЧЕРЕЗ ІНСТРУМЕНТАЛЬНИЙ ПІДХІД 292

Цема В. В.
РОЗВИТОК ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ З ВИКОРИСТАННЯМ ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА.....294

Цушко Д. А., Кирилюк С. В.
ГЛОБАЛІЗАЦІЯ ТА БАГАТОМОВНІСТЬ ЯК ЧИННИКИ МЕТОДИЧНИХ ЗМІН ..297

Шабала Ю. А.
КЕЙС-МЕТОД ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ.....300

ФОРМАЛЬНА, НЕФОРМАЛЬНА, ІНФОРМАЛЬНА ОСВІТА

Dr Jan Czechowski
WYCHOWANIE A LITERATURA PIĘKNA 304

Нідзієв В. О.
ДИДАКТИЧНІ ВИКЛИКИ ТРАНСФОРМАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛИ..... 315

Алексєєва М. А.
Коростишівський педагогічний
фаховий коледж імені І. Я. Франка
(Коростишів, Україна)
Корзун В. М.
Коростишівський педагогічний
фаховий коледж імені І. Я. Франка
(Коростишів, Україна)

МЕТОДИКА ПЛАНУВАННЯ РОБОТИ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ШКОЛІ

Сучасний освітній процес з фізичної культури у закладах загальної середньої освіти потребує науково обґрунтованого, системного та гнучкого планування, що зумовлено оновленням змісту освіти, впровадженням компетентнісного підходу та вимогами Нової української школи. Відповідно до Закону України «Про фізичну культуру і спорт», фізична культура у сфері освіти спрямована на забезпечення фізичного здоров'я учнів, формування їхніх фізичних і розумових здібностей, підготовку до активного життя та здійснюється на основі державних стандартів і навчальних програм (Закон України «Про фізичну культуру і спорт», 1993).

У сучасних умовах провідного значення набуває ефективне планування роботи вчителя фізичної культури як основа організації цілісного педагогічного процесу.

Питання планування у фізичному вихованні розглянуто у працях А. Гурєєвої та І. Ляхової, які розкривають його як послідовний процес визначення цілей, завдань, змісту та організації навчання (Гурєєва & Ляхова, 2019, с. 4). І. Кулик, Т. Лошицька, М. Севрюк, О. Скирта, О. Соловйов підкреслюють необхідність гнучкого, дитиноцентричного планування, що враховує інтереси учнів і сучасні освітні підходи (Скирта та ін., 2024, с. 111). Таким чином, виникає необхідність узагальнення методики планування роботи вчителя фізичної культури в умовах сучасної школи.

Фізична культура в системі освіти виконує оздоровчу, освітню та виховну функції. Як зазначають науковці, фізична культура є складовою загальної культури суспільства, спрямованою на зміцнення здоров'я, розвиток фізичних, морально-вольових та інтелектуальних здібностей людини (Хмара & Мозолев, 2025, с. 46).

Планування роботи з фізичної культури у школі виступає передумовою цілісного, системного та результативного освітнього процесу. Дослідники визначають, що це розподіл на визначений період (урок, чверть, рік) змісту програмного матеріалу, добору засобів, методів і форм організації занять з урахуванням матеріально-технічної бази, сезонно-кліматичних умов, а також віку, статі й рівня фізичної підготовленості (Гурєєва & Ляхова, 2019, с. 9).

Сучасне планування повинно бути науковим, гнучким і варіативним, враховувати вікові особливості учнів, їхній рівень підготовленості,

матеріально-технічні умови й інтереси. Вчені наголошують, що в умовах НУШ воно має орієнтуватися на розвиток особистості учня, формування мотивації до фізичної активності та використання різноманітних рухових модулів (Скирта та ін., 2024, с. 111).

Підготовка до планування передбачає аналіз контингенту учнів (стан здоров'я, фізичну підготовленість, інтереси), умов проведення занять і вимог навчальної програми. Науковці описують, що вчитель має співвіднести програмні вимоги з реальними можливостями та визначити обсяг навчального матеріалу, послідовність його вивчення і розподіл навчального часу (Гурєєва & Ляхова, 2019, с. 5).

У сучасних умовах підготовка до планування передбачає врахування принципів індивідуалізації та дитиноцентризму, що дозволяє підвищити ефективність занять і зацікавленість учнів (Скирта та ін., 2024, с. 112).

Система планування включає державні та робочі документи. До державних належать навчальний план і навчальна програма, які визначають зміст і спрямованість освітнього процесу та є обов'язковими для виконання (Гурєєва & Ляхова, 2019, с. 9). На їх основі вчитель розробляє власні документи планування, що конкретизують освітній процес.

Для наочності структуру системи планування роботи з фізичної культури у школі можна подати у вигляді таблиці 1.

Таблиця 1. Структура системи планування роботи з фізичної культури у школі

№	Вид документа	Рівень планування	Основне призначення	Особливості в умовах НУШ
1.	Державні документи	стратегічний	визначають зміст освіти та вимоги	орієнтація на компетентності
2.	Річний план-графік	перспективний	забезпечує послідовність навчання	гнучкість у розподілі матеріалу
3.	Робочий план	поточний	конкретизує зміст навчання	варіативність і модульність
4.	План-конспект	оперативний	організація уроку	індивідуалізація та інтерактивність
5.	Контроль	аналітичний	оцінювання результатів	формувальне оцінювання

Узагальнені дані таблиці 1 свідчать про ієрархічний характер планування, який дозволяє забезпечити системність, варіативність і адаптивність освітнього процесу з фізичної культури в умовах сучасної школи.

Річний план-графік визначає загальну послідовність проходження програмного матеріалу протягом навчального року. Він відображає розподіл навчального матеріалу за чвертями або семестрами та забезпечує цілісне бачення освітнього процесу. Має організаційний характер і є основою для подальшого деталізування планування.

Робочий план конкретизує зміст річного плану-графіка. У ньому визначається тематика уроків, послідовність вивчення вправ, добір засобів навчання, рухливих ігор, контрольних нормативів. За результатами досліджень, сучасний календарно-тематичний план має бути гнучким й адаптивним,

враховувати інтереси учнів та можливість варіювання змісту навчання (Скирта та ін., 2024, с. 111).

План-конспект є найбільш деталізованим документом, який розробляється на кожен урок. Він містить мету, завдання, структуру уроку, зміст його частин, методичні вказівки та дозування навантаження. План-конспект дозволяє забезпечити логічність уроку, раціональне використання часу та ефективну організацію діяльності учнів.

Завершальною ланкою системи планування є контроль освітнього процесу, який забезпечує оцінювання досягнутих результатів і корекцію подальшої діяльності. Він включає перевірку рівня фізичної підготовленості, сформованості рухових умінь і навичок, врахування індивідуального прогресу учнів.

В умовах НУШ контроль має бути спрямований на досягнення нормативів, оцінювання особистісного розвитку та динаміки фізичних показників учнів (Скирта та ін., 2024, с. 112).

Планування роботи з фізичної культури у школі є умовою ефективної організації освітнього процесу. Воно забезпечує системність, послідовність і результативність навчання. Методика планування передбачає підготовчий аналіз умов, визначення цілей і завдань, складання взаємопов'язаних документів та здійснення контролю. У сучасних умовах має бути гнучким, дитиноцентричним і орієнтованим на формування стійкої мотивації до фізичної активності та здорового способу життя.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні можливостей удосконалення планування роботи з фізичної культури в умовах Нової української школи, зокрема шляхом упровадження інноваційних підходів, варіативних модулів та цифрових технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Гурєєва, А. М., & Ляхова, І. М. (2019). *Теорія і методика фізичного виховання. Тема 6. Планування у фізичному вихованні: методичні рекомендації для самостійної роботи студентів І курсу медичних факультетів спеціальності «Фізична терапія, ерготерапія».* Запоріжжя.

Закон України «Про фізичну культуру і спорт» від 24 грудня 1993 року № 3808-XII (станом на 27 грудня 2025 року). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3808-12#Text

Скирта, О. С., та ін. (2024). Проблемні питання планувальної роботи вчителя фізкультури в ракурсі вимог Нової української школи. *Режисура уроку – Lesson Direction, 6*(219), 110–115. https://surl.li/yktqkj

Хмара, М. А., & Мозолев, О. М. (2025). *Термінологічний словник-довідник вчителя фізичної культури*. Хмельницький: Видавництво ХГПА. https://surl.li/ulkkhx

Барановська О. В.
Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)

НАУКОВА СПАДЩИНА В. Ф. ПАЛАМАРЧУК У СУЧАСНИХ ВИМІРАХ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТУ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Навчаючи дитину мислити критично,
ми даємо їй справжню внутрішню свободу

Сьогодні ми відзначаємо платиновий ювілей дидактичного пошуку відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України. Ця дата є нагодою підбити підсумки сторічного розвитку вітчизняної дидактичної думки та здійснити аналіз фундаментальних ідей, що зберігають свою релевантність у цифрову епоху. Нещодавно пішла з життя фундаторка сучасної дидактичної школи, доктор педагогічних наук, професор Валентина Федорівна Паламарчук. Її науковий спадок став концептуальним осердям для реформування освітньої системи, а життєве кредо – «чистої науки не існує, вона завжди ґрунтується на педагогічному досвіді» – залишається для дослідників нагадуванням про важливість нерозривного зв'язку між академічними пошуками та практичною діяльністю вчителя в єдності процесів навчання й розвитку (Барановська, 2026а).

У сучасних умовах трансформації профільної середньої освіти ідеї В. Ф. Паламарчук стають базою для формування критичного мислення як інструменту когнітивного опору учня. Сьогодні цілеспрямована поопераційна система формування мислительних умінь трансформується у стратегію протидії маніпуляціям, де глибокий аналіз, логічне доведення та обґрунтоване спростування виступають ключовими інструментами навігації здобувача освіти в інформаційно перенасиченому середовищі: «...актуальність проблеми розвитку мислення учнів зумовлена зростанням обсягу інформації та необхідністю її критичного відбору, осмислення й творчого застосування...» (Palamarčuka, 1984, с. 18).

На етапі розбудови профільного навчання в українській школі формування критичного мислення здобувачів базується на трьох засадничих принципах (за В. Паламарчук):

- *керованість інтелектуального розвитку*: формування мислення учня відбувається не стихійно, а є керованим процесом, який базується на теорії поопераційного формування мислительних умінь учнів (Palamarčuka, 1984, с. 12);

- *аналітична основа критичного аналізу:* фундаментом для об'єктивної оцінки інформації є оволодіння навичками глибокого аналізу, оскільки без здатності реконструювати явище та ідентифікувати його сутнісні складники неможлива подальша верифікація даних Palamarčuka. Skola māca domāt) (Palamarčuka, 1984, с. 34);

- *перенесення як індикатор сформованості вмінь та навичок:* найвищим показником культури мислення є здатність учня до перенесення засвоєних логічних алгоритмів у нові, нестандартні ситуації, що свідчить про перехід від репродуктивного відтворення до творчого критичного мислення (Palamarčuka, 1984, с. 89).

Фундаментальний доробок В. Ф. Паламарчук став методологічним алгоритмом для численної когорти дослідників і практиків як в Україні, так і за її межами. Вченою обґрунтовано, що інтелектуальний акме-період особистості досягається завдяки високій культурі розумової праці та здатності до самоорганізації. Концептуальна ідея Валентини Федорівни щодо взаємозв'язку навчання й розвитку залишається стратегічним орієнтиром сучасної освітньої політики та знаходить своє відображення в актуальних студіях світової наукової спільноти (Паламарчук, 2000; Паламарчук, 2005a; Паламарчук, 2005b; Паламарчук & Барановська, 2018).

Сучасним вектором розвитку ідей В. Ф. Паламарчук є створення моделі випускника як особистості, наділеної інтелектуальною свободою та спроможністю до відповідального самопроєктування. В умовах суспільної турбулентності та високих технологічних запитів аналітичне опрацювання інформації та усвідомлений вибір стають базовими детермінантами життєстійкості. Сьогодні у світовому освітньому дискурсі концепт «Profile of a Graduate» акцентує увагу на формуванні «well-rounded person»: гармонійної особистості, готової до успішного функціонування в умовах високої невизначеності. Ця парадигма виходить за межі суто академічної успішності, фокусуючись на інтеграції критичного мислення, емоційної зрілості та здатності до самопроєктування, що дозволяє випускнику ліцею виступати трансформаційною життєвою силою в динамічному соціальному середовищі (Competences for Democratic Culture, 2023).

У сучасних дослідженнях критичне мислення розглядається як ключовий чинник стійкості особистості перед гібридними загрозами. Формування інтелектуального фільтра дозволяє ліцеїсту чинити когнітивний опір маніпулятивним впливам, зберігаючи цілісність світоглядних орієнтирів. Такий підхід трансформує профільну освіту в простір формування суб'єктності, де випускник постає як трансформаційна життєва сила, здатна до прогностичного моделювання майбутнього (Малихін & Арістова, 2026).

Реалізація цих аспектів в освітньому процесі дозволяє втілити сучасну модель випускника, де критичне мислення постає фундаментом прогностичного моделювання власного майбутнього. Ця модель візуалізує готовність старшокласника до життєвого вибору через шість домінант, кожна з яких актуалізується через критичну рефлексію: *компетентний читач*, який через глибоке критичне осмислення текстів формує світогляд; *грамотний користувач інформаційного простору*, здатний до когнітивного захисту та верифікації даних у цифрову епоху; *ефективний командний комунікатор*, готовий до продуктивної співпраці на засадах аргументації; *свідомий громадянин України* з непохитною національною ідентичністю, спроможний до критичного аналізу суспільних процесів; *проактивний суб'єкт вибору*, який самостійно й аналітично проєктує власну траєкторію та *емоційно зріла*

особистість, наділена розвиненим емоційним інтелектом і здатністю до критичної саморефлексії (Барановська, 2024a; Барановська, 2024b; Барановська, 2025; Барановська, 2026b).

Практична реалізація концепції випускника як трансформаційної життєвої сили здійснюється через аксіологізацію освітнього простору (на прикладі досвіду Київської гімназії східних мов № 1). Такий підхід передбачає трансформацію навчальних програм у потужний носій ціннісних смислів, де критичний аналіз тексту чи явища стає інструментом інтерналізації національних та загальнолюдських цінностей (Савченко, 2019).

Столітній шлях вітчизняної дидактики демонструє неперервність розвитку ідей формування мислячої особистості. Творче переосмислення спадщини В. Ф. Паламарчук на сучасному етапі трансформаційних змін в освіті доводить думку, що навчання дитини критично мислити – це основа розвитку вільної особистості. Розбудова інтелектуальної суб'єктності учня забезпечує підготовку випускника, здатного не лише адаптуватися до змін, а й свідомо проєктувати майбутнє, спираючись на силу власного розуму та національну ідентичність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Барановська, О. В. (2024a). Розвиток дидактичної системи профільної середньої освіти України: модель сучасного випускника. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том 12: Виклики та можливості науки та освіти у контексті сучасних трендів: колективна монографія*. [Наук. ред.: Я. Ґжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький]. Конін–Ужгород–Перемишль–Миколаїв: Посвіт. С. 14–25. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743221

Барановська, О. В. (2024b). Формування готовності старшокласників до здійснення життєвого вибору. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том XVII: Подолання кризових ситуацій у науці та освіті*. [Ред.: Я. Ґжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький]. Конін – Ужгород – Перемишль – Миколаїв: Посвіт, С. 65–68. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742909

Барановська, О. В. (2025). Модель сучасного випускника профільної школи: стратегія розвитку особистості. *Український педагогічний журнал.* № 4. С. 46–58. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-4-46-58 https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/748496

Барановська, О. В. (2026a). Наукова спадщина професора В. Ф. Паламарчук у вимірах сучасних освітніх трансформацій. Освітня траєкторія. Випуск № 4 (72), квітень С 7. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/749132

Барановська, О. В. (2026b). Індивідуальна освітня траєкторія учня як інструмент усвідомленого життєвого вибору. *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів V Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 09–10 грудня 2025 р.*]наук. ред. О. М. Топузов; О. В. Малихін. Київ: Видавництво Людмила, С. 31–34.

Малихін, О. В. & Арістова, Н. О. (2026). Розуміння змісту поняття «критичне мислення» у зарубіжній науково-педагогічній літературі. *Science, Technology, and Society under Global Uncertainty: Proceedings of the International Scientific Conference (Birmingham, United Kingdom, 5 February 2026)*. Lulu Press, Inc., Birmingham, United Kingdom, стор. 80-84.

Паламарчук, В. Ф. & Барановська, О. В. (2018). Педагогічні технології навчання в умовах нової української школи: вектор розвитку. *Український педагогічний журнал.* № 3. С. 60–66.

Паламарчук, В. Ф. (2000). *Як виростити інтелектуала: Посіб. для вчителів і керівників шкіл*. Ін-т педагогіки АПН України. Тернопіль: Навч. книга–Богдан. 151 с.

Паламарчук, В. Ф. (2005a). *Першооснови педагогічної інноватики*: у 2 т., Т. 1. Київ: Знання України, 420 с.
Паламарчук, В. Ф. (2005b). *Першооснови педагогічної інноватики*: у 2 т., Т. 2. Київ: Освіта України. 504 с.
Савченко, М. П. (2019). Дослідно-експериментальна робота за темою «Реалізація інноваційної моделі розвитку культурно-мовних та морально-громадянських цінностей учнів» (2012–2019 роки) на базі Київської гімназії східних мов № 1: крок за кроком. *Київська гімназія східних мов № 1 у діалозі мов, культур, педагогічних систем.* К. С. 3–5.
Competences for Democratic Culture. (2023). https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture
Palamarčuka, V. (1984). *Skola māca domāt: Palīglīdzeklis skolotājiem*. Rīga: Zvaigzne. 109 pp.

Бобильов Б. В.
Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка
(Глухів, Україна)

ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ НЕЙРОМЕРЕЖЕВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАННІ ДОСЛІДНИЦЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ ПРИ ВИВЧЕННІ ФІЗИКИ ТА ІНФОРМАТИКИ

Сучасна профільна освіта в Україні стикається з необхідністю формування цифрової компетентності, що відповідає викликам Індустрії 4.0. Традиційні методи проведення фізичного експерименту часто виявляються надто трудомісткими в частині ручної обробки великих масивів даних. Це суттєво обмежує час на глибокий аналіз фізичних явищ та візуалізацію складних процесів. Існує нагальна потреба у впровадженні інноваційних дидактичних підходів, які б поєднували фундаментальні знання з фізики з найновішими інструментами інформаційних технологій, перетворюючи інформатику з допоміжного «калькулятора» на ключовий методологічний інструмент наукового пошуку.

І. Мусієнко та Н. Мусієнко обґрунтовують концепцію прохьюмінтології (PROtection of HUMan INTelligence) – нового міждисциплінарного напряму, спрямованого на захист людського інтелекту від когнітивної деградації в умовах тотальної цифровізації. Автори доводять існування нелінійної залежності між використанням технологій та розвитком мозку: оптимальна когнітивна зона знаходиться в межах 30–50% інтенсивності застосування цифрових інструментів, тоді як перевищення порогу у 80% веде до атрофії навичок глибокого аналізу. Особливу увагу приділено формуванню «інтелектуального імунітету» через стратегію «розвиваючого опору» та впровадження NP-сумісних завдань (No Prompting), які унеможливлюють пряме використання ШІ. Концепція прохьюмінтології стає методологічним фундаментом для створення освітнього середовища, де технології розширюють, а не заміщують мислення учня (Мусієнко & Мусієнко, 2025).

Т. Зетова, Н. Шишко та Т. Шеховцова аналізують трансформаційний потенціал нейромереж у викладанні фізики, детально класифікуючи архітектури штучного інтелекту відповідно до розділів фізичної науки. Автори

обґрунтовують ефективність використання рекурентних мереж (LSTM) для моделювання механіки, згорткових мереж (CNN) для аналізу експериментального відео, а також генеративно-змагальних мереж (GAN) для візуалізації невидимих електромагнітних полів. Дослідження доводить, що інтеграція таких систем як PhysicsNet чи QuantumVisualizer не лише автоматизує рутинні обчислення, а й сприяє розвитку критичного мислення та дослідницьких навичок студентів через роботу з реальними масивами даних та інтерактивне моделювання складних процесів (Zetova et al., 2025).

С. Величко та його колеги обґрунтовують впровадження моделей штучних нейронних мереж (ШНМ) у лабораторний практикум з фізики для автоматичного розпізнавання оптичних спектрів. Автори детально описують логіку побудови архітектури мереж, здатних виділяти диференційні ознаки спектрів різних хімічних елементів, та методику їх навчання за допомогою градієнтного спуску мовою Python. У статті запропоновано конкретну лабораторну роботу, де на прикладі спектрів гелію та неону студенти не лише опановують основи спектроскопії, а й отримують практичні навички роботи з ШІ як сучасним інструментом наукового дослідження. Такий підхід дозволяє трансформувати традиційний фізичний експеримент у високотехнологічний процес класифікації даних, що відповідає вимогам сучасної науки (Velychko et al., 2024).

Міжпредметна інтеграція фізики та інформатики реалізується через збір даних за допомогою цифрових датчиків та мікроконтролерів (Arduino, Raspberry Pi), а також через математичне моделювання складних явищ. Застосування нейромережевих технологій виводить цей процес на рівень автоматичного розпізнавання патернів. Як зазначають С. Величко та Ю. Ковальов, штучні нейронні мережі є потужним засобом для аналізу даних у спектральному аналізі, оскільки вони дозволяють виділяти диференційні ознаки оптичних спектрів різних елементів. У межах профільної школи такий підхід дозволяє учням перейти від простого фіксування результатів до навчання алгоритмів машинного зору, що автоматизують дослідницьку роботу.

Найбільш перспективним напрямом для впровадження методів глибокого навчання (Deep Learning) є розділ «Оптика», зокрема дослідження дифракції та інтерференції світла. Традиційно вимірювання ширини інтерференційних смуг або періоду дифракційної ґратки виконується учнями вручну за допомогою лінійок, що супроводжується значними похибками та низькою повторюваністю.

Запропонована методика передбачає використання згорткових нейронних мереж (CNN) для автоматизації цього процесу. Учні за допомогою смартфонів або цифрових камер мікроскопів фіксують дифракційні картини, отримані від різних об'єктів. Використовуючи мову програмування Python та бібліотеки TensorFlow або PyTorch, школярі навчають модель розпізнавати максимуми та мінімуми інтенсивності світла на зображенні. Нейромережа, аналізуючи патерн, здатна автоматично визначати довжину хвилі або параметри ґратки з прецизійною точністю, недоступною для ока людини.

Така діяльність перетворює лабораторну роботу на повноцінний STEM-проєкт: учень виступає одночасно як фізик (налаштування оптичної схеми), математик (обґрунтування алгоритмів обробки) та інженер даних (підготовка

навчальної вибірки та валідація моделі). Це дозволяє фокусувати увагу на фізичній інтерпретації явища, наприклад, на тому, як зміна геометрії перешкоди миттєво змінює прогноз нейромережі, що формує глибоке розуміння принципу Гюйгенса-Френеля.

Для верифікації запропонованого підходу розроблено структуру педагогічного експерименту, що охоплює декілька послідовних етапів. На підготовчому етапі створюються спеціалізовані навчальні модулі та програмні скрипти для роботи з НМ. Під час констатувального етапу проводиться діагностика вхідного рівня знань учнів у контрольній та експериментальній групах. Основний, формувальний етап полягає у впровадженні лабораторного практикуму, де експериментальна група застосовує інструменти нейромереж для аналізу даних. Завершується дослідження контрольним етапом, де через вихідне тестування та виконання комплексних дослідницьких завдань оцінюється глибина засвоєння фізичних понять та рівень сформованості цифрових навичок. Попередні результати пілотних занять уже підтвердили, що використання CNN для розпізнавання оптичних зображень значно підвищує пізнавальний інтерес та якість інтерпретації експериментальних результатів.

Інтеграція нейромережевих технологій у фізичний практикум профільної школи є дієвим засобом підвищення ефективності навчання в умовах змішаної освіти. Автоматизація обробки даних за допомогою нейромереж не лише усуває рутинні операції, а й готує учнів до роботи з технологіями штучного інтелекту в майбутній професійній діяльності. Теоретичні положення та апробовані методики розпізнавання дифракційних картин становлять основу магістерської роботи автора, план якої спрямований на створення цілісного репозиторію нейромережевих інструментів для шкільного курсу фізики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Мусієнко, І., & Мусієнко, Н. (2025). Основи впровадження сучасних освітніх технологій у навчанні. *Новий Колегіум*, (4), 66–75. https://doi.org/10.34142/nc.2025.4.66

Velychko, S., Velychko, I., Kovaliov, S., & Kovaliov, Y. (2024). The use of neural networks for the recognition of optical spectra in the educational practice on the fundamentals of spectral analysis. *Information Technologies and Learning Tools,* 103(5), 174–187. https://doi.org/10.20760/2076-8184-2024-103-05-174-187

Zetova, T. R., Shyshko, N. S., & Shekhovtsova, T. O. (2025). Transforming physics education with neural networks: Modern approaches and tools. *Journal of V. N. Karazin Kharkiv National University. Series Physics,* (42), 64–68. https://doi.org/10.26565/2222-5617-2025-42-08

Данильчук В. Р.
Навчально-науковий інститут права та гуманітарних наук
Національного університету водного господарства
та природокористування
(Рівне, Україна)
Шевчук Н. О.
Навчально-науковий інститут права та гуманітарних наук
Національного університету водного господарства
та природокористування
(Рівне, Україна)

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СУЧАСНІЙ ІСТОРИЧНІЙ ТА ГРОМАДЯНСЬКІЙ ОСВІТІ

У нинішніх умовах розвитку інформаційного суспільства в Україні особливої актуальності набувають процеси цифровізації, які охоплюють усі сфери життєдіяльності, зокрема освіту і науку. Динамічний розвиток інформаційних технологій, глобалізація освітнього простору та зростання ролі інформації як стратегічного ресурсу зумовлюють необхідність суттєвого оновлення освітньої системи. У цих умовах освіта має не лише передавати знання, а й формувати здатність до їх ефективного використання, критичного осмислення та постійного оновлення, що є особливо важливим для історичної та громадянської освіти, яка безпосередньо формує світогляд і громадянську позицію здобувачів освіти.

Традиційні підходи до навчання, що ґрунтуються переважно на репродуктивному засвоєнні знань, уже не забезпечують належного рівня підготовки здобувачів освіти. Вони не враховують потреб сучасного ринку праці, який вимагає гнучкості, креативності, цифрової грамотності та здатності до самонавчання. Значною мірою це стосується історичної та громадянської освіти, де важливо не лише запам’ятовування фактів, а й уміння їх аналізувати, інтерпретувати та критично осмислювати у контексті суспільних процесів. У зв’язку з цим виникає об’єктивна потреба у переході до нових освітніх моделей, заснованих на компетентнісному підході та широкому використанні цифрових технологій.

У Концепції «Нова українська школа» підкреслюється, що сучасний учень повинен бути не лише носієм знань, але й активним суб’єктом навчання, здатним застосовувати отримані знання у практичній діяльності. Це означає необхідність формування ключових компетентностей, які забезпечують успішну соціалізацію особистості та її адаптацію до умов сучасного суспільства (Концепція «Нова українська школа», б. д.). Такий підхід передбачає переорієнтацію освітнього процесу на розвиток умінь аналізувати інформацію, працювати з різними джерелами, приймати рішення та нести відповідальність за їх результати, що є значимим у вивченні предметів громадянської та

історичної освітньої галузі, де формуються розуміння суспільних процесів і демократичних цінностей.

Цифровізація освіти виступає важливим інструментом реалізації цих завдань. Вона передбачає не лише технічне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, але й глибоку трансформацію змісту, форм і методів навчання. Створення цифрового освітнього середовища забезпечує доступ до різноманітних освітніх ресурсів, сприяє розвитку дистанційного та змішаного навчання, а також розширює можливості для індивідуалізації освітнього процесу (Лупаренко, 2019), зокрема під час вивчення історичних джерел, картографічних матеріалів та громадянських кейсів.

Інформаційно-комунікаційні технології відіграють системоутворюючу роль у розвитку сучасної освіти, оскільки саме вони забезпечують інтеграцію традиційних та інноваційних форм навчання в єдине освітнє середовище. Їх застосування сприяє підвищенню гнучкості освітнього процесу, розширює можливості доступу до навчальних матеріалів та дозволяє організовувати навчання незалежно від часу і місця перебування здобувачів освіти. Особливого значення набуває можливість використання дистанційних та змішаних форм навчання, що є актуальним в умовах сучасних викликів, особливо для викладання історії та громадянської освіти в умовах воєнного стану та дистанційного навчання.

Крім того, інформаційно-комунікаційні технології створюють принципово нові можливості для взаємодії між учасниками освітнього процесу. Вони забезпечують швидкий зворотний зв’язок, сприяють розвитку комунікативних навичок та дозволяють організовувати колективну діяльність у цифровому середовищі. Це позитивно впливає на якість навчання, роблячи його більш динамічним, інтерактивним та орієнтованим на потреби здобувачів освіти, зокрема через використання історичних онлайн-архівів, віртуальних музеїв, інтерактивних платформ тощо.

Згідно з положеннями Концепції «Нова українська школа», одним із ключових результатів сучасної освіти є формування інформаційно-цифрової компетентності, яка розглядається як необхідна складова загальної підготовки особистості. Вона включає не лише базові технічні навички роботи з цифровими пристроями, але й уміння критично оцінювати інформацію, аналізувати її достовірність, дотримуватися етичних норм поведінки у цифровому середовищі та ефективно використовувати технології для досягнення навчальних і професійних цілей (Концепція НУШ). Відтак, цифрова компетентність виступає важливим інструментом соціалізації та професійної реалізації особистості, а в історичній та громадянській освіті – основою формування медіаграмотності та аналізу джерел.

У цьому контексті особливої ваги набуває підготовка педагогічних працівників, які є ключовими агентами змін в освітньому процесі. Сучасний педагог повинен бути не лише носієм знань, але й фасилітатором навчання, здатним організовувати освітню діяльність із використанням цифрових технологій. Це передбачає вміння адаптувати навчальний матеріал до цифрового формату, застосовувати інтерактивні методи навчання, організовувати ефективну онлайн-взаємодію та використовувати сучасні

освітні платформи. У зв'язку з цим особливого значення набуває безперервний професійний розвиток педагогів та підвищення їхньої кваліфікації, зокрема в галузі викладання історії та громадянської освіти із застосуванням ІКТ.

Результати наукових досліджень засвідчують, що цифровізація освіти супроводжується впровадженням сучасних інформаційних систем, зокрема електронних освітніх платформ і систем управління навчанням. Такі системи забезпечують ефективну організацію навчального та наукового процесів, сприяють автоматизації управління освітньою діяльністю, підвищують прозорість та доступність освітніх послуг. Крім того, вони розширюють можливості доступу до наукової інформації та сприяють розвитку академічної комунікації як на національному, так і на міжнародному рівнях (Лупаренко, 2019; Коваль & Ничкало, 2023), у тому числі в дослідженні історичних подій і формуванні громадянської свідомості учнів.

Разом з тим підготовка педагогічних кадрів повинна бути спрямована на формування комплексних ІКТ-компетентностей. Це включає здатність використовувати сучасні цифрові технології у навчанні, здійснювати пошук, систематизацію та критичний аналіз інформації, а також ефективно інтегрувати цифрові інструменти у професійну діяльність, особливо під час викладання історії та громадянської освіти, де важливе формування критичного ставлення до інформації та історичних наративів. Такий підхід забезпечує відповідність освітнього процесу сучасним вимогам і сприяє підвищенню його результативності.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні має низку суттєвих переваг. Воно сприяє підвищенню мотивації здобувачів освіти завдяки використанню інтерактивних форм роботи, активізації їхньої пізнавальної діяльності, розвитку критичного мислення та формуванню навичок самостійної роботи. Інтерактивний характер цифрових технологій дозволяє залучати здобувачів освіти до активної участі в освітньому процесі, стимулює їхню ініціативність і відповідальність за результати навчання. Особливо важливим це є для історичної та громадянської освіти, де ІКТ дають змогу працювати з історичними джерелами, документами, картами, статистичними матеріалами та моделювати суспільно-політичні процеси.

Водночас важливим є створення сучасного освітнього середовища, яке забезпечує ефективне використання ІКТ. Таке середовище передбачає наявність розвиненої матеріально-технічної бази, стабільного доступу до мережі Інтернет, використання якісних електронних освітніх ресурсів, а також впровадження інноваційних педагогічних методик. Воно має бути гнучким, адаптивним і орієнтованим на потреби здобувачів освіти, що забезпечує його ефективність та відповідність сучасним освітнім тенденціям (Давидюк & Данильчук, 2025). Для предметів історичної та громадянської освітньої галузі важливим складником такого середовища є доступ до цифрових архівів, віртуальних музеїв, інтерактивних карт та платформ громадянської участі.

Разом із тим впровадження інформаційно-комунікаційних технологій супроводжується низкою викликів. Серед основних проблем можна виокремити недостатній рівень цифрової компетентності окремих педагогів, обмеженість матеріально-технічної бази закладів освіти, а також психологічну

неготовність до впровадження інновацій. Крім того, значною проблемою є необхідність адаптації традиційних методів навчання до умов цифрового середовища, що потребує додаткових ресурсів, часу та методичної підтримки. У викладанні історії та громадянської освіти це також пов’язано з потребою відбору достовірних джерел, протидією дезінформації та формуванням медіаграмотності учнів.

Відтак, цифровізація освіти є складним, багатогранним і тривалим процесом, який потребує системного підходу, узгоджених дій усіх учасників освітнього процесу, а також активної підтримки з боку держави. Лише за умови комплексного впровадження інформаційно-комунікаційних технологій можна забезпечити підвищення якості освіти та її відповідність сучасним вимогам розвитку суспільства. Це особливо актуально для історичної та громадянської освіти, яка покликана формувати національну пам’ять, демократичні цінності та відповідальне громадянство.

Інформаційно-комунікаційні технології виступають одним із ключових інструментів модернізації сучасної освітньої системи, оскільки їх впровадження забезпечує глибокі якісні зміни в організації навчального процесу та переорієнтацію освіти на потреби інформаційного суспільства. Використання ІКТ сприяє підвищенню ефективності навчання за рахунок розширення можливостей подання навчального матеріалу, використання інтерактивних засобів та забезпечення оперативного зворотного зв’язку між учасниками освітнього процесу. Водночас цифрові технології відкривають доступ до широкого спектра освітніх ресурсів, що дозволяє здобувачам освіти отримувати знання незалежно від місця перебування та часу навчання. У сфері історичної освіти це відкриває можливості роботи з електронними архівами та мультимедійними реконструкціями подій, а в громадянській освіті – з онлайн-платформами участі, правовими ресурсами та симуляторами демократичних процесів.

Особливого значення набуває можливість індивідуалізації освітнього процесу, оскільки ІКТ дають змогу враховувати індивідуальні особливості здобувачів освіти, їхній рівень підготовки, темп засвоєння матеріалу та освітні потреби. Це, у свою чергу, сприяє більш ефективному формуванню ключових компетентностей, зокрема інформаційно-цифрової, комунікативної та здатності до самонавчання. Крім того, використання цифрових технологій забезпечує інтеграцію інноваційних педагогічних підходів, активізує пізнавальну діяльність здобувачів освіти та підвищує їхню мотивацію до навчання шляхом залучення до інтерактивної та дослідницької діяльності (Державний стандарт базової середньої освіти, 2020; Ціпан, 2023). У процесі вивчення історії та громадянської освіти це сприяє розвитку дослідницьких умінь, критичного аналізу джерел та усвідомленню суспільної відповідальності.

Водночас ефективне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес потребує комплексного та системного підходу. Передусім це стосується належної підготовки педагогічних кадрів, оскільки саме вчитель є ключовою фігурою у впровадженні інновацій. Формування високого рівня цифрової компетентності педагогів передбачає не лише оволодіння технічними навичками, але й здатність методично обґрунтовано

інтегрувати ІКТ у навчальний процес, обирати ефективні цифрові інструменти та адаптувати їх до освітніх цілей. Для вчителів історії та громадянської освіти це також означає вміння організовувати роботу з цифровими джерелами, дискусійними платформами та інтерактивними сервісами.

Не менш важливим є вдосконалення освітнього середовища, що включає розвиток сучасної технічної інфраструктури, забезпечення стабільного доступу до мережі Інтернет, використання якісних електронних освітніх ресурсів та платформ. Важливу роль відіграє також впровадження інноваційних педагогічних методик, орієнтованих на активну участь здобувачів освіти у навчальному процесі, розвиток критичного мислення та формування навичок самостійної роботи.

Таким чином, лише за умов поєднання технологічного забезпечення, високого рівня підготовки педагогічних кадрів та впровадження сучасних методик навчання використання ІКТ може забезпечити підвищення якості освіти. Це дозволить освітній системі ефективно відповідати сучасним викликам та сприятиме підготовці конкурентоспроможних фахівців, здатних успішно діяти в умовах цифрового суспільства. Водночас для історичної та громадянської освіти це створює умови для формування свідомого громадянина, здатного критично мислити, аналізувати суспільні процеси та відповідально діяти в демократичному суспільстві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Давидюк, Р., & Данильчук, В. (2025). Використання цифрових технологій у процесі навчання предметів громадянської та історичної освітньої галузі. *Освіта. Інноватика. Практика*, 13(8), 26–32.

Державний стандарт базової середньої освіти. (2020). https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898

Коваль, М., & Ничкало, Н. (ред.). (2023). *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи* (А. Кузик & А. Литвин, упоряд.). Львів: ЛДУ БЖД.

Концепція «Нова українська школа». (2016). https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf

Лупаренко, Л. А. (2019). *Електронні відкриті журнальні системи в науково-педагогічних дослідженнях: навчально-методичний посібник* (О. М. Спірін, ред.). Київ: Компринт.

Ціпан, І. І. (2023). Використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках історії. *Інноваційні дослідження та перспективи розвитку науки і техніки у XXI столітті: зб. тез Міжнар. наук.-практ. конф. до 30-річчя Приват. вищ. навч. закл. «Міжнар. економ.-гуманітар. ун-т ім. акад. Степана Дем'янчука»* (м. Рівне, 19 жовт. 2023 р.). Рівне: ВПНЗ «МЕГУ». Ч 2. С. 134–137.

Ковальчук О. В.
Рівненський державний гуманітарний університет
(Рівне, Україна)

ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Критичне мислення починається з формулювання запитань, які потрібно розв'язати. За своєю природою людина дуже допитлива, особливо діти

молодшого шкільного віку. Їм все цікаво. Якщо вони помічають щось нове, то їм хоче довідатися, що це таке. І це чудово! Тому що на основі їхніх безкінечних «чому?» та «а що це таке і як воно працює?» в головному мозку формуються нейроні зв'язки. Здавалося б, дитина просто пізнає світ. Але не просто. В неї починають вибудовуватися логічні ланцюжки. Тож на основі отриманої інформації та дій, які виконуються дитина, починає формуватися критичне мислення (Шевчук, 2024).

Актуальність теми формування критичного мислення молодших школярів з особливими освітніми потребами зумовлена низкою сучасних освітніх і соціальних викликів. По-перше, в умовах реформування освіти та впровадження концепції Нова українська школа одним із ключових результатів навчання визначено розвиток компетентностей, серед яких провідне місце посідає критичне мислення. Воно є необхідною умовою для успішної соціалізації, здатності аналізувати інформацію, приймати обґрунтовані рішення та адаптуватися до змін у суспільстві.

По-друге, зростання кількості дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання актуалізує потребу у створенні ефективних педагогічних підходів, які враховують індивідуальні можливості кожної дитини. Формування критичного мислення у таких учнів сприяє не лише засвоєнню навчального матеріалу, а й розвитку самостійності, впевненості та комунікативних навичок.

По-третє, сучасний інформаційний простір характеризується надлишком інформації, що часто є суперечливою або недостовірною. Для дітей з особливими освітніми потребами це створює додаткові труднощі в її сприйнятті та оцінюванні. Тому розвиток умінь аналізу, порівняння, узагальнення та критичної оцінки інформації є надзвичайно важливим вже на початковому етапі навчання.

Крім того, формування критичного мислення відповідає вимогам сучасної педагогіки, зокрема ідеям інклюзивна освіта, яка передбачає забезпечення рівного доступу до якісної освіти та створення умов для максимально повного розвитку кожної дитини незалежно від її особливостей.

Саме тому актуальність дослідження полягає в необхідності теоретичного обґрунтування та практичного впровадження ефективних методів формування критичного мислення молодших школярів з особливими освітніми потребами як важливої складової їхнього успішного навчання та соціальної інтеграції.

Цікавість є невід'ємною властивістю усього живого, але справжній пізнавальний процес характеризується прагненням суб'єкта вирішувати проблеми і відповідати на запитання, що виникають з його власних інтересів і потреб. Ще важливим завданням вчителів початкової школи є те, щоб не відбити у дітей цієї допитливості. Не принижувати і не засуджувати їхні безкінечні питання, а терпеливо на них відповідати.

Критичне мислення це вкрай важливе вміння яке потрібно і необхідно розвивати. Це дасть можливість виростити покоління людей з власним здоровим судженнями. Це допоможе їм бути незалежними у дорослому житті. Здатність легко оцінювати та вирішувати життєві проблеми.

Критичне мислення є невід'ємною частиною формування особистості та успішної адаптації до життя в сучасному суспільстві. В умовах реформування освіти метою початкової освіти є розвиток у молодших школярів здатності критично мислити, добувати та застосовувати знання, приймати рішення. Критичне мислення дає змогу учням бачити проблеми, бути готовими до пошуку нестандартних рішень у досягненні поставленої мети, вміти піддавати рефлексії власну інтелектуальну діяльність, аналізувати дії, виявляти допущені помилки та виправляти їх. Встановлено, що розвиток критичного мислення в молодших школярів дає змогу отримати такі освітні результати: вміння працювати у різних галузях знань; здатність висловлювати власні думки усно і письмово, чітко та коректно стосовно оточуючих; формувати особисту позицію на основі осмислення різного (Шевчук, 2024).

Формування критичного мислення заснована на творчому співробітництві учня і вчителя. Вона розрахована не на запам'ятовування матеріалу, а на постановку проблеми і пошук її розв'язку.

Особливість початкової освіти полягає в тому, що діти цього віку ще не мають сформованої здатності до глибокого аналізу, тому важливо адаптувати методи розвитку критичного мислення до їхніх вікових особливостей. Тож важливо знайти такі методи.

Особливо важливим є формування критичного мислення у молодших школярів з особливими освітніми потребами.

Варто згадати про дослідження, пов'язані з інклюзивною освітою, в яких критичне мислення вважається ключовим елементом, що допомагає дітям з різними потребами адаптуватися до навчального процесу. Оскільки діти з особливими освітніми потребами часто стикаються з труднощами в сприйнятті та обробці інформації, розвиток критичного мислення є важливим інструментом для підвищення їхньої здатності до самостійного навчання та адаптації.

Критичне мислення у всіх розвинене неоднаково. Передусім у дитини повинна бути вроджена здатність, однак, як зазначала Т. Яковишина, критичне мислення можливо і потрібно розвивати або навчати (Яковишина, 2024).

Основними аспектами розвитку критичного мислення в молодшому шкільному віці, за твердженням К. Шевчук, є розвиток уміння самостійно осмислювати навчальний матеріал, виконувати нестандартні завдання, робити власні висновки, помічати власні помилки та помилки своїх однолітків. Саме ці складові необхідно розвивати ще початкових класах, оскільки у старшому віці цей процес значно ускладнюється (Шевчук, 2024).

Для дітей з ООП критичне мислення – це не лише складні операції, а в першу чергу це здатність орієнтуватися в інформації, розрізняти факти й емоції та приймати безпечні рішення в побуті.

Для таких діток формування і розвиток критичного мислення більш спрямований на практичне застосування та розвиток життєвих компетентностей.

Важливо також враховувати, що дітям з ООП потрібно більше часу на обробку запитань та формулювання власних суджень.

Ефективними методами, що сприяють формуванню критичного мислення є:

– використання графічних організаторів (діаграма Венна, «фішбоун», ментальні карти);

– робота з ілюстраціями до тексту, де дитина вчиться робити логічні висновки на основі побаченого – це метод «передбачення»;

– робота з помилками**:** це створення таких безпечних умов, де помилка сприймається як етап пізнання, а не щось ганебне. Це вчить дитину не боятися помилок, а якщо помилка і сталася, це не лякає дитину і не змушує її закритися, а сприяє проаналізувати свої дії та зробити певні висновки.

Візьмемо, як приклад, формування критичного мислення у дітей з порушенням мовлення. Неможливість, або обмежена можливість дитини висловити мовленнєво свої думки, означає, що ми не можемо реально оцінити інтелектуальний потенціал дитини. Тож, спочатку необхідно подолати мовленнєвий бар'єр.

Тобто в процесі висловлення думки, вчитель повинен терпеливо вислухати дитину. Не повинен перебивати її для виправлення граматичних помилок і не квапити її. Щоб не відбити у дитини бажання формувати і висловлювати цю думку. Щоб дитина не злякалася і не закрилася (Яковишина, 2024).

Як альтернативний спосіб, коли дитині зовсім важко мовленнєво висловити свою думку, використовувати картки – підказки, різні схеми та малюнки.

Для дітей з порушенням мовлення найкраще на формування критичного мислення, впливають методики, де необхідно порівнювати предмети за певними ознаками. Це сприяє збільшенню словникового запасу та вчить виділяти головне (Ліоненко, 2022).

Також виникає необхідність розробки альтернативних методів навчання діток з ООП. Адаптація цих методів для навчання молодших школярів з ООП, до вікових особливостей цих учнів і створення відповідного навчального середовища, яке сприятиме розвитку когнітивних і творчих здібностей дітей.

Отже, не важливо здорова дитина чи має якісь порушення, основне, що ми повинні їх навчити – критично мислити. Це дасть їм змогу покращити свою адаптацію до життя у суспільстві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Ліоненко, М. (2022). Методичні особливості формування культури критичного мислення молодших школярів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*, (1), 28–34.

Шевчук, К. (2024). Розвиток критичного мислення молодших школярів: основні функції та методичні прийоми. *Актуальні питання гуманітарних наук*, (78, т. 2), 316–321. https://doi.org/10.24919/2308-4863/78-2-48

Яковишина, Т. (2024). Особливості соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. *Світ наукових досліджень*, (28), 58–61.

Малихін О. В.
Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)
Чернюк А. П.
Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)

ІНТЕРАКТИВНІ СТРАТЕГІЇ НАВЧАННЯ ЯК МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ФЕНОМЕН СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

У сучасному науково-педагогічному дискурсі спостерігається тенденція до переосмислення традиційних дидактичних категорій у контексті інтеграції знань і трансформації освітніх практик. У цьому зв'язку інтерактивні стратегії навчання набувають нового концептуального змісту та розглядаються як міждисциплінарний феномен, що формується на перетині педагогіки, психології, лінгводидактики та цифрової освіти. У такій інтерпретації інтерактивні стратегії навчання доцільно трактувати не лише як сукупність методів і прийомів, а також як інноваційний дидактичний підхід, що визначає логіку організації освітнього (навчального) процесу, характер педагогічної взаємодії та способи опрацювання змісту освіти. Водночас у сучасному науковому дискурсі відсутня узгоджена теоретична позиція щодо розуміння інтерактивних стратегій навчання як цілісного міждисциплінарного явища, що зумовлює необхідність їх подальшого системного осмислення, зокрема в контексті фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей.

Міждисциплінарний характер інтерактивних стратегій навчання виявляється не лише в поєднанні різних наукових підходів, а й у зміні самого розуміння процесу навчання як відкритої, динамічної системи. У сучасних дослідженнях інтерактивність пов'язують із переходом від репродуктивної моделі засвоєння знань до моделей, що передбачають активне залучення здобувачів освіти, їхню участь у спільному конструюванні змісту освіти та взаємодію в різних освітніх середовищах (Чернюк, 2025). У цьому контексті навчання не обмежується кордонами аудиторного формату, а реалізується через інтеграцію різних форм організації освітнього (навчального) процесу, зокрема очної, дистанційної та самостійної діяльності здобувачів освіти.

За таких умов інтерактивні стратегії навчання змінюють організацію освітнього (навчального) процесу: замість послідовного подання й відтворення навчального матеріалу вони орієнтують на використання різних видів навчальної (навчально-пізнавальної) діяльності, як-от індивідуальної, парної та групової роботи, різних форм педагогічної взаємодії та варіативних способів опрацювання змісту освіти. Водночас ідеться не лише про зміну форм навчання, а про зміну його внутрішньої логіки – перехід від простого відтворення знань до їх осмислення, інтерпретації та застосування у взаємодії. У цьому контексті навчально-пізнавальна діяльність здобувачів вищої освіти набуває гнучкого й варіативного характеру, що пов'язано з розширенням можливостей індивідуалізації освітнього (навчального) процесу. Різні форми

взаємодії дають змогу враховувати індивідуальні освітні потреби, стилі навчання та темп засвоєння матеріалу, а також сприяють активізації пізнавальної (навчально-пізнавальної) діяльності, розвитку автономності та саморегуляції студентів, що підтверджується результатами сучасних досліджень (Засєкіна та ін., 2026). Це сприяє інтеграції індивідуальних і колективних форм навчання та формуванню персоналізованих освітніх траєкторій.

Практичний вимір міждисциплінарності інтерактивних стратегій навчання полягає в тому, що в межах конкретних навчальних ситуацій одночасно реалізуються різні наукові підходи до організації навчальної (навчально-пізнавальної) діяльності. Так, під час аналізу автентичних текстів або моделювання професійно орієнтованих комунікативних ситуацій поєднуються психолого-когнітивні механізми осмислення інформації, лінгводидактичні засади формування комунікативної компетентності та педагогічні принципи організації взаємодії. Використання цифрових інструментів у цих процесах додатково розширює можливості представлення, опрацювання й обговорення змісту освіти.

Реалізація міждисциплінарності забезпечується через поєднання різних форм організації навчальної (навчально-пізнавальної) діяльності – індивідуальної, групової та колективної. Так, індивідуальна робота може передбачати підготовку письмових завдань або презентацій, тоді як групові та колективні форми (дискусії, обговорення, рольові імітації тощо), створюють умови для взаємодії, спільного розв’язування навчальних завдань та формування комунікативних умінь.

Таким чином, інтерактивні стратегії навчання доцільно розглядати як багатовимірний феномен, що поєднує різні аспекти освітнього (навчального) процесу та забезпечує його цілісність в умовах сучасних трансформацій освіти. Їх міждисциплінарний характер виявляється в здатності інтегрувати різні наукові підходи та реалізовувати їх у практиці навчання, що зумовлює необхідність подальшого теоретичного осмислення й обґрунтування умов їх ефективного впровадження у фахову підготовку студентів філологічних спеціальностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Алєксєєва, С. В., Арістова, Н. О., Малихін, О. В., & Попов, Р. А. (2022). Дидактичні форми організації освітнього процесу сучасного закладу освіти. *Актуальні питання у сучасній науці*, 1(1), 339–347.

Арістова, Н. О. (2026). Вплив цифровізації на формування міжкультурної компетентності здобувачів вищої освіти. *Академічні візії*, (51). https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/2829

Арістова, Н., & Павельчук, М. (2026). Індивідуалізація і персоналізація навчально пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти в умовах змішаного формату організації освітнього процесу. Перспективи та інновації науки, (2(60)). https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-2(60)-202-211

Засєкіна, Т., Арістова, Н., & Павельчук, М. (2026). Організація змішаного навчання в закладах вищої освіти: індивідуалізація навчально-пізнавальної діяльності. *Наука і техніка сьогодні, (2(56))*. https://doi.org/10.52058/2786-6025-2026-2(56)-842-852

Малихін, О. В., Ковальчук, В. І., Арістова, Н. О., Попов, Р. А., & Гриценко, І. С. (2017). Стратегії інтенсифікації вищої гуманітарної освіти в Україні та країнах ЄС: монографія. Київ: НУБіП України.

Малихін, О. В., & Бондарчук, Ю. А. (2026). Комплекс дидактичних умов упровадження інноваційних стратегій іншомовної підготовки здобувачів вищої освіти: теоретико-методологічний аналіз. *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*, 57–60, Київ.

Малихін, О. В., & Чернюк, А. П. (2025). Інтерактивні стратегії фахової підготовки як інструмент розвитку самостійності студентів філологічних спеціальностей. *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: збірник матеріалів IV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*, 405–408, Київ.

Малихін, О. В., & Чернюк, А. П. (2026). Реалізація інтерактивних стратегій фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей в умовах змішаного навчання. *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції,* 572–576, Київ.

Павельчук, М. О. (2025). Використання автентичних матеріалів у викладанні англійської мови для магістрантів спеціальності «програмна інженерія». *Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», 10*(56), 796–804.

Попов, Р. А. (2019). Розвиток автономності студентів: основи дидактичного моделювання процесу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, 63*(2), 132–137.

Чернюк, А. П. (2025). Реалізація інтерактивних стратегій фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей як психолого-педагогічна проблема. *Молодь і ринок, 7–8*(239–240), 176–182. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.332873

Озарчук А. В.
Рівненський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти,
Інститут педагогіки НАПН України
(Рівне / Київ, Україна)

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ STEM-НАВЧАННІ

Розбудова сучасної української державності супроводжується глибинними трансформаційними процесами суспільної свідомості, де консолідація національної ідентичності тісно корелює з імплементацією базових європейських цінностей. У зазначеному дискурсі інклюзія концептуалізується не виключно як прикладна педагогічна стратегія, але й як фундаментальна світоглядна парадигма, котра слугує індикатором рівня гуманізації та демократизації соціуму. Забезпечення невід'ємного права індивіда на здобуття якісної та доступної освіти, інваріантно до його фізичних або когнітивних детермінант, становить концептуальний базис новітньої правової системи України, що перебуває у стані перманентної гармонізації з міжнародними правовими стандартами та чинним вітчизняним законодавством (Про освіту, 2026). Інтенсивна цифровізація освітньої галузі, зокрема інтеграція систем штучного інтелекту (ШІ) та інноваційних асистивних технологій, функціонує нині як потужний акселератор конструювання безбар'єрного освітнього простору. Наявність такого середовища виступає облігатною передумовою для

всебічної самоактуалізації особистості та інституціоналізації інклюзивної культури як іманентної компоненти національного світогляду, валідність чого підтверджується репрезентативним масивом сучасних наукових розвідок. (Мельник, 2024; Озарчук, 2024; Омельянович та ін., 2025, с. 9; Петрова та ін., 2025).

Ексклюзивної значущості в архітектоніці забезпечення прав осіб з особливими освітніми потребами набуває фундаментальна фахова підготовка педагогічних кадрів, здатних здійснювати ефективну експлікацію та інтеграцію інноваційного технологічного інструментарію у професійну діяльність. На базі кафедри психології та інклюзивної освіти Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти на системному рівні реалізується комплексна методологічна стратегія підвищення кваліфікації вчителів ЗЗСО, вихователів ЗДО, асистентів та практичних психологів, котра орієнтована на праксеологічну імплементацію сучасних інтелектуальних систем. Домінантним вектором означеної діяльності виступає опанування педагогами методології застосування технологій штучного інтелекту у навчанні учнів із особливими освітніми потребами, що детермінує суттєву інтенсифікацію можливостей адаптації дидактичного контенту до персоналізованих когнітивних запитів здобувачів освіти. Використання інструментарію ШІ для генерації альтернативних форматів даних чи автоматизації рутинних операційних процесів дозволяє педагогу здійснити стратегічну релокацію власних ресурсів на глибинний психолого-педагогічний супровід особистості, що постає фундаментальною імперативою в умовах функціонування сучасного інклюзивного середовища.

Важливим складником процесу конструювання персональної та колективної ідентичності в умовах сучасної цифрової парадигми виступає комплексне питання забезпечення інформаційної та світоглядної гігієни особистості. Глибокий науково-критичний аналіз детермінованого впливу інформаційно-комунікаційних технологій на стан духовної безпеки індивіда, що інтегрується в освітній контент професійного розвитку педагогічних кадрів, уможливлює рефлексивне осмислення етичних детермінант і лімітів алгоритмізації, а також оцінку їхнього потенційного впливу на архітектоніку ціннісних орієнтацій суб’єкта.

У площині інклюзивного дискурсу зазначена проблематика екстраполюється на особливий рівень актуальності, оскільки високий рівень цифрової компетентності вчителя має виступати фундаментальною інституційною гарантією превенції негативних екстернальних впливів на вразливі категорії учнів, паралельно мобілізуючи адитивний потенціал штучного інтелекту для зміцнення їхньої психоемоційної резистентності. Імплементація інноваційних арт-терапевтичних практик, опосередкованих інтелектуальним інструментарієм, експлікує принципово нові горизонти для системної емоційної реабілітації та гармонійної соціалізації здобувачів освіти. Це дозволяє сконструювати унікальний простір творчої самоактуалізації, в якому цифрові технології функціонують як інтерактивний медіатор між внутрішньою психічною реальністю дитини та об’єктивним соціокультурним середовищем (Озарчук & Озарчук, 2025).

Багатовекторна науково-методична діяльність сучасних освітніх інституцій фундаментально фокусується на глибинному дослідженні специфічних детермінант і дидактичних особливостей організації навчально-виховного процесу для здобувачів з особливими освітніми потребами у парадигмі безбар'єрного інклюзивного середовища. У цьому науковому дискурсі концептуалізується унікальна синергія: фундаментальні теоретико-методологічні конструкти та інноваційні моделі, розроблені фахівцями відділу STEM-освіти Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України, органічно екстраполюються та синтезуються з передовим праксеологічним досвідом, репрезентативно акумульованим на регіональному рівні.

Означена двостороння інтеграція макрорівневої академічної науки та мікрорівневої педагогічної практики уможливлює безперервну емпіричну верифікацію дидактичних гіпотез у реаліях сучасного освітнього простору. Водночас трансдисциплінарний STEM-підхід, що на нинішньому етапі інтенсивно каталізується та експоненційно підсилюється генеративними й аналітичними можливостями систем штучного інтелекту, відіграє визначальну роль в індивідуалізації навчання. Імплементація ШІ як інтелектуального адаптивного інструменту (зокрема через персоналізовані освітні траєкторії, симуляційні алгоритми та смарт-асистенти) сприяє системному формуванню у здобувачів багатокомпонентних когнітивних патернів. Йдеться, насамперед, про розвиток навичок комплексного критичного аналізу, прогностичного, креативного та інженерно-просторового мислення. У макростратегічному вимірі, цілеспрямована розбудова такого інклюзивного людського капіталу та максимізація винахідницького потенціалу молоді виступають безальтернативним фундаментом для забезпечення стабільного технологічного суверенітету, економічної резистентності та глобальної інноваційної конкурентоспроможності України в епоху штучного інтелекту.

Узагальнюючи результати проведеного науково-теоретичного та праксеологічного аналізу, необхідно констатувати, що сучасний етап розбудови інклюзивного освітнього простору в Україні є невід'ємною компонентою глобальної соціокультурної трансформації та інституціоналізації фундаментальних європейських демократичних цінностей. Концептуалізація інклюзії як засадничої світоглядної парадигми дозволяє розглядати цифровізацію не просто як технічну модернізацію інструментарію, а як потужний онтологічний акселератор, що детермінує конструювання безбар'єрного середовища для всебічної самоактуалізації особистості. Інтеграція систем штучного інтелекту та асистивних технологій у дидактичний процес STEM-освіти виступає валідним інструментом нівелювання когнітивних і фізичних детермінант, забезпечуючи реалізацію невід'ємного права на якісну освіту для кожного індивіда.

Ефективність інклюзивної моделі в умовах сучасної цифрової парадигми прямо корелює з рівнем професійної рефлексії та цифрової компетентності педагогічних кадрів. Досвід системної підготовки фахівців на базі Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти підтверджує, що опанування технологій штучного інтелекту уможливлює стратегічну релокацію

ресурсів вчителя: від автоматизації рутинних операційних процесів до глибинного психолого-педагогічного супроводу учнів. У цьому контексті цифрова грамотність педагога постає фундаментальною інституційною гарантією превенції негативних екстернальних впливів, забезпечуючи інформаційну та світоглядну гігієну вразливих категорій здобувачів освіти.

Науково-практична синергія між фундаментальними напрацюваннями відділу STEM-освіти Інституту педагогіки НАПН України та регіональним досвідом продемонструвала життєздатність трансдисциплінарного підходу. Впровадження STEM-технологій, підсилених інтелектуальними адаптивними системами, не лише інтенсифікує процес формування багатокомпонентних когнітивних патернів у дітей з ООП, а й закладає міцний фундамент для розвитку інклюзивного людського капіталу. Використання ШІ як медіатора в арт-терапевтичних практиках та інженерно-проєктній діяльності відкриває безпрецедентні горизонти для системної емоційної реабілітації та гармонійної соціалізації особистості, створюючи простір, де технологія слугує інтерактивним містком між внутрішнім світом дитини та соціокультурним середовищем.

У макростратегічній перспективі, реалізація описаної моделі цифрової трансформації інклюзії є критично важливою для забезпечення національної безпеки та технологічного суверенітету держави. Формування інклюзивної культури як іманентної складової національного світогляду, підкріплене інноваційним інструментарієм штучного інтелекту, дозволяє Україні не лише адаптуватися до викликів технологізації, а й посісти лідируючі позиції у глобальному інтелектуальному просторі. Таким чином, гармонійне поєднання гуманістичних ідеалів із передовими технологічними рішеннями постає безальтернативним вектором розвитку сучасної вітчизняної освіти, що забезпечує стабільну резистентність та інноваційну конкурентоспроможність Української держави.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Мельник, І. (2024). Використання програм зі штучним інтелектом у сегменті загальної середньої освіти: потенціал і виклики. *Освітня аналітика України,* 2 (28). 31-44. https://doi.org/10.32987/2617-8532-2024-2-31-44.

Озарчук, А. (2024). Використання штучного інтелекту у навчанні здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. *New pedagogical thought*. 119 (3). 38-43. https://doi.org/10.37026/2520-6427-2024-119-3-38-43.

Озарчук, А., & Озарчук, К. (2025). Gem-бот Storybook як інструмент інклюзивної освіти: підтримка обдарованих дітей з особливими освітніми потребами у творчій діяльності. *Обдаровані діти – скарб нації! : матеріали VI Міжнародної науковопрактичної онлайн-конференції (Київ, 22-28 жовтня 2025 року) / Упоряд.: М. С. Гальченко, В. М. Шульга. – Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України. 1338.* 795-804. https://doi.org/10.63437/978-617-7734-40-5-2025-1338.

Омельянович, І. М., Гордійчук, О. Є., & Задоріна, О. В. (2025). Моделі впровадження інклюзивної освіти в Україні у контексті сучасних педагогічних технологій. *Педагогічна академія: наукові записки*. https://doi.org/10.5281/zenodo.15399504.

Петрова, Л. О., Сівік, О. Б., & Петров, І. В. (2025). Цифровізація освіти як умова її розвитку. *Збірник наукових праць Харківського національного університету Повітряних Сил*. 1(83). 129-135. https://doi.org/10.30748/zhups.2025.83.16.

Про освіту, Закон України № 2145-VIII (2026) (Україна). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

Ткачова Н. О.
Харківський національний університет
імені В. Н. Каразіна
(Харків, Україна)

СУЧАСНІ СТРАТЕГІЇ НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВИКЛИКІВ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується швидкими соціальними, економічними, технологічними та інформаційними змінами, які суттєво впливають на систему вищої освіти. Глобалізація, цифровізація всіх сфер життєдіяльності людини, активний розвиток технологій штучного інтелекту, інформаційні перевантаження, загострення воєнних конфліктів, спалахи пандемій та нестабільність соціального середовища спричиняють нові виклики для освітньої галузі. У цих умовах традиційні підходи до навчання вже не повною мірою забезпечують ефективність цього процесу. Саме тому особливої актуальності набуває проблема впровадження сучасних стратегій навчання в умовах невизначеності.

Слід відзначити, що сьогодні цей феномен є об'єктом дослідження в різних наукових галузях. Так, з точки зору гносеології невизначеність відображає неповноту, суперечливість, відносність наших знань про об'єктивну реальність, неможливість застосування понять усталеної теорії для її опису. Онтологічна невизначеність зумовлена неможливістю з'ясувати місцезнаходження досліджуваних об'єктів та пояснити їх причинну обумовленість. Епістемологічна невизначеність зумовлює появу труднощів, пов'язаних з пошуком можливих шляхів проведення дослідження, тобто відсутністю точної конкретної методології (Ратніков & Заглада, б. д., с. 129).

Філософ О. Тягло сприймає невизначеність як протилежність визначеності, що характеризується такими суттєвими ознаками: наявність знань про основні властивості, ознаки, фізичні величини досліджуваного об'єкта, що визначають його об'єктивний стан; наявності знань про закони існування, функціонування, руху цього об'єкта; можливість передбачення його майбутнього вказаного феномену, а також реконструкції минулого (Тягло, б. д., с. 3).

У царині психології вказаний феномен визначають як стан, при якому суб'єкт не має достатньо інформації для передбачення подальшого розвитку подій, прийняття обґрунтованих рішень або чітке розуміння результатів своїх дій. М. Папуча уточнює, що в психології під ситуаціями невизначеності розуміють «ситуації, які не підлягають готовим схемам інтерпретації, не мають звичайної логіки пояснення, відрізняються відсутністю відомих часових, смислових, причинно-наслідкових та інших закономірностей» (Папуча, 2024, с. 38).

За висновками В. Наумової, у галузі педагогіки невизначеність трактується як «об'єктивна неможливість отримання абсолютного знання про внутрішні та зовнішні умови функціонування та неоднозначність параметрів досліджуваних об'єктів або систем» (Наумова, 2020). Невизначеність у сфері освіти

розглядають також як нестабільність умов навчання здобувачів та професійної діяльності педагогів, що виникає під впливом швидких змін у суспільстві.

У науковій літературі пропонують різні класифікації видів невизначеності. Так, А. Рождественський виділяє невизначеність: цілей; знань про навколишнє середовище та діючих у ньому факторах (невизначеність природи явища); дій активного чи пасивного партнера або супротивника (Рождественський, 2011, с. 753). С. Яцишин за причинами виникнення виокремлює такі види невизначеності: інформаційна (обумовлена дефіцитом чи надлишком, недостовірністю або неактуальністю потрібної інформації); часова (пов'язана з динамізмом змін зовнішнього середовища, що з плином часу вимагає від виконавця діяльності коригування її поточних цілей); організаційна (передбачає при необхідності внесення своєчасних змін методів, форм чи засобів діяльності); соціально-економічна (спричиняється нестабільністю умов функціонування економіки країни, станом її освіти, медицини тощо); політико-правова (визначається внесенням певних змін у нормативно-правові документи); технологічна (має стосунок до темпів науково-технічного прогресу, рівнем інноваційного розвитку економіки, науки та техніки в країні); професійна (виникає у випадку недостатнього рівня професіоналізму працівника, який приймає рішення); обмежувальна (викликана різними обмеженнями в ситуації прийняття рішення, наприклад за часом); кількісна (зумовлена значною кількістю об'єктів чи суб'єктів у певній проблемній ситуації, що значно ускладнює її вирішення); невизначеність зовнішнього середовища (причиною її появи може бути, наприклад, реакція інших людей на ухвалення рішення тощо) (Яцишин, 2020).

М. Копитко у своїй праці визначає такі види невизначеності: невизначеність середовища (зумовлена неповнотою наявної інформації про фактори впливу внутрішнього й зовнішнього середовища); особистісна (виникає в силу неоднозначності сприйняття конкретної ситуації різними людьми залежно від їхніх мотивів, рівня обізнаності, накопиченого досвіду, емоційного стану тощо) (Копитко, 2014, с. 64).

Стикаючись з певною невизначеністю, люди відчувають різні переживання щодо наявної ситуації. Зокрема, в одній із публікацій описано п'ять типів переживань суб'єктивної невизначеності, які характеризуються: 1) всепоглинаючим негативним афектом, зміст якого складає нестерпна тривога; 2) сильними негативними емоційними станами, але при цьому домінує легша феноменологія, тобто в психологічних реакціях чи станах людини переважають не максимально гострі чи важкі симптоми (наприклад, паніка, жах), а більш м'які, розпливчасті форми переживання; 3) повною непереносимістю невизначеності, що провокує втрату людиною можливості використовувати свої внутрішні ресурси «Я», унаслідок чого в неї виникає висока залежність від соціального оточення й конформізм, вона відмовляється від власної системи еталонів і цінностей та підпорядковує свою поведінку зовнішньо визначеним правилам та вимогам інших людей; 4) маніакальною проєкцією, своєрідним станом «сп'яніння» від наявного хаосу, відсутністю зовнішніх меж, заборон, будь-яких стримуючих нормативів і правил за нарцисично-перфекціоністським типом, легкістю переходу людини до

насильственних дій; 5) позитивним емоційним тоном, проявом людиною інтересу та пошукової активності (Хілько, 2016).

Як відзначається в науковій літературі, важливим завданням у межах підготовки молоді до успішної життєдіяльності в умовах невизначеності є формування в кожної особистості толерантності до визначення. Зокрема, Г. Федоришин пояснює, що зазначена толерантність являє собою готовність людини оперативно приймати рішення в ситуації суперечливості, новизни невизначеності ситуації, коли бракує необхідної для прийняття рішення інформації, а також неможливо передбачити результати й наслідки власного вибору (Федоришин, 2022, с. 77). На основі наведеної дефініції авторка відзначає, що під час ситуаціями невизначеності розуміються перехідні стани, які «спонукають людину переживати позитивні емоції в нових неструктурованих, неоднозначних ситуаціях, сприймаючи їх не як загрозу, а як такі, що кидають виклик» (Федоришин, 2022, с. 75). Авторка також констатує, що толерантність до невизначеності, як правило, розглядається вченими в таких трьох значеннях: як тенденція сприйняття, як важлива когнітивна характеристика людини, як її реакція на невизначеність (Федоришин, 2022, с. 76).

За Г. Федоришин, толерантність до невизначеності як особистісна якість включає такі компоненти-здатності: переживати нестачу чи надлишок, амбівалентність інформації; утримувати взаємосуперечливі ідеї й судження, ратифікувати двозначність; переживати сумніви, незнання, ірраціональність власних переживань та поведінки; витримувати напруження проблемних і кризових ситуацій; приймати рішення у випадку незнання всі важливих фактів та можливих наслідків певних дій; здійснювати зняття невизначеності шляхом застосування власних вироблених технологій та стратегій; управляти ризиками (Федоришин, 2022, с. 77). Г. Гура також наголошує, що прийняття невизначеності ситуації надає людині змогу «адаптуватися до неї з максимальним використанням наявних переваг (Гура, 2023, с. 40).

З урахуванням важливості формування толерантності як професійно значущої якості особистості в науковій літературі було виділено такі типи ставлення особистості до невизначеності й хаосу; 1) інтолерантний і пасивний тип (людина страждає від невизначеності, проте не робить жодних кроків, щоб змінити ситуацію); 2) інтолерантний і активний тип (індивід сприймає невизначеність негативно й намагається в міру своїх можливостей надати своєму життю більшої визначеності й регламентації); 3) «утилітарний» (толерантний до невизначеності) тип (суб'єкт сприймає невизначеність як неминучість, тому намагається адаптуватися до нових обставин та максимально використати їх переваги); 4) «хаотичний» тип (людина не лише позитивно ставиться до невизначеності в своєму житті, але й спеціально стимулює її появу, бо вона некомфортно відчуває себе в умовах дії певних регламентів, шаблонів, розпоряджень інструкцій і розкладів, а як наслідок – створює додаткові труднощі для оточуючих людей (Хілько, 2016).

Очевидно, що здобувачі вищої освіти в процесі навчання мають навчитися успішно жити та працювати в умовах невизначеності. У зв'язку з цим слід нагадати, що в педагогіці виокремлено два основні підходи до здійснення

освітнього процесу: 1) традиційний підхід, у руслі якого освіту розглядають як процес трансляції молоді зразків, знань, умінь, навичок, тобто накопиченого минулими поколіннями досвіду. Цей підхід втрачає свою актуальність у сучасних умовах невизначеності; 2) інноваційний підхід, що спрямовує на формування у здобувачів мотиваційної установки «навчати вчитися» та передбачає реалізацію преадаптивних моделей освіти, орієнтованих на випереджальний розвиток особистості. Саме цей підхід стає основним в умовах невизначеності.

Як з'ясовано в процесі наукового пошуку, можна назвати багато ефективних стратегій навчання здобувачів вищої освіти в умовах викликів невизначеності. Так, стратегія компетентнісно орінтованого навчання сприяє підготовці фахівців, здатних ефективно діяти в умовах невизначеності та швидких змін. Стратегія адаптивного навчання передбачає використання технологій та методик, які адаптують зміст, темп та складність навчання відповідно до індивідуальних потреб студентів. Стратегія мікронавчання зумовлює подання навчального матеріалу невеликими інформаційними блоками, що дозволяє зменшити когнітивне перевантаження здобувачів, підвищити концентрацію їхньої уваги, покращити засвоєння інформації. Стратегія гейміфікації активізує навчально-пізнавальну діяльність студентів. Стратегія навчання через досвід дозволяє майбутнім фахівцям накопичувати практичний досвід під час проходження стажування, виконання різних видів квазіпрофесійної діяльності. Стратегія навчання в співпраці спрямована на організацію командної роботи студентів, виконання ними групових проєктів. Стратегія навчання стійкості забезпечує формування психологічної стійкості особистості в умовах стресу та невизначеності). Стратегія міждисциплінарного навчання вимагає інтеграція знань з різних наукових галузей.

Стратегія smart-освіти базується на використанні цифрових платформ та технологій. Стратегія розвитку метанавичок (soft skills) спрямована на формування критичного мислення та інших м'яких навичок особистості. Стратегія дослідницького навчання формує наукове мислення та самостійність здобувачів. Стратегія цифрової детоксикації в навчанні пов'язана із збалансованим використанням цифрових технологій для запобігання інформаційного перевантаження студентів. Стратегія змішаного та дистанційного навчання забезпечує безперервність процесу навчання, формує цифрову компетентність здобувачів. Стратегія самостійного навчання та самоосвіти впродовж життя забезпечує безперервність процесу навчання студентів. Стратегії проблемного й розвивального навчання фокусуються на активній самостійній роботі здобувачів, розвитку їхнього творчого мислення, пошукових навичок та вмінні застосовувати знання на практиці. Стратегія медіаосвіти спрямована на формування в студентів медіаграмотності, критичного мислення та вмінь забезпечення цифрової безпеки. Стратегія використання ШІ та імерсивних технологій вимагає створення персоналізованих навчальних траєкторій, подолання освітніх втрат та підвищення залученості здобувачів. Стратегії коучингу та самокочингу забезпечують ефективність особистісного та професійного розвитку майбутніх

фахівців на основі розкриття та подальшого розвитку їхнього внутрішнього потенціалу.

Отже, сучасний ЗВО має забезпечити не тільки підготовку студентів як компетентних фахівців, але й формування особистостей, здатних адекватно діяти в ситуаціях невизначеності й успішно використовувати їх переваги. Реалізація зазначених стратегій навчання сприяє формуванню таких фахівців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Гура, Г. Н. (2023). Толерантність до невизначеності як чинник ухвалення рішень та стресової адаптації керівників бізнесу. *Науковий вісник ХДУ*, 2, 40–49.

Копитко, М. (2014). Невизначеність як властивість середовища функціонування промислових підприємств. *Економічний аналіз*, 2(17), 61–68.

Наумова, В. (2020). Стратегія поведінки педагогів у ситуації невизначеності умов професійного розвитку. *Освітологічний дискурс*, 1 (28), 55–63.

Папуча, М. В. (2024). Вплив переживання ситуації невизначеності на психологічний добробут особистості. *Слобожанський науковий вісник*, 2, 37–41.

Ратніков, В. С., & Заглада, В. М. (б. д.). Визначеність знання та освітні невизначеності. У В. В. Біліченко, І. Ю. Єпіфанова, О. В. Петров, Ю. Ю. Бурєнніков, В. С. Ратніков, А. І. Теклю (Ред.). *Знання. Освіта. Освіченість. Неминучість невизначеності*, 127–131, Вид-во ВНТУ.

Рождественський, А. Ю. (2011). Категоріальний статус невизначеності в предметному полі психологічних досліджень. *Проблеми сучасної психології*, 11, 746–754.

Тягло, О. (б. д.). Як реагувати на новітній виклик невизначеності. У В. В. Біліченко, І. Ю. Єпіфанова, О. В. Петров, Ю. Ю. Бурєнніков, В. С. Ратніков, А. І. Теклю (Ред.). *Знання. Освіта. Освіченість. Неминучість невизначеності* (с. 1–7). Вид-во ВНТУ.

Федоришин, Г. (2022). Толерантність до невизначеності як професійна компетентність психолога. Психологія особистості, 1 (12). 73–79.

Хілько, С. О. (2016). Сутність і типи ситуацій невизначеності у професійній діяльності психологів. *Актуальні проблеми психології*, 45 (1), 144–150.

Яцишин, С. Р. (2020). Групування та класифікація видів невизначеності функціонування підприємств в конкурентному середовищі. *Соціально-економічні проблеми сучасності: матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції*, 31 травня 2020 р., 52–56). Маріуполь. https://api.dspace.wunu.edu.ua/api/core/bitstreams/0ddfec73-8115-48bb-a4a3-aa4e3f49576f/content

Чижевський Б. Г.
Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)
Попович Л. М.
Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)

ДИДАКТИЧНА ВСЕЗАГАЛЬНА ОСВІТА – ЗАПОРУКА НАУКОВОГО УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ

Сфера освіти України розвивається в критичних політичних, соціальних, економічних, правових умовах ускладнених кризовими тенденціями, провалами, розривами, втратами, деформаціями, турбулентністю, змінами, конфліктами, приниженнями, цькуваннями, протиріччями, війною, а також системним, цілеспрямованим глибинним зовнішнім втручанням та пресингом.

Необхідність та потреби побудови демократичної Республіки УКРАЇНИ з українським осердям орієнтують сучасну середню школу на творче та негайне вирішення завдань, пов’язаних з процесами богоугодних науково-освітніх трансформацій та підвищенням відповідальності творчої обдарованої особистості за результати праці, навчання, виховання, вивчення, самоосвіти, саморозвитку, формування пріоритетності, цінності, переконання. Сьогодні українське суспільство потребує політиків, законодавців, державних службовців, директорів шкіл та учителів, які спроможні і здатні, опираючись на закономірності і принципи історичного стабільного, стійкого розвитку української школи, творчого науково мислити, володіння науковим світоглядом і займатися праведною, богоугодною інтенсивною, копіткою, енергозатратною науковою, освітянською та педагогічною працею, освітою, навчанням, вихованням. Перш за все мова іде про єдність теорії і практики в обранні форм, методів і методик організації освіти, навчання, викладання, самоосвіти, виховання творчої обдарованої особистості впродовж всього життя. Окреслене вимагає наявності кваліфікованих, творчих, компетентних, професійних управлінців, керівників, учителів у кожній навчальній групі, класі, закладі загальної середньої освіти України.

Вирішення окреслених завдань ускладнюється тим, що законодавець передбачив широке залучення до викладацької та виховної роботи у сфері освіти непрофільних фахівців з вищою освітою (колишніх агрономів, ветеринарів, військових, будівельників, інженерів, поліцейських, прокурорів, технологів та ін.), які не мають спеціальної підготовки, кваліфікації, знань з педагогіки, дидактики, методики, психології, фізіології розвитку дитячого організму та привнесли свої професійні штампи і стереотипи в шкільне життя, що призводить до нових протиріч, а також порушення законів організації освітнього та навчально-виховного процесів у закладах загальної середньої освіти й ускладнює захищеність і розвиток українських дітей та учнів. Педагогічна праця складніше за будь-яку іншу працю, але чомусь не

враховується, що ні в кого не приходить на думку, наприклад, доручити проводити хірургічне втручання, лікування не лікарю з медичною освітою, а наприклад, будівельнику чи прокурору. Ми не маємо права забувати, що педагогічна освіта надає в руки учителя універсальний скальпель – Боже Слово і воно стає Живим, Спрямовуючим, Надихаючим, Підбадьорюючим, Лікувальним коли черпає свою живильну енергію із духовних, моральних (натуральних), природних законів, заповідей, закономірностей, принципів. Саме тому професійна педагогічна праця за своєю специфікою є пізнавальним хірургічним втручанням, спрямуванням, реабілітацією та адаптацією до творчої життєдіяльності обдарованої особистості і без знання: педагогіки, дидактики, психології, методики, гігієни і фізіології розвитку дитячого та підліткового організму; любові до дітей і учнів; педагогічних прийомів; професійних секретів та специфіки праці учителя – можна тільки нашкодити.

Історична практика розвитку української школи свідчить, що в провідних закладах загальної середньої освіти, авторських, пілотних, експериментальних, опорних школах більшість директорів виступають в ролі не стільки керівника, а в переважній більшості демонструють глибокі професійні знання дидактики, педагогіки, психології, методики і не командують із кабінету, а показують живий приклад і є взірцем творчої науково-педагогічної діяльності. Їхні уроки, лекції, повідомлення, виступи, освітні заходи є відкритими для учителів, батьків, колег та служать орієнтиром для працівників школи села, міста, району, регіону, країни.

У той же час наявні непоодинокі також випадки у наш час, коли директори шкіл не викладають навчальних предметів, не відвідують і не аналізують уроків конкретних учителів-предметників, самостійно не оцінюють якість роботи учителя, рівень знань учнів, не проводять директорських перевірок, контрольних робіт, швидкості та якості читання, переказу прочитаного, тобто фактично відірвані від шкільного життя і, в кращому випадку, беззастережно занурилися в соціальні, інтернетні, цифрові інформаційні мережі та лабіринти цифрових технологій і штучного інтелекту.

Організацію навчально-виховного процесу в школах ускладнює те, що станом на кінець 2025 – початок 2026 року в Україні критична ситуація з кадрами в освіті: бракує близько 44 тисяч вчителів, що становить приблизно 15% від потреби. Понад 53% шкіл відчувають дефіцит педагогів, особливо вчителів природничо-математичних дисциплін та іноземних мов.

Основні факти про дефіцит вчителів:

✓Кількість вакансій: з 316 тисяч ставок зайнято лише 272 тисячі.

✓Найбільший попит: найгостріше бракує вчителів англійської мови, інформатики, математики та української мови.

✓Прогнози: до 2030 року дефіцит може зрости до 108 тисяч учителів, якщо ситуація не зміниться.

✓Причини: низька заробітна плата, перевантаження, цькування, приниження, безправ’я учителів, масове закриття шкіл, ліквідація шкільних та дитячих бібліотек, безпекові ризики (війна) та старіння кадрів.

Про кризу управління сферою освіти свідчить і те, що точної офіційної статистики щодо загальної кількості фахівців без педагогічної освіти, які

працюють у закладах освіти України, у відкритих джерелах немає, у той час як на тлі значного дефіциту кадрів, держава дозволяє приймати на роботу фахівців з вищою освітою, але без педагогічної спеціальності. Непоодинокі випадки залучення до педагогічної роботи в школах старшокласників та студентів.

Захоплення "золотою лихоманкою" у сфері освіти, незнання та нехтування законами дидактики, ініціювання збуджуючих та маніпулятивних реформ призвело до того, що середня освіта, а особливо природничо-математична стикається з серйозними викликами у засвоєнні якісних наукових знань учнями.

Ключові показники та тенденції за даними НМТ 2025 року:

✓Рівень знань (математика) – близько 12% випускників не долають поріг «склав» з математики, що свідчить про критичний стан базових знань у цій частки учнів.

✓Зацікавленість фізикою – 11 відсотків, а реально можуть опанувати елементарним базовим рівнем із фізики 3-4%.

✓У залежності від регіону планують пов'язати своє професійне життя із хімію від 0,7 до 1% учнів.

Без широкого поширення дидактичної всезагальної освіти, підготовки учителів, необхідного і достатнього фінансування шкіл та стабільного, стійкого розвитку мережі закладів загальної середньої освіти, визначення природничо-математичної освіти (включаючи фізику, хімію, біологію, географію) пріоритетною стійкого, стабільного розвитку є сумнівним.

Проблема поглиблюються також тим, що політики, депутати, працівники та керівники сфери освіти різних рівнів без відповідної педагогічної освіти, навіть із науковими ступенями та званнями в галузі права, економіки, туризму, соціології використовують освітянські терміни без їхнього розуміння та відчуття суті, значення, ролі законів, закономірностей, принципів організації освітнього та навчально-виховного процесів. Тобто, системно та комплексно порушена тривала українська історична практика коли, наприклад, директор школи проводить для своїх колег-директорів, підлеглих учителів відкриті уроки майстер-класи, тижні із предмета який він викладає, а у випадках коли він проводить уроки не за профілем своєї професійної педагогічної освіти, його зобов'язували пройти курси підвищення кваліфікації із відповідної галузі наукових знань та надавався час для отримання відповідної другої вищої освіти за рахунок держави.

Саме тому і не тільки тому проблемою загальнодержавної ваги стала необхідність організації дидактичної всезагальної освіти для різних категорій учасників освітнього та навчально-виховного процесів. Дидактична всезагальна освіта має також забезпечуватися системою державних заходів (норми законодавства про обов'язкову дидактичну всезагальну освіту в площині вирішення стратегічних освітніх завдань: подолання корупції в голові, думках, діях людини та забезпеченні пріоритетної стійкої, стабільної підготовки, праці і діяльності військових, Учителів, лікарів, державних службовців. Тобто, у демократичній державі має функціонувати розгалужений Інститут військового, Інститут Учителя, Інститут лікаря, Інститут державного службовця. Військові,

лікарі, державні службовці також мають право і повноваження виступати в ролі учителя.

Дидактична всезагальна освіта (загальне освіта, навчання/просвіта, виховання) розглядається як система заходів (конференції, семінари, симпозіуми, курсова підготовка, стажування, обмін досвідом, підвищення кваліфікації), методичних рекомендацій, матеріалів та занять, спрямованих на підвищення педагогічної компетентності працівників сфери освіти, батьків і особливо молодих педагогів у питаннях виховання, навчання, освіти, освіченості дітей та учнів. Він охоплює стабільний, стійкий, стрибкоподібний розвиток мовлення, самостійної діяльності, логіки наукового мислення, ігрові методики та сучасні навчальні засоби.

Основні напрямки та складові дидактичної всезагальної освіти:

✓Дидактична всезагальна освіта державних службовців усіх рівнів передбачає надання знань з основ дидактики державним службовцям, які працюють у системі прямого або опосередкованого управління сферою освіти, закладами освіти, але не мають спеціальної педагогічної та/або психологічної кваліфікації та підготовки.

✓Організація підвищення кваліфікації керівників закладів загальної середньої освіти (директорів шкіл), які не мають спеціальної педагогічної та/або психологічної освіти, кваліфікації та підготовки.

✓Навчання, стажування, підвищення кваліфікації фахівців, які викладають певний предмет (предмети) в школі, але не мають відповідної педагогічної освіти, кваліфікації та підготовки.

✓Навчання, стажування, обмін досвідом працівників центрів розвитку персоналу з актуальних проблем дидактичного забезпечення, а також прийомів і методів організації освітнього та навчально-виховного процесів у школі.

✓Дидактична всезагальна освіта батьків – навчання батьків методам виховання та стійкого, стабільного, стрибкоподібного розвитку дітей та учнів, у тому числі з особливими освітніми потребами, використання мовленнєвих ігор та вправ для розвитку словникового запасу, системи числення для підготовка до школи та успішного, якісного навчання у закладі загальної середньої освіти.

✓Дидактичні матеріали – використання монографій, підручників, методичних посібників, наукових журналів, художніх творів, карток, таблиць для самостійної роботи дітей та учнів.

✓Педагогічна всезагальна освіта – підвищення кваліфікації педагогів, наприклад, через систему методичних кафедр, об’єднань, циклічних груп, підготовку та проведення відкритих уроків, тематичні заняття, конференції, семінари, курси підвищення кваліфікації та рольові ігри.

Дидактична всезагальна освіта допомагає створити інтегрований освітній простір, поєднуючи зусилля родини та дошкільних, загальноосвітніх і позашкільних закладів освіти.

Держава має створити таку систему, щоб дидактична всезагальна освіта (ширше за поняття «всезагальне навчання і виховання») охоплювала загальнообов’язкове навчання, стажування, підвищення кваліфікації з питань теорії і практики пізнання та навчання, перенавчання, виховання усіх учасників освітнього та навчально-виховного процесів за відповідними категоріями та

віковими нормами, а також забезпечувала масове навчання певній дисципліні широких верств населення. Історично це поняття також використовувалося для позначення ліквідації неписьменності або військової підготовки.

Основні значення терміну дидактична всезагальна освіта:

✓Дидактична всезагальна освіта: обов'язкове навчання, поновлення знань з теорії і практики навчання, вивчення, виховання, саморозвитку, самовиховання дітей та учнів.

✓Масове навчання: поширення знань або навичок серед широких верств населення (наприклад, педагогічний, дидактичний, психологічний, методичний, правовий або виховний освітній рівень і простір).

Дидактична всезагальна освіта має бути спрямована на те, щоб сучасний освітянин відчув живий дух єдності науки і практики, був на передньому краї, глибоко знав, розумів і усвідомлював класичні та сучасні пріоритетні напрями розвитку філософії, теорії, практики, пошуку, експерименту у сфері педагогіки, дидактики, психології, методики стабільного, стійкого, стрибкоподібного розвитку творчої обдарованої особистості. Сучасний освітній простір насичений різноплановою, досить часто неоднозначною, провокаційною інформацією, що потребує шліфування системи наукового мислення, наукового світогляду творчої обдарованої особистості дитини, учня, учителя, батька, керівника.

Тому, перед освітянською спільнотою України у наш час порушується проблема осмислення того, що в освіті основними цінностями є – дитина із своїми бажаннями, потребами, задатками, здібностями, обдаруваннями, талантами; батьки із своїми вболіванням, баченням та вимогами; учитель, який здатний враховувати прохання батьків та створювати передумови для стабільного, стійкого, стрибкоподібного розвитку, захисту і оберігання неповторної індивідуальності кожного учня. Саме тому провідні науковці і практики України розглядають людину не як полігон та засіб для "реформ", деформацій, турбулентності, змін, а як глобальну, стратегічну мету, тому не дитину треба пристосовувати до сфери освіти, а школу до неї.

«Потрібно любити дітей, щоб успішно навчати, виховувати і розвивати дитину, не ламаючи її природи. Проте й цього замало, щоб бути професіоналом. Необхідно мати універсальні знання з психології, педагогіки, володіти методиками. Саме дидактика, яка є складовою педагогіки і тісно пов'язана з психологією і методиками, розкриває найважливіші загальні залежності між цілями, змістом, умовами та результатами навчання» (Савченко, 2012, с. 3).

Знаючи дидактику, легше орієнтуватися у специфіці: вибору та визначення стандарту та змісту освіти для дітей та учнів відповідної вікової групи та категорії; організації освітнього та навчально-виховного процесів; забезпечення міжнаукових, міжпредметних зв'язків; виборі методики проведення уроків та виховних занять; обрання відповідних методів і форм навчання; забезпечення цікаво будувати уроки з кожного предмету на кожному етапі розвитку дітей та учнів; поєднувати колективну та індивідуальну форми навчання.

Необхідно враховувати, що в сучасних умовах соціального і науково-технічного прогресу, інформаційного насичення, кризових, конфліктогенних

загроз та протиріч цілі освіти, навчання і виховання можуть бути сформульовані так: 1) учні мають оволодіти системою наукових знань, що уже відома для суспільства і відібрана для засвоєння, осмислення, усвідомлення наступними поколіннями; 2) теж щодо оволодіння досвідом, технологіями, здійснення уже відомих способів пізнавальної, розвивальної і практичної діяльності; 3) учні мають оволодіти способами творчого пошуку, систематизації, порівняння, аналізу, прогнозування та розв'язання нових пізнавальних, розвивальних і практичних проблем та задач; 4) учні мають оволодіти наявним досвідом, практикою, проблемами, протиріччями суспільно-правових відносин, науковим мисленням, науковим світоглядом, досягнувши відповідного рівня вихованості, стійкості, твердості, переконань.

Удосконалення наукових знань у сфері дидактики залежно від сфер впливу (мета, зміст, форма, методи, аналіз результатів) має базуватися на таких п'яти групах дидактичних принципів:

1.спрямованість навчання і виховання на всебічний і гармонійний стійкий, стабільний, стрибкоподібний, проривний розвиток творчої обдарованої особистості;

2.науковість, системність, поінформованість, логічність, правдивість, істинність, достовірність;

3.оптимальне поєднання групових, класних, та індивідуальних занять та розвиток за задатками, інтересами і вподобаннями;

4.оптимальне поєднання словесних, наочних, практичних, цифрових, а також репродуктивних, дослідницьких і пошукових методів навчання;

5.міцність, усвідомленість, дієвість наукових знань, практичних умінь і навичок, компетентностей, єдність пізнавальних, освітніх, навчальних, розвивальних і виховних результатів навчання.

Багато професійних учителів, вихователів, психологів, соціальних-педагогів і методистів добре усвідомлюють, що порушене стратегічне завдання надання учням якісних сучасних наукових знань неможливо вирішити комплексно без знання законів, закономірностей, принципів дидактики за формулою "викладання - сприйняття - вивчення - осмислення – усвідомлення - запам'ятовування - закріплення".

Тому важливо на всіх рівнях від навчальної групи, класу до кабінетів законотворення, центральних державних органів управління сферою науки і освіти та закладами освіти, забезпечити втілення в практику життя законів, закономірностей, принципів дидактики, удосконалення способів, форм, методів і прийомів навчання, виховання, зростання і розвитку дітей та учнів.

Пропозиції, рішення, нововведення політиків, законодавців, державних службовців мають будуватися не на емоціях, враженнях, закордонних інструкціях, вказівках, наполяганнях, вимогах, а на основі позитивних результатів виконаних комплексних науково-теоретичних і науково-практичних досліджень з питань дидактики, педагогіки, психології, фізіології людини, методик викладання та вивчення конкретних предметів з метою формування адресних рекомендацій для учителів, дітей, учнів, батьків. Окремого вивчення та осмислення потребують результати та рекомендації

багатьох дидактичних досліджень, надрукованих в різноманітних збірниках, брошурах, наукових журналах з метою опанування їх провідні ідеї учителем.

Колектив науковців та практиків Інституту педагогіки НАПН України пропонують підручники, посібники, збірники задач і вправ, методичні рекомендації розроблені та апробовані на основі теоретико-експериментальних досліджень і практичних результатів, а також моделі процесу навчання, у тому числі, із грамотним та нешкідливим застосуванням цифрових технологій, можливостей соціальних мереж, інтернет ресурсів, штучного інтелекту та із врахуванням сучасних тенденцій в організації освітнього та навчально-виховного процесів в провідних країнах світу і Європи. Звертається увага на те, що в ряді провідних країн світу актуалізується проблема повернення до процесу навчання на основі друкованих підручників, збірників задач і вправ побудованих на вивіреній та перевіреній життям дидактичній основі.

Особлива увага надається рівню та стану забезпечення комплексності, системності, інтегративності, мінімізації проблемності процесу пізнання та перевага надається цілям, мотивам і змісту освіти, навчання і виховання, які адекватно мають відображатися в системі засобів, методів і форм. Засоби навчання – підручники, збірники задач і вправ, моделі, наглядні посібники, аудіовізуальні засоби навчання і комп'ютер, – мають розглядатися із позицій сучасних дидактичних позицій і мають бути розроблені у вивіреному методичному плані, забезпечуючи захист і охорону дітей та учнів.

Характеристика сучасних методів навчання має подаватися з позицій системно-структурного підходу (метод як варіативна сукупність прийомів), а класифікація методів – за ознакою цілей і мети завдань.

Вивчення, розробка, впровадження і оцінка інноваційних форм навчання доцільно розглядати як цілісну комплексну систему, основною ланкою яких є урок, взаємопов'язаний з іншими формами занять: семінари, колоквіуми, заліки, лабораторні роботи, практикуми, дослідження, спостереження, факультативи, домашня навчальна робота, екскурсії, тестування, екзамени та ін. При цьому велика увага надається завданням пошукового, дослідницького характеру, пов'язаних із дисциплінованістю, плановістю, наполегливістю, спостереженнями, систематизацією, аналізом, прогнозуванням.

З українських позицій варто розглядати дидактичні проблеми виховної та позакласної, позашкільної навчальної роботи, варіативності самопідготовки, самоосвіти, саморозвитку творчої обдарованості особистості дитини, учня, батька, вчителя.

Демократичні процеси, актуалізація аспектів гарантованого рівного права, волі, свободи і обов'язку, війна щоденно порушують нові проблеми які потребують вивчення і реалізації: теорії і практики визначення і реалізації змісту освіти; формування провідних законів, закономірностей, принципів процесу освіти, навчання і виховання; конструювання єдиних закономірностей, принципів і методів освітнього та навчально-виховного процесів; оцінка рівня і якості наукової освіти, практичних умінь і навичок дітей та учнів, компетентностей; наукова організація праці директора школи, учителя, навчання учня; визначення науково-практичних критеріїв необхідного і достатнього рівня навантаження учня та закономірностей розвитку масштабів і

параметрів його наукового мислення, непохитності сповідування та захисту цінностей, переконань та утвердження незламності, твердості, стійкості.

Вирішити окреслені завдання може керівник, управлінець, організатор, учитель який опирається у своїй діяльності на дидактику, яка виконує методологічну функцію, тобто є теоретичною основою освіти, навчання, вивчення, викладання, виховання та основою і орієнтиром для прийняття управлінських рішень як у сфері освіти, так і в закладах освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Березівська, Л. Д. (2008). *Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті*. Київ: Богданова А. М.

Боднар, В. І. (2005). *Дидактика*. Київ: Либідь.

Гончаренко, С. У. (Уклад.), & Ничкало, Н. Г. (Ред.). (2000). *Професійна освіта: словник*. Київ: Вища школа.

Гончаренко, С. У. (2007). Дидактика. У *Енциклопедія сучасної України* (сс. 571–572). Київ: Інститут енциклопедичних досліджень Національної академії наук України.

Гончаренко, С. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.

Дічек, Н. П. (Ред.). (2022). *Парадигми розвитку та тенденції реформування шкільної освіти в Україні у добу незалежності* [Електронне видання]. Київ: Педагогічна думка.

Доротюк, В. І., Піддячий, М. І., Горошкіна, О. М., Левченко, Ф. Г., Харченко, О. В., Рогоза, В. В., Чудакова, В. П., & Тишковець, М. Д. (2022). *Компетентнісно орієнтоване навчання: сутність, форми і методи* [Електронне видання]. Київ: Педагогічна думка.

Корчак, Я. (1976). *Як любити дітей*. Київ: Рад. шк.

Кравець, В. П., & Мешко, О. І. (Уклад.). (2008). *Хрестоматія з української класичної педагогіки: К. Ушинський, С. Русова, А. Макаренко, Г. Ващенко, В. Сухомлинський*. Київ: Грамота.

Кремень, В. Г. (2009). *Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору*. Київ: Пед. думка.

Лозова, В. І. (2008). Дидактика. У В. Г. Кремень (Ред.), *Енциклопедія освіти* (сс. 184–190). Київ: Юрінком Інтер.

Локшина, О., Глушко, О., Джурило, А., Кравченко, С., Максименко, О., Нікольська, Н., & Шпарик, О. (2022). *Освіта в реаліях війни: орієнтири міжнародної спільноти: оглядове видання* (О. Топузов & О. Локшина, Ред.). Київ: Пед. думка.

Огнев'юк, В. О. (2003). *Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку*. Київ: Знання України.

Онищук, В. О. (1979). Дидактика. У *Українська радянська енциклопедія* (2-ге вид., с. 342). Київ: Головна редакція Української радянської енциклопедії.

Савченко, О. Я. (1998). *Розвивай свої здібності*. Київ: Освіта.

Савченко, О. Я. (1998). *Умій учитися*. Київ: Освіта.

Савченко, О. Я. (2012). *Дидактика початкової освіти*. Київ: Грамота.

Савченко, О. Я., & Лозова, В. І. (2021). Дидактика. У В. Г. Кремень (Ред.), *Енциклопедія освіти* (2-ге вид., сс. 219–221). Київ: Юрінком Інтер.

Сухомлинська, О. В. (Ред.). (1996). *Нариси історії українського шкільництва (1905–1933)*. Київ.

Сухомлинський, В. О. (1976). Сто порад учителеві. У *Вибрані твори* (Т. 2). Київ: Рад. шк.

Сухомлинський, В. О. (1977). Павлиська середня школа. У *Вибрані твори* (Т. 4, сс. 31–394). Київ: Рад. шк.

Сухомлинський, В. О. (1977). Серце віддаю дітям. У *Вибрані твори* (Т. 3, сс. 9–278). Київ: Рад. шк.

Сухомлинський, В. О. (2008). *Обережно: дитина!*. Луганськ.

Топузов, О. М. (Ред.), & Головко, М. В. (Укл.). (2021). *Дистанційне навчання в умовах карантину: досвід та перспективи. Аналітико-методичні матеріали*. Київ: Педагогічна думка.

Топузов, О. М. (Ред.), & Головко, М. В. (Укл.). (2023). *Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України: методичні рекомендації* [Електронне видання]. Київ: Педагогічна думка.

Топузов, О. М. (2021). *Освітнє партнерство в системі загальної середньої освіти: теорія і методологія*. Київ: Інститут педагогіки; Педагогічна думка.

Топузов, О. М., & Малихін, О. В. (Ред.). (2026). *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі*. Збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (09–10 грудня 2025 р.). Київ: Видавництво Людмила.

Топузов, О., & Засєкіна, Т. (Ред.). (2022). *Загальна середня освіта України в умовах воєнного стану та відбудови: методичний порадник науковців Інституту педагогіки НАПН України до початку нового навчального року*. Київ: Видавничий дім «Освіта».

Топузов, О., & Засєкіна, Т. (Ред.). (2023). *Загальна середня освіта України в умовах воєнного стану та відбудови: реалії, досвід, перспективи* [Електронне видання]. Київ: Педагогічна думка.

Топузов, О., & Малихін, О. (Ред.). (2023). *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі*. Збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (22–23 листопада 2022 р.). Київ: Видавництво Людмила.

Топузов, О., & Малихін, О. (Ред.). (2024). *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі*. Збірник матеріалів III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (07–08 листопада 2023 р.). Київ: Видавництво Людмила.

Топузов, О., & Малихін, О. (Ред.). (2025). *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі*. Збірник матеріалів IV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (29–30 жовтня 2024 р.). Київ: Педагогічна думка.

Ушинський, К. Д. (1983). Людина як предмет виховання. У *Вибрані педагогічні твори* (Т. 1). Київ: Рад. шк.

Ярмаченко, М. Д. (Ред.). (1986). Теорія освіти і навчання (дидактика). У *Педагогіка* (сс. 78–242). Київ: Вища школа.

Ярмаченко, М. Д. (Ред.). (2001). *Педагогічний словник*. Київ: Педагогічна думка.

Adamovska M.
Optima Professional Pre-Higher College,
Institute of Pedagogy of the National Academy of
Educational Sciences of Ukraine
(Kyiv, Ukraine)
Zahryvenko V.
Salvador Dalí Academy of Contemporary Art
(Kyiv, Ukraine)
Cherviakova L.
Salvador Dalí Academy of Contemporary Art
(Kyiv, Ukraine)

FROM TRAVEL TO DESIGN: ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A DIDACTIC MEDIATOR OF CULTURAL EXPERIENCE IN THE FORMATION OF CULTURAL COMPETENCE OF FUTURE DESIGNERS

In contemporary educational and scholarly discourse, marked by processes of digital transformation, globalization, and the intensification of intercultural mobility, the issue of transforming cultural experience into the professional competence of future designers is becoming increasingly relevant. Design as a professional activity is grounded in the ability to interpret cultural codes, symbolic systems, and sociocultural practices, which, in turn, determines the necessity of developing cultural competence as one of the key components of professional training (Kremen, 2010; Semenoh, 2015). In this context, tourism-based educational practices emerge as an effective mechanism for students' direct immersion in diverse cultural environments, while artificial intelligence performs the function of a didactic mediator, ensuring the pedagogically organized comprehension, interpretation, and creative transformation of the acquired experience into design solutions (Kabinet Ministriv Ukrainy, 2020; Alieksieieva, 2021; European Commission, 2022). Thus, the concept of "from travel to design" represents the logic of transition from empirically experienced cultural encounters to their creative reflection in professional design activity through a system of didactically oriented tasks, reflective practices, and digital tools for learning support (Semenoh, 2015; UNESCO, 2021)

Educational tourism practices, including excursions, field research, participation in cultural events, and observation of local sociocultural practices, create conditions for the formation of emotionally rich and authentic experiences of interaction with different cultures (UNESCO, 2021). At the same time, the mere acquisition of such experience without analytical reflection does not guarantee its profound comprehension or professional integration. It is precisely at this stage that the role of artificial intelligence as a didactic intermediary tool between perception, reflection, and the creative interpretation of cultural experience becomes especially relevant (Kabinet Ministriv Ukrainy, 2020; Alieksieieva, 2021; European Commission, 2022).

Within the system of design education, artificial intelligence can perform a complex of interconnected didactic functions aimed at transforming cultural experience into a professionally significant resource. First and foremost, it provides

cognitive support by granting students access to both structured and detailed information about cultural artifacts, historical contexts, semantic models, and symbolic meanings. Intelligent data analysis systems may facilitate the integration of fragmented impressions into a holistic understanding of the cultural environment, stimulating the development of analytical and associative thinking within specially designed learning tasks (Alieksieieva, 2021; Malykhin et al., 2022).

Moreover, artificial intelligence, when approached critically, can perform the function of interpreting and encoding cultural meanings. Through technologies of natural language processing, computer vision, and generative models, students gain the opportunity to conduct in-depth analyses of visual and textual cultural artifacts, identify hidden symbolic structures, stylistic features, and semantic interconnections. Such an approach contributes to the development of cultural reflection, interpretation, and critical analysis, which constitute the foundation of the cultural competence of a future designer (Semenoh, 2015).

Particular importance is attached to the function of creative transformation of experience. The use of generative algorithms enables students to create design concepts that combine elements of traditional culture with contemporary technological and aesthetic forms (Kabinet Ministriv Ukrainy, 2020; European Commission, 2022). As a result, what occurs is not the mechanical reproduction of cultural motifs, but rather their creative reinterpretation and adaptation to current professional tasks. In this process, artificial intelligence appears not only as a co-creative tool, but also as a didactic mediator of creative activity, expanding the boundaries of imagination, stimulating creative thinking, and activating the search for new artistic and design solutions.

Within the context of this model, the role of the teacher is also undergoing significant transformation. The teacher gradually moves from the traditional function of a transmitter of knowledge toward the position of a teacher-tutor-creator – a facilitator of the educational process, a mentor of individual educational trajectories, and a participant in students' creative exploration (Alieksieieva, 2021, 2022). Under the conditions of integrating tourism-based educational practices and artificial intelligence technologies, the teacher performs a number of interconnected functions aimed at the didactic structuring of students' cultural experience.

First of all, the teacher carries out pedagogical design of the educational environment by integrating real cultural spaces with digital technologies (Alieksieieva, 2021, 2022). This involves the creation of scenarios for educational practices that combine field research, reflective methodologies, and artificial intelligence tools as didactic means of analysis, interpretation, and creative activity (Kabinet Ministriv Ukrainy, 2020; Alieksieieva, 2021; European Commission, 2022).

As a tutor, the teacher provides individualized support to students in the process of comprehending cultural experience. Their activity is directed toward fostering research-oriented thinking, stimulating reflection, assisting in the interpretation of cultural phenomena, and transforming empirical impressions into conceptual design solutions (Semenoh, 2015; Alieksieieva, 2022). In this context, artificial intelligence does not replace the teacher, but performs the role of a didactic support tool that enhances the effectiveness of tutorial guidance (Kabinet Ministriv Ukrainy, 2020; Alieksieieva, 2021).

In the role of creator, the teacher activates students' creative potential, initiates experimental projects, stimulates interdisciplinary thinking, and facilitates the creation of innovative design products (Alieksieieva, 2021; UNESCO, 2021). The teacher forms a co-creative environment in which artificial intelligence appears as a partner in idea generation, while the determination of semantic, aesthetic, and value-based orientations remains the prerogative of the human being. The teacher forms a co-creative environment in which artificial intelligence appears as a partner in idea generation and, at the same time, as a didactic mediator between cultural experience, the learning task, and the design outcome, while the determination of semantic, aesthetic, and value-based orientations remains the prerogative of the human being (Kremen, 2010; UNESCO, 2021; European Commission, 2022). An important aspect of the teacher-tutor-creator's activity is also the formation of a critical attitude toward digital technologies. The teacher contributes to students' awareness of the ethical aspects of using artificial intelligence, its potential limitations, and the risks of reducing complex cultural phenomena to simplified algorithmic models (Kabinet Ministriv Ukrainy, 2020; UNESCO, 2021; European Commission, 2022). Such an approach ensures a balance between technological support and the development of independence, reflexivity, and responsibility among future designers (Kremen, 2010; Semenoh, 2015; UNESCO, 2021).

Special attention should also be paid to the role of artificial intelligence in the processes of reflection and assessment of learning outcomes. The analysis of students' textual, visual, and project-based works through intelligent systems makes it possible to identify the level of assimilation of cultural knowledge, the depth of interpretation, and individual stylistic characteristics of creative activity (European Commission, 2022). This creates prerequisites for a more objective assessment of learning outcomes, the individualization of the educational process, and the use of artificial intelligence as a didactic feedback tool.

At the same time, the use of artificial intelligence in the formation of cultural competence is accompanied by certain risks. In particular, there exists the danger of simplifying multidimensional cultural phenomena, losing the authenticity of cultural experience, and fostering dependence on algorithmic solutions (Kabinet Ministriv Ukrainy, 2020; UNESCO, 2021; European Commission, 2022). Excessive reliance on digital tools may limit the development of critical thinking, independence, and students' creative initiative. In this regard, the professional position of the teacher as a moderator of the educational process becomes especially significant, ensuring its humanistic orientation, conceptual depth, and cultural authenticity (Kremen, 2010; Semenoh, 2015; UNESCO, 2021).

Thus, the concept of "from travel to design," in interaction with artificial intelligence technologies and the new pedagogical model of the teacher-tutor-creator, opens new perspectives for the development of the cultural competence of future designers. Artificial intelligence, performing the function of a didactic mediator of cultural experience, ensures its comprehension, interpretation, and creative transformation, while the teacher guides, supports, and coordinates this process. Prospects for further research should be associated with the development of pedagogical models for integrating artificial intelligence into tourism-based educational practices grounded in immersive learning, intercultural communication,

and humanistically oriented design education, taking into account the didactic potential of intelligent digital systems.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Alieksieieva, S. (2021). Dydaktyka v umovakh informatyzatsii osvity [Didactics in the conditions of informatization of education]. *Akademichni studii. Seriia "Pedahohika", 4*(1), 25–30. https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.4

Alieksieieva, S. (2022). Teoretychni i metodychni zasady proiektuvannia modelei indyvidualizatsii navchannia [Theoretical and methodological principles of designing models of individualized learning]. *Almanakh nauky, 2*(53), 17–20.

Alieksieieva, S., Aristova, N., Malykhin, O., & Topuzov, O. (2023). Metodolohichni ta dydaktychni zasady kompensatsii osvitnikh vtrat zdobuvachiv povnoi zahalnoi serednoi osvity [Methodological and didactic principles of compensating educational losses of learners of complete general secondary education]. In O. M. Topuzov (Ed.), *Diahnostyka ta kompensatsiia osvitnikh vtrat u zahalnii serednii osviti Ukrainy: metodychni rekomendatsii*[Diagnostics and compensation of educational losses in general secondary education of Ukraine: Methodological recommendations] (pp. 19–26). Kyiv: Pedahohichna dumka.

European Commission. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Kabinet Ministriv Ukrainy. (2020, December 2). *Pro skhvalennia Kontseptsii rozvytku shtuchnoho intelektu v Ukraini* [On approval of the Concept for the development of artificial intelligence in Ukraine] (Rozporiadzhennia № 1556-r).

Kabinet Ministriv Ukrainy. (2021, May 12). *Pro zatverdzhennia planu zakhodiv z realizatsii Kontseptsii rozvytku shtuchnoho intelektu v Ukraini na 2021–2024 roky* [On approval of the action plan for implementation of the Concept for the development of artificial intelligence in Ukraine for 2021–2024] (Rozporiadzhennia № 438-r).

Kremen, V. H. (2010). *Filosofiia liudynotsentryzmu v osvitnomu prostori* [The philosophy of human-centeredness in the educational space]. Kyiv: Pedahohichna dumka.

Malykhin, O., Aristova, N., & Alieksieieva, S. (2022). Boosting lifelong learning for general secondary schoolteachers: Digital competence development amid blended learning. In *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference* (Vol. 1, pp. 819–827). https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.685

Semenoh, O. M. (2015). *Kulturolohichna kompetentnist maibutnoho fakhivtsia: teoretyko-metodolohichni zasady formuvannia* [Cultural competence of the future specialist: Theoretical and methodological foundations of formation]. Sumy: Vyd-vo SumDPU im. A. S. Makarenka.

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO Publishing.

Martalishvili L.
Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine
(Kyiv, Ukraine)

DIDACTIC APPROACHES TO PERSONALIZED LEARNING IN FUTURE TEACHER PREPARATION

Contemporary teacher education increasingly requires learning environments that respond to differences in students' prior experience, learning pace, professional interests, and readiness for independent work. In Ukraine, this need has become particularly visible under conditions of wartime disruption, educational losses, and

the accelerated use of digital and blended formats. Research on the organisation of schooling during martial law points to the importance of flexible instructional arrangements, individualised support, and sustained pedagogical interaction (Малихін та ін., 2023), while the digitalisation of specialised secondary education has been considered an important means of maintaining learning continuity and reducing learning losses (Малихін та ін., 2024). These changes also affect the preparation of future teachers, who need to experience flexible and responsive learning practices rather than encounter them only as theoretical principles.

Personalized learning may be understood as the purposeful adaptation of learning pathways, forms of activity, support, and feedback to individual learner characteristics while maintaining common programme outcomes. It should not be reduced to assigning different tasks to different students. Recent research on higher education distinguishes personalization from individualization by emphasising the learner's active role in goal setting, decision-making, self-regulation, and the construction of an educational trajectory (Арістова & Павельчук, 2026). The importance of taking individual psychological characteristics into account in personalized learning has also been substantiated in studies of specialised secondary education (Павельчук, 2024). For future teacher preparation, this distinction is important because personalization should not lower or fragment common professional requirements; it should provide different ways of reaching them and strengthen students' responsibility for their professional development.

The competency-based approach is one of the didactic approaches that can support such personalization. Clearly defined learning outcomes establish shared expectations for professional preparation, whereas learning activities, pace, sequence, and the level of pedagogical support may vary. This creates space for formative assessment, self-assessment, reflection, and timely feedback. Learner autonomy is particularly important in this context because the capacity to plan, monitor, and regulate one's own learning creates prerequisites for meaningful personalization (Попов & Павельчук, 2025). Ukrainian experimental studies of profile pre-training and training likewise emphasise the combination of competency-based, activity-based, and learner-centred principles with methodological support for teachers and opportunities for students to participate in choosing educational trajectories (Малихін та ін., 2025a, 2025b). In teacher education, these principles can help students monitor progress, identify difficulties, and select strategies appropriate to particular professional tasks.

Practice-oriented and experiential learning add a professional dimension to personalization. Future teachers develop professional competence not only through the study of pedagogical concepts but also through lesson design, analysis of classroom situations, work with learners' products, teaching simulations, school practice, and reflection on their own decisions. Authentic professional tasks allow students to draw on previous experience, choose ways of solving problems, and gradually develop an individual teaching style. Studies of future primary school teachers likewise indicate that individualising psychological and pedagogical disciplines can support professionally relevant motivation and the development of research and diagnostic skills (Загорулько, 2019). The use of interactive technologies, group activity, and practice-oriented methods within contemporary

models of profile education further illustrates the value of combining common learning goals with variable forms of participation and professional action (Малихін та ін., 2025b). Personalization therefore concerns not only what a student learns, but also how the student engages with professionally meaningful activity and what support is needed at different stages.

The social dimension of personalized learning is equally significant. An individual educational trajectory does not imply isolated learning. Future teacher preparation should combine individual, pair, group, and collective work so that students can participate in shared knowledge construction while retaining meaningful choice in the complexity, format, or sequence of their own learning activities. Professional dialogue, peer feedback, collaborative problem solving, and reflection enable personalization to coexist with interaction rather than replace it. This is especially important in teacher education, where students need to develop both autonomy and the capacity to work with others in diverse educational contexts.

Digital technologies expand the practical possibilities for personalized learning by enabling flexible access to content, different rates of progression, rapid feedback, progress monitoring, and independent work. However, technology does not itself make learning personalized. Its use needs to remain aligned with pedagogical goals and evidence of students' progress. The Ukrainian experience of digitalising specialised secondary education demonstrates the importance of using digital tools to support continuity and respond to different educational needs (Малихін та ін., 2024). Comparative research on distance and in-person Computer Science learning also highlights the role of pedagogical support, high-quality feedback, adaptive digital content, and learner responsibility (Topuzov et al., 2025). For future teachers, understanding these conditions is as important as mastering the technologies themselves.

Thus, selected didactic approaches to personalized learning in future teacher preparation can be combined around several practical principles: common professional outcomes with variable learning pathways; active learner participation in goal setting and self-regulation; authentic professional activity and reflection; meaningful collaborative interaction; and pedagogically justified use of digital tools. This combination should not be treated as a universal model. Rather, it offers a basis for designing learning experiences that remain aligned with common professional requirements while responding to students' needs and development. Participation in such an environment is professionally significant for future teachers because it also gives them first-hand experience of practices that can later be adapted for learner-centred work in school settings.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Арістова, Н. О., & Павельчук, М. О. (2026). Індивідуалізація і персоналізація навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти в умовах змішаного формату організації освітнього процесу. *Перспективи та інновації науки*, 2(60), 202–211. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-2(60)-202-211

Загорулько, М. О. (2019). Індивідуалізація процесу навчання психолого-педагогічних дисциплін як засіб формування дослідницько-діагностичних умінь майбутніх учителів початкової школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 65(2), 43–47. https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.65-2.8

Малихін, О. В., Арістова, Н. О., Ліпчевська, І. Л., Павловська, О. В., & Борзенкова, Т. А. (2025a). Організаційно-методичні умови допрофільного та профільного навчання в закладі загальної середньої освіти на засадах концепції Нової української школи: результати організаційно-підготовчого етапу всеукраїнського експерименту. *Український педагогічний журнал*, (2), 94–104. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-2-94-104

Малихін, О. В., Арістова, Н. О., Ліпчевська, І. Л., Павловська, О. В., & Борзенкова, Т. А. (2025b). Організаційно-методичні умови допрофільного та профільного навчання в закладі загальної середньої освіти на засадах концепції Нової української школи: результати концептуально-діагностувального етапу всеукраїнського експерименту. *Проблеми сучасного підручника*, (35), 6–17. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2025-35-6-17

Малихін, О. В., Арістова, Н. О., & Ліпчевська, І. Л. (2023). Аналітичні матеріали: дидактичні особливості організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану. *Освіта. Інноватика. Практика, 11*(10), 56–62. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i10-008

Малихін, О. В., Арістова, Н. О., & Ліпчевська, І. Л. (2024). Цифровізація профільної середньої освіти як інструмент мінімізації навчальних втрат учнів в умовах воєнного стану. *Український педагогічний журнал*, (4), 57–64. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-4-57-64

Павельчук, М. О. (2024). Персоналізація навчання здобувачів профільної середньої освіти як представників покоління Альфа: урахування індивідуально-психологічних особливостей. *Український педагогічний журнал*, (3), 79–86. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-3-79-86

Попов, Р. А., & Павельчук, М. О. (2025). Рівень сформованості освітньої автономності здобувачів профільної середньої освіти як передумова персоналізації навчання у вищій школі. *Вісник науки та освіти*, 2(32), 1305–1318. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-2(32)-1305-1318

Topuzov, O., Malykhin, O., Onopriienko, O., & Lipchevska, I. (2025). Comparative analysis of the effectiveness of distance and in-person learning of Computer Science within the adaptation cycle of basic secondary education. *Information Technologies and Learning Tools, 110*(6), 64–79. https://doi.org/10.33407/itlt.v110i6.6317

Sherstiuk L. V.
Petro Mohyla Black Sea National University
(Mykolaiv, Ukraine)
Sherstiuk O. A.
Petro Mohyla Black Sea National University
(Mykolaiv, Ukraine)

EVALUATING THE IMPLEMENTATION OF DISTANCE LEARNING IN PHILOLOGICAL EDUCATION AT PETRO MOHYLA BLACK SEA NATIONAL UNIVERSITY

In recent years, distance learning has become an integral component of higher education systems worldwide, particularly in response to global challenges such as the COVID-19 pandemic and ongoing socio-political disruptions. Ukrainian higher education institutions, including Petro Mohyla Black Sea National University, have actively integrated distance learning into their educational practices within the framework of international initiatives such as the Erasmus+ project DEFEP.

The Erasmus+ DEFEP project (Distance Education for Future) was started to support the development of distance learning in Ukrainian higher education institutions through the creation of dedicated structural units and the development of online educational products and courses. It was also aimed at strengthening technical capacity of universities by establishing distance education laboratories. In addition, each university-partner chose several educational master's programs to pilot the implementation of distance learning. Petro Mohyla Black Sea National University has two programs of distance learning: Software Engineering and Modern English Communication and Translation (English and German Languages and Literatures) (Analytical report on the results of the sociological survey, 2023).

Philological education presents specific challenges in an online environment, as it relies heavily on interaction, communication, and the development of productive language skills. This raises important questions regarding the effectiveness of distance learning in this field.

The aim of this study is to evaluate the implementation of distance learning in philological education at Petro Mohyla Black Sea National University. The research addresses the distance learning organization in philological disciplines, the perceived outcomes of its implementation, and challenges encountered by students and lecturers.

Distance learning is defined as an educational process in which teachers and learners are physically separated and interact through digital technologies. Its advantages include flexibility, accessibility, and the possibility of lifelong learning (Ministry of Education and Science of Ukraine, 2013).

However, research highlights several challenges, particularly in language education, including limited interaction, reduced student engagement, and difficulties in assessing learning outcomes and ensuring academic integrity.

Findings from the DEFEP sociological survey indicate that stakeholders increasingly perceive distance education as a normalized and viable form of learning, despite recognizing certain limitations. At the same time, concerns remain regarding the quality of knowledge and skills acquired in the distance learning format, especially in disciplines requiring active communication (Sociological survey of stakeholders' requests for distance education in Ukraine, 2023).

This study employs a [qualitative / quantitative / mixed-methods] research design and is informed by the broader sociological survey conducted within the Erasmus+ DEFEP project. The DEFEP study was based on a formalized online questionnaire and involved students, academic staff, university management, and employers from several Ukrainian higher education institutions, including Petro Mohyla Black Sea National University.

Distance learning at Petro Mohyla Black Sea National University is implemented through digital platforms such as Microsoft Teams and LMS environments, combining synchronous and asynchronous formats.

The DEFEP survey confirms that most institutions have developed structured approaches to distance education, supported by institutional and methodological improvements within the project framework.

Interaction is maintained through video conferencing, chats, and online discussions. However, the level of student–student interaction remains lower compared to traditional learning environments.

This aligns with broader survey findings, which emphasize the importance of communication while simultaneously identifying it as one of the most problematic aspects of distance education.

The results indicate that distance learning is generally effective for the development of receptive skills such as reading and listening. However, productive skills, especially speaking, are more difficult to develop in an online format.

According to the DEFEP survey, both academic staff and management express concerns about the quality of knowledge and skills acquired through distance learning, although they still recognize its feasibility and further perspectives.

The main challenges identified include: technical issues and access to digital infrastructure; reduced student motivation and engagement; difficulties in ensuring academic integrity; limited opportunities for interactive communication.

In addition, survey data show that while only a small proportion of teachers explicitly report insufficient digital skills (about 14%), a significantly larger share (around 40%) acknowledge the need for further professional development due to the rapid evolution of digital technologies.

The results of the study confirm that distance learning has become an established and widely accepted format in higher education, particularly under conditions requiring flexible and resilient educational models. At the same time, its effectiveness in philological education remains largely dependent on the level of interaction, the quality of course design, and the appropriate use of digital pedagogical tools.

Importantly, the implementation of distance learning in Ukrainian higher education is not only a response to external challenges but is also grounded in a well-defined regulatory framework. The organization of distance education is governed by the provisions of the Regulation on Distance Learning approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine, as well as subsequent amendments and orders, including Order No. 761 (2015), Order No. 1115 (2020), which outlines key requirements for the use of distance technologies in the educational process (Ministry of Education and Science of Ukraine, 2015; Ministry of Education and Science of Ukraine, 2020). In addition, the broader legal foundation is established by the Law of Ukraine “On Education” and the Law of Ukraine “On Higher Education”, which define distance learning as a legitimate form of education and emphasize accessibility, quality assurance, and the integration of digital technologies.

The findings of this study demonstrate that, at the institutional level, these regulatory principles are generally implemented successfully, particularly in terms of ensuring continuity of the educational process and providing access to learning resources. This aligns with the results of the DEFEP sociological survey, which indicate the growing normalization and acceptance of distance education among key stakeholders.

However, the study also reveals a gap between formal regulatory provisions and actual pedagogical practice. While official documents emphasize interaction, student-centered learning, and quality assurance, the practical implementation in philological

disciplines still faces challenges, especially in fostering communicative competence and maintaining high levels of student engagement. This suggests that compliance with regulatory requirements alone is not sufficient to ensure the effectiveness of distance learning.

The methodological basis of the study is grounded in a set of national and project-based guidelines on distance education, including *Methodological Recommendations and Guidelines for the Development of Academic Programs and Curricula in Distance Higher Education* and *Methodological Manuals for Distance Education Teachers*. These works provide principles for designing online courses, structuring curricula, and ensuring the quality of distance learning. They also emphasize the importance of interactive teaching methods, digital competencies, and effective organization of the online educational process.

At the same time, there are no guidelines specifically addressing the use of interactive teaching methods, the expansion of collaborative learning tools, and the strengthening of synchronous communication for those involved in philological education. Particular attention should be paid to the development of digital competencies among academic staff, which are highlighted in national policy documents as essential components of modern higher education. In addition, further improvement of distance learning in the faculty of philology may include the integration of task-based and communicative approaches adapted to online environments, the use of authentic multimedia resources, and the implementation of regular formative assessment with detailed feedback. It is also important to foster virtual learning communities that support peer interaction and intercultural communication, as well as to ensure the alignment of learning outcomes, teaching methods, and assessment strategies. Finally, continuous professional development for lecturers, combined with institutional support and the adoption of blended learning models, can significantly enhance the overall effectiveness of distance language education.

Overall, the findings indicate that the Ukrainian legal framework provides a solid foundation for the development of distance learning. Nevertheless, its successful implementation in philological education requires not only institutional compliance but also continuous pedagogical innovation and adaptation to the specific needs of language learning.

The implementation of distance learning in philological education at Petro Mohyla Black Sea National University demonstrates both significant potential and notable limitations.

Distance learning ensures flexibility and continuity of education, but it also presents challenges related to communication, motivation, and the development of productive language skills.

The study recommends increasing the use of interactive and communicative teaching methods; strengthening teacher training in digital competencies; and improving the methodological design of online courses.

Further research should focus on the development of blended learning models and their impact on language acquisition.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Analytical report on the results of the sociological survey (DEFEP project). (2023). Petro Mohyla Black Sea National University. https://defep.chmnu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/10/D2.2.2_Analitical-Report.pdf

Law of Ukraine "On Education" (2017). Verkhovna Rada of Ukraine. (No. 2145-VIII, September 5, 2017). https://mon.gov.ua/npa/law-education

Law of Ukraine "On Higher Education*"* (2014). Verkhovna Rada of Ukraine. (No. 1556-VII, July 1, 2014). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18?lang=en#Text

Ministry of Education and Science of Ukraine. (2013). *On approval of the Regulation on distance learning* (Order No. 466, April 25, 2013). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text

Ministry of Education and Science of Ukraine. (2015). *On amendments to the Regulation on distance learning* (Order No. 761, July 14, 2015). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0923-15#Text

Ministry of Education and Science of Ukraine. (2020). *Some issues of the organization of distance learning* (Order No. 1115, September 8, 2020). https://zakon.rada.gov.ua/go/z0941-20

Sociological survey of stakeholders' requests for distance education in Ukraine (DEFEP project). (2023). Petro Mohyla Black Sea National University. https://defep.chmnu.edu.ua/?page_id=1697&lang=uk

Sovhar O. M.
Hetman Petro Sahaidachnyi National Army Academy
(Lviv, Ukraine)
Sovhar H. P.
Hetman Petro Sahaidachnyi National Army Academy
(Lviv, Ukraine)

THE ROLE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN PERSONALIZED LEARNING FOR ADULT EDUCATION

Artificial Intelligence (AI) has become a significant driver of transformation in the educational landscape, particularly in higher education and adult learning. Its rapid development has not only introduced new technological tools but has also fundamentally changed the way knowledge is delivered, acquired, and evaluated. In modern conditions characterized by digitalization and the growing importance of lifelong learning, AI plays a crucial role in enhancing the accessibility, flexibility, and effectiveness of education. One of the most important advantages of AI lies in its ability to process large volumes of data and generate personalized learning experiences tailored to individual needs. This is especially relevant in adult education, where learners differ significantly in their prior knowledge, professional goals, and learning pace.

Personalized learning represents a shift from traditional standardized approaches toward more flexible models that consider individual characteristics of learners. AI technologies enable such personalization by analyzing learner behavior, performance, and preferences, and by adapting educational content accordingly. As a result, learners receive customized recommendations, targeted feedback, and adaptive learning paths that support more effective knowledge acquisition. At the same time, the integration of AI into education raises important questions regarding its

implementation, effectiveness, and impact on key stakeholders, particularly educators.

The aim of this study is to examine the role of AI as a tool for personalized learning in adult education. The research focuses on analyzing conceptual approaches to AI integration, evaluating empirical data on its use by students and educators, and assessing its impact on learning outcomes, teaching practices, and the overall educational system. The study is based on a combination of literature analysis and empirical data, including surveys conducted among adult learners and instructors. Quantitative data were analyzed using descriptive statistical methods, while qualitative responses were interpreted through thematic analysis. Ethical considerations, including data confidentiality and responsible use of information, were taken into account throughout the research process.

The findings indicate that AI technologies are increasingly used by students as part of their learning practices. Approximately 70% of learners actively use AI-based tools such as chatbots, adaptive learning platforms, and automated assessment systems. These tools support various aspects of learning, including information retrieval, content generation, and self-assessment. In contrast, the level of AI adoption among educators is significantly lower. Only about 40% of teachers systematically integrate AI into their professional activities, while an additional 35% use such technologies occasionally. This disparity highlights a clear digital divide between learners and educators, which may hinder the effective implementation of AI in educational contexts.

Several barriers contribute to the limited adoption of AI among educators. One of the main challenges is the insufficient level of digital and technical competence, reported by approximately 60% of respondents. Many educators lack the necessary skills to effectively integrate AI tools into their teaching practices. Another important factor is limited institutional support and funding, which affects about 50% of participants. Without adequate infrastructure and access to technological resources, the implementation of AI remains constrained. Additionally, ethical and legal concerns, identified by around 40% of respondents, play a significant role. These concerns are primarily related to data privacy, algorithmic bias, and the potential risks of academic dishonesty associated with AI use.

Despite these challenges, the overall impact of AI on learning outcomes is largely positive. The use of AI technologies has been associated with improved academic performance, increased motivation, and higher levels of student engagement. Personalized learning environments allow learners to progress at their own pace, focus on areas where they need improvement, and receive immediate feedback. This is particularly important in adult education, where learners often need to balance their studies with professional and personal responsibilities. AI tools support self-directed learning by providing flexible and adaptive solutions that empower learners to take control of their educational process.

Another significant effect of AI integration is the transformation of the teacher’s role. Traditionally, educators have been seen as primary sources of knowledge, responsible for delivering content and evaluating student performance. However, in AI-supported learning environments, their role is evolving toward that of facilitators and mentors. Educators are increasingly responsible for designing learning

experiences, guiding students through personalized pathways, and using data analytics to monitor progress and provide targeted support. This shift requires the development of new competencies, including digital literacy, data interpretation, and the ability to effectively combine technological tools with pedagogical strategies.

AI also contributes to the optimization of administrative processes within educational institutions. It can be used for resource planning, course management, and real-time monitoring of learning outcomes. Automated systems reduce the workload associated with routine tasks, allowing educators to focus more on teaching and student support. At the institutional level, AI enables data-driven decision-making, which can improve the overall quality and efficiency of educational services.

However, the implementation of AI must be approached with caution. Ethical considerations remain a critical issue, particularly in relation to data privacy and the responsible use of technology. Educational institutions need to establish clear guidelines and policies to ensure that AI is used in a transparent and ethical manner. It is also important to address potential risks such as over-reliance on technology, which may negatively affect the development of critical thinking and independent problem-solving skills.

The findings of this study confirm that the successful integration of AI in adult education depends on several key factors. These include the level of digital competence among educators, the availability of institutional support, and the development of appropriate regulatory frameworks. Addressing these factors is essential for bridging the gap between learners and educators and for maximizing the potential of AI technologies.

In conclusion, AI represents a powerful tool for enhancing personalized learning in adult education. It offers significant benefits in terms of flexibility, efficiency, and learner engagement. At the same time, its effective implementation requires a balanced approach that combines technological innovation with sound pedagogical principles. Future research should focus on the long-term impact of AI on learning outcomes, the development of standardized evaluation metrics, and the creation of effective training programs for educators. Ensuring equitable access to digital technologies and minimizing disparities in their use should also be considered a priority in the ongoing development of AI-supported education systems.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Abulibdeh, A., Zaidan, E., & Abulibdeh, R. (2024). Navigating the confluence of artificial intelligence and education for sustainable development in the era of industry 4.0: Challenges, opportunities, and ethical dimensions. *Journal of Cleaner Production*, *443*, 141133. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2023.140527

Chan, C. K. Y., & Lee, K. K. (2023). The AI generation gap: Are Gen Z students more interested in adopting generative AI such as ChatGPT in teaching and learning than their Gen X and millennial generation teachers? *Smart Learning Environments*, *10(1)*, 1–24. https://doi.org/10.1186/s40561-023-00269-3

Demartini, C. G., et al. (2024). Artificial intelligence bringing improvements to adaptive learning in education: A case study. *Sustainability*, *16(2)*, 754. https://doi.org/10.3390/su16031347

Habib, M. K. (2020). Revolutionizing education in the age of AI and machine learning. *IGI Global*. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-7793-5

Merino-Campos, C. (2025). The impact of artificial intelligence on personalized learning in higher education: A systematic review. *Trends in Higher Education, 4(1),* 15–32. https://doi.org/10.3390/higheredu4020017

Захарова Г. Б.
Криворізький державний педагогічний університет
(м. Кривий Ріг, Україна)
Оніщук В. О.
Криворізький державний педагогічний університет
(м. Кривий Ріг, Україна)

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОЄКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ МАТЕМАТИКИ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Сучасна початкова освіта в Україні перебуває на етапі інтенсивної цифрової трансформації, що зумовлена як вимогами інформаційного суспільства, так і необхідністю забезпечення безперервності навчання. Реформа «Нова українська школа» (НУШ) визначає математичну компетентність як одну з ключових, а її формування вимагає відходу від репродуктивних методів навчання на користь діяльнісних підходів. У цьому контексті дистанційне та змішане навчання стають стратегічними формами організації освітнього процесу, що дозволяють ефективно інтегрувати проєктні технології в цифрову екосистему закладу освіти (Трубачева та ін., 2024).

Змішане навчання (Blended Learning) ми розглядаємо як цілісну дидактичну систему, що поєднує переваги очного навчання з можливостями дистанційних технологій. Згідно з методичними рекомендаціями О. Барановської, в початковій школі змішане навчання вимагає особливого дизайну взаємодії, де вчитель виступає модератором освітніх траєкторій (Барановська, 2021).

Проєктна технологія у навчанні математики є способом організації пізнавальної діяльності, за якого учні здобувають знання у процесі планування та виконання практичних завдань. Поєднання проєктної діяльності зі змішаним форматом навчання створює унікальні можливості для розвитку математичної грамотності, оскільки дозволяє винести дослідницьку частину проєкту в цифровий простір (Скворцова & Онопрієнко, 2020).

Методика впровадження математичних проєктів у змішаному середовищі. Нами пропонується алгоритм реалізації навчальних проєктів з математичної галузі, що адаптований до умов змішаного навчання. Він охоплює такі етапи:

1. Організаційно-підготовчий (очний формат). На цьому етапі вчитель разом з учнями обирає тему проєкту та формулює проблему. Наприклад, проєкт «Математика мого раціону» передбачає вивчення одиниць маси та вартості продуктів.

2. Пошуково-дослідницький (дистанційний формат). Учні самостійно збирають дані. Цифрове середовище (Google Classroom, Padlet) дозволяє

фіксувати результати: фотографувати чеки, створювати таблиці витрат у Google Sheets. Важливою тут є роль цифрової взаємодії.

3. Практично-аналітичний (змішаний формат). Обробка даних та візуалізація математичних розрахунків за допомогою сервісів Canva або Genially.

4. Презентаційний (очний або відеоконференція). Захист проєкту, де учні демонструють розвиток своїх обчислювальних навичок.

Для успішної трансформації математичної освіти в початковій школі необхідно використовувати спеціалізовані інструменти, що підтримують проєктну діяльність. Використання Matific та GeoGebra дозволяє інтегрувати інтерактивні моделі в проєкти, забезпечуючи наочність. Спільні документи Google забезпечують командну роботу учнів у режимі реального часу, розвиваючи м'які навички.

Математичні проєкти дозволяють вчителю проводити «м'яку» діагностику освітніх втрат. Спостерігаючи за тим, як учень оперує числами або величинами під час виконання практичного завдання, вчитель може ідентифікувати прогалини в знаннях. Цифрова компетентність вчителя при цьому є визначальним фактором успіху (Северина та ін., 2023).

Отже, синергія змішаного навчання та проєктних технологій дозволяє реалізувати вимоги НУШ навіть у складних умовах. Проєктна діяльність робить математику «живою», а цифрові форми навчання забезпечують гнучкість освітнього процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Барановська, О. В. (2021). *Змішане навчання у початковій школі: нові форми взаємодії: методичні рекомендації*. Фенікс.

Закон України *Про освіту*, № 2145-VIII (2017). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19

Наказ МОН України № 1115 *Деякі питання організації дистанційного навчання* (2020).

Северина, Л., Здоровець, О., & Бєляєва, О. (2023). Цифрова трансформація освіти. *Педагогічні науки та освіта*, (*XLIV–XLV*), 76–79.

Скворцова, С. О., & Онопрієнко, О. В. (2020). *Нова українська школа: методика навчання математики у 1-2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах інтегративного і компетентнісного підходів навчально-методичний посібник*. Харків: Ранок.

Трубачева, С., Мушка, О., & Замаскіна, П. (2024). Трансформаційні процеси в освітньому середовищі закладів загальної середньої освіти в умовах цифровізації суспільства. *Український педагогічний журнал, (4),* 103–111.

Ужицький В. Б.
Інститут педагогіки НАПН України
Ліцей 279 імені Петра Григоренка м. Києва
(Київ, Україна)

ІСТОРІОГРАФІЯ ЗМІСТУ ІНФОРМАТИКИ ЯК ШКІЛЬНОГО ПРЕДМЕТА

Питанню педагогічної історіографії приділяли увагу українські вчені: Л. Березівська, Н. Богданець-Білоскаленко, М. Богуславський, О. Драч,

Л. Голубнича, Н. Гупан, С. Золотухіна, Н. Коляда, О. Петренко, О. Сухомлинська, В. Федяєва та ін. Безперечно основоположною у цьому є монографія Н. Гупана «Українська історіографія історії педагогіки» (2002). Історіографічний процес, його методичні аспекти цілеспрямовано вивчали історики: О. Бойко, Я. Грицак, В. Бондар, Я. Калакура, Г. Касьянов, І. Колесник, Є. Луняк, В. Смолій, В. Яремчук, О. Ясь та ін.

У сучасній науці під історіографією, читаємо у Н. Гупана, «розуміють сукупність праць, присвячених окремим історичним проблемам або питанням. Історіографічні огляди або довідки є обов'язковою частиною більшості праць з громадянської історії та історії педагогіки» (Гупан, 2001, с. 27). Важливо детально вивчити, що вже зроблено в науці з того чи того питання, критично проаналізувати матеріал, оцінити стан проблеми в науці й розуміти хід наукової думки в аспекті дослідженої проблеми.

Здійснена історіографія сприятиме систематизації напрацювань науковців з досліджуваного питання, узагальненню наукової літератури з конкретики історичного явища, факту тощо. Проаналізуємо історіографію розвитку інформатики в незалежній Україні від концепцій, державних стандартів, навчальних програм, методичних рекомендацій до монографій, дисертацій, наукових розвідок.

Реформування загальної середньої освіти в перші роки незалежності України характеризується «як перехідний і кардинальний період, своєрідний місток між радянською авторитарною парадигмою, що відходила в минуле, і демократичною особистісно орієнтованою, котра відкривала нові горизонти її розвитку» (Березівська, 2019, с. 166). Відбувається розроблення нормативної бази в незалежній державі й 1991 року ухвалюють перший національний документ Закон України «Про освіту» та згодом, 1993 року, затверджено Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»), що включала стратегічні завдання у реформуванні й розбудові національної освіти.

У цей період з'являється велика кількість авторських концепцій навчання предметів. З-поміж них Концепція інформатизації освіти. Її авторами була низка науковців: В. Биков, Я. Вовк, М. Жалдак, Н. Морзе, Ю. Рамський, І. Комісаров, М. Смульсон, Ю. Мащбиць, В. Луговий, О. Ляшенко, В. Руденко, А. Олійник, А. Пилипчук. Розробка Концепції тривала два роки з 1991 по 1993 роки та складалася з теоретико-методологічної основи концепції; основних тенденцій інформатизації освіти; залученню нових інформаційних технологій навчання; наголошено на психолого-педагогічних проблемах інформатизації освіти, ресурсному забезпеченні та управлінні процесом інформатизації освіти. Власне, метою Концепції інформатизації освіти була підготовка людини до повноцінного життя в інформатизованому суспільстві.

У 1996 році Н. Морзе створює програмно-методичний комплекс з навчальної дисципліни «Основи роботи з персональним комп'ютером». Проте вже у 2002 році виникає потреба в радикальній модернізації системи освіти через невідповідність темпу, глибини перетворень вимогам особистості і суспільства.

Варто відзначити, що у навчальному посібнику Н. Морзе, що вийшов 2004 року за редакцією М. Жалдака, «Методика навчання інформатики» окрім

загально-дидактичних підходів до організації навчання інформатики в школі авторка приділяє чималу увагу дистанційному навчанню.

У 2019 році з'являється монографія «Розвиток теоретичних основ інформатизації освіти та практична реалізація інформаційно-комунікаційних технологій в освітній сфері України» де низка вчених В. Биков, О. Буров, А. Гуржій розглядають зміст загальної освіти в роки незалежності під кутом інформатизації.

На сучасному етапі відбувається інтеграція інформатики з різними галузями знань, активно розвивається STEM-освіта.

Неможливо творити сучасне без урахування помилок і якісних здобутків минулого. Здійснена в наступних розвідках докладна історіографія сприятиме об'єктивному висвітленню змісту шкільного навчального курсу інформатики у незалежній Україні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Березівська, Л. Д. (2019). *Реформування загальної середньої освіти в Україні у XX столітті крізь призму джерелознавства: Науково-допоміжний бібліографічний покажчик*. ТОВ «ТВОРИ».

Гупан, Н. М. (2001). *Розвиток історії педагогіки в Україні (історіографічний аспект)* [Дисертація доктора педагогічних наук, Інститут педагогіки АПН України].

Луговий, В. І., Биков, В. Ю., Жалдак, М. І., & Машбиць, Ю. І. (1993). Концепція інформатизації освіти в Україні. *Нові інформаційні технології навчання, (3/4)*.

Морзе, Н. В. (2004). *Методика навчання інформатики: У 3 частинах* (М. І. Жалдак, ред.). Навчальна книга.

Загородня А. А.
Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)

ЕВОЛЮЦІЯ ІСТОРИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ ЯК ОСВІТНЬОГО РЕСУРСУ У СИСТЕМІ НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЗВО УКРАЇНИ (2005–2021 РР.)

Упродовж 2005–2021 років історична пам'ять в Україні зазнала глибокої трансформації, що зумовлено як внутрішніми соціально-політичними процесами, так і зовнішніми викликами. У зазначений період вона поступово набула статусу важливого освітнього ресурсу у системі національно-патріотичного виховання у закладах вищої освіти (ЗВО), виконуючи не лише пізнавальну, а й ціннісно-світоглядну функцію.

На першому етапі (2005–2013 рр.) історична пам'ять у ЗВО функціонувала переважно як складник гуманітарної освіти. Її реалізація відбувалася через викладання дисциплін історичного, філософського та культурологічного циклів. У цей період домінував когнітивний підхід, орієнтований на передачу знань про історичні події та процеси. Водночас поступово зростала увага до формування ціннісного ставлення до історичного минулого, що відповідало загальній тенденції гуманізації освіти (Кремень, 2005).

Після 2014 року розпочинається новий етап розвитку історичної пам'яті як освітнього ресурсу. Події Революції Гідності та початок російської агресії актуалізували потребу переосмислення історичного досвіду та посилили роль пам'яті як чинника національної консолідації. У цей період історична пам'ять набуває нових функцій – світоглядної, ідентифікаційної та безпекової. Вона стає засобом формування стійкості молоді до інформаційних впливів і маніпуляцій, що підкреслюється сучасними дослідженнями політики пам'яті (Касьянов, 2018).

На третьому етапі (2015–2021 рр.) відбувається інституціоналізація історичної пам'яті у системі вищої освіти. Прийняття Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді (2015) сприяло інтеграції історичної пам'яті у виховну діяльність ЗВО (Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді, 2015). Нормативне закріплення ролі виховної складової вищої освіти також відображене у Законі України «Про вищу освіту» (Закон України «Про вищу освіту», 2014).

Історична пам'ять поступово трансформується у комплексний освітній ресурс, який забезпечує поєднання знань, цінностей і практик. Вона сприяє формуванню у студентів національної ідентичності, громадянської відповідальності та здатності до критичного осмислення історичного минулого, що корелює з положеннями теорії колективної пам'яті (Гальбвакс, 2007).

Отже, еволюція історичної пам'яті у системі ЗВО України відображає перехід від традиційної знаннєвої парадигми до компетентнісно-ціннісної

моделі освіти, в якій історичний досвід виступає важливим чинником духовного розвитку особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Гальбвакс, М. (2007). *Колективна пам'ять*. Ніка-Центр.
Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII. (2014, 1 липня).
Касьянов, Г. (2018). *Пастка націоналізму: Історія, пам'ять, політика*. Лаурус.
Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді. (2015).
Кремень, В. Г. (2005). *Освіта і наука в Україні: Шляхи модернізації*.

Курепін В. М.
Миколаївський національний аграрний університет
(Миколаїв, Україна)

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ БЕЗПЕРЕРВНОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В МНАУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

На початку воєнного стану організація освітнього процесу в Миколаївському національному аграрному університеті потребувала суттєвих трансформацій. Під впливом безпекових та технологічних викликів, нестабільних умов функціонування університету для забезпечення неперервності навчання та збереження його якості система організації освітнього процесу потребувала оперативного реагування адміністрації та викладачів.

В умовах наближених до бойових: близькість активних бойових дій, постійні цілодобові обстріли, традиційні підходи до організації освітнього процесу втратили свою ефективність. Такі обставини спонукали керівництво освітнього закладу до впровадження гнучких, адаптивних моделей навчання (Batsurovska & Kurepin, 2023, с. 7).

Ключовим аспектом в таких умовах був перехід спочатку до повністю дистанційного формату навчання, пізніше до змішаного, що дозволило здобувачам вищої освіти продовжувати освіту незалежно від їхнього місцезнаходження. Зокрема, молодь, яка була змушена тимчасово залишити Миколаївський регіон або перебувати у зоні підвищеної небезпеки, мала можливість долучатися до зайняти за допомогою онлайн-платформ, виконувати завдання та взаємодіяти з викладачами в асинхронному режимі.

У той же час викладачі адаптують навчальні матеріали до цифрового формату (Kuznetsova, 2025, с. 35), створюють відеолекції, інтерактивні курси та використовують електронні освітні ресурси. Актуальним фактором у Миколаївському НАУ стає необхідність врахування безпекових обмежень. Незалежно від наявності укриттів, сигналів повітряної тривоги та загальної ситуації в регіоні, зокрема у Миколаєві проведення зайнять було переведено в онлайн формат.

Тільки через деякий час, після стабілізації ситуації на південному фронті в університеті було впроваджену змішаний формат освітнього процесу. Новий формат запровадив нові безпекові обмеження (Samoilenko et al., 2025, с. 472). У разі оголошення тривоги освітній процес може бути тимчасово припинений або

перенесений в онлайн-середовище, що потребує чіткої організації та готовності до швидкого перемикання форматів.

Значної уваги потребував психологічний стан учасників освітнього процесу. Здобувачі вищої освіти та викладачі перебували в стресових умовах, що суттєво впливала на їх мотивацію та здатність до навчання та викладання. Важливими були елементи підтримки, гнучке оцінювання та індивідуальний підходу, В освітній процес впровадили подовження термінів виконання завдань, використання альтернативних форм контролю знань тощо.

Забезпечення безперервності навчання в умовах воєнного стану поєднує необхідність дотримання безпекових вимог та підтримки якості освіти, що включає технологічні інновації, організаційну гнучкість та врахування людського фактору.

Освітній процес в Миколаївському НАУ є адаптивним та орієнтованим на забезпечення неперервності навчання незалежно від зовнішніх обставин (Didniak, 2025, с. 73). Він має ключові особливості - активне впровадження дистанційних технологій, які дозволяють здійснювати освітню діяльність у синхронному та асинхронному режимах. Використання цифрових платформ, відеоконференцій, електронних курсів та онлайн-ресурсів дає змогу здобувачам вищої освіти отримати навчальні матеріали, виконувати завдання та взаємодіяти з викладачами, перебуваючи у різних локаціях.

Важливу роль в організації освітнього процесу МНАУ зіграло поєднання дистанційного та очного форматів, що забезпечило реалізацію змішаного навчання. Це дає можливість оптимально організовувати освітній процес з урахуванням безпекової ситуації та специфіки навчальних дисциплін. Теоретичні заняття проводяться онлайн, тоді як практичні чи лабораторні, за наявності відповідних умов, можуть організовуватися в аудиторіях або на виробничих базах із дотриманням вимог безпеки.

Характерною рисою освітнього процесу МНАУ під час воєнного стану є гнучкість у плануванні зайняття. Можливість коригування розкладу, перенесення зайняття, використання індивідуальних траєкторій навчання та адаптації термінів виконання завдань є важливою характеристикою навчання. Такий підхід дозволив врахувати об’єктивні труднощі, з якими стикалися здобувачі вищої освіти та викладачі (Ivanenko, 2023, с. 81), зокрема перебої зі зв’язком, зміни місця перебування або безпекові обмеження.

Невід’ємною складовою організації освітнього процесу МНАУ є використання освітніх платформ, цифрових ресурсів та сучасних засобів комунікації між викладачами та студентами. Впровадження спеціалізованих онлайн-платформ забезпечує доступ до навчальних матеріалів, електронних курсів, тестових завдань та додаткових ресурсів. Це сприяє більш гнучкому та індивідуалізованому підходу до навчання (Batsurovska et al., 2024, с. 9). Здобувачі вищої освіти отримали можливість самостійно опрацьовувати матеріал у зручний для себе час, повертатися до складних тем та поглиблювати знання за допомогою інтерактивних інструментів.

Цифрові ресурси, такі як: електронні підручники, відеолекції, презентації, симуляції та інші мультимедійні матеріали, сприяють підвищенню наочності навчання, активізації пізнавальної діяльності студентів та формуванню

сучасних компетентностей, пов’язаних із роботою в цифровому середовищі. Такі ресурси дозволяють викладачам оперативно оновлювати зміст навчальних дисциплін відповідно до актуальних вимог та тенденцій.

Не менш значущим є постійний зворотний зв’язок між учасниками освітнього процесу. Він забезпечується засоби комунікації. Електронна пошта, месенджери, відеоконференції та форуми сприяють ефективній взаємодії, обговоренню навчальних питань, консультуванню та координації спільної роботи.

В умовах воєнного стану завжди будуть присутні суттєві проблеми та виклики, зрозуміло вони впливають на ефективність навчання та викладання. Безпекові ризики безпосередньо пов’язані з воєнною загрозою. Ускладнює дотримання розкладу та знижує концентрацію уваги повітряні тривоги. Навчальні заняття змушені переривати, а студенти та викладачі переходять у укриття. Під час онлайн-лекції сигнал повітряної тривоги змушує студентів, які навчаються в аудиторії, негайно залишити заняття, тоді як інші не мають змоги підключитися через відсутність безпечного місця чи стабільного зв’язку.

Відчутними є й технічні обмеження. Вони виявляються в нестабільному інтернет-з’єднанні, відсутності необхідного обладнання, перебоях з електропостачанням (Dotsenko & Kurepin, 2024, с. 74). Студент, який проживає у сільській місцевості, може втрачати доступ до відеоконференції через слабкий сигнал мережі, а викладач - не мати змоги провести заняття через відключення електроенергії. Таки випадки непоодинокі, тому виникає потреба в адаптації освітнього процесу, зокрема при переході до асинхронного формату. Однак це не завжди дозволяє забезпечити належний рівень взаємодії.

Важливі психологічні фактори, вони суттєво впливають на стан учасників освітнього процесу (Ivanenko, 2022, с. 19). Постійна тривожність знижує мотивацію до навчання, ускладнює сприйняття інформації та впливає на емоційний стан. Здобувачі вищої освіти, які перебувають в зоні підвищеної небезпеки або мають близьких у зоні бойових дій, можуть відчувати труднощі з концентрацією під час зайняття. Викладач у таких же обставинах може зазнавати емоційне виснаження, що позначається на якості викладання.

Слід зазначити, в умовах воєнного стану, ефективність навчання значною мірою залежить від здатності закладу вищого освіти, зокрема Миколаївського НАУ, оперативно реагувати на зовнішні виклики, поєднувати традиційні та інноваційні форми навчання (Batsurovska et al., 2025, с. 19), забезпечити належний рівень комунікації між усіма учасниками освітнього процесу. Досвід функціонування освітнього середовища демонструє усвідомлення того, що дистанційні технології та цифрові ресурси виступають тимчасовою альтернативою класичному розумінню організації освітнього процесу, але під час воєнного стану вони поступово стають повноцінним інструментом модернізації освіти.

Отже, освітній процес в Миколаївському НАУ спрямований на підвищення стійкості до кризових ситуацій, розширення можливостей змішаного навчання, удосконалення цифрової інфраструктури та формування культури безпечного та відповідального освітнього середовища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Batsurovska, I. V., Dotsenko, N. A., Lymar, O. O., Gorbenko, O. A., & Kurepin, V. M. (2024). Implementation of open educational resources in the context of student-centred approach. *Educational Dimension*, 12, 14–23. https://doi.org/10.55056/ed.807

Batsurovska, I. V., Kashyna, H. S., & Kurepin, V. M. (2025). Integration of modern educational technologies, higher education quality systems, and life safety principles in the training of specialists. *Perspectives and Innovations of Science*, 3(49), 119–136. https://dspace.mnau.edu.ua/jspui/handle/123456789/20873

Batsurovska, I., & Kurepin, V. (2023). The impact of the war in Ukraine on the study results at an agricultural university. *Tréma*, 60. https://dspace.mnau.edu.ua/jspui/handle/123456789/15314

Didniak, A. V. (2025, November 28). *Trends in the use of innovative and advanced technologies in educational practices of vocational education institutions* [Conference presentation abstract]. Innovative digital solutions as a driver of social change in the educational and professional environment, APSVT, Kyiv, Ukraine. https://dspace.mnau.edu.ua/jspui/handle/123456789/24053

Dotsenko, N., & Kurepin, V. (2024). Online learning tools as an instrument for digital transformation of engineering education. *Traditions and new scientific strategies in the context of global transformation of society*, (2), 53–94. https://doi.org/10.30525/978-9934-26-406-1-20

Ivanenko, V. S. (2022, December 9). *Stress resistance as a type of psychological personality trait* [Conference presentation abstract]. Information-psychological and technogenic security: historical aspects and features of protecting society and the individual, Mykolaiv National Agrarian University, Mykolaiv, Ukraine. https://dspace.mnau.edu.ua/jspui/handle/123456789/12066

Ivanenko, V. S. (2023, February 15). *Integration of youth into the education system of EU countries under conditions of military aggression against Ukraine* [Conference presentation abstract]. Integration of higher legal education of Ukraine with the European educational space – challenges to internal security during martial law, MANS w Łomży, Lomza–Kharkiv, Poland–Ukraine. https://dspace.mnau.edu.ua/jspui/handle/123456789/12946

Kuznetsova, V. A. (2025, February 27). *New technologies in the training of professional personnel in agricultural higher education institutions* [Conference presentation abstract]. March Scientific Discourse 2025: Synergy of education, science and business in the era of global transformations, NGO "Scientific and Educational Innovation Center for Social Transformations", Chernihiv, Ukraine. https://dspace.mnau.edu.ua/jspui/handle/123456789/21186

Samoilenko, O. O., Batsurovska, I. V., & Kurepin, V. M. (2025). Cyber hygiene and life safety as key elements of digital competence of education seekers. *National Interests of Ukraine*, 11(16), 461–477. https://doi.org/10.52058/3041-1793-2025-11(16)-461-476

Пелех В. Ю.
Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)

ПЕДАГОГІКА НАРАТИВІВ І ПЕДАГОГІКА ДИСКОМФОРТУ ЯК ДИДАКТИЧНІ МЕТОДИКИ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ

Сучасні виклики, що постали перед системою освіти України в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення, актуалізують потребу в підготовці менеджерів освіти нового типу – фахівців, спроможних ухвалювати ціннісно вмотивовані управлінські рішення в ситуаціях невизначеності, етичних колізій і

змінних соціальних запитів. Класичні дидактичні підходи, орієнтовані на засвоєння нормативних знань і вироблення алгоритмів управлінської діяльності, виявляються недостатніми для формування здатності до ціннісно-смислової саморегуляції – комплексного механізму когнітивно-емоційної та вольової самоорганізації активності особистості (Пелех, 2025a, с. 1374). Це актуалізує пошук інноваційних дидактичних методик, які працюють не лише з операційно-діяльнісним, а й зі смисловим і ціннісно-мотиваційним складниками професійної підготовки.

Метою цієї доповіді є компаративне розкриття дидактичного потенціалу двох інноваційних методик – педагогіки наративів (Narrative pedagogy) і педагогіки дискомфорту (Pedagogy of discomfort) – у контексті формування ціннісно-смислової саморегуляції майбутніх менеджерів освіти.

Педагогіка наративів (від лат. narrare – «розповідати», «пояснювати») ґрунтується на положенні про наратив як один із найефективніших способів вербалізації досвіду активностей особистості. Ця методика дає змогу здобувачам освіти осмислювати реальність, пристосовуючись до неї, одночасно розв'язуючи такі дидактичні задачі, як самопізнання, адекватна оцінка можливостей самореалізації, глибше розуміння свого місця і ролі в суспільстві, виховання здобувачів як суб'єктів культури, розвиток критичного мислення, самостійності та неупередженості суджень (Diekelmann, 2001, p. 56). У педагогічних дослідженнях експериментально обґрунтовано, що, формуючи власні наративи та обмірковуючи їх у взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу, здобувач освіти набуває досвіду розуміння мотивів власних дій, їхнього ціннісного підґрунтя, уміння опрацьовувати дилеми та шукати засад морально-етично обґрунтованої поведінки (Пелех, 2025b, с. 173).

У контексті підготовки майбутніх менеджерів освіти методика педагогіки наративів реалізується через спільний аналіз структури, змісту та значення професійних історій; написання здобувачами есе з рефлексією над цінностями та особистими якостями, що вплинули на перебіг певних подій; ведення щоденників рефлексій з осмисленням навчальних і професійних ситуацій; аналіз управлінських кейсів із застосуванням наративного підходу. Реалізація педагогіки наративів сприяє забезпеченню кращого розуміння власних емоцій та емоцій інших людей, розвитку емпатії й уміння вибудовувати ефективні міжособистісні взаємини, позиціонуванню наративних розповідей як механізму самоідентифікації та осмислення життєвих смислів, розвитку аналітичної діяльності та саморефлексії.

Педагогіка дискомфорту має іншу методологічну природу: її наукові підвалини закладає положення про специфічний статус емоцій як потужного інструменту навчання й утвердження соціальної справедливості, тоді як реалізацію уможливлює забезпечення комфортних умов для самоаналізу та самоперевірки, що вимагають від здобувачів освіти критичного ставлення до особистих ідеологічних традицій і способів мислення (Boler, 1999, p. 176). На відміну від наративної педагогіки, яка діє через ідентифікацію та смислотворче проживання, педагогіка дискомфорту свідомо виводить здобувача із зони комфортної згоди з власними переконаннями для стимулювання критичної рефлексії та ціннісного переосмислення.

Реалізація методики педагогіки дискомфорту в підготовці майбутніх менеджерів освіти передбачає залучення здобувачів до діяльності, що спонукає зіставляти аргументи «за» і «проти» щодо певних гіпотез і піддавати їх багатоаспектній верифікації під час розв'язання професійних проблем. Доцільними формами реалізації методики є обговорення проблемних питань, складних із морально-етичного погляду; інспірування ситуацій, у яких здобувачі мають виявити мисленнєву активність і вдатися до саморефлексії; розгляд кейсів, що передбачають вихід за межі звичних способів мислення (скорочення працівників, визначення переможця на вакантну посаду, примирення членів колективу з різними релігійними переконаннями). У ціннісному вимірі методика педагогіки дискомфорту вирізняється спрямованістю на засвоєння таких цінностей, як критичне мислення, адаптивність, толерантність, самопримус, та на прищеплення особистісних якостей самоконтролю, відповідальності, справедливості, доброчесності.

Незважаючи на принципово різні методологічні засади, обидві методики є взаємодоповнювальними елементами цілісної дидактичної системи формування ціннісно-смислової саморегуляції майбутніх менеджерів освіти. Педагогіка наративів реалізує третю організаційно-педагогічну умову – активізацію смислів, цінностей та особистих якостей як елементів ціннісно-смислової саморегуляції, працюючи насамперед на ціннісно-мотиваційний критерій сформованості досліджуваного феномену. Педагогіка дискомфорту реалізує четверту організаційно-педагогічну умову – стимулювання до використання у практичній діяльності цінностей і особистісних якостей, працюючи переважно на організаційно-поведінковий критерій.

Якщо педагогіка наративів забезпечує внутрішнє привласнення цінностей через ідентифікацію та смислове проживання, то педагогіка дискомфорту виштовхує здобувача в простір реальної ціннісної дії через інтелектуальну провокацію та критичну рефлексію. Така комплементарність робить доцільним їхнє послідовне або паралельне застосування у межах єдиного освітнього процесу: педагогіка наративів готує ціннісне підґрунтя, педагогіка дискомфорту забезпечує його перевірку та укорінення в управлінській практиці.

Педагогіка наративів і педагогіка дискомфорту постають як інноваційні дидактичні методики, які мають значний потенціал у формуванні ціннісно-смислової саморегуляції майбутніх менеджерів освіти. Їхня методологічна комплементарність – поєднання «м'якого» смислотворчого та «провокативного» ціннісно-критичного підходів – забезпечує цілісне педагогічне втручання, що працює одночасно на ціннісно-мотиваційний та організаційно-поведінковий критерії сформованості досліджуваного феномену. Перспективою подальших досліджень є експериментальна перевірка ефективності системного застосування обох методик у структурно-функційній моделі формування та розвитку ціннісно-смислової саморегуляції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Пелех, В. Ю. (2025a). Здатність до ціннісно-смислової саморегуляції у контексті професійної підготовки сучасного менеджера освіти. *Наукові інновації та передові технології*, *3*(43), 1372–1382. https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-3(43)-1372-1382

Пелех, В. Ю. (2025b). Перспективні методики щодо формування здатності до ціннісно-смислової саморегуляції майбутніх менеджерів освіти. *Наука і техніка сьогодні*, *4*(45), 170–179. https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-4(45)-170-179

Boler, M. (1999). *Feeling power: Emotions and education*. Routledge.

Diekelmann, N. (2001). Narrative pedagogy: Heideggerian hermeneutical analyses of lived experiences of students, teachers, and clinicians. *Advances in Nursing Science*, *23*(3), 53–71.

Храбан Т. Є.
Державний університет «Київський авіаційний інститут»
(Київ, Україна)

ОСВІТНІЙ ПРОСТІР БЕЗПЕКИ В ІНШОМОВНІЙ ПІДГОТОВЦІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: СУЧАСНИЙ УКРАЇНСЬКИЙ КОНТЕКСТ

Створення безпечного освітнього середовища у вищій школі у сфері іншомовної освіти набуває особливої актуальності в сучасних українських реаліях, позначених тривалими воєнними викликами, соціальною нестабільністю та підвищеним рівнем психологічного навантаження на здобувачів освіти. У цих умовах освітній процес виходить за межі суто когнітивної діяльності й постає як простір, у якому поєднуються навчальні, емоційні та соціальні виміри. Особливо це стосується іншомовної освіти, яка за своєю природою є комунікативною, публічною та емоційно насиченою, що підвищує вразливість здобувачів освіти до тривожності та страху негативного оцінювання (Храбан, 2025a). У сучасних наукових підходах безпечне освітнє середовище розглядається як комплексна характеристика освітнього простору, що забезпечує психологічний комфорт, соціальну підтримку та педагогічну доцільність організації навчання (Храбан, 2025b). У сфері іншомовної освіти це поняття набуває додаткового змісту, оскільки навчання передбачає активне мовленнєве самовираження, що часто супроводжується невпевненістю, страхом помилки та оцінювання. Відтак, безпечність освітнього середовища визначається не лише відсутністю зовнішніх загроз, а й наявністю умов, за яких здобувачі освіти готові брати участь у мовленнєвій взаємодії без надмірного емоційного напруження.

Психологічна безпека у цьому контексті пов’язана з можливістю вільного висловлення думок, готовністю до мовленнєвого експериментування та відсутністю страху осуду з боку викладача або одногрупників (Chen et al., 2022). У процесі іншомовного навчання ці аспекти є критично важливими, оскільки навіть незначний рівень тривожності може призводити до уникання говоріння, зниження навчальної залученості та обмеження мовленнєвої практики (Horwitz, 1986). В умовах воєнного часу, коли загальний емоційний фон здобувачів освіти характеризується підвищеною напруженістю, ці прояви можуть посилюватися, що потребує особливої уваги до організації освітнього середовища. Український контекст зумовлює необхідність переосмислення ролі

освітнього простору як такого, що здатний виконувати не лише навчальну, а й підтримувальну функцію. В умовах повітряних тривог, вимушених перерв у навчанні, дистанційного або змішаного формату освіти, освітнє середовище має забезпечувати відчуття передбачуваності, стабільності та емоційної підтримки. Це особливо важливо у сфері іншомовної освіти, де ефективність навчання безпосередньо залежить від рівня участі здобувачів у комунікативній діяльності. Одним із ключових чинників створення безпечного освітнього середовища є характер педагогічної взаємодії. У сфері іншомовної освіти викладач виступає не лише як джерело знань, а й як модератор комунікативного простору. Підтримувальний стиль взаємодії, що базується на повазі, емпатії та відкритості, сприяє зниженню рівня тривожності та формуванню довіри (Храбан, 2025a). Особливого значення набуває спосіб реагування на помилки: у безпечному освітньому середовищі помилка розглядається як природний і необхідний етап навчання, а не як підстава для негативного оцінювання (Храбан, 2025b). Нормалізація помилки є однією з центральних педагогічних стратегій у створенні безпечного освітнього середовища у сфері іншомовної освіти. Оскільки мовлення передбачає постійне формулювання висловлювань у реальному часі, уникнення помилок є практично неможливим. Водночас саме страх помилки часто стає основним бар'єром для участі в іншомовній комунікації (Horwitz, 1986). У цьому зв'язку важливим є використання таких форм зворотного зв'язку, які не підсилюють тривожність, а навпаки – підтримують готовність до подальшої мовленнєвої активності (Chen et al., 2022).

Іншим важливим компонентом безпечного освітнього середовища є підтримка самоефективності здобувачів освіти. У сфері іншомовної освіти це означає формування впевненості у власній здатності брати участь у мовленнєвій взаємодії, навіть за наявності помилок або обмеженого словникового запасу. Дослідження показують, що вища самоефективність пов'язана з нижчим рівнем тривожності та більшою готовністю до комунікації (Zhou et al., 2023). У сучасному українському контексті підтримка цього переконання набуває додаткового значення, оскільки сприяє збереженню навчальної мотивації в умовах нестабільності. Соціальний клімат у навчальній групі також є важливим чинником формування безпечного освітнього середовища. У сфері іншомовної освіти, де значна частина навчання відбувається у формі взаємодії, відносини між здобувачами освіти можуть або знижувати, або підсилювати рівень тривожності. Підтримувальна атмосфера, що передбачає взаємоповагу, відсутність висміювання та готовність до співпраці, сприяє більш активній участі у мовленнєвій діяльності (Chen et al., 2022). Використання парної та групової роботи дозволяє створити менш загрозливі умови для комунікації, що особливо важливо для здобувачів із підвищеним рівнем тривожності. Гнучкість освітнього процесу є ще одним важливим аспектом безпечного освітнього середовища в українських реаліях. У сфері іншомовної освіти це може проявлятися у варіюванні форматів завдань, можливості вибору форм участі, адаптації темпу навчання та способів оцінювання. Такий підхід дозволяє враховувати індивідуальні особливості

здобувачів освіти та їхній емоційний стан, не знижуючи при цьому академічних вимог (Храбан, 2025a).

Особливого значення у створенні безпечного освітнього середовища набуває врахування емоційного стану здобувачів освіти. У сфері іншомовної освіти емоції безпосередньо впливають на мовленнєву активність, готовність до взаємодії та ефективність засвоєння матеріалу (Chen et al., 2022). У цьому контексті важливим є не лише реагування на емоційні труднощі, а й створення умов, які запобігають їх виникненню. Це може включати чітку організацію занять, прозорість вимог, передбачуваність навчального процесу та регулярну комунікацію. У сучасних умовах в Україні освітній простір у сфері іншомовної освіти також виконує функцію часткової компенсації зовнішньої нестабільності. Регулярність занять, структурованість навчального процесу та підтримувальна взаємодія можуть створювати відчуття нормальності та стабільності, що має важливе психологічне значення. Водночас надмірний тиск, жорсткі вимоги або ігнорування емоційного стану здобувачів можуть нівелювати цей ефект. Важливим напрямом формування безпечного освітнього середовища є також розвиток переконань здобувачів освіти щодо можливості розвитку мовленнєвих здібностей. У сфері іншомовної освіти це означає відхід від уявлення про «вроджену здатність до мов» і перехід до розуміння навчання як поступового процесу, що залежить від зусиль і практики (Chen et al., 2022). Таке бачення сприяє зниженню страху помилки та підвищенню готовності до участі в навчальній діяльності.

Отже, створення безпечного освітнього середовища у вищій школі у сфері іншомовної освіти в українському контексті є складним і багатовимірним завданням, що потребує системного підходу. Воно передбачає поєднання педагогічних, психологічних і організаційних стратегій, спрямованих на підтримку здобувачів освіти в умовах підвищеного стресу та невизначеності. У центрі цього процесу перебуває здобувач освіти як активний учасник навчання, для якого важливими є не лише результати, а й умови їх досягнення. У підсумку, безпечне освітнє середовище у сфері іншомовної освіти виступає ключовою передумовою ефективного навчання, збереження психологічного благополуччя та розвитку комунікативної компетентності. Його формування в умовах сучасної України вимагає від викладача високого рівня педагогічної майстерності, емоційної чутливості та готовності адаптувати освітній процес до викликів часу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Храбан Т. Є. 2025a. Розвиток метакогнітивних стратегій у системі неперервного навчання студентів англійської мови: досвід і перспективи. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика, 4*(85), 82–94. https://doi.org/10.28925/2412-0774.2025.4.6

Храбан Т. Є. 2025b. Помилки як ресурс у навчанні іноземної мови дорослих у системі неперервної освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика, 84*(3), 98–112. https://doi.org/10.28925/2412-0774.2025.3.8

Chen, Y., Zhang, L., & Yin, H. (2022). A Longitudinal Study on Students' Foreign Language Anxiety and Cognitive Load in Gamified Classes of Higher Education. *Sustainability, 14*(17), 10905. https://doi.org/10.3390/su141710905

Horwitz, E. K. (1986). Preliminary Evidence for the Reliability and Validity of a Foreign Language Anxiety Scale. *TESOL Quarterly, 20*(3), 559–562. https://doi.org/10.2307/3586302

Zhou, S., Chiu, M. M., Dong, Z., & Zhou, W. (2023). Foreign language anxiety and foreign language self-efficacy: a meta-analysis. *Current Psychology, 42*(35), 31536–31550. https://doi.org/10.1007/s12144-022-04110-x

Шмуля Л. В.
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
(Миколаїв, Україна)

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: ШЛЯХ ДО РІВНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ

Поняття інклюзії в Україні вже стало невід'ємною складовою сучасної освітньої системи та активно впроваджується на всіх рівнях навчання. Інклюзивна освіта сьогодні є не лише педагогічною інновацією, а й важливою умовою розвитку демократичного та гуманного суспільства. Її впровадження пов'язане також із виконанням міжнародних зобов'язань держави, зокрема після ратифікації Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю, яка гарантує кожній людині право на якісну та доступну освіту без дискримінації.

Запровадження інклюзивного навчання стало важливим етапом модернізації української освіти. Завдяки цьому дедалі більше дітей та молоді з особливими освітніми потребами мають можливість здобувати освіту у звичайних закладах, розвивати свої здібності, брати активну участь у суспільному житті та успішно соціалізуватися. Інклюзія сприяє формуванню толерантності, взаємоповаги та рівності серед усіх учасників освітнього процесу, а також допомагає подолати соціальні бар'єри й упередження щодо людей з інвалідністю чи особливостями розвитку.

Водночас для повноцінного функціонування інклюзивної моделі освіти недостатньо лише ухвалення законів чи створення нормативно-правової бази. Важливо, щоб сутність і значення інклюзії правильно розуміли всі учасники освітнього процесу: педагоги, учні, батьки, адміністрація закладів освіти та суспільство загалом. Лише за умови спільної підтримки, позитивного ставлення та готовності до співпраці можна створити освітнє середовище, у якому кожна людина почуватиметься цінною, потрібною та матиме рівні можливості для навчання і розвитку.

На сьогодні державна політика у сфері інклюзивної освіти в Україні здебільшого спрямована на розвиток інклюзії у закладах дошкільної та загальної середньої освіти. Саме на цих рівнях активно впроваджуються нові підходи до організації навчання дітей з особливими освітніми потребами, створюються інклюзивні класи, удосконалюється нормативно-правова база та розширюється система психолого-педагогічного супроводу. Проте після завершення шкільного навчання багато випускників з особливими освітніми потребами стикаються з труднощами під час вступу та подальшого навчання у закладах вищої освіти.

Основною проблемою є недостатня адаптованість більшості закладів вищої освіти до потреб таких студентів. У багатьох випадках створення безбар'єрного середовища обмежується лише встановленням пандусів,

поручнів або спеціальних ліфтів. Однак справжня інклюзія передбачає значно ширший підхід. Важливо не тільки забезпечити фізичну доступність приміщень, а й створити умови для повноцінної участі студентів з особливими освітніми потребами в освітньому процесі та студентському житті.

Формування інклюзивного освітнього простору потребує впровадження сучасних методів і технологій навчання, адаптації навчальних програм, використання індивідуального та особистісно орієнтованого підходів. Велике значення має також забезпечення психолого-педагогічної підтримки, доступу до спеціальних навчальних матеріалів, технічних засобів та цифрових ресурсів. Крім того, важливо формувати толерантне ставлення серед усіх учасників освітнього процесу, адже інклюзія - це не лише про доступність, а й про рівність можливостей, взаємоповагу та створення комфортного середовища для кожної людини.

У закладах вищої освіти необхідно створити комфортні та доступні умови для студентів з особливими освітніми потребами. Це передбачає наявність не лише пандусів і поручнів, а й тактильних покажчиків для людей із порушеннями зору, щоб вони могли повноцінно користуватися всіма освітніми ресурсами нарівні з іншими здобувачами освіти. Розвиток інклюзивного середовища неможливий без стабільної фінансової підтримки. Також важливо забезпечити механізми подальшого навчання, професійної реалізації та працевлаштування таких осіб. Інклюзія насамперед означає рівність прав і створення умов, за яких кожна людина матиме можливість бути активним учасником колективу та суспільного життя. Саме тому ідея інклюзії повинна стати невід’ємною складовою свідомості всього суспільства (Шевчук, 2021, с. 151–152).

Згідно із сучасними нормативно-правовими документами, кожна дитина має право на якісну освіту без будь-яких проявів дискримінації та з урахуванням її індивідуальних потреб і можливостей. Тому система освіти повинна бути гнучкою, адаптованою та спроможною забезпечити ефективне навчання дітей із різними порушеннями розвитку. Це вимагає вдосконалення методичних підходів до організації освітнього процесу та застосування сучасних педагогічних технологій. Особливості розвитку дітей з особливими освітніми потребами значною мірою впливають на засвоєння навчального матеріалу, формування практичних умінь і навичок, а також на розвиток їхньої пізнавальної діяльності.

Порушення слуху, зору, мовлення, інтелектуального розвитку чи опорно-рухового апарату можуть спричиняти труднощі у сприйнятті навчальної інформації, зосередженні уваги, запам’ятовуванні та відтворенні матеріалу. У зв’язку з цим традиційні підходи до навчання не завжди забезпечують належну ефективність, що зумовлює необхідність використання спеціальних методик, адаптованих технологій та інноваційних засобів навчання.

Важливим складником інклюзивного навчання є індивідуалізація освітнього процесу, яка передбачає врахування рівня розвитку кожної дитини, її можливостей, зацікавлень та освітніх потреб. Це потребує від педагога високого рівня професійної підготовки, уміння застосовувати диференційовані

підходи, адаптувати й модифікувати навчальний матеріал відповідно до потреб здобувачів освіти.

Не менш важливим є створення спеціального освітнього середовища, яке забезпечуватиме комфортні та безпечні умови для навчання дітей з особливими освітніми потребами. Йдеться не тільки про належне матеріально-технічне оснащення, а й про формування сприятливого психологічного клімату, який позитивно впливає на розвиток особистості дитини, її соціалізацію та успішну інтеграцію в суспільство.

Важливою складовою інклюзивної освіти є підготовка педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Сучасний педагог має володіти не лише ґрунтовними знаннями зі свого предмета, а й спеціальними методиками навчання, основами психології та корекційної педагогіки. Крім того, учитель повинен уміти ефективно співпрацювати з іншими фахівцями, зокрема психологами, логопедами та асистентами вчителя, для забезпечення комплексної підтримки дитини.

У процесі реформування освіти в Україні особливого значення набуває компетентнісний підхід, який спрямований на формування ключових і предметних компетентностей здобувачів освіти. Для дітей з особливими освітніми потребами це означає необхідність створення таких умов навчання, які сприятимуть не лише засвоєнню знань, а й розвитку життєвих умінь і навичок, самостійності, комунікації та успішної соціалізації (Завітренко та ін., 2026, с. 122–123).

Отже, актуальність дослідження методичних засад організації навчання дітей з особливими освітніми потребами зумовлена необхідністю пошуку дієвих способів забезпечення якісної та доступної освіти для цієї категорії здобувачів освіти. Сучасна система освіти потребує вдосконалення методик навчання, упровадження інноваційних педагогічних технологій та створення сприятливих умов, які забезпечуватимуть повноцінний розвиток, соціалізацію та самореалізацію дітей з особливими освітніми потребами.

Особливого значення набуває необхідність адаптації освітнього процесу до індивідуальних можливостей і потреб кожної дитини, застосування особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів, а також забезпечення психолого-педагогічної підтримки. Важливо не лише надати дітям необхідні знання, а й сформувати в них життєві компетентності, комунікативні навички, здатність до самостійності та активної участі у суспільному житті.

Сучасні виклики, що постають перед освітньою системою України, вимагають ґрунтовного наукового аналізу проблем інклюзивного навчання та практичного впровадження нових підходів до організації освітнього процесу. Саме тому дослідження методичних засад навчання дітей з особливими освітніми потребами є надзвичайно важливим і актуальним, оскільки спрямоване на вдосконалення системи інклюзивної освіти та забезпечення рівних можливостей для кожної дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Завітренко, Д., Окольнича, Т., & Дубінка, М. (2026). Методичні засади організації навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Academic Notes. Series: Pedagogical Sciences*, *21*, 121–127. https://doi.org/10.59694/ped_sciences. 2026.21.121.

Литвинова, О., & Стадницька, І. (2019). Інклюзивне навчання у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації як шлях до самореалізації. *Медсестринство*, (4), 41–43. https://doi.org/10.11603/2411-1597.2018.4.9859

Шевчук, Г. (2021). Інклюзивна освіта у вищій школі: виклики та перспективи. *Академічні студії. Серія «педагогіка»*, *2*(3), 151–157. https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.3.2.23

Nykyporets S. S.
Vinnytsia National Technical University
(Vinnytsia, Ukraine)

ADAPTIVE LLM-BASED LEARNING ENVIRONMENTS AS A MEANS OF OVERCOMING KNOWLEDGE DEFICITS UNDER MARTIAL LAW

The full-scale military invasion of Ukraine, launched in February 2022, has inflicted catastrophic disruption upon the national education system. Recent assessments indicate that 3,373 educational institutions have been damaged or destroyed, incurring damages estimated at $13.4 billion. As of late 2025, 4.6 million children confront substantial barriers to learning, with 741,000 pupils engaged in hybrid formats and a further 443,000 confined to fully online instruction owing to the absence of bomb shelters and active hostilities. These conditions have engendered pronounced knowledge deficits, with PISA 2022 data revealing learning losses equivalent to approximately two years of conventional schooling – a deficit that has continued to widen amid sustained conflict, teacher attrition exceeding 7,500 personnel, and pervasive psychological trauma. Conventional pedagogical models have proven (Kot & Nykyporets, 2025) inadequate in addressing these systemic gaps, particularly in regions characterised by infrastructural collapse, intermittent connectivity, and forced displacement.

This paper posits that adaptive learning environments (ALEs) powered by large language models (LLMs) constitute a transformative mechanism for mitigating such knowledge deficits under martial law conditions. ALEs, grounded in cognitive science and constructivist principles, dynamically calibrate instructional content, pacing, and scaffolding according to real-time learner performance. The incorporation of LLMs – such as fine-tuned variants of open-source architectures including Llama 3 and Mistral – elevates these systems by furnishing sophisticated natural-language capabilities, encompassing automated diagnostic assessment, personalised content generation, and context-sensitive feedback. Empirical studies affirm (Kravchenko et al., 2025) that LLMs can approximate the functions of intelligent tutoring systems (ITS), enhancing knowledge tracing through embedding techniques and reinforcement learning from human feedback (RLHF), thereby simulating individualised tuition even within resource-scarce settings.

Educational systems operating under martial law require tools that can sustain learning despite displacement, interrupted schedules, and limited teacher availability. In Ukraine, digital platforms and AI-supported solutions have become important (Ibrahimova et al., 2021) for preserving access to instruction during wartime disruption. Within this context, LLM-based adaptive environments offer a practical way to provide immediate academic support and reduce the accumulation of unresolved learning difficulties. Such environments can respond to learner needs in real time by adjusting the level of explanation, clarifying misunderstood concepts, and offering additional guided practice. This is especially important in situations

where students return to study after prolonged interruption and require targeted rather than generalised support. Another advantage lies in their capacity to maintain a degree of instructional continuity even when contact hours are reduced or unstable. Used appropriately, they can also lessen the burden on teachers by handling routine explanatory and formative functions (Stepanova et al., 2025) while leaving pedagogical judgement under human control. As a result, adaptive LLM-based systems may serve as an important stabilising element in higher education during prolonged crisis conditions.

The conditions of martial law intensify educational inequality not only through physical disruption, but also through the cumulative fragmentation of attention, attendance, and practice. In such contexts, students often accumulate partial understanding (Hadaichuk et al., 2020) rather than complete absence of knowledge: they miss explanatory links, prerequisite concepts, and opportunities for guided revision. This creates a specific pedagogical challenge, namely how to identify and close micro-gaps before they develop into persistent academic underachievement. Adaptive learning environments based on large language models offer (Nykyporets et al., 2026) one possible response because they can generate context-sensitive explanations, vary the level of complexity, and provide immediate feedback within an individual learning trajectory.

Recent scholarship shows that LLMs can strengthen personalised learning through dynamic content generation, real-time feedback, and adaptive learning pathways. A broad review of LLMs in education highlights their promise for tailoring support to individual needs, although it also notes unresolved challenges related to reliability and pedagogical design. Research on adaptive tutoring further indicates that LLMs can approximate some instructional functions of intelligent tutoring systems, but their adaptivity remains uneven when compared with explicitly modelled learner systems.

Current literature indicates that LLM integration in education is most effective when it is pedagogically structured rather than merely tool-driven. A systematic review by Lee and Palmer (2025) shows that meaningful prompt design is central to obtaining relevant and educationally useful AI responses, which makes prompt literacy part of the learning architecture rather than a technical add-on. In adaptive settings, LLMs have already been used to support runtime scaffolding of student planning in game-based environments and to revise educational materials for learners with emerging reading needs, demonstrating their capacity to respond to learner variability (Goslen et al., 2025; Norberg et al., 2025). In addition, Wang et al. (2026) show that a framework combining active, inquiry-based, and adaptive learning with ChatGPT can significantly improve writing outcomes and learner motivation.

Evidence from wartime and crisis-oriented studies suggests that adaptive and AI-supported learning is especially valuable when direct interaction between teachers and students is reduced. Ukrainian studies on education during war emphasise (Nykyporets, 2024) the importance of resilient digital infrastructure and flexible learning formats, while recent work on wartime educational applications of LLMs demonstrates (Sachaniuk-Kavets'ka & Nykyporets, 2026) their usefulness for interactive, context-sensitive learning support. Together, these sources suggest that LLM-based adaptive environments can serve as a compensatory mechanism for

knowledge gaps, provided that human oversight and curricular alignment are preserved.

For wartime higher education, the principal value of such environments lies in compensatory adaptability. First, an LLM can function as a diagnostic mediator by identifying the conceptual step at which misunderstanding begins. Secondly, it can generate several parallel explanations of the same topic: concise, expanded, example-based, or discipline-specific. Thirdly, it can support continuity when face-to-face instruction is interrupted, allowing students to resume work from their last verified level rather than re-entering the course blindly. In this sense, the adaptive environment becomes not merely a delivery mechanism, but a recovery mechanism.

A viable model for higher education under martial law should include four interrelated functions. The first is gap detection through short diagnostic prompts, reflective questions, and teacher-designed checkpoints. The second is adaptive remediation through differentiated explanations, sequenced micro-tasks, and prerequisite reconstruction. The third is guided practice, where the model provides hints, worked examples, and formative feedback without replacing student reasoning. The fourth is verification, where the teacher validates outputs, sets epistemic boundaries, and transforms AI support into academically reliable learning. Such a model is especially valuable for students whose learning is repeatedly interrupted by air alerts, displacement, unstable connectivity, or psychological overload.

However, the pedagogical promise of LLM-based environments should not be overstated. Their usefulness declines when students treat generated responses as final answers rather than provisional scaffolds. Over-reliance may weaken independent reasoning, while uncritical acceptance of plausible but inaccurate outputs may create the illusion of mastery. For this reason, adaptive LLM use under martial law must be governed (Stepanova et al., 2025) by three principles: instructional intentionality, source verification, and gradual release of responsibility. The aim is not to automate education, but to preserve cognitive continuity under unstable conditions.

In the exigencies of wartime, LLM-driven ALEs afford several critical affordances. First, they accommodate low-bandwidth and offline operation via edge computing and model distillation, thereby ensuring pedagogical continuity despite power outages and disrupted internet infrastructure. Second, multilingual interfaces align seamlessly with the Ukrainian national curriculum while extending support to internally displaced persons and refugees in host countries. Third, multimodal integration – encompassing text, voice, and visual inputs – accommodates diverse learning styles and compensates for the physical absence of traditional classrooms. Moreover, trauma-informed design elements, such as modulated cognitive load and motivational scaffolding, attenuate the psychosocial burdens of conflict, fostering resilience and sustained engagement.

The proposed framework entails domain-specific fine-tuning of LLMs on curated Ukrainian curricular datasets, augmented by wartime scenario simulations and hybrid knowledge-tracing models that fuse Bayesian approaches with LLM-derived embeddings. This architecture enables precise identification of proficiency lacunae and the generation of bespoke learning pathways. Preliminary modelling and pilot integrations within Ukrainian digital platforms have yielded encouraging

indicators, including heightened learner engagement and projected reductions in knowledge gaps of 25-35 per cent relative to conventional static resources.

Notwithstanding these advantages, several challenges warrant mitigation. Risks of model hallucination are addressed through retrieval-augmented generation (RAG) and human-in-the-loop oversight; data privacy and sovereignty are preserved via federated learning protocols compliant with martial law stipulations; and the digital divide is ameliorated by means of mobile-first design and collaborative distribution initiatives with governmental and non-governmental partners.

Thus, adaptive LLM-based learning environments can be interpreted as a resilience-oriented pedagogical instrument. They are particularly well suited to contexts where students experience discontinuity, uneven preparedness, and recurring knowledge loss. When embedded in teacher-led instructional design, they can help restore conceptual links, personalise remediation, and sustain academic progression despite wartime disruption. Their greatest contribution is not technological novelty, but the capacity to transform fragmented learning into recoverable learning. They may also reduce the temporal cost of re-entry after missed classes by enabling students to resume learning from an individually appropriate point rather than from a uniform course position. In this respect, adaptability supports not only academic achievement but also psychological stability, as students regain a sense of structure, continuity, and manageable progression. Another important advantage is the possibility of maintaining low-threshold formative interaction even when direct access to the teacher is limited by emergency circumstances. Such environments can further strengthen learner agency by encouraging self-monitoring, iterative revision, and more conscious regulation of learning effort. Consequently, their pedagogical significance in wartime lies in combining flexibility, responsiveness, and continuity within a single support framework.

In conclusion, adaptive learning environments predicated upon LLM architectures represent a scalable, resilient instrument for surmounting knowledge deficits precipitated by armed conflict. By restoring educational equity and cultivating autonomous learning competencies, such innovations not only alleviate immediate scholastic disruptions but also lay foundational groundwork for post-conflict societal reconstruction. This approach enriches the global discourse on AI-enhanced pedagogy in crisis contexts and invites subsequent empirical validation through longitudinal, large-scale implementation studies across conflict-affected regions.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Goslen, A., Kim, Y. J., Rowe, J., & Lester, J. (2025). LLM-based student plan generation for adaptive scaffolding in game-based learning environments. *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 35*, 533-558. https://doi.org/10.1007/s40593-024-00421-1

Hadaichuk, N. M., Herasymenko, N. V., Melnyk, O. D., Nykyporets, S. S., & Slobodianiuk, A. A. (2020). Stimulation of students' cognitive activities in the process of foreign language learning. *World Science*, 3(55), 6-10. https://doi.org/10.31435/rsglobal_ws/31032020/6984

Ibrahimova, L. V., & Nykyporets, S. S. (2025). Information security in the global context: Linguistic perspectives and the role of English. In *International security studies: Managerial, technical, legal, environmental, informative and psychological aspects* (Vol. II, pp. 321-345). ISAP, Research and Education. https://doi.org/10.5281/zenodo.15356365

Ibrahimova, L., Nykyporets, S., Derun, V., & Herasymenko, N. (2021). Information and communication technologies as a means of teaching foreign languages in technical higher non-linguistic universities. *Scientific Collection InterConf*, (93), 91-100. https://doi.org/10.51582/interconf.21-22.12.2021.010

Kot, S. O., & Nykyporets, S. S. (2025). Activating students' cognitive engagement in technical English learning with AI tools. In *Science and education in the third millennium: Information technology, education, law, psychology, social security and work, management. International collective monograph* (Vol. I, pp. 295-332). Lublin, Polska: Institute of Public Administration Affairs. https://doi.org/10.5281/zenodo.16942267

Kravchenko, K., Ketsyk-Zinchenko, U., Suduk, I., Nykyporets, S., & Cherednychenko, V. (2025). Effectiveness of online platforms in developing language skills of higher education students. *Revista Eduweb*, 19(3), 303-314. https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2025.19.03.19

Lee, D., & Palmer, E. (2025). Prompt engineering in higher education: A systematic review to help inform curricula. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 22*, Article 7. https://doi.org/10.1186/s41239-025-00503-7

Norberg, K. A., Almoubayyed, H., De Ley, L., Murphy, A., Weldon, K., & Ritter, S. (2025). Rewriting content with GPT-4 to support emerging readers in adaptive mathematics software. *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 35*, 587-626. https://doi.org/10.1007/s40593-024-00420-2

Nykyporets, S. S. (2024). The impact of martial law on English language assessment procedures: A critical analysis of format and methodological adaptations amid military operations. In L. H. Bilyi (Ed.), *Академічна доброчесність: практичний досвід* (Vol. 5, pp. 69-84). Хмельницький: Вид-во МАУП. https://ir.lib.vntu.edu.ua//handle/123456789/44062

Nykyporets, S. S., & Boiko, Y. V. (2024). Practical tips and interactive learning tools for the work of a foreign language teacher at a technical university in the conditions of blended learning during the full-scale military aggression of russia against Ukraine. In *World trends in the use of interactive technologies in education: International collective monograph* (Chap. 14, pp. 322-348). Intellebence Transportation System and Smart City Institute (ITSSCI). https://doi.org/10.5281/zenodo.10653715

Nykyporets, S. S., Kot, S. O., Hadaichuk, N. M., Ibrahimova, L. V., & Chopliak, V. V. (2026). Argumentation patterns in power engineering student research writing: how learners construct causality, evidence, and generalizations. *Bulletin of Science and Education, Series "Philology"*. 2(44), 121-139. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-2(44)-121-139

Sachaniuk-Kavets'ka, N. V., & Nykyporets, S. S. (2026). LLM-based automation for translating mathematical formulae and symbols: Challenges and perspectives for technical communication. *Scientific Innovations and Advanced Technologies. Series "Education/Pedagogy"*, 3(55), 660-677. https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-3(55)-660-677

Stepanova, I. S., Nykyporets, S. S., & Kukharchuk, H. V. (2025). Integrating artificial intelligence tools into project-based English language instruction for technical students: A framework for fostering critical and creative thinking. In A. Ostenda & D. Kalita (Eds.), *Innovation-driven development in education, digital economy, and applied technologies* (pp. 208-215). The University of Technology in Katowice Press. https://doi.org/10.54264/M055

Stepanova, I. S., Nykyporets, S. S., Ibrahimova, L. V., Hadaichuk, N. M., & Herasymenko, N. V. (2025). Challenges and strategies for professional development of English language teachers in war-affected regions. *Grail of Science: International Scientific Journal*, (50), 677-684. https://doi.org/10.36074/grail-of-science.21.03.2025.087. Available at: https://ir.lib.vntu.edu.ua/handle/123456789/46162

Wang, R., Yin, Y., & Cao, Y. (2026). A LLM-based pedagogical framework for active, inquiry-based and adaptive learning in L2 writing. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 10*, Article 100535. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100535

Бутаков В. О.
Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
(Київ, Україна)
Рацул Т. В.
КЗ «Гірнича гімназія Кропивницької міської ради»
(Кропивницький, Україна)

ВИКОРИСТАННЯ EDTECH-ІНСТРУМЕНТІВ ДЛЯ ПОДОЛАННЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ В УМОВАХ ВІЙНИ

В умовах війни проблема освітніх втрат набула особливої актуальності для закладів загальної середньої освіти. Переривання навчання, дистанційний або змішаний формат, повітряні тривоги, психологічне напруження та нерівний доступ до цифрових ресурсів ускладнюють засвоєння навчального матеріалу. На рівні державної освітньої політики подолання освітніх втрат розглядається як комплексне завдання, що потребує скоординованих дій учителя, закладу освіти, громади та держави (Міністерство освіти і науки України, 2026). Зокрема, серед інструментів підтримки учнів передбачаються додаткові освітні послуги, тьюторський супровід, підготовчі та адаптивні програми (Верховна Рада України, 2026). Окремого значення набуває співпраця з міжнародними партнерами, які підтримують освітні ініціативи України в умовах війни (Міністерство освіти і науки України, 2026).

Проблему освітніх втрат доцільно розглядати не лише як зниження навчальних результатів або наявність прогалин у знаннях, а як ширше явище, пов’язане з обмеженням можливостей для інтелектуального, соціального, емоційного й психологічного розвитку учнів. Компенсація освітніх втрат потребує комплексного підходу, у межах якого використання цифрових інструментів, штучного інтелекту та імерсивних технологій може сприяти персоналізації навчання, автоматизації оцінювання, створенню адаптивних навчальних програм і забезпеченню безперервності освітнього процесу в умовах війни (Топузов & Алєксєєва, 2024).

У контексті пошуку ефективних шляхів подолання освітніх втрат особливого значення набувають EdTech-інструменти, оскільки вони дають змогу поєднати навчальну підтримку учнів, оцінювання результатів і організацію освітнього процесу в цифровому середовищі. У межах дослідження EdTech-інструменти розглядаються як цифрові платформи, сервіси, програмні засоби та технологічні рішення, що використовуються для підтримки навчання, викладання, оцінювання й управління освітнім процесом. У науковій літературі EdTech трактується як широкий спектр інструментів, платформ і методів, що базуються на використанні інформаційно-комунікаційних технологій для вдосконалення процесів навчання, викладання й оцінювання (Радкевич, 2023). До таких інструментів можна віднести цифрові освітні платформи, онлайн-

тести, інтерактивні дошки, мобільні додатки, засоби візуалізації, автоматизованого оцінювання та аналітики навчальних результатів.

Важливим для розуміння сучасної ролі EdTech є підхід M. Weller, який аналізує освітні технології в історичній динаміці - від ранніх вебсередовищ, електронного навчання, LMS, відкритих освітніх ресурсів і відеоконтенту до навчальної аналітики, штучного інтелекту та платформних форм організації освіти (Weller, 2020). Такий підхід дає підстави розглядати EdTech не як сукупність окремих цифрових сервісів, а як складову системної цифрової трансформації освітнього середовища, що впливає на способи навчання, комунікації, оцінювання та підтримки учнів.

Управлінський вимір використання EdTech розкривається у дослідженні R. Chugh та ін. Автори зазначають, що впровадження освітніх технологій доцільно оцінювати не лише з погляду педагогічної ефективності, а й з урахуванням технологічних характеристик, сприйняття учасниками освітнього процесу, організаційних умов, ресурсного забезпечення та сталості їх використання (Chugh et al., 2023). Для теми подолання освітніх втрат такий підхід є особливо важливим, оскільки цифрові інструменти мають застосовуватися не епізодично, а як частина системи моніторингу навчальних результатів, аналізу потреб учнів і прийняття обґрунтованих управлінських рішень.

З огляду на це, на прикладі КЗ «Гірнича гімназія Кропивницької міської ради» проаналізовано можливості застосування EdTech-інструментів для виявлення, компенсації та корекції освітніх втрат учнів в умовах воєнного стану. Для цього враховано результати педагогічного спостереження, дані про відвідуваність, факти переривання занять через повітряні тривоги, результати діагностичного й поточного оцінювання та особливості навчальної активності учнів у змішаному форматі навчання.

За результатами аналізу внутрішніх даних КЗ «Гірнича гімназія Кропивницької міської ради» у 2025–2026 навчальному році, у досліджуваний період ІІ семестру в освітньому процесі брали участь 360 учнів. Упродовж цього періоду було зафіксовано 286 повітряних тривог, із яких орієнтовно 102 випадки призвели до переривання навчальних занять. Це свідчить про порушення безперервності освітнього процесу: уроки переривалися, частина навчального часу переносилася або скорочувалася, а учні змушені були змінювати звичний ритм навчання через перебування в укритті.

Такі переривання особливо впливають на засвоєння тем, що потребують послідовного пояснення, тренувальних вправ і закріплення матеріалу. Зокрема, під час вивчення української мови порушення логіки уроку може призводити до фрагментарного засвоєння правил, недостатнього опрацювання практичних завдань і труднощів під час виконання самостійних, контрольних або діагностичних робіт. Найбільш помітно освітні втрати проявляються в темах, що потребують системного повторення: правопис, пунктуація, будова слова, частини мови, синтаксичний розбір, розвиток зв’язного мовлення, читання й аналіз тексту.

Результати діагностичного оцінювання з української мови засвідчили, що 30% учнів мають прогалини у засвоєнні базових тем, а 7% учнів потребують додаткового повторення, індивідуальної підтримки або корекційних занять.

Аналіз освітніх результатів показав, що освітні втрати проявляються не лише у зниженні рівня навчальних досягнень, а й у порушенні системності знань, зниженні мотивації, труднощах із самостійним виконанням завдань та нерівномірності засвоєння матеріалу різними групами учнів.

У цьому контексті досвід Гірничої гімназії демонструє потребу в поєднанні педагогічної підтримки, цифрових інструментів візуалізації, формувального оцінювання та управлінського аналізу освітніх даних. В освітньому напрямі EdTech-інструменти можуть використовуватися для створення коротких інтерактивних вправ, тестів для повторення, ментальних карт, інфографіки, відеопоясснень і цифрових карток із базових тем. Такі інструменти дають змогу учням повертатися до матеріалу після перерваного уроку, працювати у власному темпі та поступово компенсувати виявлені прогалини.

В управлінському напрямі цифрові інструменти можуть допомагати адміністрації та педагогам систематизувати дані про освітні втрати: результати діагностичних робіт, відвідуваність, теми з найнижчими результатами, кількість учнів, які потребують додаткової підтримки. Узагальнення таких даних у таблицях, діаграмах або цифрових дашбордах дає змогу визначати пріоритетні напрями корекційної роботи, планувати консультації, повторення ключових тем, групову роботу або індивідуальні освітні траєкторії.

Таким чином, у межах досвіду КЗ «Гірнича гімназія Кропивницької міської ради» EdTech-інструменти доцільно розглядати у двох взаємопов’язаних напрямах - освітньому та управлінському. В освітньому напрямі вони сприяють подоланню прогалин у знаннях, підтримці мотивації та організації повторення навчального матеріалу. В управлінському напрямі вони забезпечують збір, аналіз і візуалізацію освітніх даних, що дає змогу ухвалювати більш обґрунтовані педагогічні рішення щодо подолання освітніх втрат.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Верховна Рада України. (2026, 25 березня). *Запровадження нових інструментів освітньої підтримки для подолання освітніх втрат: Верховна Рада прийняла за основу законопроєкт №14104*. https://www.rada.gov.ua/news/Novyny/271524.html

Міністерство освіти і науки України. (б.д.). *Надолуження освітніх втрат*. Отримано 30 квітня 2026 р. з https://mon.gov.ua/tag/nadoluzhennia-osvitnikh-vtrat?tag=nadoluzhennia-osvitnikh-vtrat

Міністерство освіти і науки України. (2026, 23 березня). *Три роки системних змін в освіті і науці України в умовах війни*. https://mon.gov.ua/news/try-roky-systemnykh-zmin-v-osviti-i-nautsi-ukrainy-v-umovakh-viiny

Радкевич, О. П. (2023). *Інструменти EdTech для навчання та оцінювання: Монографія*. Видавництво Людмила. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/742956/

Топузов, О., & Алєксєєва, С. (2024). Штучний інтелект та імерсивні технології в освітніх практиках: Компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті під час війни в Україні. У *Освіта для цифрової трансформації суспільства* (с. 249–260). ТОВ «Юрка Любченка».

Chugh, R., Turnbull, D., Cowling, M. A., Vanderburg, R., & Vanderburg, M. A. (2023). Implementing educational technology in higher education institutions: A review of technologies, stakeholder perceptions, frameworks and metrics. *Education and Information Technologies, 28*, 16403–16429. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11846-x

Weller, M. (2020). *25 years of ed tech*. Athabasca University Press. https://doi.org/10.15215/aupress/9781771993050.01

Дроздов Д. В.
Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)

НОРМАТИВНИЙ КОНТЕКСТ ОЦІНЮВАННЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У науковій статті «Освітні втрати в період воєнного стану: проблеми діагностики та компенсації» авторства О. М. Топузова, М. В. Головка та О. І. Локшиної наголошується на тому, що важливим етапом компенсації освітніх втрат є їх своєчасна та об'єктивна діагностика. Автори зазначають, що в сучасній практиці в діагностуванні освітніх втрат використовують переважно технології, створені для моніторингу якості освіти в умовах карантинних обмежень, і не враховують умови воєнного часу, пов'язані з руйнуванням освітньої та соціальної інфраструктури, обмеженням доступу до освіти. Таким чином, існує потреба в розробленні методології та інструментарію моніторингу якості освіти в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення країни (Топузов та ін., 2023).

Отже, спробуємо відповісти на два питання:

1. Який стан нормативного регулювання оцінювання освітніх втрат?
2. Як покращити наявну ситуацію?

На нашу думку, основними проблемами оцінювання освітніх втрат в Україні є:

1. Відсутність нормативного визначення освітніх втрат у Законах України «Про освіту» та «Про вищу освіту». Брак єдиного понятійно-категоріального апарату на законодавчому рівні ускладнює розроблення галузевих критеріїв оцінювання масштабів таких втрат. Без чіткої фіксації цього терміна в базовому законодавстві будь-які інституційні ініціативи університетів мають лише локальний та експериментальний характер.

2. Відсутність апробованих і затверджених Міністерством освіти і науки України (далі – МОН) методик виявлення та оцінювання освітніх втрат.

Наказом МОН від 7 березня 2024 р. №276 (Міністерство освіти і науки України, 2024а) затверджено Стратегічний план діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року. У ньому одним із пріоритетів у освітній та науковій політиці названо подолання освітніх втрат здобувачів освіти, однак у подальшому відповідні завдання зафіксовані лише на рівні середньої школи, зокрема, Стратегічна ціль 2.3. Зміст освіти адаптовано та трансформовано у зв'язку із викликами війни. Водночас у Пріоритеті 5: Якісна вища освіта показником досягнення мети вказано рівень працевлаштування випускників бакалаврських програм (не нижче 90%) та рівень конкуренції на місце на магістерські та аспірантські програми, а також під час конкурсів на посади викладачів закладів вищої освіти (далі – ЗВО) як кількість бажаючих аплікантів на вакансію; частка студентів, які навчаються за індивідуальними освітніми траєкторіями.

Водночас, у Стратегічній цілі 5.1. визначено, що заклади вищої освіти є сучасними, комфортними, інклюзивними та привабливими для навчання та

академічної кар'єри. Показники результативності – кількість ЗВО, що модернізували освітній простір з урахуванням запитів осіб з особливими освітніми потребами.

Уважаємо, що неможливість виконати вимоги освітніх програм внаслідок освітніх втрат, спричинених негативними факторами війни проти України, збільшення кількості студентів – ВПО, що вимушені коригувати свої освітні траєкторії потребує чіткішого визначення інструментів оцінювання освітніх втрат.

3. Надання пріоритету середній школі. Як зазначалося у Рекомендаціях слухань у Комітеті ВР України з питань освіти, науки та інновацій на тему: «Освітні втрати й освітні розриви на рівні загальної середньої освіти: вимірювання та механізми подолання» (Комітет з питань освіти, науки та інновацій Верховної Ради України, 2023), актуальним питанням є розроблення Національної програми подолання освітніх втрат та освітніх розривів на рівні загальної середньої освіти, спричинених пандемією COVID–19 та повномасштабною війною в Україні, на період 2023–2030 рр. Комітет пропонує впровадження цілісної системи освітніх вимірювань із використанням стандартизованих інструментів: стандартизовані тестування, локальні моніторинги успішності окремих категорій учнівства; централізовані онлайнові платформи для вимірювання навчальних втрат і надолуження навчального матеріалу.

Ані намірів затвердити Національну програму подолання освітніх втрат та освітніх розривів у ЗВО, ані пропозицій щодо розробки стандартних інструментів тестування для вищої школи на сьогодні немає.

У 2025 р. МОН рекомендувало посібник з оцінювання й подолання освітніх втрат авторства О. В. Пасічник та О. О. Ліннік, у якому проаналізовано підходи до побудови системи оцінювання освітніх втрат з опорою на міжнародний досвід (Пасічник & Ліннік, 2025): подолання освітніх втрат потребує поєднання національної політики, місцевих рішень і шкільних ініціатив – ключові пріоритети: оцінювання реального рівня втрат у навчанні; адаптація методик під потреби; навчання й підтримку викладачів; акцент на соціально-емоційному навчанні (СЕН); забезпечення інклюзивності та гендерної рівності – необхідність адаптації методик навчання до індивідуальних потреб, подовження чи зміни часу навчання, впровадження диференційованої й групової підтримки, використовуючи технології та гнучкі курси – подолання освітніх втрат має поєднувати рівність доступу, якість навчання та інституційну стійкість.

Загальні рекомендації таких установ як Світовий банк, UNESCO, UNICEF та ОЕСР полягають у тому, щоб розглядати освітні втрати не як тимчасове «відставання», а натомість будувати системи, здатні реагувати на зовнішні виклики та створювати перехід від відновлення до трансформації освіти.

МОН пропонує брати до уваги перелік проєктів із подолання освітніх втрат для середньої школи, які, утім, мають як недоліки – розраховані виключно на середню школу, лише декілька з них мають складову психологічної підтримки, так і переваги – мультипредметність, орієнтованість

на роботу з ВПО, підтримку дітей у складних життєвих обставинах, широке використання онлайн-форматів.

Оцінювання освітніх втрат автори згаданого посібника пропонують провадити на декількох рівнях – на рівні держави, рівні громади, рівні закладу освіти, рівні здобувачів освіти, що може бути застосовано й для вищої освіти.

4. Система оцінювання психологічного стану в контексті освітніх втрат лише формується. Згідно з онлайн-опитуваннями більшість студентів, викладачів та персоналу українських ЗВО, які перебувають в Україні, відзначили погіршення свого психоемоційного стану зі скаргами на депресію (84,3%), виснаження (86,7%), самотність (51,8%), нервозність (84,4%) та гнів (76,9%) (Зеленська, б. д.).

У рамках Наказу МОН від 23 січня 2024 р. №75 «Про запровадження пілотного проєкту в закладах вищої освіти з утворення та функціонування центрів підтримки студентів» запроваджено у чотирьох ЗВО (Криворізький державний педагогічний університет, Кам'янець-Подільський державний інститут, Полтавський національний педагогічний університет, Вінницький державний педагогічний університет) проводиться експеримент, що передбачає розробку положення про центр підтримки студентів закладу вищої освіти (Міністерство освіти і науки України, 2024b). Водночас, успішність реалізації цих заходів наразі поза публічним дискурсом.

5. Відсутність моніторингу як практичного інструменту діагностики освітніх втрат.

Наказом Міністерства освіти і науки України від 16.01.2020 № 54 затверджено відповідний порядок проведення моніторингу якості освіти (Міністерство освіти і науки України, 2020).

Крім того, ч. 5 ст. 64 Закону України «Про вищу освіту» передбачено й здійснення МОН моніторингу зайнятості випускників ЗВО. У 2022 році МОН проведено моніторинг працевлаштування випускників закладів вищої та фахової передвищої освіти з датою спостереження 01 листопада 2022 року, видано відповідний звіт (Міністерство освіти і науки України, 2024c).

Попри те, що цей звіт, оприлюднений у 2024 році, відображає динаміку попередніх років і практично не враховує тривалий вплив воєнного стану, він містить важливу пропозицію – передати проведення моніторингу до Державної наукової установи «Інститут освітньої аналітики».

До інших недоліків цього звіту за результатами моніторингу працевлаштування студентів можна віднести те, що він не містить посилання на аналіз дидактичних умов навчання студентів – чи вони зазнали релокації в межах України чи за кордон, чи переходили з одного ЗВО до іншого тощо.

Зменшення освітніх втрат є важливим і у контексті забезпечення досягнення Цілей сталого розвитку в Україні. Так, розпорядження КМУ від 29 листопада 2024 р. № 1190-р «Деякі питання забезпечення досягнення Цілей сталого розвитку в Україні» (Кабінет Міністрів України, 2024) у цілі 4 «Якісна освіта» містить завдання 3 – «Зменшення освітніх втрат та освітніх розривів серед різних груп здобувачів освіти, що виникли, зокрема, у зв'язку з епідемією респіраторної хвороби COVID-19, спричиненої коронавірусом SARS-CoV-2 та збройною агресією Російської Федерації проти України», однак серед

індикаторів успішності затверджено лише відсоток випускників початкової чи середньої школи, які досягли певних рівнів сформованості знань чи компетентностей за підсумками загальнодержавного моніторингового дослідження якості освіти в умовах воєнного стану.

Водночас, Державною службою якості освіти (далі – ДСЯО) було проведено моніторингове дослідження базових аспектів організації освітнього процесу (якості, безпеки та ресурсів) у закладах фахової передвищої та вищої освіти в умовах воєнного стану у 2024 році (I та II етапи) (Державна служба якості освіти України, 2024). Рекомендації ДСЯО за результатами цього моніторингу:

✓ створити належні безпечні умови навчання;

✓ організувати надання психологічної допомоги учасникам освітнього процесу;

✓ здійснювати моніторинг запроваджених на рівні ЗВО стратегій і заходів з подолання освітніх втрат – надати здобувачам безперешкодний доступ до інформаційно-методичних матеріалів;

✓ вивчати позитивний досвід інших ЗВО.

Зважаючи на наведені вище проблеми, вважаємо за доцільне внести такі рекомендації щодо покращення стану нормативного та методичного забезпечення оцінювання освітніх втрат:

1. На державному рівні: створити систему верифікованих тестів оцінювання освітніх втрат на державному рівні, що дозволить застосовувати і адаптовувати такі тести в окремих ЗВО.

2. Розробити критерії моніторингу якості освіти – крім задоволеності якістю освітніх послуг чи успішності працевлаштування, враховувати обізнаність студентів щодо їх освітніх траєкторій, академічну мобільність, неформальну та інформальну освіту.

3. На рівні ЗВО: наділити центри підтримки студентів повноваженнями з оцінювання освітніх втрат, у тому числі психологічних втрат.

4. На рівні окремих здобувачів освіти: надати можливість ведення портфоліо, у якому фіксувати психологічний стан, потреби у зміні освітньої траєкторії, опануванні окремих навчальних тем чи предметів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Державна служба якості освіти України. (2024). *Результати моніторингового дослідження базових аспектів організації освітнього процесу (якості, безпеки та ресурсів) в закладах фахової передвищої та вищої освіти в умовах воєнного стану у 2024 році (I та II етапи)*. https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2024/09/Zvit_2024_I_etap_VO_FPO.pdf

Зеленська, О. (б. д.). *Заклади вищої освіти України мають стати хабами психологічної безпеки, де спільний процес пізнання дає ментальне зцілення всім учасникам* [Промова/заява]. Офіційне інтернет-представництво Президента України. https://www.president.gov.ua/news/olena-zelenska-zakladi-vishoyi-osviti-ukrayini-mayut-stati-h-96945

Кабінет Міністрів України. (2024, 29 листопада). *Розпорядження № 1190-р «Деякі питання забезпечення досягнення цілей сталого розвитку в Україні»*. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1190-2024-%D1%80#Text

Комітет з питань освіти, науки та інновацій Верховної Ради України. (2023). *Рекомендації слухань у Комітеті на тему: «Освітні втрати й освітні розриви на рівні загальної середньої освіти: вимірювання та механізми подолання»*. https://kno.rada.gov.ua/uploads/documents/38605.pdf

Міністерство освіти і науки України. (2020, 16 січня). *Наказ № 54 «Про затвердження Порядку проведення моніторингу якості освіти»*. Офіційний вісник України. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0154-20#Text

Міністерство освіти і науки України. (2024a, 7 березня). *Наказ № 276 «Про затвердження Стратегічного плану діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року»*. https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-strategichnogo-planu-diyalnosti-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini-do-2027-roku.

Міністерство освіти і науки України. (2024b, 23 січня). *Про запровадження пілотного проекту в закладах вищої освіти з утворення та функціонування центрів підтримки студентів* (Наказ № 75). Міністерство освіти і науки України. https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/91296.

Міністерство освіти і науки України. (2024c, 12 квітня). *Звіт з моніторингу працевлаштування випускників закладів вищої та фахової передвищої освіти (дата спостереження – 01 листопада 2022 року)*. https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2024/04/12/Zvit.z.Monitorynhu.pratsevlashtuvannya.vypusknykiv.ZV.i.FPO-12.04.2024.pdf

Пасічник, О., & Ліннік, О. (2025). *Крок за кроком: посібник із подолання освітніх втрат*. Міністерство освіти і науки України. https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/osvita-2/nadolzhennia-osvitnikh-vtrat/30/posibnik-krok-za-krokom-2.pdf.

Топузов, О., Головко, М., & Локшина, О. (2023). Освітні втрати в період воєнного стану: проблеми діагностики та компенсації. Український педагогічний журнал, (1), 5–13. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-5-13

Ємець А. А.
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, (Харків, Україна)
Коваленко О. М.
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, (Харків, Україна)

СУПЕРВІЗІЙНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ : ДОСВІД ПРОЄКТУ З ПОДОЛАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ВТРАТ З ЧИТАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Учителі є основою будь-якої освітньої системи і відіграють ключову роль у забезпеченні якісної, інклюзивної та справедливої освіти відповідно до Цілей сталого розвитку №4 (UNESCO, 2023a). Однак саме сьогодні надзвичайно гостро постало питання дефіциту вчительських кадрів. Про світовий масштаб проблеми свідчать інформаційні матеріали ЮНЕСКО останніх років, згідно з якими у світі не вистачає 44 мільйони педагогів, щоб забезпечити загальну початкову та середню освіту до 2030 року (UNESCO, 2023a).

За словами заступниці міністра освіти і науки Н. Кузьмичової, в Україні у 2024-2025 навчальному році систему освіти покинули 12% учителів (Interfax-Ukraine, 2025). Згідно з дослідженням «Вчителі України: кадровий потенціал», проведеним дослідницькою агенцією ФАМА, понад 40% учителів налаштовані піти з професії до 2030 року, при цьому «старші педагоги висловлюють вищу

готовність працювати у ЗЗСО у довготривалій перспективі за молодших» (ГО «Освіторія», 2024). На жаль, попри декларування значущості педагогічної діяльності професія вчителя й надалі має низький суспільний престиж, а умови праці залишаються недостатньо сприятливими для залучення та збереження кадрового потенціалу.

Не може не турбувати той факт, що випускники педагогічних університетів масово уникають роботи за фахом. За словами голови комітету Верховної Ради з питань освіти, науки та інновацій С.Бабака, щороку з 10 тисяч студентів-педагогів, яких замовила держава, у професію йде 20% випускників педагогічних закладів вищої освіти. (Освіта.ua, 2026, квітень). І навіть потрапивши до школи, молодий педагог необов'язково там залишається. Опитування вчителів віком до 25 років показало, що менше 50 % пов'язують довгострокову перспективу зі школою (дані дослідження «Вчителі України: кадровий потенціал», 2024)

З метою запобігання відтоку педагогічних кадрів ЮНЕСКО рекомендує низку заходів, серед яких виділено "створення програм наставництва, що об'єднують досвідчених вчителів з новачками та заохочують співпрацю з колегами" (UNESCO, 2023b).

У «Глобальному звіті про вчителів: вирішення проблеми нестачі вчителів та трансформація професії» (2024) наставництво розглядається як ключовий механізм входження в професію (інтродукція), інструмент утримання молодих учителів і складову безперервного професійного розвитку (UNESCO, 2024).

На нашу думку, підтримка вчителя має розпочинатися не на етапі входження в професію, а значно раніше – у процесі фахової підготовки в закладі вищої освіти, що зумовлює доцільність упровадження навчальної супервізії, спрямованої на забезпечення рефлексивного, системного і професійно спрямованого супроводу майбутніх учителів.

У Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С.Сковороди понад 25 років працює лабораторія методичного забезпечення безперервної системної освіти «школа-ЗВО», створена професором О.В.Джежелей. Одним із напрямів роботи цього структурного підрозділу є пошук оптимальних шляхів якісної практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Упродовж тривалого періоду було апробовано такі інноваційні форми організації навчання, як:

– ***педагогічна студія*** - методична підготовка співробітниками лабораторії зацікавлених здобувачів до практичної роботи в школі (індивідуальний формат);

– ***довготривалий проєкт «Школа професійного зростання (День у школі)»***, мета якого - залучення студентів, починаючи з першого курсу, до професійно орієнтованої взаємодії з дітьми (колективний формат дуального навчання факультетського рівня). Одним із результатів упровадження проєкту є створення й апробація продуктивної моделі навчальної взаємодії у вигляді тріади: «студенти молодших курсів (безпосередні учасники-виконавці) - магістрант (тьютор) - викладач (куратор)». Досвід реалізації проєкту на уроках мовно-літературної галузі описано в кількох публікаціях (Ємець & Коваленко, 2020, 2022, 2023);

– ***супервізійний супровід*** студентів-учасників проєкту «Вправний читайлик» (груповий формат навчання).

У 2024-2025 навчальному році на факультеті початкового навчання ХНПУ імені Г.С.Сковороди було апробовано супервізійну форму практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів, спрямовану на організацію індивідуальної роботи з учнями в умовах дистанційного навчання. Ідея впровадження цієї форми виникла у зв'язку з необхідністю пошуку ефективних шляхів забезпечення методичної підготовки здобувачів вищої педагогічної освіти й актуальністю проблеми подолання навчальних втрат учнів початкової школи. Своє втілення окреслена ідея знайшла в освітньому проєкті «Вправний читайлик».

До участі в проєкті було залучено трьох учителів початкових класів, 13 учнів-другокласників і 15 студентів факультету початкового навчання (третього і четвертого курсів) із студентським координатором – магістранткою 1 року навчання.

На підготовчому етапі проєкту було проведено опитування вчителів і батьків, що дозволило сформувати цільову вибірку учнів других класів, які мали труднощі в набутті навички читання. Основна група дітей перебувала в Україні (м. Харків, Харківська область), троє учнів знаходилися за кордоном і навчалися в школах Іспанії та Німеччини.

Робота з учнями розпочиналася з діагностики рівня сформованості навички читання, під час якої було виявлено такі труднощі: низький темп читання (середній показник - 19 слів /хв, найнижчий результат - 6 сл/хв), несформований складовий спосіб читання, наявність значної кількості помилок (пропуск, заміна, перестановка букв і складів), відсутність виразності (монотонність, неврахування під час читання знаків пунктуації), низький рівень розуміння прочитаного. Окрім проблем в оволодінні навичкою читання, були виявлені труднощі, пов'язані з низьким рівнем розвитку усного мовлення, уваги й пам'яті, несформованістю загальнонавчальних умінь і навичок. Виявлені особливості кожної дитини були покладені в основу розробки індивідуальних програм.

На основному етапі проєкту студенти-наставники під керівництвом викладачів розробляли і проводили з учнями щотижневі індивідуальні дистанційні заняття, під час яких використовували різноманітні дидактичні ігри, вправи, спрямовані на швидке розпізнавання букв, складів, слів, завдання на розвиток пам'яті, виразності мовлення, збагачення словникового запасу тощо. Кожним студентом було проведено понад 20 занять.

Розроблені матеріали занять зберігалися в теці зі спільним доступом, щоб усі учасники проєкту могли ними користуватися. Заняття з дітьми з дозволу батьків записувалися на відео, що забезпечувало можливість їх подальшого обговорення під час проведення щотижневих зустрічей-консультацій наставників із викладачами-кураторами проєкту для здійснення самоаналізу, рефлексії й отримання методичних порад від досвідчених педагогів.

Реалізація проєкту супроводжувалася низкою труднощів, зокрема: невчасне доєднання або відсутність дитини без завчасного попередження, що впливало на результативність навчання; скутість і сором'язливість учнів на

перших заняттях; технічні проблеми; труднощі, пов'язані з різними часовими поясами. Наставники стикалися з проявами неввічливої або агресивної поведінки як учнів, так і їхніх близьких, відмовою дитини продовжувати заняття, апатією тощо. І саме в таких випадках теж була потрібна супервізія. Супервізійний супровід здійснювався у форматі групових та індивідуальних консультацій. Обговорення реальних навчальних ситуацій в групі з досвідченим викладачем допомагало як студенту, який стикався з проблемою, так й іншим учасникам, які отримували цінний досвід щодо можливих варіантів подолання труднощів.

На прикінцевому етапі проєкту «Вправний читайлик» були отримані результати, що засвідчили позитивну динаміку в набутті читацьких навичок, зокрема техніці читання, та підвищення рівня методичної компетентності студентів-майбутніх учителів початкових класів. На нашу думку, супервізійна модель взаємодії є надзвичайно перспективним напрямом підготовки майбутніх учителів, оскільки забезпечує всебічну методичну і психологічну підтримку педагога-початківця.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

ГО «Освіторія». (2024). *Вчителі України: кадровий потенціал*. https://drive.google.com/file/d/18ynNU0ZuNDhhPvOQ5wr_spwypustoQeg/view

Ємець, А. А., & Коваленко, О. М. (2020). Формування в майбутніх учителів початкових класів позитивного досвіду взаємодії з молодшими школярами (у межах експерименту «школа професійного зростання («день у школі»)). *Теорія і методика навчання: проблеми та пошуки*, 17, 54–67.

Ємець, А. А., & Коваленко, О. М. (2022). Реалізація принципів дуальної освіти в професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 82, 174–178. http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2022/82/31.pdf

Ємець, А. А., & Коваленко, О. М. (2023). Дуальна освіта: позитивний досвід підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. In *Europeanization of the educational environment: Realities and prospects* (pp. 129–150). Baltija Publishing. https://doi.org/10.30525/978-9934-26-327-9-7

Освіта.ua. (2026, April). *До школи доходить лише кожен п'ятий випускник педвишу*. https://osvita.ua/school/reform/96699/

Emets, A., & Kovalenko, O. (2020a). Problems of formation of the professional competence of the future primary school teachers in the context of dual education. In *Theory and practice of future teacher's training for work in new Ukrainian school* (pp. 435–451).

Interfax-Ukraine. (2025, October 9). *Міносвіти: близько 12% вчителів вийшли із системи освіти у 2024/2025 навчальному році*. https://interfax.com.ua/news/general/1147228.html

UNESCO. (2023a). *Global education monitoring report 2023: Technology in education: A tool on whose terms?* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387001

UNESCO. (2023b, October 5). *World Teachers' Day: Audrey Azoulay pleads to upgrade teachers' status to reduce global shortage*. https://www.unesco.org/en/articles/world-teachers-day-audrey-azoulay-pleads-upgrade-teachers-status-reduce-global-shortage

UNESCO. (2024). *Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388832

Ілійчук Л. В.
Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
(Івано-Франківськ, Україна)

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПОДОЛАННЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Сучасний етап розвитку національної системи освіти детермінується дією екстремальних факторів. Комплексна та безперервна дія кризових наслідків пандемії та повномасштабної збройної агресії спричинила виникнення освітніх втрат здобувачів освіти. Сьогодні ця проблема виходить далеко за межі суто дидактичної площини, трансформуючись у глобальний виклик для національної безпеки, збереження інтелектуального капіталу та повоєнного відновлення держави. В умовах високодинамічного ризикогенного середовища традиційні підходи до організації освітнього процесу виявляють свою інституційну вразливість, що вимагає оперативного переходу до гнучких моделей навчання та пошуку дієвих компенсаторних механізмів подолання освітніх втрат.

У сучасному науковому дискурсі поняття «освітні втрати» розглядається не лише як ситуативне зниження рівня академічної успішності чи формальне відставання від навчальних програм. На наше переконання, «освітні втрати» є системно ширшою категорією, ніж навчальні втрати, що охоплює кумулятивні негативні зрушення в доступності, безперервності, ресурсному та кадровому забезпеченні, організації освітнього процесу, якості освітнього середовища, соціально-емоційній, підтримці здобувачів освіти, їх вихованні і розвитку, а також у здатності освітніх інституцій відтворювати та нарощувати освітній потенціал. Навчальні результати виступають одним із ключових, але не єдиним індикатором цих втрат – вони репрезентують індивідуально-результативний зріз ширших системних порушень (Ілійчук, 2025; Ілійчук & Хижняк, 2025, с. 19–35).

З огляду на це, ми погоджуємось із думкою Г. Бичко, В. Терещенко, які зауважують, що освітні втрати означають втрату можливостей для всебічного розвитку здобувачів освіти – інтелектуального, соціального, емоційного, психологічного тощо. Відповідно видається доцільним у межах поняття «освітні втрати» умовно виділити три взаємопов’язані компоненти: навчальні втрати (у розумінні втрати знань, умінь, навичок, ставлень), виховні втрати та зниження темпу розвитку особистості (Бичко & Терещенко, 2023). Цієї позиції дотримується О. Барановська, яка розглядає освітні втрати не лише як академічні прогалини, а як комплекс негативних наслідків для всебічного розвитку особистості, що включає як когнітивні, так і психосоціальні, емоційні та соціальні аспекти, спричинені кризовими умовами (Барановська, 2022, с. 14–23).

Поділяємо наукову позицію О. Топузова, М. Головка та О. Локшиної, згідно з якою категорія «освітні втрати» має інтегральний характер і відбиває сукупність негативних наслідків для освітньої системи та її учасників, що

мають кумулятивну природу й наростають із подовженням періодів переривання або суттєвого обмеження функціонування закладів освіти. Дослідники наголошують, що в умовах воєнного стану масштаби таких втрат різко зросли, а їх вплив поширюється не лише на актуальний рівень знань і навичок здобувачів освіти, але й на конфігурацію та сталість їхніх індивідуальних освітніх траєкторій у довготривалій перспективі (Топузов та ін., 2023, с. 5–13).

Освітні втрати – це складне, багатовимірне явище, що акумулює когнітивні дефіцити, втрату практичних навичок, зниження навчальної мотивації, а також глибоку соціально-емоційну депривацію здобувачів. Подолання цих деструктивних наслідків потребує відмови від спроб простої інтенсифікації навчання. Нагальною стає потреба у системному впровадженні інноваційних технологій, зокрема цифрових платформ адаптивного навчання, технологій мікронавчання, соціально-емоційної підтримки та змішаних форматів, здатних забезпечити персоналізацію освітніх траєкторій здобувачів освіти.

Водночас емпіричний досвід та аналіз освітньої практики свідчать, що механічне впровадження чи фрагментарне застосування компенсаторних технологій не забезпечує очікуваного синергетичного ефекту. Ефективність будь-якого технологічного інструментарію безпосередньо зумовлюється екосистемою, в якій він реалізується. Відтак, архіважливого стратегічного значення набуває проблема наукового обґрунтування та цілеспрямованого конструювання спеціальних організаційно-педагогічних умов, які мають слугувати тим фундаментальним базисом, що інтегрує управлінські, нормативні, ресурсно-цифрові, кадрові та психологічні ресурси закладу освіти. Створення такого сприятливого середовища дозволяє не лише здійснювати діагностику освітніх розривів, а й проактивно управляти процесом їх мінімізації. Це зумовлює об’єктивну необхідність переосмислення архітектури освітнього процесу, що дозволить перетворити заклад освіти на резильєнтний осередок відновлення знаннєвого та особистісного потенціалу здобувачів.

Теоретичний аналіз проблеми та узагальнення емпіричного досвіду дозволили виокремити та обґрунтувати такі організаційно-педагогічні умови:

1. Модернізація архітектури освітнього процесу шляхом впровадження гнучких дидактичних моделей та персоналізованих освітніх траєкторій. Вона реалізується через: запровадження диференційованих та індивідуалізованих освітніх траєкторій для здобувачів із різним рівнем академічних розривів; диверсифікацію форматів навчання (синхронні, асинхронні, змішані, мікронавчання) залежно від безпекової ситуації та технічних можливостей учасників освітнього процесу; використання механізмів формувального оцінювання, яке зміщує акцент із фіксації невдач на діагностику поступу та фасилітацію освітнього процесу; перерозподіл навчального часу з пріоритезацією засвоєння фундаментальних концептів замість механічного надолуження всього обсягу пропущеного матеріалу.

2. Запровадження інтегрованої цифрової екосистеми з використанням інструментів навчальної аналітики. Реалізація цієї умови вимагає: переходу від розрізненого використання окремих застосунків до розгортання єдиних комплексних систем управління навчанням, що забезпечують безперервний

доступ до навчальних матеріалів; впровадження технологій адаптивного навчання, здатних автоматично підлаштовувати рівень складності контенту під індивідуальні потреби здобувача; систематичного застосування цифрових інструментів для вхідного, поточного та вихідного моніторингу знань, що дозволяє ухвалювати управлінські рішення на основі об'єктивних даних.

3. Забезпечення фахової готовності педагогічних працівників до роботи в умовах кризового та компенсаторного навчання. Дана умова спрямована на трансформацію кадрового потенціалу закладу освіти і передбачає: організацію безперервного методичного супроводу педагогів з використання специфічних компенсаторних технологій; розвиток цифрової і діагностичної компетентності для оперативного виявлення освітніх втрат здобувачів; впровадження програм профілактики професійного вигорання педагогічних працівників.

4. Створення психологічно безпечного середовища та інтеграція технологій соціально-емоційного навчання. Ця умова реалізується через: впровадження алгоритмів психологічної підтримки безпосередньо в освітній процес (зняття тривожності перед оцінюванням, створення ситуації успіху); використання технологій соціально-емоційного навчання для відновлення комунікативних навичок, емпатії та здатності здобувачів до саморегуляції навчальної діяльності; формування атмосфери академічної довіри та толерантності до помилок, де освітня втрата розглядається не як провина здобувача освіти, а як тимчасова перешкода, що потребує спільного подолання.

Узагальнюючи, зазначимо, що виокремлені організаційно-педагогічні умови не існують ізольовано, а утворюють єдиний концептуальний контур. Їхня комплексна реалізація дозволяє трансформувати заклад освіти із системи простої трансляції знань у динамічну, резильєнтну екосистему, здатну швидко ідентифікувати освітні втрати та запускати ефективні механізми їх компенсації.

Отже, подолання освітніх втрат в умовах сучасних кризових викликів вимагає відмови від традиційних стратегій навчання. Вирішення цієї проблеми можливе лише за умови системної трансформації освітнього середовища, зміщення фокусу із простої констатації академічних дефіцитів на проактивне управління процесом їх мінімізації. Такий підхід забезпечує перехід закладу освіти до стану інституційної резильєнтності, створюючи фундаментальний базис не лише для компенсації когнітивних втрат, а й для відновлення особистісного та інтелектуального потенціалу здобувачів освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Барановська, О. (2022). Індивідуалізація та диференціація навчання як засіб компенсації освітніх втрат учнів початкової школи. *Проблеми сучасного підручника, 29,* 14–23.

Бичко, Г., & Терещенко, В. (2023). *Навчальні втрати: сутність, причини, наслідки та шляхи подолання*.

Ілійчук, Л. В. (2025). *Система забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах освітніх ризиків: монографія*. Карпатський національний університет імені Василя Стефаника.

Ілійчук, Л. В., & Хижняк, І. А. (2025). Стратегічні напрями компенсації освітніх втрат в умовах воєнного стану крізь призму забезпечення якості освіти. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти, 84,* 19–35. https://doi.org/10.26565/2074-8922-2025-84-02

Топузов, О., Головко, М., & Локшина, О. (2023). Освітні втрати в період воєнного стану: проблеми діагностики та компенсації. *Український педагогічний журнал*, *1*, 5–13. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-5-13

Яковишина Т. В.
Рівненський державний гуманітарний університет
(Рівне, Україна)

ОРГАНІЗАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Сучасний розвиток освіти в Україні характеризується орієнтацією на гуманістичні цінності, демократизацію та забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей. Особливої актуальності набуває проблема створення інклюзивного освітнього середовища в початковій школі, адже саме на цьому етапі відбувається становлення особистості дитини, формування її базових компетентностей та соціальних навичок.

Інклюзивна освіта передбачає залучення до освітнього процесу всіх дітей, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей, стану здоров'я чи рівня розвитку. У цьому контексті важливим є створення такого освітнього середовища, яке б враховувало різноманітність потреб учнів і сприяло їхньому гармонійному розвитку.

Інклюзивне освітнє середовище – це система умов, засобів і підходів, що забезпечують рівний доступ до якісної освіти для всіх учнів, з урахуванням їхніх індивідуальних потреб, можливостей і особливостей розвитку (Козуля, 2020, 131-136).

Таким чином, інклюзивне освітнє середовище розглядається як система умов, ресурсів і взаємодій, що забезпечують повноцінну участь усіх учнів у навчальному процесі. Воно базується на принципах рівності, доступності, поваги до індивідуальних особливостей кожної дитини.

Сутність інклюзивного середовища полягає не лише у фізичному включенні дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітнього простору, а й у створенні умов для їхнього активного навчання, розвитку та соціалізації. Важливим є зміщення акценту з «адаптації дитини до системи» на «адаптацію системи до потреб дитини» (Козуля, 2020, 131-136).

Інклюзивне середовище характеризується:

1) відкритістю та гнучкістю;
2) орієнтацією на потреби учня;
3) варіативністю форм і методів навчання;
4) підтримкою емоційного благополуччя.

Проаналізуємо детальніше структуру інклюзивного освітнього середовища початкової школи. Виокремлюють такі основні компоненти:

1.Фізичний компонент: фізичне середовище є основою доступності освіти. Воно включає: безбар'єрну архітектуру (пандуси, широкі дверні прорізи); ергономічні меблі; спеціальні засоби навчання (сенсорні матеріали, технічні пристрої); організацію простору класу з урахуванням потреб різних учнів.

Раціональне зонування класу (навчальна, ігрова, зона відпочинку) сприяє підвищенню ефективності навчання та зниженню психоемоційного навантаження.

2.Психолого-педагогічний компонент. Цей компонент передбачає створення сприятливого психологічного клімату, що базується на взаємоповазі, довірі та підтримці. Основними характеристиками є: толерантне ставлення до різноманітності; розвиток емпатії серед учнів; формування позитивної самооцінки; запобігання булінгу. Учитель відіграє ключову роль у формуванні такого середовища, виступаючи фасилітатором освітнього процесу.

3.Освітньо-методичний компонент. Включає адаптацію змісту освіти, методів і форм навчання. Зокрема: розроблення індивідуальних програм розвитку (ІПР); використання диференційованого навчання; застосування інтерактивних технологій; впровадження універсального дизайну навчання. Важливо забезпечити варіативність подання навчального матеріалу (візуально, аудіально, практично).

4.Соціальний компонент. Передбачає активну взаємодію всіх учасників освітнього процесу: учнів; педагогів; батьків; фахівців (психологів, логопедів, асистентів учителя). Співпраця між ними забезпечує комплексний підхід до розвитку дитини.

В організації інклюзивного освітнього середовища виникають певні труднощі. Зокрема, пов’язані з недостатньою підготовкою педагогів, адже багато вчителів не мають достатніх знань про роботу з дітьми з особливими освітніми потребами; відчувають труднощі у створенні індивідуальних програм розвитку (ІПР); не завжди володіють методиками диференційованого та інклюзивного навчання. Це призводить до невпевненості, професійного вигорання та формального підходу до інклюзії (Позяк, 2021, 293-308).

Ще вагомими труднощами стають обмежені матеріально-технічні ресурси. Серед типових проблем: відсутність безбар’єрного доступу (пандуси, ліфти); нестача спеціального обладнання (сенсорні матеріали, технічні засоби); недостатнє фінансування. У результаті школа не завжди може забезпечити комфортні умови для всіх дітей.

Велика наповнюваність класів у початковій школі теж спричиняє труднощі. У класах із великою кількістю учнів: складно приділити достатню увагу кожній дитині; важко реалізувати індивідуальний підхід; зростає навантаження на вчителя. Це знижує ефективність інклюзивного навчання.

Недостатня кількість фахівців впливає на якість організації інклюзивного освітнього середовища, адже часто спостерігається брак: асистентів учителя; практичних психологів; логопедів, дефектологів. Відсутність команди супроводу ускладнює комплексну підтримку дитини (Яковишина, 2025, 334).

Психологічні бар’єри можуть стати перепоною на шляху якісного створення інклюзивного простору. До них належать: упереджене ставлення до дітей з ООП; страхи батьків інших учнів; недостатній рівень толерантності серед дітей. Це може призводити до соціальної ізоляції дитини та конфліктів у класі.

Складність розроблення та реалізації ІПР спричиняють проблеми через: відсутність чітких практичних навичок у педагогів; нестачу часу для індивідуальної роботи; труднощі в оцінюванні результатів.

Іноді батьки не приймають особливості дитини; не готові співпрацювати зі школою; мають завищені або занижені очікування. Це ускладнює реалізацію освітнього процесу.

Ще однією з труднощів – перевантаження навчальних програм. Стандартні програми не завжди адаптовані до потреб дітей з ООП; потребують значної модифікації; створюють додаткове навантаження на вчителя.

На нашу думку, основні труднощі умовно можна об'єднати в кілька груп: організаційні (ресурси, кадрове забезпечення); професійні (підготовка педагогів); психологічні (ставлення учасників процесу); методичні (адаптація програм і оцінювання). Проте труднощі організації інклюзивного освітнього середовища є закономірними, особливо в умовах реформування освіти. Однак їх подолання можливе за умови: системної підготовки педагогів; належного ресурсного забезпечення; формування культури толерантності; активної співпраці всіх учасників освітнього процесу.

В організації інклюзивного освітнього середовища керуються низкою принципів, зокрема:

1)ефективне функціонування інклюзивного освітнього середовища базується на таких принципах: рівність і недискримінація – кожна дитина має рівні права на освіту;

2)доступність – усунення фізичних, інформаційних та психологічних бар'єрів;

3)індивідуалізація – врахування особливостей кожного учня;

4)дитиноцентризм – орієнтація на потреби та інтереси дитини;

5)партнерство – співпраця між школою та сім'єю;

6)гнучкість і адаптивність – здатність освітнього процесу змінюватися відповідно до потреб учнів.

Виокремлюють також і педагогічні умови ефективності інклюзивного середовища, які слід враховувати для забезпечення результативності інклюзивного навчання: професійну підготовку педагогів до роботи в інклюзивному класі; наявність асистента вчителя; розроблення та реалізацію ІПР; використання сучасних освітніх технологій; створення позитивного емоційного клімату; регулярний моніторинг розвитку учнів; підтримку адміністрації закладу освіти; залучення батьків до освітнього процесу (Яковишина, 2025).

Особливу роль відіграє впровадження універсального дизайну навчання, що дозволяє забезпечити доступність освіти для всіх без винятку учнів.

У практиці сучасної початкової школи інклюзивне середовище реалізується через: використання дидактичних матеріалів різного рівня складності; організацію групової та парної роботи; застосування ігрових технологій; проведення ранкових зустрічей; використання візуальних підказок і карток; впровадження сенсорних пауз; адаптацію домашніх завдань. Такі підходи сприяють залученню всіх учнів до активної навчальної діяльності.

Інклюзивне освітнє середовище початкової школи є складною багатокомпонентною системою, спрямованою на забезпечення рівного доступу

до освіти та створення умов для розвитку кожної дитини. Його ефективність залежить від узгодженої взаємодії всіх учасників освітнього процесу, професійної компетентності педагогів та наявності відповідних ресурсів.

Створення інклюзивного середовища сприяє не лише розвитку дітей з особливими освітніми потребами, а й формуванню толерантності, емпатії та соціальної відповідальності у всіх учнів. Це, у свою чергу, відповідає сучасним вимогам до освіти та сприяє побудові гуманістичного суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Козуля, В. (2020). Інклюзивне освітнє середовище: сутність та особливості. *Молодь і ринок.* N5 (184), 2020. С. 131-136.

Позняк, О. (2021). Ґенеза поняття «інклюзивне освітнє середовище». *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології,* 2021, № 9 (113). С. 293-308.

Яковишина, Т. (2025). Здоров'язбережувальні принципи соціалізації дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. *Педагогічна Академія: наукові записки*. Вип. 17. 2025.

Яковишина, Т. (2025). Роль асистента вчителя у навчанні дітей з когнітивними порушеннями. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Академіка Степана Дем'янчука.* № 3/2025. С. 333-339.

Usca S.
Rezekne Academy of Riga Technical University
(Rezekne, Latvia)
Aristova N.
Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine
(Kyiv, Ukraine)

DEVELOPING CRITICAL THINKING AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS: NORTH AMERICAN EXPERIENCE

The emergence and advancement of digital technologies, including artificial intelligence, opened unlimited access to open resources but, at the same time, changed how information is delivered to people and how it can be distorted to manipulate people's minds. Moreover, we believe that in this era of rapid change in modern digital society, access to reliable information is essential for every individual to lead an informed, responsible, and sustainable life. Therefore, the access to not always clear-cut information and how social media and digital content influence the formation of public perceptions, values, and decision-making processes underscores the need to prioritize media literacy and responsible digital education for the young generation. In this regard, the development of critical thinking as a key competence for lifelong learning is particularly important, enabling individuals to analyze information critically, identify manipulative influences, and evaluate the credibility of sources to make informed, sound decisions.

The study aim is to examine the experiences of North American scientists and educators in developing critical thinking among high school students.

A review of the North American academic literature reveals various conceptual approaches to defining critical thinking (CLRN, 2025; Ennis, 2011; Murawski, 2014; Potter, 2022). Thus, according to CLRN, critical thinking is "the systematic, reasoned, and reflective approach to evaluating information and making judgments" (2025). Its key components include analysis, evaluation, inference, explanation, and self-regulation. Murawski rightly believes that critical thinking that is inextricably connected with problem-solving skills enables one to "… see the problem from many perspectives, to consider many different investigative approaches, and to produce many ideas before choosing a course of action" (2014, p. 26). The scientist points out that critical thinking developed in the classroom offers students multiple opportunities to take charge of their learning and, more importantly, their future working lives. Murawski explains that students who know how to apply critical thinking skills while learning will be able to make more sound decisions in the workplace, thereby becoming more successful (2014). Ennis defines critical thinking as "reasonable and reflective thinking focused on deciding what to believe or do" (2011, p. 1). In the context of our research, Potter's definition is scientifically valuable (2022). After analyzing various sources, Potter concludes that critical thinking is "a conglomeration of a great many skills including the ability to read, evaluate, analyze, imagine possibilities, deconstruct messages, recognize patterns,

challenge meanings, judge credibility, decipher sender intent, counterargue, dig for truth, avoid influence, and produce messages, to name but a few" (2022, p. 122).

Although definitions may vary, we view critical thinking as the ability to analyze information from various sources thoroughly, consider different perspectives, justify one's position, and, based on this, make a well-considered decision, as well as the willingness to reconsider one's position if new, reliable data becomes available.

Most scientists agree that educational environments where high school children feel free to express their opinions, question ideas, and participate in discussions greatly benefit the development of critical thinking (Hawthorne, 2025; Schwartz & Diliberti, 2022). They explain that such educational environments empower high school students to feel confident in their reasoning by encouraging them not to be afraid to make mistakes, to compare different points of view, to seek evidence to support their claims, to refute false information, and, above all, to recognize and resist manipulation.

Thus, for instance, Schwartz & Diliberti state that in today's middle and high schools across the United States, teachers pay close attention to the development of key elements of critical thinking, such as reasoning and identifying claims (2022). In their report "Encouraging deeper learning in middle and high school", Schwartz & Diliberti mention that successful development of critical thinking skills can be facilitated by involving students in project-based learning, real-world problem-solving activities, and activities that students choose rather than are assigned (2022). Schwartz & Diliberti emphasize that teachers set deep questioning techniques (e.g., posing high-level questions and organizing Socratic seminars) apart from other techniques aimed at developing critical thinking skills. Such activities help students think more deeply, look for evidence, compare different points of view, and explain their own positions. Moreover, Schwartz & Diliberti find that close reading and analysis of texts, as well as writing activities, positively influence the development of critical thinking among middle and high school students (2022).

Hawthorne is convinced that today's high school students, who must operate in an information-saturated environment, should be able to discern credible data from misinformation (2025). Furthermore, critical thinking becomes vital for dealing with manipulation and false information. Hawthorne believes that creating a supportive classroom environment, where teachers are free to implement specific teaching methods and techniques, enhances the development of high school students' critical thinking skills (2025). Among effective teaching methods and techniques, Hawthorne distinguishes inquiry-based, problem-based, and collaborative learning. Hawthorne also emphasizes the importance of implementing reflective practices, classroom discussions, and debates for developing critical thinking skills in high school, including Socratic questioning.

Qualls believes that today's high school students should be equipped with a range of critical thinking skills to help them succeed in the job market. The scientist relates adaptability, analysis skills, collaboration, communication, creativity, decision-making, evaluative skills, inference skills, problem-solving, and research skills to structural components of critical thinking (2024). To develop these skills, teachers should engage high school students in a variety of activities, including data simulation, mock networking events, real-world case studies, scientific research and

interpretation projects, project assessment and reflection, and whole-class and roundtable discussions. Although the activities mentioned are aimed at developing different structural components of critical thinking, their effective and comprehensive use can teach high school students to analyze information critically, communicate collaboratively, tackle complex challenges and take sound decisions.

Du Plesis describes various cognitive activities useful for developing critical thinking skills among high school students: Socratic seminars, case studies, debates, ethical dilemma discussions, scientific investigations, current events analysis, mind mapping, data interpretation, research projects, etc. (2024). Their usage in the classroom helps teachers foster high school students' critical thinking and make them more thoughtful.

The research clearly indicates that, in the age of digital technologies, including artificial intelligence, critical thinking should be among the most important educational priorities worldwide. Despite the lack of a universal teaching and learning technique that effectively develops critical thinking among high school students, today's representatives of the North American educational community have an unlimited number of activities at their disposal. What is also important is that each teaching and learning technique can be used with another one for better results. Implementing scientific research and interpretation projects, project assessment and reflection, Socratic seminars, case studies, discussions and debates, mind mapping, and many other activities can help teachers achieve more positive results in developing high school students' critical thinking skills. In its turn, using the mentioned activities in instruction can help high school students learn to think critically in information-rich learning environments.

Notwithstanding these efforts to develop critical thinking among high school students, today's educators and policymakers should continue to pay greater attention to its role and importance. Shaping curricula that foster critical thinking skills among young people can help them acquire and deepen their knowledge, question assumptions, and learn throughout their lives.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Charlton, E. (2019). Here's how to improve critical thinking and why it's important. https://www.weforum.org/stories/2019/10/improve-critical-thinking-why-important/

CLRN. (2025). What is critical thinking psychology? https://www.clrn.org/what-is-critical-thinking-psychology/

Du Plesis, L. (2024). Cognitive activities for high school: discussions, research, investigations, challenges and presentation. https://www.teachingexpertise.com/high-school/cognitive-activity-for-high-school/

Ennis, R. H. (2011). The nature of critical thinking: an outline of critical thinking dispositions and abilities. https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthinking_51711_000.pdf

Hawthorne, M. L. (2025). Strategies for enhancing critical thinking skills in high school. [Online]. https://libertycollegiateacademy.org/strategies-for-enhancing-critical-thinking-skills-in-high-school/

Murawski, L. M. (2014). Critical thinking in the classroom … and beyond. Journal of Learning in Higher Education, 10(1), 25-30. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1143316.pdf

Potter, J. (2022). Critical analysis of critical thinking. Journal of Media Literacy Education, 14(1), 108-123. https://doi.org/10.23860/JMLE-2022-14-1-8

Qualls, S. (2024). Ten critical thinking skills high schoolers should master. https://blog.tcea.org/10-critical-thinking-skills-high-school/
Rastegari, I. (2018). Developing critical thinking. https://www.gse.harvard.edu/ideas/edcast/18/01/developing-critical-thinking
Schwartz, H., & Diliberti, M. K. (2022). Encouraging deeper learning in middle and high school. [Online]. https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RRA900/RRA956-28/RAND_RRA956-28.pdf

Демчук О. І.
Інститут педагогіки НАПН Україна
(Київ, Україна)

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Сучасний освітній (навчальний) процес дедалі більше орієнтується не лише на формування професійних знань і навичок, а й на розвиток особистісних компетентностей студентів (Малихін, 2024). Однією з ключових навичок, що впливає на академічні результати, соціальну адаптацію та майбутню професійну діяльність, є емоційний інтелект. В умовах змішаного навчання, що поєднує традиційні та онлайн-формати, особливої ваги набуває питання ефективного розвитку емоційного інтелекту як ключової складової особистісного та професійного зростання студентів.

Емоційний інтелект (англ. emotional intelligence) – група ментальних здібностей, які беруть участь в усвідомленні та розумінні власних емоцій і емоцій оточуючих. Здатність людини розпізнавати емоції, розуміти наміри, мотивацію і бажання ін. людей і свої власні, а також здатність керувати своїми емоціями та емоціями ін. людей з метою вирішення практичних задач (Кремень, 2021, с. 297).

На думку науковців, емоційний інтелект охоплює п’ять основних здібностей:

1. Усвідомлення власних емоцій як провідна властивість емоційного інтелекту, виступає спроможністю керувати власними емоціями, регулювати їх виявлення, розуміти причини виникнення переживань, їхній характер та інтенсивність, спроможність усвідомити свої істинні переживання і зрозуміти їх походження, дає змогу людині краще впоратись із ними.

2. Регулювання емоцій як можливість контролювати (за потреби коригувати) власні переживання, яке базується на їхньому самоусвідомленні, здатності заспокоїти себе, позбавитись тривожного стану, суму, роздратованості тощо. Низький рівень розвитку такої властивості обумовлює перебування в стані дистресу та безпорадні спроби подолати власні негативні емоції. Високий рівень здатності до регулювання емоцій, зі свого боку, передбачає вміння контролювати емоції, значно ефективніше та більш швидке подолання небажаних емоційних станів.

3. Спроможність мотивувати себе до діяльності, яка реалізується в зусиллях людини спрямувати емоції на користь досягнення мети діяльності, на самомотивування, на нові досягнення, на креативну діяльність. В основі такої спроможності лежить самоконтроль, що реалізується у вигляді вміння

відкладати отримання миттєвого задоволення заради досягнення більш значущої віддаленої мети, що виступає важливою передумовою подальшої успішної діяльності.

4. Розпізнавання та розуміння емоцій, які виникають в інших людей, що реалізуються через емпатію, тобто чутливість до таких соціальних ознак, які вказують на наявність певних проблем чи переживань і необхідність їх урахування в спілкуванні.

5. Уміння підтримувати доброзичливі стосунки з іншими, що є здатністю людини справлятися з емоціями, які виникають під час взаємодії (Кузнєцов & Діомідова, 2017, с. 11).

Учителі з високим рівнем емоційного інтелекту більш ефективно управляють класом, зменшують кількість і гостроту конфліктів, керують поведінкою учнів і підтримують продуктивну навчальну атмосферу в класі. Такі педагоги здатні швидше ідентифікувати та регулювати емоційні сплески учнів, що сприяє кращій організації освітнього (навчального) процесу (Малихін & Ліпчевська, 2025, с. 85).

Розглянемо особливості розвитку емоційного інтелекту в умовах змішаного навчання:

1. Формування саморегуляції та усвідомлення емоцій. Процес саморегуляції є ефективним, насамперед, за умови усвідомлення його самими особистостями. На деяких етапах розвитку особистість починає свідомо ставитись до організації та здійснення власної діяльності, визначення напрямів власного розвитку тощо. Людина отримує здатність стати суб'єктом своєї життєдіяльності, що характеризується якісно новим способом самоорганізації (Малихін, 2007) та саморегуляції особистості (Тесленко & Тесленко, 2024, с. 158).

Онлайн-середовище може спричиняти широкий спектр емоцій – від натхнення й зацікавленості до тривоги, ізоляції або вигорання. Важливо, щоб студенти вміли розпізнавати й називати свої емоції, розуміти, як ті впливають на їхню концентрацію, продуктивність і загальне ставлення до навчання. Цьому сприяє: ведення щоденників емоцій, де студент щодня або щотижня фіксує свій настрій, основні емоції, причини їх виникнення та способи реагування; рефлексія після занять або виконання завдань, зосереджена не лише на змісті, а й на власному внутрішньому стані: що викликало інтерес, що спричинило труднощі, як змінювався настрій у процесі; самооцінка відіграє важливу роль, оскільки вона виконує функцію саморегуляції, а також слугує засобом психологічного захисту особистості. Головна функція такого механізму, як самооцінка, є необхідною внутрішньою передумовою саморегуляції і тісно пов'язана з процесами планування та цілепокладання (Балашов, 2017, с. 8).

2. Розвиток емпатії через цифрову комунікацію. Віртуальна взаємодія змінює способи вираження та сприйняття емоцій: зменшується частка невербальних сигналів (міміка, інтонація, жести), що може спричиняти непорозуміння або емоційне дистанціювання між учасниками освітнього (навчального) процесу.

У таких умовах важливо навчати студентів не лише технічним аспектам онлайн-комунікації, а й розвивати здатність до емоційної саморефлексії,

усвідомлення власних емоцій та розпізнавання емоцій інших – ключових компонентів емоційного інтелекту. Змішане навчання створює сприятливе середовище для цього процесу, оскільки дає змогу чергувати живе спілкування з цифровим, забезпечуючи можливості для спостереження, аналізу й адаптації комунікативної поведінки в різних умовах (Малихін та ін., 2022).

Задля розвитку емпатії в онлайн-взаємодії доцільно впроваджувати: *рефлексійні завдання* (щоденники емоцій, обговорення емоційних реакцій на певні ситуації); *рольові ігри та кейс-аналіз* у цифровому середовищі (імітація комунікаційних ситуацій у чатах, форумах тощо); *обговорення принципів цифрового етикету*, що сприяють формуванню відповідального ставлення до слова й комунікації загалом; *групові онлайн-проєкти* уможливлюють активізацію пізнавальної діяльності студентів і сприяє їхній взаємодії в процесі навчання. Це особливо важливо в умовах дистанційного та змішаного навчання, коли зменшена можливість фізичного контакту, але зберігається необхідність у співпраці (Демчук, 2025, с. 153).

Такі освітні практики сприяють не тільки формуванню стійких навичок ефективного цифрового спілкування, а й розвивають емоційну грамотність студентів, що є необхідною умовою для успішної професійної діяльності та міжособистісного зростання в сучасному цифровому суспільстві.

Зниження рівня стресу та тривожності. Змішане навчання може спричиняти низку негативних емоційних і фізичних реакцій, а саме: ізоляція, перевантаження, проблеми з концентрацією уваги, погіршення настрою, надмірна турбота про власну безпеку, розлади харчової поведінки, головний біль, відчуття провини, дратівливість, страх, постійна втома, неконтрольована агресивність, погіршення шкільної успішності, зухвала поведінка, швидка стомлюваність (Арістова, 2023, с. 51). Для зниження рівня стресу важливо створювати підтримувальне освітнє середовище та впроваджувати техніки емоційної грамотності, що допомагають студентам краще справлятися з емоційними навантаженнями.

Інтерактивні методи навчання. Інтерактивні методи навчання, зокрема гейміфікація, кейс-методи та рольові ігри, сприяють розвитку емоційного інтелекту, оскільки передбачають розуміння емоцій інших людей та ефективну взаємодію з ними.

Гейміфікація передбачає використання елементів гри в освітньому (навчальному) процесі, мотивує студентів до активної участі та сприяє формуванню навичок емоційної саморегуляції й самооцінювання. Учені акцентують увагу на тому, що застосування ігор в освітній (навчальній) діяльності сприяє не лише підвищенню мотивації навчання, а й активізації психічної діяльності здобувачів освіти, зокрема, уваги, мислення, пізнавального інтересу тощо. Серед основних компонентів гейміфікованого освітнього процесу Н. Арістова й І. Махович виокремлюють наступні: здобувачів освіти (учасники гри); завдання, які мають виконати учасники гри; бали, здобуті учасниками гри під час виконання певного завдання; рівні складності завдань; певна винагорода за завершення дій та обов’язкове складання рейтингів учасників гри відповідно до їхніх досягнень (Арістова & Махович, с. 203). Кейс-методи дають змогу розв’язувати реальні або змодельовані ситуації, у

яких студенти мають ураховувати емоційний стан і потреби інших учасників, ухвалюючи рішення в умовах невизначеності. Рольові ігри дають змогу зануритися в різноманітні соціальні ситуації, що сприяє розвитку емпатії, здатності до співпереживання та конструктивного розв'язання конфліктів.

Усі ці методи сприяють формуванню не лише професійних умінь, а й емоційної компетентності, яка є важливою умовою успішної комунікації та ефективної взаємодії в реальному житті.

Розвиток емоційного інтелекту студентів в умовах змішаного навчання є важливою умовою їхньої успішної соціалізації та професійного становлення. Використання рефлексійних практик, інтерактивних методів навчання та формування культури емоційної грамотності сприяють підвищенню рівня емоційного інтелекту. Освітній (навчальний) процес має бути спрямований не лише на засвоєння академічних знань, а й на формування емоційної компетентності як основи ефективної комунікації, адаптації та особистісного зростання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Арістова, Н. (2023). Трикутник партнерства «учителі – учні – батьки»: Долаємо стрес разом (за результатами українсько-латвійського проєкта «мережева система підтримки для педагогів, спрямована на зниження рівня тривожності в дітей у регіонах, що постраждали від війни»). *«Світ дидактики: Дидактика в сучасному світі»* (с. 50–52). Київ: «Видавництво Людмила».

Арістова, Н., & Махович, І. (2023). Гейміфікація як засіб підвищення мотивації навчання студентів комп'ютерних спеціальностей. *Світ дидактики: Дидактика в сучасному світі* (с. 201–204).

Балашов, Е. (2017). Психологічні особливості та механізми саморегуляції в навчальній діяльності студентів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*, (5), 5–13.

Демчук, О. (2025). Особливості організації навчально-пізнавальної діяльності студентів в умовах змішаного навчання. *Молодь і ринок*, (2/234), 149–154. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.324501

Кремень, В. (2021). *Енциклопедія освіти* (2-ге вид.). Юріком Інтер.

Кузнєцов, М., & Діомідова, Н. (2017). *Емоційний інтелект як чинник психоемоційних станів студентів в умовах іспиту*. Діса плюс.

Малихін, О. (2007). Самоорганізація і самоконтроль у самостійній навчальній діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Наукові записки. Серія: педагогічні та історичні науки*, (70), 109–122.

Малихін, О. (2024). Професійна компетентність майбутніх фахівців природничих спеціальностей як педагогічна категорія. *Вісник науки та освіти*, (1(19)). https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-1(19)-1085-1096

Малихін, О., Арістова, Н., & Рогова, В. (2022). Мінімізація освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану: змішане навчання. *Ukrainian Educational Journal*, (3), 68–76. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-68-76

Малихін, О., & Ліпчевська, І. (2025). Рівень розвитку емоційного інтелекту вчителя як передумова забезпечення якості освітнього процесу в умовах воєнного стану. *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 84–87). https://doi.org/10.32751/Svit_dydaktyky2024

Тесленко, М., & Тесленко, І. (2024). Емоційний інтелект у структурі саморегуляції студентів-психологів. *Наукові записки. Серія: психологія*, *1*(3), 155–162. https://doi.org/10.32782/cusu-psy-2024-1-21

Коптяєва А. П.
Криворізький державний педагогічний університет
(м. Кривий Ріг, Україна)

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЇ M-LEARNING У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Сучасний етап розвитку вітчизняної освіти характеризується інтенсивним пошуком інноваційних моделей навчання, що відповідають вимогам інформаційного суспільства. Особливої ваги це набуває на другому циклі початкової освіти (3–4 класи), де відбувається перехід від ігрової діяльності до системного опанування складних математичних алгоритмів. Реалізація концепції «Нова українська школа» (НУШ) передбачає формування математичної компетентності через використання сучасного цифрового інструментарію. У цьому контексті технологія мобільного навчання (m-learning) виступає не лише як засіб візуалізації, а як стратегічний ресурс трансформації дидактичної взаємодії. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю наукового обґрунтування методичних моделей використання персональних гаджетів здобувачами освіти другого циклу для підвищення ефективності вивчення математичного контенту.

Мобільне навчання ми трактуємо як гнучку дидактичну систему, що базується на використанні портативних пристроїв і забезпечує безперервність освітнього процесу незалежно від просторово-часових обмежень. Для здобувачів освіти другого циклу навчання (9–10 років) характерним є зростання когнітивної автономії та цифрова досвідченість. Впровадження підходу BYOD (Bring Your Own Device – «принеси свій пристрій») дозволяє капіталізувати цей досвід, перетворюючи смартфон на індивідуальну дослідницьку лабораторію. Це забезпечує реалізацію принципу персоналізації, де мобільні застосунки адаптують темп подачі матеріалу та рівень складності завдань до індивідуальних можливостей кожного учня.

Ефективність інтеграції m-learning у процес вивчення математики забезпечується комплексом дидактичних умов, які враховують психолого-педагогічні особливості здобувачів освіти другого циклу навчання:

1. *умова інтерактивного моделювання складних математичних конструктів*. На другому циклі навчання програма передбачає роботу з багатоцифровими числами, величинами та пропедевтикою геометрії. Традиційні статичні засоби навчання часто не забезпечують необхідного рівня абстрагування. Дидактична умова інтерактивної візуалізації (через застосунки Matific, GeoGebra, Mathigon) дозволяє здобувачам освіти здійснювати динамічні маніпуляції з об’єктами. Учень отримує можливість віртуально «розбирати» трицифрові числа на розрядні одиниці, моделювати геометричні фігури та досліджувати їх властивості в реальному часі. Це сприяє трансформації наочно-образного мислення у вербально-логічне, що є фундаментом математичної грамотності (Скворцова & Онопрієнко, 2020);

2. *умова адаптивного гейміфікованого зворотного зв'язку та когнітивної підтримки*. Вивчення алгоритмів письмового множення та ділення, а також розв'язування складених задач на другому циклі навчання часто супроводжується зростанням психологічного напруження учнів. Мобільні платформи (Kahoot!, Wordwall, LearningApps) створюють ситуацію успіху через механізми гейміфікації. Важливою умовою є негайність зворотного зв'язку: здобувач освіти отримує підтвердження правильності своїх дій миттєво. Цифровий інструментарій виконує функцію адаптивного тьютора, який не просто фіксує помилку, а пропонує підказки або альтернативні шляхи розв'язання, що мінімізує страх перед невдачею та стимулює внутрішню мотивацію до навчання (Сазонова & Дригач, 2023).

3. *умова дидактичної інтеграції цифрових та предметно-практичних методів*. Для здобувачів освіти 3–4 класів критично важливо розуміти прагматичний аспект математики. Мобільне навчання не повинно існувати ізольовано від реальної практики. Ми пропонуємо інтегрувати цифрові пристрої як засіб зв'язку з реальним світом: використання камери для розпізнавання математичних об'єктів у довкіллі, застосування калькуляторів для перевірки складних обчислень, використання хмарних сервісів для спільної роботи над математичними проєктами. Таке поєднання традиційних записів у зошиті з мобільною активністю забезпечує цілісність сприйняття навчального матеріалу та розвиток м'яких навичок (soft skills).

Реалізація зазначених умов вимагає якісно нового підходу до професійної діяльності вчителя. На другому циклі навчання педагог переходить від ролі транслятора готових знань до позиції фасилітатора та цифрового куратора. Його завдання полягає у проєктуванні такого освітнього середовища, де мобільний пристрій стає інструментом пошуку та критичного аналізу інформації. Педагогічний супровід передбачає навчання здобувачів освіти цифровій гігієні та саморегуляції, оскільки гаджет має сприйматися не як засіб розваги, а як робочий інструмент для розв'язання навчальних задач. Вчитель координує групову взаємодію, спрямовуючи увагу учнів на математичну сутність завдань у мобільних застосунках.

Аналіз практичного досвіду впровадження мобільного навчання свідчить про доцільність використання комплексних платформ зі складними сценаріями. Наприклад, застосування ігрового середовища Matific дозволяє учням 3–4 класів візуалізувати абстрактні поняття дроби та площа фігур. На відміну від статичних рисунків, цей інструмент пропонує маніпулятивні дії, де дитина має фізично (через сенсорний екран) розділяти об'єкти на частини, що забезпечує глибоке когнітивне занурення. Важливим елементом методики є використання QR-кодів, інтегрованих у паперові дидактичні матеріали. Це дозволяє миттєво переходити від теоретичного матеріалу до інтерактивних вправ у LearningApps, створюючи цілісну «гібридну» систему навчання. Такий підхід інтенсифікує процес формування обчислювальних навичок, забезпечуючи автоматизацію позатабличного множення та ділення через цікаве для дитини повторення.

Отже, впровадження технології m-learning у роботу зі здобувачами освіти другого циклу навчання є необхідним кроком у цифровій трансформації початкової школи. Дотримання обґрунтованих дидактичних умов дозволяє

перетворити мобільний пристрій на ефективний інструмент когнітивного розвитку, що забезпечує реалізацію вимог Державного стандарту початкової освіти та підготовку учнів до успішного навчання в основній школі. Це звільняє когнітивні ресурси учнів для розв'язування творчих задач та логічних вправ, що є стратегічним пріоритетом другого циклу навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Барановська, О. В. (2021). *Змішане навчання у початковій школі: нові форми взаємодії: методичні рекомендації*. Фенікс.

Сазонова, І., & Дригач, Т. (2023). Використання математичних онлайн-тренажерів для вдосконалення обчислювальних навичок. *Педагогічні науки*, 45–50.

Скворцова, С. О., & Онопрієнко, О. В. (2020). *Нова українська школа: методика навчання математики у 1-2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу*. Генеза.

Терещук, С. (2021). Мобільне навчання: виклики та перспективи для сучасної початкової школи. *Український педагогічний журнал*, (3), 112–118.

Кошевець О. В.
Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)

ПЕРСОНАЛІЗОВАНЕ НАВЧАННЯ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ОСВІТІ

У сучасній освіті персоналізоване навчання є важливою зміною освітньої парадигми. На відміну від традиційного підходу «один підхід для всіх», воно адаптує освітній процес до індивідуальних потреб, здібностей, інтересів і мотивації кожного учня. Такий підхід особливо актуальний у глобальному та цифровізованому освітньому середовищі, де здобувачі освіти мають різноманітний досвід і навчальні потреби.

Значення індивідуальної орієнтації в освіті давно визнається українськими науковцями. Дослідники наголошували на створенні умов для персоналізованої освіти, зокрема особистісно орієнтованих, диференційованих і профільних моделей навчання (Калініна та ін., 2011).

Актуальність персоналізованого навчання в Україні посилюється сучасними соціальними викликами. Аналітичні матеріали засвідчують зростання занепокоєння педагогів психологічним благополуччям учнів, особливо в умовах війни, та необхідність більш чутливого й учнецентричного підходу (Бібік та ін., 2023). Отже, персоналізація є не лише педагогічним завданням, а й важливою психосоціальною потребою.

Цифрова трансформація освіти створює додаткові можливості для персоналізації. Розвиток цифрової компетентності педагогів і адаптація дидактичних принципів до змішаного та дистанційного навчання сприяють використанню цифрових інструментів для індивідуалізації освітнього процесу (Калініна та ін., 2011). Водночас цифровізація породжує проблеми цифрової нерівності, психологічного стресу та потреби в психологічній підтримці учнів і родин (Бібік та ін., 2023). Тому цифрову дидактику необхідно поєднувати з психосоціальними стратегіями.

Персоналізоване навчання не є новим явищем для української педагогіки. Його основні принципи – індивідуалізація, диференціація та особистісно орієнтований підхід – тривалий час досліджувалися українськими психологами та педагогами. Н. Дічек аналізувала розвиток особистісно орієнтованої парадигми та роль психологічних служб і диференційованих класів у її інституціалізації (Dichek, 2016). Дослідження також простежують історичний розвиток індивідуалізації та диференціації в системі освіти незалежної України (Дічек та ін., 2018). Сучасні дослідження охоплюють інноваційні моделі навчання та психологічне благополуччя учнів (Павельчук, 2024).

Персоналізоване навчання має глибоке коріння в українській педагогічній думці, передусім у концепціях індивідуалізації та диференціації. Н. Дічек досліджувала внесок українських психологів у розвиток індивідуалізації освітнього процесу, зокрема вивчення пам'яті, індивідуальних відмінностей розумової діяльності, мотивації та творчого потенціалу учнів (Дічек, 2018).

У школах незалежної України диференціація інституціоналізувалася через створення психологічних служб, спеціалізованих класів і диференційованих навчальних програм. Методичні праці також наголошували на необхідності інноваційного та диференційованого розвитку в управлінні закладами освіти (Калініна та ін., 2011).

З розвитком компетентнісного підходу та цифрових технологій акцент змістився від структурної диференціації до гнучкішої персоналізації. О. Топузов досліджує методологію дидактики та проєктування змісту освіти в межах компетентнісного підходу, що створює можливості для адаптації змісту до індивідуальних освітніх потреб учнів (Топузов, 2020; Топузов, 2018).

Особливої актуальності індивідуалізація набула в умовах змішаного навчання. Н. Арістова досліджувала його дидактичні принципи, створюючи методологічне підґрунтя для практичної реалізації індивідуалізації (Арістова, 2021). Практичні інструменти індивідуалізації у змішаному форматі представлені О. Топузовим, С. Алєксєєвою, О. Малихіним та Н. Арістовою (Топузов та ін., 2024).

М. Павельчук досліджує персоналізацію навчання покоління Альфа, наголошуючи на врахуванні їхніх психологічних характеристик і цифрової орієнтованості. Авторка розмежовує персоналізацію для учня, разом з учнем та учнем самостійно (Павельчук, 2024).

Воєнні виклики додатково посилили потребу в індивідуалізації. Аналітичні матеріали засвідчують занепокоєння педагогів психологічним благополуччям учнів та необхідність особистісно орієнтованих підходів (Бібік та ін., 2023). Водночас педагоги потребують психологічної підтримки для роботи з учнями.

Методичні рекомендації визначають індивідуалізацію як засіб компенсації освітніх втрат у воєнний і повоєнний періоди (Малихін та ін., 2023). Дослідження змішаного навчання також підкреслюють необхідність індивідуального підходу до учнів, які зазнали травматичного досвіду або перерв у навчанні (Малихін та ін., 2024).

Таким чином, українська педагогічна думка розглядає персоналізацію як засіб гуманізації освіти, подолання кризових наслідків та ефективного використання цифрових технологій.

Однією з основних проблем персоналізації є недостатній розвиток психологічних служб у школах. Особистісно орієнтований підхід потребує розвиненої психологічної служби. Персоналізація передбачає врахування емоційних, мотиваційних і когнітивних характеристик учня, що виходить за межі стандартної педагогічної діагностики. За відсутності відповідних фахівців це може створювати надмірне навантаження на педагогів і призводити до поверхневої індивідуалізації, яка враховує лише темп або складність навчання, але ігнорує соціоемоційні потреби учнів, особливо тих, хто постраждав від війни та переміщення.

У кризових умовах персоналізація має поєднуватися з психосоціальною підтримкою. Зосередження виключно на академічних показниках може призвести до неправильного трактування труднощів, спричинених травмою або стресом, як суто когнітивних проблем. Методичні підходи до комплексної адаптації навчання підкреслюють необхідність поєднання академічного прогресу з психологічною стійкістю (Топузов та ін., 2024).

Важливим є також етичний аспект використання цифрових технологій і персональних даних. Навчальні профілі, результати діагностики та показники успішності потребують захисту й відповідального використання. Особливої уваги це потребує щодо учнів, які постраждали від війни або були вимушено переміщені.

Надмірна залежність від алгоритмів і кількісних показників може посилювати тривожність і сприяти надмірній орієнтації на результати. У такому випадку увага зміщується від засвоєння знань до оптимізації показників, що може негативно впливати на внутрішню мотивацію.

Ще одним ризиком є втрата гуманістичного характеру освіти. Українські історико-педагогічні дослідження підкреслюють значення гуманізації освітнього процесу. Технології не повинні замінювати живу взаємодію між учителем і учнем. Особистісно орієнтована парадигма передбачає довірливі взаємини, а тому цифрові дані мають допомагати педагогові краще розуміти учня, а не замінювати педагогічну взаємодію (Dichek, 2016).

Персоналізація також змінює професійну роль учителя: від транслятора знань до фасилітатора навчання та інтерпретатора даних. Для цього потрібна відповідна методична підготовка, оскільки педагоги мають уміти аналізувати результати оцінювання й освітні траєкторії та відповідно коригувати навчання (Топузов та ін., 2024). Недостатня підготовка може призвести до формального й стандартизованого використання персоналізованих інструментів.

Персоналізоване навчання є значною педагогічною та психологічною можливістю для української системи освіти. Його ефективне й етичне впровадження потребує не лише технологічних інструментів, а й гуманістичних та учнецентричних цінностей.

Українські дослідження індивідуалізації, диференціації, змішаного навчання та психологічної підтримки створюють міцне теоретичне й методичне підґрунтя для розвитку персоналізованого навчання. Водночас його поширення стримується недостатньою підготовкою педагогів, нерівністю цифрової інфраструктури, ризиками для конфіденційності даних та інституційною інерцією.

Подальші дослідження мають бути спрямовані на вивчення довгострокових результатів персоналізації в українських умовах, особливо в періоди нестабільності. Перспективним є також розвиток партисипативних моделей, у яких учні, педагоги та психологи спільно формують освітні траєкторії. За таких умов персоналізоване навчання може стати не лише педагогічною інновацією, а й важливим засобом гуманізації української освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Арістова, Н. О. (2021). Дидактичні засади індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти: методологія дослідження. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2021 рік*.

Бібік, Н., Локшина, О., Онопрієнко, О., & Топузов, О. (2023). *Результати онлайн опитування «Організація початкової освіти в 2022 році в умовах воєнного стану»: аналітичний звіт*. Інститут педагогіки НАПН України.

Дічек, Н. П. (2015). Внесок українських психологів у розвиток індивідуалізації і диференціації навчання школярів (60-ті рр. XX ст.). *Педагогічна освіта: теорія і практика*, *1*(18), 407–419.

Дічек, Н. П. (2018). Внесок психологів України в індивідуалізацію навчального процесу в середній школі (друга половина XX ст.). *Український педагогічний журнал*, *1*, 15–30.

Інститут педагогіки НАПН України. (2021). *Зміст і технології шкільної освіти: Програма науково-практичної конференції всеукраїнського рівня за результатами наукових досліджень співробітників, докторантів, аспірантів, здобувачів, вчителів-експериментаторів Інституту педагогіки НАПН України за 2021 рік*. https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2022/01/Prohramka-1.pdf

Калініна, Л. М., Остапенко, А. Ф., Лапінський, В. В., Літвинчук, В. В., Рогоза, В. В. та ін. (2011). *Управління інноваційним розвитком загальноосвітнього навчального закладу: моделі, соціокультурні процеси, технології* (За наук. ред. професора Л. М. Калініної). Київ – Володимирець. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/8590/1/Pedagogika_%D0%A3%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%B2_%D1%96%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%86%20%D1%80%D0%BE%D0%B7%D0%B2_%D0%BE%D0%BC%20_%D1%80%D0%B5%D0%B4%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%9A%D0%9B%D0%9C_2011.pdf

Малихін, О. В., Арістова, Н. О., Ліпчевська, І. Л., Павловська, О. В., & Борзенкова, Т. А. (2025). Організаційно-методичні умови допрофільного та профільного навчання в закладі загальної середньої освіти на засадах концепції Нової української школи: результати концептуально-діагностувального етапу всеукраїнського експерименту. *Проблеми сучасного підручника*, (35), 6–17. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2025-35-6-17

Малихін, О. В., Арістова, Н. О., Ліпчевська, І. Л., Павловська, О. В., & Борзенкова, Т. А. (2025). Організаційно-методичні умови допрофільного та профільного навчання в закладі загальної середньої освіти на засадах концепції Нової української школи: результати організаційно-підготовчого етапу всеукраїнського експерименту. *Український педагогічний журнал*, (2), 94–104.

Малихін, О. В., Арістова, Н. О., & Ліпчевська, І. Л. (2023). Аналітичні матеріали: дидактичні особливості організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану. *Освіта. Інноватика. Практика*, 11(10), 56–62. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i10-008

Малихін, О. В., Арістова, Н. О., & Ліпчевська, І. Л. (2024). Цифровізація профільної середньої освіти як інструмент мінімізації навчальних втрат учнів в умовах воєнного стану. *Український педагогічний журнал*, (4), 57–64. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-4-57-64

Організаційно-методичні умови допрофільного та профільного навчання в закладі загальної середньої освіти на засадах концепції Нової української школи: результати концептуально-діагностувального етапу всеукраїнського експерименту. *Проблеми сучасного підручника*, (35), 6–17. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2025-35-6-17

Павельчук, М. (2024). Персоналізація навчання здобувачів профільної середньої освіти як представників покоління Альфа: урахування індивідуально-психологічних особливостей. *Український педагогічний журнал*, (3), 79–86. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-3-79-86

Топузов, О. М. (2017). Дидактичні чинники забезпечення якості шкільної освіти в умовах євроінтеграційних процесів. *Педагогіка і психологія*, 1, 35–41.

Топузов, О. М. (2018). Дидактичні засади проєктування навчального змісту в умовах реалізації компетентнісного підходу. *Український педагогічний журнал*, 2, 7–16.

Топузов, О. М. (2020). Методологія дидактики: сучасний стан і перспективи розвитку. *Український педагогічний журнал*, 2, 81–89.

Топузов, О. М., Алєксєєва, С. В., Малихін, О. В., & Арістова, Н. О. (2024). *Індивідуалізація навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу у базовій школі: методичний посібник*. Видавничий дім «Освіта».

Топузов, О. М., Онопрієнко, О. В., Засєкіна, Т. М., & Локшина, О. І. (2022). Реалізація засад компетентнісного підходу в навчанні учнів базової школи в умовах освітніх викликів. *Український педагогічний журнал*, (4), 7-15.

Dichek, N. (2016). The ways to establish the personality-oriented paradigm in the Ukrainian school education (psycho-pedagogical aspect). The Modern Higher Education Review. Retrieved from https://edreview.kubg.edu.ua/index.php/edreview/article/view/12

Zahorulko, M. O. (2020). Training of Psychological and Pedagogical Disciplines as a Means of Ensuring the Need-Motivational Sphere of Future Primary School Teachers. *Scientific journal «Humanitarian Balkan research»*, *4*(1(7)), 47–50. DOI: https://doi.org/10.34671/SCH.HBR.2020.0401.0011.

Кривошей К. Ю.
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
(Харків, Україна)

СТРЕСОСТІЙКІСТЬ, РЕЗИЛЬЄНТНІСТЬ ТА ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТЬ

Сучасне освітнє середовище є потужним джерелом психологічного навантаження для молоді. Здобувачі вищої освіти стикаються зі складним поєднанням академічних вимог, соціальних очікувань, особистісних криз та екзистенційних викликів. В умовах повномасштабної збройної агресії проти України ці труднощі набувають особливої гостроти: здобувачі освіти вимушені навчатися в умовах небезпеки, систематичних повітряних тривог, дистанційного формату освіти та постійної невизначеності щодо майбутнього (Кривошей, 2024). Психологічна напруга студентської молоді під час воєнного стану суттєво перевищує довоєнні показники й потребує не лише психологічної підтримки, але й системного переосмислення ресурсів психологічної стійкості особистості.

В сучасних вітчизняних дослідженнях поняття «стресостійкість», «резильєнтність» та «життєстійкість» нерідко вживаються як тотожні поняття. Проте детальний аналіз виявляє як спільні риси, так і суттєві відмінності між цими феноменами. Стресостійкість орієнтована на протидію стресу і описує

реакцію на конкретні ситуації; вона більшою мірою зумовлена біологічними та психофізіологічними особливостями людини. Резильєнтність охоплює динамічний процес адаптації та посткризового зростання. Життєстійкість являє собою стійку систему ціннісно-смислових установок особистості. Метою роботи є здійснення концептуального розмежування зазначених понять та проаналізувати їх специфіку у контексті психологічних ресурсів здобувачів вищої освіти.

У межах вікової психології студентський вік (приблизно 17–23 роки) розглядається як сензитивний період для розвитку ключових особистісних і психічних новоутворень, зокрема формування ідентичності (професійної, особистісної, ціннісно-смислової), розвитку рефлексії та самосвідомості, становлення стійкої самооцінки та здатності до саморегуляції, а також інтенсивного інтелектуального зростання, пов'язаного з переходом до абстрактного та критичного мислення. Водночас цей віковий період є чутливим до формування емоційної регуляції, копінг-стратегій та стресостійкості, розвитку зрілих міжособистісних взаємин і здатності до близькості, а також до становлення системи цінностей і життєвих смислів. Сукупність зазначених характеристик зумовлює особливу значущість студентського віку для професійного самовизначення та формування довготривалих моделей реагування на стрес.

Дослідження свідчать, що екзаменаційний стрес займає одне з провідних місць серед причин психічної напруги у студентів, проте загальний стресовий профіль академічного середовища є значно ширшим: він охоплює труднощі адаптації до нового освітнього середовища, кризу професійного самовизначення, фінансові труднощі, міжособистісні конфлікти та невизначеність щодо кар'єрних перспектив. В умовах воєнного часу до цих факторів додаються вимушена зміна місця проживання, страх за близьких, обмеженість ресурсів та постійна загроза фізичній безпеці. Тому розвиток стресостійкості здобувачів вищої освіти в контексті війни є не лише психологічною, але й педагогічною необхідністю сучасності, що вимагає цілеспрямованої роботи з боку закладів вищої освіти (Кривошей, 2024).

Стресостійкість – це здатність особистості протистояти стресу, чинити йому опір та зберігати відносну стабільність у відповідь на вплив стресогенних чинників. О. Когут визначає її як «інтегративну системну властивість», що функціонує на фізіологічному, особистісному та поведінковому рівнях і включає фізіологічну, емоційну, когнітивну та інтуїтивну складові (Когут, 2021). У класичних працях Г. Сельє стресостійкість описана як здатність організму підтримувати гомеостаз під тиском стресорів (Selye, 1976), а Р. Лазарус наголошував на значущості когнітивної оцінки стресогенної ситуації як вирішального чинника стресової реакції (Lazarus & Folkman, 1984). Важливою характеристикою стресостійкості є її подвійна природа: вона одночасно виступає вродженою схильністю (зумовленою типом нервової системи та нейрофізіологічними особливостями) і набутою навичкою, що піддається розвитку через саморегуляцію, усвідомлені практики та спеціалізовані тренінгові програми.

У здобувачів вищої освіти стресостійкість виявляється у здатності ефективно функціонувати в умовах дедлайнів, публічних захистів, іспитів та міжособистісних конфліктів, не допускаючи дезорганізації поведінки та збереження навчальної продуктивності. Детермінантами стресостійкості студентів є внутрішні фактори (висока самооцінка, гнучкість мислення, емоційний інтелект, набуті знання та уміння, психологічна компетентність, інтернальний локус контролю, низький рівень особистісної тривожності тощо) та зовнішні (соціальна підтримка з боку однокурсників, викладачів та родини, особливості освітнього середовища закладу). Психологічні умови розвитку стресостійкості особистості включають саморегуляцію, адекватну самооцінку, оптимізм, високу мотивацію до навчальної та професійної діяльності та ефективне застосування копінг-стратегій.

Резильєнтність (англ. resilience – пружність, еластичність) визначається як процес та результат успішної адаптації до складних або викликових життєвих переживань, що проявляється через ментальну, емоційну та поведінкову гнучкість (American Psychological Association, n.d.). Це здатність не лише «відновлюватися» (bounce back) після складних переживань, але й «відновлюватися вперед» (bounce forward) – навчатися на досвіді, розвиватися внаслідок пережитих негараздів. А. Мастен описує резильєнтність як «звичайну магію людської адаптації» – природну здатність більшості людей долати виклики (Masten, 2001). Феномен резильєнтності розуміється в трьох площинах: як риса чи здатність особистості долати стрес, як процес копінгу та як адаптаційно-захисний механізм. Резильєнтність є найширшим із трьох аналізованих конструктів і має виражену біо-психо-соціальну природу.

Для здобувачів вищої освіти резильєнтність особливо актуальна в ситуаціях пережитої академічної невдачі, вимушеної зміни освітнього середовища (евакуація, дистанційне навчання), особистісної кризи або травматичних подій, зумовлених збройним конфліктом. Дослідження засвідчують, що рівень резильєнтності студентів позитивно пов’язаний з академічною успішністю, психологічним благополуччям та загальною задоволеністю навчанням (Smith, 2015). Ключовою відмінністю резильєнтності від стресостійкості є трансформаційний вимір: резильєнтна особистість не лише долає труднощі, але й стає психологічно більш зрілою внаслідок цього досвіду. Дослідження резильєнтності українських студентів у воєнний час свідчить, що в умовах поєднання воєнних і академічних стресорів студенти використовують інтенсифіковані повсякденні стратегії подолання, взаємопідтримку та академічну солідарність як основні механізми збереження функціональності.

Життєстійкість (англ. hardiness) – це інтегральна особистісна властивість, що активізує психічні ресурси для боротьби з труднощами та сприяє позитивній адаптації до нових умов (Чиханцова, 2021). Концепція життєстійкості, запропонувана С. Кобаса (Kobasa, 1979), характеризує цей феномен через три взаємопов’язані компоненти – «3С»: залученість (commitment) – відчуття осмисленості та цінності власного життя і діяльності, що мотивує активну участь у тому, що відбувається; контроль (control) – переконаність у власній здатності впливати на перебіг подій та нести

відповідальність за вибір; виклик (challenge) – готовність сприймати труднощі як стимул до розвитку, а зміни – як природну умову зростання (Kobasa, 1979; Maddi, 1999). С. Мадді підкреслює, що всі три компоненти разом забезпечують «амортизацію» стресу та перетворення потенційних загроз на ресурс зростання. На відміну від стресостійкості, яка орієнтована на ситуативну реакцію, та від резильєнтності, яка є процесом адаптації, життєстійкість – насамперед ціннісно-смисловий і екзистенційний конструкт.

У здобувачів вищої освіти життєстійкість виражається у ціннісному ставленні до навчання, здатності знаходити особистісний смисл навіть у рутинних завданнях, готовності брати відповідальність за власний розвиток та сприймати академічні виклики як стимул до зростання. Дослідження засвідчують, що вища життєстійкість студентів корелює з більшою залученістю до навчального процесу, кращим управлінням часом та нижчим рівнем емоційного виснаження (Bartone, 2013). Особливо важливим для здобувачів вищої освіти є компонент «виклик»: студент із розвиненим цим компонентом здатний переосмислювати навчальні труднощі та складні предмети не як загрозу власній компетентності, а як можливість для когнітивного та особистісного розвитку. Це безпосередньо позначається на академічній мотивації та якості освоєння навчального матеріалу.

Усі три конструкти об’єднує спрямованість на підтримання психологічного благополуччя в умовах стресу, зв’язок із копінг-стратегіями та здатність до розвитку через цілеспрямовані втручання. Проте вони суттєво різняться за фокусом, природою та часовим горизонтом. Стресостійкість орієнтована на протидію актуальним стресорам і більшою мірою детермінована біологічно та психологічно; резильєнтність є динамічним процесом адаптації та посткризового зростання з вираженим соціальним виміром; життєстійкість являє собою систему екзистенційних установок, що забезпечує стійкість у довгостроковій перспективі. Ієрархічне співвідношення між ними таке: стресостійкість виступає базовим ресурсом первинного реагування, що впливає на рівень розвитку резильєнтності і підкріплюється компонентами життєстійкості (Кокун, 2025). Розвинена стресостійкість є необхідною, але не єдиною умовою для формування резильєнтності та життєстійкості.

У контексті вищої освіти доцільно розглядати ці конструкти як взаємодоповнювальну систему психосоціальних ресурсів, що забезпечує різні рівні психологічного функціонування студентів. Стресостійкість – це «операційний» рівень (ефективне реагування тут і зараз), резильєнтність – «адаптаційний» рівень (здатність відновлюватися й зростати після криз), а життєстійкість – «смисловий» рівень (ціннісна основа активного ставлення до труднощів). Такий трирівневий підхід дає змогу більш точно ідентифікувати психологічні ресурси здобувачів освіти та розробляти диференційовані програми підтримки, спрямовані на відповідний рівень. Відмінності між конструктами є особливо значущими для практики психологічного супроводу здобувачів вищої освіти, оскільки кожен із них потребує специфічних методів діагностики та розвитку.

Важливим чинником формування стресостійкості, резильєнтності та життєстійкості здобувачів вищої освіти є свідомо сформовані педагогічні умови

(Кривошей, 2026). Саме викладачі відіграють ключову роль у посиленні стійкості студентів, створюючи підтримуюче академічне середовище, моделюючи конструктивне ставлення до труднощів та формуючи у студентів установки на зростання (Кривошей, 2025). Це означає, що програми психосоціальної підтримки здобувачів вищої освіти мають реалізовуватися не лише через психологічну службу університету, але й через цілеспрямовану педагогічну роботу – включення рефлексивних завдань, проблемно-орієнтованого навчання, практик самоменеджменту та психоосвіти в освітньому процес. Особливо важливою є така робота в умовах воєнного стану, коли рівень тривоги та невизначеності у студентів суттєво зростає.

Підсумовуючи, вважаємо важливим зазначити, що стресостійкість, резильєнтність та життєстійкість є концептуально відмінними, проте взаємопов'язаними психологічними ресурсами особистості, кожен із яких відіграє специфічну роль у забезпеченні психологічного благополуччя здобувачів вищої освіти. Стресостійкість забезпечує ефективне функціонування в гострих стресових ситуаціях та більшою мірою зумовлена біологічними і психофізіологічними особливостями; резильєнтність – динамічний процес посткризової адаптації та зростання з вираженим соціально-середовищним виміром; життєстійкість – система ціннісно-смислових установок, що забезпечує проактивне та осмислене ставлення до труднощів. Ці конструкти є взаємодоповнювальними: стресостійкість виступає ресурсом первинного реагування, що підкріплюється компонентами життєстійкості і разом вони забезпечують основу для розгортання резильєнтності. Розуміння відмінностей між цими поняттями є необхідним для розробки диференційованих програм психологічного супроводу студентів у закладах вищої освіти. Перспективним напрямком є розробка та впровадження педагогічних умови, що будуть направлені на підвищення спроможності здобувачів вищої освіти ефективно та конструктивно долати стресові ситуації, не зазнаючи шкоди для власного психічного здоров'я та психологічного благополуччя .

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Бруховецька, О. (2024). Поняття життєстійкості особистості підлітка в сучасних умовах воєнного стану в Україні. Вісник післядипломної освіти, (29(58)).

Когут, О. (2021) Психологія стресостійкості особистості : автореф. дис. … д-ра психолог. наук:19.00.07. Переяслав.

Кокун, О. В. (2025). Життєстійкість і резильєнтність людини в сучасному світі: теорія, дослідження, практика. Університет Ушинського.

Кривошей, К. Ю. (2024). Development of stress resistance of higher education students in the context of war as a pedagogical necessity of the present day. У зб.: Learning & Teaching: in the World after War: Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, 8 листопада 2024 р.). Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди.

Кривошей, К. Ю. (2025). The role of educators in enhancing students' resilience amid modern educational challenges. У зб.: Вища освіта у період воєнного стану: сучасні виклики та проблемні питання: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (с. 123–125). Liha-Pres.

Кривошей, К. Ю. (2026). Теоретичне обґрунтування ролі педагогічних умов в системі чинників стресостійкості здобувачів вищої освіти. https://doi.org/10.5281/zenodo.18895440

Чиханцова, О. А. (2021). Психологія становлення життєстійкості особистості. Талком.

American Psychological Association. (n.d.). Resilience. https://www.apa.org/topics/resilience
Bartone, P. T. (2013). Evaluation of psychological hardiness and coping style as risk/resilience factors for health risk behaviour. DTIC. https://apps.dtic.mil/sti/tr/pdf/ADA582921.pdf
Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality and health: An inquiry into hardiness. Journal of Personality and Social Psychology, 37(1), 1–11. https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.1.1
Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. Springer Publishing Company, 188.
Maddi, S. R. (1999). Hardiness: A review of theory and research. Journal of Personality, 67(2), 325–354. https://doi.org/10.1111/1467-6494.00059
Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. American Psychologist, 56(3), 227–238. https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227
Selye, H. (1976). Stress without distress. Lippincott.
Smith, J. M. K. (2015). Explaining relationships between stress, resilience, and high-risk behaviors in pharmacy students [Doctoral dissertation, University of Missouri-St. Louis]. https://irl.umsl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2012&context=dissertation

Левченко А. В.
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна (Харків, Україна)
Таможська І. В.
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна (Харків, Україна)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Критичне мислення є визначальним чинником професійного успіху та особистісної реалізації. Актуальність дослідження розвитку в майбутніх педагогів критичного мислення зумовлена низкою ключових чинників, пов'язаних як із потребою суспільства (у висококваліфікованому педагогічному / науково-педагогічних працівникові як свідомій особистості, яка здатна приймати виважені рішення в умовах невизначеності, розпізнавати й протидіяти маніпуляціям / дезінформації в сучасному інформаційному просторі, демонструвати соціально відповідальну поведінку, висловлювати активну громадянську позицію тощо), так і з освітнім процесом (зокрема його організацією: створення навчального контексту, вибір методів / інноваційних форм навчання, оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти, фідбек тощо; упровадження освітніх програм; забезпечення якості освітніх проєктів тощо).

У стандартах вищої освіти України за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» для другого (магістерського) рівня акцентовано увагу на розвитку такої спеціальної (фахової, предметної) компетентності, як здатність до критичного осмислення проблем у сфері освіти, педагогіки й на межі галузей знань (Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки», 2021).

Як зазначають науковці, здобувачі, зокрема й майбутні педагоги, опановують ефективніше навички критичного мислення, якщо педагогічні / науково-педагогічні працівники: 1) створюють «підтримуюче навчальне середовище»; 2) організовують, спрямовують та підтримують колективне навчання; 3) заохочують до засвоєння нових знань, підкреслюючи їхній сенс та практичну цінність; 4) пов'язують раніше засвоєнні знання з власним досвідом; 5) надають достатньо можливостей для навчання (Пометун & Гупан, 2021).

Зауважимо, що рефлексія забезпечує здатність до усвідомлення власних когнітивних стратегій та виявлення когнітивних упереджень, критичного аналізу / оцінювання логіки міркувань (їх послідовності та аргументованості, виявлення помилок в аргументації та підміни поняття / тези, дотримання правил формулювання запитань та відповідей на них тощо). У разі недостатнього розвитку в здобувачів рефлексії їхнє критичне мислення редукується до сукупності технічних прийомів і не набуває характеру сталої особистісної якості.

Формування позитивної мотивації до критичного сприйняття інформації – одна з умов розвитку в майбутніх педагогів критичного мислення. Важливо, щоб педагог створював ситуації «інтелектуального дефіциту», у яких стандартні алгоритми дій є неефективними, що стимулюватиме здобувачів до пошуку нових обґрунтованих рішень, та спонукав їх до самооцінювання.

Педагогічні умови формування критичного мислення тісно пов'язані з методикою організації освітнього процесу. Ключовим аспектом є впровадження технологій проблемного навчання, що сприяють створенню ситуації для активного пошуку та обґрунтування нових рішень. Навчання має ґрунтуватися на розв'язанні педагогічних дилем (складний вибір між альтернативними діями), аналізі кейсів професійної тематики та моделюванні складних ситуацій взаємодії суб'єктів освітнього процесу, наближених до реальної професійної діяльності, за різними діадами (наприклад: педагог → педагог, педагог → здобувач / здобувачі, здобувач / здобувачі → здобувач / здобувачі, педагог → керівник закладу освіти, педагог → батьки здобувачів тощо), а не на транслюванні готових знань. Під час дискусії та аргументування власної позиції студент вчиться розрізняти факти / судження, виявляти логічні помилки, зосереджувати увагу на найсуттєвішій та найціннішій для нього інформації, а також працювати з першоджерелами.

Окремо варто сказати про емоційно-психологічні чинники, що позитивно впливають на сприйняття аргументації здобувачем освіти, як-от: 1) емоційний стан (гарний настрій, заспокоєність, упевненість в собі, бадьорість); 2) емпатія (здатність відчувати й розуміти емоції співрозмовника); 3) відсутність стереотипів та упереджень щодо визначеної теми дискусії або її учасників; 4) мотивація (зацікавленість, готовність сприймати та враховувати різні точки зору). Акцентуємо увагу на тому, що оцінка процесу та результату комунікативної взаємодії учасників освітнього процесу обумовлюється ІСВ (суб'єктивною ієрархією смислів, потреб, цінностей) їхніми цілями та суб'єктивною інтерпретацією дій (Таможська, 2010b, с. 119–122).

Важливою умовою розвитку в майбутніх педагогів критичного мислення є діалогізація процесу навчання. Зауважимо виняткову значущість мислення для

«відображення» зв'язків та співвідношень між предметами в словесній формі. Створення атмосфери «психологічної безпеки», у якій будь-яка думка визнається за умови її обґрунтованості, усуває страх помилки. Наприклад, для висвітлення питань, пов'язаних із професійною діяльністю майбутніх педагогів (соціальна значущість професійної діяльності; затребувані компетентності в умовах трансформації ринку праці; досягнення; професійні цінності; участь у наукових заходах тощо), на заняттях із фахових навчальних дисциплін студентам можна запропонувати використати метод «благородне розпитування», основою якого є повага до співрозмовника (ввічливість, активне слухання, прийняття іншої точки зору, коректне формулювання відповідей на запитання, уникнення негативної оцінки, не знецінювання особистості опонента) (Таможська, 2010а, с. 109–112). А втім, інтелектуальна сміливість / емпатія, здатність критично переосмислювати авторитетні позиції, формулювання різних видів запитань (простих, складних, відкритих, закритих, уточнювальних, альтернативних) сприяє розвитку незалежного мислення.

Варто також наголосити, що в умовах цифровізації суспільства особливо актуальним стає навчання інформаційній гігієні та медіаграмотності. Студенту-педагогу необхідно опанувати навички верифікації контенту, розпізнавання фейків та деконструкції пропагандистських наративів. Це передбачає роботу з різними видами текстів, використовуючи порівняльний метод щодо їх аналізу, а також критично оцінюючи джерела інформації.

Окрім того, важливо інтегрувати методи розвитку критичного мислення в зміст фахових дисциплін. Наприклад, під час вивчення педагогічних і психологічних навчальних дисциплін здобувачі можуть аналізувати різні наукові теорії, порівнюючи їхню доказову базу та межі застосування. Використання методу «Шість капелюхів мислення» допомагає структурувати мисленнєвий процес і зробити його більш наочним.

Науковці справедливо акцентують на тому, що критичне мислення – базова (ключова) компетентність, необхідна для розвитку професійних умінь і навичок педагогічного / науково-педагогічного працівника. В умовах «насиченого» інформаційно-освітнього середовища педагог повинна вміти інтерпретувати факти та різні джерела інформації, розпізнавати «свідомі спотворення інформації» (дезінформацію), доповнювати відсутню інформацію, а також знати та застосовувати загальні принципи пошуку даних, що є важливими для розвитку критичного мислення (Костюшко & Гандзілевська, 2020).

Додамо, що ефективний розвиток критичного мислення передбачає систематичне застосування методів, що поєднують раціональні та емоційні аспекти пізнання, зокрема арт-терапевтичні підходи, візуалізацію та метафоричне моделювання, які сприяють зниженню інтелектуальної ригідності.

Уважаємо, що потрібно створювати освітнє середовище, яке стимулює майбутніх педагогів до активного та цілеспрямованого мислення (використовуючи стратегію «Знаю → хочу знати → дізнався», кейс-метод), постійної рефлексії та самоконтролю власних розумових дій (ведення щоденників, самооцінка рішень), готовності до гнучкості та зміни поглядів (робота з альтернативними поглядами та конструктивною критикою), інтеграції

інноваційних технологій (наприклад, BYOD) для швидкої та критичної оцінки джерел інформації в умовах її надлишку, що сприяє розвитку критичного мислення (Левченко, 2024a, с. 46–47; Левченко, 2024b, с. 52–53).

Креативний педагогічний / науково-педагогічний працівник використовує нестандартні підходити до професійної (викладацької, наукової, організаційної, виховної, управлінської) діяльності, постійно розширює свій світогляд, а також демонструє позитивну установку щодо критичного мислення. Він стимулює до міждисциплінарного застосування знань, демонструючи, як інтегруються знання з психології, філософії та методики для вирішення конкретної професійного проблеми / завдання, і сприяє тому, щоб здобувачі усвідомили «цілісність освітнього процесу», а не сприймали його фрагментально. Отже, майбутні педагоги розуміють, що основою критичного мислення є поєднання та інтеграція знань із різних наукових галузей, що реальна педагогічна проблема (наприклад, низька мотивація учня / студента) має психологічну основу, філософське обґрунтування та потребує методичного супроводу. Крім того, використання «комбінації знань» із різних галузей, замість обмеженості рамками однієї навчальної дисципліни, уможливлює генерування нестандартних / ефективних / альтернативних рішень.

У контексті описаного вище, на нашу думку, є підстави для виокремлення внутрішніх / зовнішніх умов, які сприятимуть розвитку в майбутніх педагогів критичного мислення (рисунок 1).

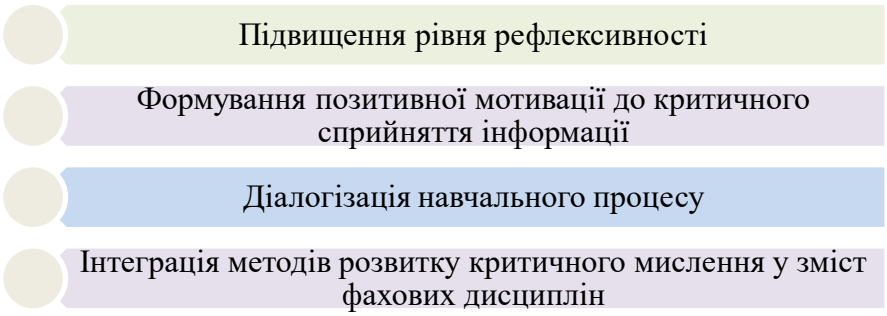


Рисунок 1. Психолого-педагогічні умови розвитку критичного мислення

На основі наведених міркувань можемо зробити висновок, що розвиток критичного мислення в майбутніх педагогів є складним процесом, що зумовлюється взаємодією внутрішніх і зовнішніх чинників: сформованістю психологічної готовності здобувачів освіти до рефлексивної та аналітичної діяльності, а також організацією педагогічного середовища, яке активізує пізнавальну діяльність, передбачає застосування проблемно-пошукових та інтерактивних методів навчання, удосконалення аналітичних навичок за допомогою методів, заснованих на доказах.

Міждисциплінарний підхід забезпечує умови для розвитку критичного мислення як інтегративної, системної та рефлексивної здатності, оскільки передбачає поєднання знань із різних галузей, їх осмислення та застосування у процесі розв’язання складних завдань (навчальних, професійних).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Костюшко, І., & Гандзілевська, Г. (2020) Критичне мислення як необхідна складова професійної компетентності сучасного вчителя. *ЛОГОΣ*. https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/2663-4139/article/view/3665

Левченко, А. В. (2024a). Аналіз підходів науковців до трактування поняття критичного мислення. *Соціально-психологічні засади розвитку особистості в освітньому процесі* : матеріали науково-практичної інтернет-конференції. (с. 46–47) Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди.

Левченко, А. В. (2024b). Використання арт-терапевтичних методів для розвитку критичного мислення у майбутніх психологів. *Наука та освіта в дослідженнях молодих учених* : матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції для студентів, аспірантів, докторантів, молодих учених (с. 52–53). Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди.

Пометун, О., & Гупан, Н. (2021). Методика розвитку критичного мислення учнів ліцею на уроках історії : методичний посібник. Київ : КОНВІ ПРІНТ. 250 с.

Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» для другого (магістерського) рівня вищої освіти (2021). https://osvita.ua/doc/files/news/825/82566/011_Osvitni_ped_nauky_mahistr_17_06.pdf

Таможська, І. В. (2010a). Особливості технології формування навичок аргументації студентів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота,* (18), 109–112. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2010_18-19_33

Таможська, І. В. (2010b). Проблема формування навичок аргументації студентів ВНЗ. *Проблеми фізичного виховання і спорту*, (1), 119–122.

Мардарова І. К.
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
(Одеса, Україна)
Гуданич Н. М.
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
(Одеса, Україна)

ФОРМУВАННЯ МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ ТА ЦИФРОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ: АДАПТАЦІЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ В УКРАЇНІ

Сучасний етап розвитку освіти характеризується активною цифровізацією, що охоплює всі рівні освітньої системи, зокрема й підготовку майбутніх педагогів. Особливого значення набуває формування медіакомпетентності та цифрової культури як ключових складових професійної підготовки фахівців, зокрема майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. В умовах інформаційного суспільства педагог має не лише володіти базовими цифровими навичками, а й критично оцінювати інформацію, ефективно використовувати медіаресурси та формувати відповідні компетентності у дітей (Єрмоленко, 2016, с. 330–333).

Медіакомпетентність розглядається як інтегрована характеристика особистості, що включає знання, уміння, цінності та ставлення до медіа, здатність до критичного мислення та безпечного використання інформаційного

простору. Аналіз термінології свідчить, що поняття «медіакомпетентність» тісно пов’язане з такими категоріями, як «компетентність» і «компетенція», однак має свою специфіку, що полягає у спрямованості на роботу з медіаінформацією (Приходькіна, 2017, с. 80–88). Особливої актуальності проблема набуває у процесі підготовки майбутніх вихователів, адже саме вони формують у дітей перші уявлення про інформаційний світ. Використання мультимедійних технологій у дошкільній освіті сприяє розвитку пізнавальної активності дітей, їхньої креативності та комунікативних навичок. Водночас означене вимагає від педагога високого рівня цифрової культури та педагогічної майстерності (Листопад та ін., 2024, с. 24–33).

У закладах вищої освіти формування медіакомпетентності майбутніх вихователів здійснюється через інтеграцію інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес закладу освіти, що передбачає використання цифрових платформ, електронних освітніх ресурсів, мультимедійних засобів та інтерактивних методів навчання. Наприклад, у процесі підготовки студентів можуть використовуватися такі навчальні дисципліни та модулі: «Основи медіаграмотності в дошкільній освіті», «Інформаційно-комунікаційні технології у професійній діяльності вихователя», «Цифрові технології в роботі з дітьми дошкільного віку», «Мультимедійні засоби навчання та розвитку дітей». У межах означених дисциплін студенти виконують практичні завдання, спрямовані на розвиток медіакомпетентності. Зокрема, вони створюють презентації для занять, розробляють інтерактивні ігри, аналізують медіаконтент для дітей, навчаються використовувати освітні платформи та цифрові інструменти.

Важливим аспектом є педагогічний супровід формування професійних компетентностей студентів. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі формування професійних компетентностей студентів дозволяє створити сприятливе освітнє середовище, що стимулює саморозвиток, рефлексію та творчість майбутніх педагогів (Листопад та ін., 2022, с. 31–42). Наприклад, під час педагогічної практики студенти можуть застосовувати цифрові ресурси для проведення занять з дітьми, створювати відеоматеріали, використовувати інтерактивні дошки та мобільні додатки.

Європейський досвід переконливо свідчить про високу ефективність інтеграції медіаосвіти у систему професійної підготовки педагогічних кадрів, що зумовлено зростанням ролі інформаційного суспільства та необхідністю формування критичного мислення, цифрової грамотності й відповідального медіаспоживання. У більшості європейських країн медіакомпетентність визначається як одна з ключових компетентностей XXI століття та включається до освітніх стандартів і програм підготовки майбутніх педагогів, що сприяє не лише підвищенню якості освіти, але й формуванню конкурентоспроможного фахівця, здатного ефективно діяти в умовах цифрової трансформації суспільства (Волошина & Колеснік, 2022, с. 74–81).

Зокрема, у Фінляндії медіаосвіта інтегрована в національний освітній стандарт і реалізується на міждисциплінарному рівні. Майбутні педагоги опановують методики критичного аналізу медіаконтенту, створення власних цифрових продуктів, а також використання медіаінструментів у навчанні дітей

різного віку. Наприклад, у програмах підготовки вихователів передбачено виконання проєктів на кшталт «Аналіз впливу цифрових медіа на соціалізацію дітей дошкільного віку» або «Розроблення медіаосвітнього середовища для закладу дошкільної освіти».

У Німеччині медіаосвіта реалізується через концепцію Medienpädagogik, яка передбачає формування в майбутніх педагогів здатності до свідомого, критичного та творчого використання медіа. У процесі підготовки значна увага приділяється практичним аспектам, зокрема розробленню цифрових освітніх ресурсів, проведенню медіапроєктів і аналізу інформаційних ризиків. Типовими є завдання на зразок: «Прогнозування впливу мультимедійних технологій на пізнавальну активність дошкільників» або «Моделювання безпечного медіасередовища для дітей».

У Франції медіаосвіта впроваджується через діяльність спеціалізованих інституцій, зокрема CLEMI (Centre pour l'éducation aux médias et à l'information), які забезпечують підготовку педагогів до роботи з медіа в освітньому процесі. Майбутні вихователі залучаються до реалізації освітніх проєктів, спрямованих на розвиток медіаграмотності дітей, наприклад: «Формування навичок критичного сприйняття інформації у дітей старшого дошкільного віку».

В Україні також простежується позитивна динаміка щодо впровадження медіаосвіти та цифрових технологій у підготовку педагогічних кадрів, що зумовлено як внутрішніми потребами модернізації освіти, так і орієнтацією на європейські освітні стандарти. Аналітичні дослідження розвитку системи вищої освіти свідчать про поступове впровадження цифрових інструментів, дистанційних і змішаних форм навчання, а також інтеграцію елементів медіаосвіти у зміст освітніх програм (Кремень та ін., 2022).

Зокрема, у закладах вищої освіти, що здійснюють підготовку майбутніх вихователів, запроваджуються навчальні дисципліни, пов'язані з інформаційно-комунікаційними технологіями, медіаграмотністю та цифровою педагогікою. У межах таких навчальних дисциплін студенти виконують завдання, спрямовані на розвиток медіакомпетентності, наприклад: «Прогнозування впливу освітніх платформ на розвиток пізнавальної активності дітей дошкільного віку», «Створення цифрового контенту для розвитку мовлення дошкільників», «Аналіз медіаконтенту з позицій його педагогічної доцільності».

Важливо зазначити, що в українському освітньому просторі медіаосвіта дедалі більше розглядається не лише як окремий напрям підготовки, а як інтегрований компонент професійної компетентності педагога. Вона поєднується з розвитком критичного мислення, інформаційної культури та здатності до педагогічної прогностики, що дозволяє майбутнім фахівцям передбачати наслідки використання медіа у роботі з дітьми та ефективно організовувати освітній процес у цифровому середовищі. Європейський досвід і українська практика засвідчують, що впровадження медіаосвіти у підготовку педагогів є важливим чинником підвищення якості освіти. Воно забезпечує формування сучасного педагога, здатного до критичного мислення, інноваційної діяльності та ефективного використання цифрових ресурсів у

професійній діяльності, що відповідає викликам сучасного інформаційного суспільства.

Цифрова культура майбутнього педагога включає не лише технічні навички, а й етичні, правові та комунікативні аспекти використання цифрових технологій. Вона передбачає дотримання принципів академічної доброчесності, захист персональних даних, відповідальне ставлення до інформації та здатність до ефективної онлайн-комунікації. Формування цифрової культури є важливим завданням сучасної освіти, оскільки вона визначає рівень професійної підготовки педагога та його готовність до роботи в умовах цифрового середовища (Хоменко, 2025, с. 31–39). У процесі професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти особливої актуальності набуває використання інноваційних форм і методів навчання, спрямованих на формування медіакомпетентності та цифрової культури. З огляду на сучасні виклики цифровізації освіти, доцільним є впровадження комплексу педагогічних підходів, що забезпечують інтеграцію інформаційно-комунікаційних технологій у зміст і організацію освітнього процесу.

Однією з найбільш ефективних форм роботи є проєктна діяльність, яка передбачає активне залучення студентів до створення власних освітніх продуктів із використанням цифрових та мультимедійних засобів. У межах такої діяльності майбутні вихователі не лише опановують технічні навички роботи з цифровими ресурсами, а й розвивають здатність до педагогічного проєктування, критичного відбору інформації та її адаптації відповідно до вікових особливостей дітей дошкільного віку. Проєктна діяльність сприяє формуванню навичок самостійної роботи, відповідальності за результат та розвитку креативного мислення.

Не менш важливим є використання кейс-методу, що ґрунтується на аналізі конкретних педагогічних ситуацій, пов’язаних із застосуванням медіа у роботі з дітьми. Такий підхід дозволяє студентам моделювати реальні професійні ситуації, оцінювати можливі ризики та переваги використання цифрових ресурсів, а також формувати навички прийняття обґрунтованих педагогічних рішень. Кейс-метод сприяє розвитку аналітичного мислення, рефлексії та професійної відповідальності. Ефективним інструментом формування медіакомпетентності є також тренінги з медіаграмотності, які забезпечують системне засвоєння знань про функціонування медіапростору, принципи критичного аналізу інформації, а також правила безпечної поведінки в цифровому середовищі. У процесі таких тренінгів студенти набувають практичних умінь щодо виявлення маніпулятивного контенту, оцінювання достовірності джерел та етичного використання інформації.

Особливого значення в умовах цифровізації освіти набуває впровадження дистанційного та змішаного навчання, що передбачає поєднання традиційних і онлайн-форм організації освітнього процесу. Використання таких моделей навчання сприяє індивідуалізації освітньої траєкторії студентів, підвищує їхню мотивацію до навчання та розширює можливості доступу до освітніх ресурсів. Водночас це вимагає від майбутніх педагогів сформованості цифрових навичок, здатності до самоорганізації та ефективної онлайн-комунікації. Важливою складовою професійної підготовки є використання цифрових освітніх

платформ, які забезпечують інтерактивність навчального процесу, можливість організації зворотного зв'язку та моніторингу навчальних досягнень студентів. Застосування таких платформ дозволяє інтегрувати різноманітні види навчальної діяльності, зокрема тестування, виконання практичних завдань, обговорення та спільну роботу над проєктами.

Практична спрямованість підготовки майбутніх вихователів реалізується через виконання студентами творчих завдань і проєктів. Зокрема, їм може бути запропоновано розроблення таких тем: «Створення інтерактивної казки з використанням мультимедійних засобів», що передбачає поєднання художньо-творчої діяльності з цифровими технологіями; «Використання відеоконтенту для розвитку мовлення дітей дошкільного віку», що сприяє формуванню методичних умінь добору та застосування відеоматеріалів; «Формування безпечної поведінки дітей в інформаційному середовищі», що акцентує увагу на питаннях цифрової безпеки; «Розробка цифрових дидактичних ігор для дошкільнят», що передбачає створення інтерактивних освітніх ресурсів з урахуванням психолого-педагогічних особливостей дітей.

Виконання зазначених завдань сприяє комплексному розвитку професійних компетентностей майбутніх педагогів, зокрема формуванню творчого мислення, розвитку практичних умінь використання цифрових технологій у педагогічній діяльності, а також підвищенню рівня їхньої готовності до роботи в умовах сучасного цифрового освітнього середовища. Таким чином, системне використання інноваційних форм навчання забезпечує ефективне формування медіакомпетентності та цифрової культури майбутніх вихователів, що є необхідною умовою їхньої успішної професійної діяльності.

Здійснене дослідження дає можливість зробити висновок, що формування медіакомпетентності та цифрової культури майбутніх вихователів є складним і багатогранним процесом, який потребує системного підходу, інтеграції сучасних технологій та оновлення змісту освіти. Особливої уваги заслуговує адаптація європейського досвіду в Україні, що передбачає впровадження кращих освітніх практик, орієнтацію на цифрові компетентності та розвиток критичного мислення відповідно до міжнародних стандартів. Ефективне поєднання національних традицій освіти з європейськими підходами сприятиме підвищенню якості підготовки педагогів у закладах вищої освіти, забезпечить їхню конкурентоспроможність та готовність до професійної діяльності в умовах цифрового суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Волошина, О., & Колеснік, К. (2022). Розвиток медіакомпетентності здобувачів дошкільної освіти: європейський досвід. *Comparative Professional Pedagogy*, 12(2), 74–81. https://doi.org/10.31891/2308-4081/2022-12(2)-8

Єрмоленко, А. О. (2016). Медіакомпетентність як необхідна складова професійної майстерності сучасного педагога. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки, (137), 330–333.

Кремень, В. Г., Луговий, В. І., Саух, П. Ю., & Таланова, Ж. В. (2022). Мережа державних закладів вищої освіти України: аналітичний огляд конкурентоспроможності. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 4(1). https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4122

Листопад, О. А., Мардарова, І. К., & Гуданич, Н. М. (2022). Педагогічний супровід професійного становлення майбутніх вихователів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*, 3(50), 31–42. https://doi.org/10.31376/2410-0897-2022-3-50-31-42

Листопад, О. А., Мардарова, І. К., & Листопад, Н. Л. (2024). Особливості застосування мультимедійних технологій в процесі формування цифрової культури здобувачів вищої і фахової передвищої освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*, 4(56), 24–33. https://doi.org/10.31376/2410-0897-2024-3-56-24-33

Листопад, О. А., Мардарова, І. К., & Листопад, Н. Л. (2025). Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій та їх інтеграція в освітню практику: Історичний контекст і сучасні тенденції. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*, 2(58), 259–272. https://doi.org/10.31376/2410-0897-2025-2-58-259-272

Приходькіна, Н. О. (2017). Компетенція, компетентність, медіакомпетентність: аналіз термінології. *Вісник післядипломної освіти. Серія: Педагогічні науки*, (5), 80–88.

Хоменко, А. В. (2025). Інтеграція цифрових технологій у педагогічну практику викладача вищої школи: компетентнісний підхід. *Імідж сучасного педагога*, 4(223), 31–39. https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-4(223)-31-39

Прилуцька Т.
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди (Харків, Україна)

МЕТОДИ ЗАПОБІГАННЯ ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧНИХ ПРОБЛЕМ, ЯКІ МОЖУТЬ БУТИ СПРИЧИНЕНІ ДИСТАНЦІЙНОЮ ФОРМОЮ ОСВІТИ

Спочатку через пандемію COVID-19, а потім через повномасштабну війну освітній процес в більшості ЗЗСО перейшов у дистанційний формат. Тому сучасна педагогічна практика отримала значну кількість викликів, які стосуються ефективності навчального процесу, врахування індивідуальних та вікових психологічних особливостей учнів та надання здобувачам освіти актуальної інформації з навчальних дисциплін.

Метою даного дослідження є виокремлення психолого-дидактичних проблем, які можуть бути викликані дистанційною формою освіти та окреслення способів їх запобігання та вирішення.

Завданнями цієї наукової роботи виступають:

– визначення впливу на учнів дистанційної форми освіти;

– виокремлення психолого-дидактичних проблем, які можуть виникати в процесі дистанційної освіти;

– визначення способів подолання та запобігання складностей, які мають місце під час дистанційного навчання.

Об’єктом даного дослідження виступають особливості навчально-виховного процесу в дистанційному форматі, а предметом – психолого-педагогічні проблеми, які можуть виникати під час онлайн-навчання.

За період дистанційної освіти в Україні значна кількість науковців намагалася визначити виклики, які спричиняє дистанційна форма освіти. Так, у науковій праці Кюрчева Сергія Володимировича – доктора технічних наук, професора Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного на тему: «Виклики дистанційного навчання в переміщених університетах» зазначено, що соціальна ізоляція, зниження мотивації та стрес є значними проблемами для здобувачів та викладачів (Кюрчев, 2024, с. 18). У даній роботі започатковано пошук психолого-педагогічних проблем, які можуть бути спричинені дистанційною формою освіти. У науковій праці Вікторії Сергіївни Білик – кандидата педагогічних наук, доцента кафедри освітології та інноваційної педагогіки, Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди та Вікторії Леонідівни Ялліної – кандидата педагогічних наук, доцента кафедри освітології та інноваційної педагогіки, Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди на тему: «Актуалізація поглядів минулого щодо інтелектуально-морального виховання» є думка, яка буде актуальна завжди – «Головною метою виховання є формування духовно багатої особистості з загальнолюдськими цінностями» (Білик & Ялліна, 2024, с. 33). Саме цією думкою обумовлена необхідність цього дослідження та пошук методів вирішення питань, що виникають в процесі дистанційного навчання. У дослідженні Кубрак Сніжани Василівни – кандидата педагогічних наук, доцента, завідувача кафедри іноземних мов, факультету економіки і менеджменту, Поліського національного університету; Різак Галини Вікторівни – кандидата фармацевтичних наук, радника директора Благодійного Фонду підтримки освіти, науки, науково-технічної діяльності; Кирчати Ірини Миколаївни – кандидата економічних наук, доцента, доцента кафедри економіки і підприємництва, факультету управління та бізнесу, Харківського національного автомобільно-дорожнього університету на тему «Психолого-педагогічні аспекти підтримки здобувачів вищої освіти під час дистанційного навчання в Україні» наведено, що психолого-педагогічна підтримка студентів під час дистанційного навчання в Україні повинна залучати широкий спектр заходів, що охоплюють не лише підтримку академічної успішності, але й покращення психологічного стану студентів, розвиток мотивації, саморегуляції та емоційної стійкості (Кубрак та ін., 2025, с. 11). Це буде сприяти гармонійному розвитку особистості та максимально нівелювати виклики сучасного дистанційного навчання. У науковій роботі Литвин Світлани Василівни – старшого викладача кафедри педагогіки, методики та менеджменту освіти Навчально-наукового інституту «Українська інженерно-педагогічна академія Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна на тему: «Цифрове навчання дорослих під тиском воєнного часу: психологічні виклики та ресурси» присутня думка, що інтенсивна цифровізація сучасної освіти поширення дистанційного навчання істотно вплинули на традиційні форми й функції педагогічного спілкування, яке все ще залишається критично важливим, адже саме взаємодія педагога із здобувачем освіти залишається важливим чинником у формуванні особистісного розвитку. (Литвин, 2026, с. 49). Частина такого аналізу обов’язково буде присутня в цьому дослідженні.

Отже, більшість дослідників сходяться на тому, що дистанційне навчання, поряд із перевагами, супроводжується низкою суттєвих викликів, подолання яких є важливим завданням сучасної освіти.

Спадщина попередніх століть виступає своєрідним гарантом стабільності соціально-педагогічної практики, життєздатності та стійкості освітніх систем і періоди соціальних потрясінь та суспільної нестабільності. (Білик & Ялліна, 2024, с. 33). Тому для вирішення сучасних педагогічний питань часто необхідно звертатися до класичних педагогічних досліджень.

Психолого-дидактичні проблеми – це сукупність суперечностей та питань, які виникають на психології та дидактики в рамках освітнього процесу. Їх основною причиною є невідповідність між методами викладання та індивідуальними, пізнавальними й емоційними особливостями здобувачів освіти.

Дистанційне навчання вимагає від викладачів нових педагогічних підходів та навичок для ефективної взаємодії зі здобувачами. (Кюрчев, 2024, с. 11). І це не тільки технічні навички, а й досконале вміння педагогічного спілкування та врахування індивідуальних потреб і особливостей кожного здобувача освіти. Дистанційне навчання часто перетворюється на безособовий процес, в якому відсутня можливість для студентів працювати в команді, розв’язувати завдання разом або обмінюватися думками у неформальному середовищі. (Кубрак та ін., 2025, с. 10). Через це не відбувається повноцінний розвиток соціальної взаємодії в колективі, що не тільки не сприяє ефективному засвоєнню знань, але й не дає можливості формувати робочі взаємовідносини в колективі.

Сучасні телекомунікаційні системи на інформаційні технології виступають фундаментом трансформації освітнього процесу, стаючи інструментами активізації, управління й оптимізації навчальної діяльності. (Литвин, 2026, с. 49). Тому необхідно розвивати і вдосконалювати медійну грамотність не тільки здобувачам освіти, але й педагогам.

Дистанційний формат освіти може спричинити такі психолого-дидактичні проблеми, як:

- ✓ недостатній рівень взаємодії учасників освітнього процесу;
- ✓ зниження навчальної мотивації (Кюрчев, 2024, с. 18);
- ✓ недостатній рівень концентрації уваги здобувачів освіти;
- ✓ перевантаження інформацією та цифрова втома;
- ✓ недостатній розвиток комунікативних навичок і соціальної взаємодії;
- ✓ ускладнення зворотного зв’язку між здобувачем освіти і викладачем;
- ✓ формальний характер оцінювання знань;
- ✓ зниження якості засвоєння навчального матеріалу через обмеженість практичної діяльності;
- ✓ технічні проблеми (нестабільний інтернет, відсутність необхідного обладнання, тощо);
- підвищення рівня тривожності та емоційного напруження.

Для вирішення та запобігання проблем, які можуть бути спричинені дистанційною формою освіти необхідно:

- ✓використовувати інтерактивні методи навчання;

✓дотримуватися чіткої структури занять, що сприяє зниженню когнітивного перевантаження;

✓чергувати види діяльності та застосовувати «активні паузи» для профілактики перевтоми;

✓забезпечувати регулярний та якісний зворотний зв'язок між викладачем і здобувачами освіти;

✓організовувати навчальний процес з урахуванням індивідуальних потреб здобувачів освіти та їх рівня підготовки;

✓розвивати навички саморегуляції, тайм-менеджменту та відповідальності за власне навчання;

✓використовувати якісні мультимедійні та наочні матеріали для кращого засвоєння навчального матеріалу;

✓підтримувати емоційне благополуччя усіх учасників освітнього процесу;

✓забезпечувати технічну доступність навчання та надавати чіткі інструкцій щодо використання платформ;

✓поєднувати синхронне та асинхронне навчання для гнучкості освітнього процесу.

В. Сухомлинський був переконаний, що гармонійний розвиток дитини можливий там, де два вихователі – школа і сім'я діють одностайно, ставлячи перед дітьми певні моральні вимоги, завжди виходять з однакових принципів. (Білик & Ялліна, 2024, с. 37). Тому необхідно проводити просвітницькі заходи для батьків, де необхідно розповідати про загальні цінності та важливість якісного навчання.

Отже, дистанційна форма освіти, незважаючи на свою актуальність і вимушену необхідність супроводжується низкою суттєвих психолого-дидактичних проблем, які великою мірою впливають на ефективність освітнього процесу. Причинами їх виникнення є не тільки технічні обмеження, а й невідповідність традиційних методів навчання умовам онлайн-середовища. Впровадження інтерактивних методів навчання, забезпечення якісного зворотного зв'язку, індивідуалізація освітнього процесу та підтримка емоційного стану здобувачів сприяють вирішенню проблем, що можуть бути спричинені дистанційною формою освіти.

Перспективами подальших досліджень є поглиблене вивчення впливу дистанційного навчання на різні вікові категорії здобувачів освіти, а також виокремлення методів, спрямованих на підвищення мотивації до навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Білик, В. С., & Ялліна, В. Л. (2024). *Актуалізація поглядів педагогів минулого щодо інтелектуально-морального виховання.* https://elibrary.kubg.edu.ua/49251/1/M_BRATKO_ XNU_FPO.pdf

Кубрак, С. В., Різак, Г. В., & Кирчата, І. М. (2025). Психолого-педагогічні аспекти підтримки здобувачів вищої освіти під час дистанційного навчання в Україні. *Педагогічна академія: наукові записки*, (18), 11.

Кюрчев, С. В. (2024). Виклики дистанційного навчання в переміщених університетах.

Литвин, С. В. (2026). Цифрове навчання дорослих під тиском воєнного часу: психологічні виклики та ресурси. У *Психолого-педагогічні аспекти навчання дорослих у системі неперервної освіти*, 48–49.

Просіна О. В.
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
НАПН України
(Київ, Україна)

ДІАЛОГІЧНЕ САМОАВТОРСТВО ЯК ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧНИЙ МЕХАНІЗМ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ВИКЛАДАЧА В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

Сучасне інформаційне суспільство зумовлює суттєві трансформації професійної діяльності викладача закладу вищої освіти, пов'язані з цифровізацією освіти, розвитком штучного інтелекту та зміною освітніх практик. У цих умовах професійна ідентичність перестає бути стабільною структурою і постає як динамічна, багатовимірна система, що формується у взаємодії внутрішніх і зовнішніх чинників.

Згідно з діалогічною теорією Я, особистість розглядається як множинність відносно автономних Я-позицій, які перебувають у постійному внутрішньому діалозі (Hermans et al., 1992, pp. 23–33). Як зазначає Г. Германс, «Я може розглядатися як динамічна множинність відносно автономних Я-позицій» (Hermans et al., 1992, p. 23).

У цьому контексті професійна ідентичність викладача набуває поліфонічного характеру, включаючи різні професійні ролі, що можуть вступати у взаємодію або конфлікт. Особливо це проявляється в умовах цифрового середовища, де виникають нові Я-позиції, пов'язані з використанням технологій, цифрових платформ і штучного інтелекту (Просіна, 2025, с. 76–80).

Водночас множинність Я-позицій потребує механізму інтеграції. У межах дослідження пропонується поняття **діалогічного самоавторства**, яке нами визначається як психологічний механізм розвитку професійної ідентичності, що виникає у процесі рефлексивного осмислення досвіду та внутрішнього діалогу Я-позицій.

Самоавторство у конструктивно-розвивальному підході розглядається як здатність особистості формувати власну систему переконань, ідентичності та взаємин, переходячи від зовнішньої детермінації до внутрішньої позиції відповідальності (Baxter Magolda, 2007, pp. 69–83). Як зазначає дослідниця, «самоавторство розглядається як внутрішня здатність особистості визначати власні переконання, ідентичність та соціальні взаємини» (Baxter Magolda, 2007, p. 69).

Поєднання діалогічної структури Я та самоавторства дозволяє розглядати професійний розвиток викладача як процес не лише адаптації, а й активного конструювання власної професійної позиції. Діалогічне самоавторство формується через:

- рефлексію професійного досвіду
- усвідомлення різних Я-позицій
- внутрішній діалог між ними

• їх інтеграцію у цілісну систему смислів

У результаті цього процесу формується авторська професійна позиція, що забезпечує автономність, відповідальність і готовність до професійних змін (Kegan, 1994, p. 416).

З психолого-дидактичної точки зору діалогічне самоавторство виступає важливим ресурсом організації освітнього процесу. Воно сприяє розвитку рефлексивної культури викладача, здатності до прийняття обґрунтованих педагогічних рішень і формування індивідуального стилю професійної діяльності.

Особливого значення набуває усвідомлення того, що в умовах інформаційного суспільства внутрішній діалог викладача ускладнюється за рахунок інтенсивного впливу цифрового середовища. Цифрові технології не лише розширюють можливості професійної діяльності, але й створюють нові вимоги до самоідентифікації, самопрезентації та професійної взаємодії. У результаті цього в структурі професійної ідентичності з'являються нові Я-позиції, пов'язані з ролями цифрового комунікатора, фасилітатора онлайн-навчання, користувача та інтерпретатора штучного інтелекту.

Таке розширення професійного простору супроводжується підвищенням рівня внутрішньої напруги, оскільки нові позиції не завжди узгоджуються з традиційними уявленнями про науково-педагогічну діяльність. Відповідно, виникає потреба у розвитку метапозиції як здатності особистості здійснювати рефлексивне узагальнення власного досвіду, координувати різні Я-позиції та забезпечувати їх інтеграцію у цілісну систему (Hermans et al., 1992, pp. 23–33).

У цьому контексті діалогічне самоавторство виконує функцію внутрішнього регулятора професійної ідентичності, що дозволяє не лише усвідомлювати множинність позицій, але й здійснювати їх свідомий вибір і організацію. Воно забезпечує перехід від фрагментарності професійного досвіду до його смислової цілісності, що є необхідною умовою професійної стійкості в умовах постійних змін.

Крім того, діалогічне самоавторство має безпосередній дидактичний потенціал. Воно створює передумови для:

– побудови суб'єкт-суб'єктної взаємодії у навчальному процесі;

– розвитку діалогічних форм навчання;

– підтримки індивідуальних освітніх траєкторій;

– інтеграції рефлексивних практик у професійну підготовку викладачів.

У системі післядипломної освіти це може реалізовуватися через використання інноваційних форматів навчання, зокрема мікрокваліфікацій, тренінгових програм і цифрових освітніх платформ, орієнтованих на розвиток рефлексії, критичного мислення та здатності до професійного самоконструювання.

У межах нашого дослідження розроблено програму підвищення кваліфікації «Психологічна безбар'єрність у вищій освіті: розвиток діалогічного самоавторства викладача як механізму професійної стійкості та ментального здоров'я» (90 год., 3 ЄКТС), спрямовану на розвиток рефлексивних, саморегуляційних і діалогічних компетентностей педагогічних і науково-педагогічних працівників.

Програма базується на інтеграції положень діалогічної теорії Я та концепції самоавторства і передбачає формування здатності викладачів до усвідомлення та узгодження множинних Я-позицій, розвитку метапозиції та внутрішніх критеріїв професійної діяльності.

Її зміст структуровано за трьома взаємопов'язаними модулями, що охоплюють психологічні засади професійної стійкості, комунікацію та взаємодію в освітньому середовищі, а також розвиток професійної ідентичності та рефлексивних практик.

Практична спрямованість програми забезпечується використанням тренінгових, рефлексивних і фасилітаційних методів, зокрема ведення рефлексивного щоденника, діалогічних вправ та проєктування індивідуальної траєкторії професійного розвитку.

Програма розглядається як **потенційний психолого-дидактичний інструмент розвитку діалогічного самоавторства викладача**, ефективність якого потребує подальшої емпіричної перевірки.

Таким чином, діалогічне самоавторство постає не лише як психологічний феномен, а як ключовий психолого-дидактичний механізм, що забезпечує узгодження внутрішніх процесів розвитку особистості викладача із зовнішніми вимогами освітнього середовища. Його впровадження у практику професійної підготовки сприяє формуванню гнучкої, рефлексивної та стійкої професійної ідентичності, здатної до адаптації в умовах інформаційного суспільства.

Таким чином, діалогічне самоавторство постає як інтегративний механізм, що поєднує психологічні та дидактичні аспекти розвитку професійної ідентичності викладача в умовах інформаційного суспільства. Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричним вивченням цього феномену та розробленням технологій його розвитку у системі післядипломної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Просіна, О. В. (2025). Діалогічне Я у професійній ідентичності майбутнього викладача: виклики цифрового середовища. Габітус, 79(1), 76–80. https://doi.org/10.32782/hbts.79.1.13

Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education, 27*(2), 308–319. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013

Baxter Magolda, M. B. (2007). Self-authorship: The foundation for twenty-first-century education. *New Directions for Teaching and Learning, 109*, 69–83. https://doi.org/10.1002/tl.266

Hermans, H. J. M., Kempen, H. J. G., & van Loon, R. J. P. (1992). The dialogical self: Beyond individualism and rationalism. *American Psychologist, 47*(1), 23–33.

Kegan, R. (1994). *In over our heads: The mental demands of modern life*. Harvard University Press.

Семеновська Л. А.
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (Полтава, Україна)
Рамусь М. О.
Полтавський державний медичний університет (Полтава, Україна)

МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ДИДАКТИЧНІ КОНСТРУКТИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ

На сучасному етапі розвитку національної системи освіти України, що характеризується докорінною зміною ціннісних орієнтирів, проблема індивідуалізації навчання переходить із площини теоретичних дискусій у сферу стратегічного проектування. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» та Стратегії розвитку вищої освіти на 2021–2031 роки, пріоритетом стає не уніфікована трансляція знань, а створення умов для самоактуалізації особистості студента. Актуалізація індивідуалізованих підходів детермінована комплексом чинників. По-перше, це антропологічна неоднорідність студентського контингенту: відмінності у когнітивних стилях, темпах засвоєння інформації та мотиваційних установках вимагають відходу від «лінійних» дидактичних моделей. По-друге, динамічний поступ інформаційно-комунікаційних технологій відкриває безпрецедентні можливості для адаптивного навчання. По-третє, сучасний ринок праці потребує фахівців із високим рівнем «self-skills» – здатності до самостійного конструювання власного професійного досвіду. Особливого значення це набуває в умовах воєнного стану, де індивідуалізація виступає гарантом неперервності освіти, дозволяючи адаптувати освітній процес до кризових умов, психоемоційного стану студентів та дистанційного формату взаємодії.

Питання індивідуалізації та диференціації навчання перебувають у фокусі уваги багатьох поколінь учених. Фундаментальні засади цього процесу розкриті у працях В. Сухомлинського, С. Гончаренка, О. Малихіна, М. Солдатенка та ін. Проблематику цифровізації індивідуального навчання досліджують В. Биков, Н. Кононец, В. Кухаренко та ін. Питання розвитку суб'єктності та автономії здобувача освіти висвітлено у розвідках М. Гриньової, О. Даниско, Ю. Лавриш, Н. Шиян та ін. У західному науковому дискурсі вагомий внесок зробили Б. Блум (таксономія цілей), К. Томлинсон (диференційоване викладання) та Д. Лорілард (моделі цифрової взаємодії). Попри ґрунтовність напрацювань, потребує додаткового осмислення питання систематизації саме дидактичного інструментарію в контексті тьюторського супроводу як інтегративної технології.

Ідея індивідуалізації навчання має глибокий філософсько-педагогічний генезис. Витоки цієї концепції ми вбачаємо у гуманістичних ідеях Ж.-Ж. Руссо, який у праці «Еміль, або про виховання» заклав основи «методи природного виховання». Згідно з Руссо, освіта повинна йти за дитиною, а не нав'язувати їй

штучні структури (Knutsen, 1994). Ці ідеї отримали розвиток у творчості Й. Г. Гердера, який наголошував на унікальності культурного та мовного контексту кожної особистості.

У XX столітті ідея трансформувалася у конкретні педагогічні системи. Експериментальні майданчики, такі як Школа Дальтона (Х. Паркхерст), де було впроваджено лабораторний план, та «Школа життя» Ж.-О. Декролі, продемонстрували, що індивідуалізація можлива лише через зміну позиції вчителя – від транслятора до організатора досвіду (Brehony, 2004). Марія Монтессорі та Джон Дьюї доповнили цей підхід положеннями про важливість активного середовища та розв'язання практично значущих проблем.

Сучасна наукова думка розглядає індивідуалізацію через призму декількох психологічних конструктів. Когнітивно-генетичний підхід (Ж. Піаже) обґрунтовує необхідність адаптації змісту до етапів інтелектуального розвитку, запобігаючи когнітивному перевантаженню. Теорія множинного інтелекту (Г. Гарднер) доводить, що інтелект не є монолітним. Наявність лінгвістичного, логіко-математичного, візуально-просторового та інших типів інтелекту вимагає від дидактики мультимодальності – використання різних форматів подачі матеріалу. Гуманістична модель (А. Маслоу) розглядає індивідуалізацію як засіб задоволення метапотреб особистості, зокрема потреби у самоактуалізації та визнанні її унікальності (Степанов, 2006).

У межах реформування дидактики концептуальна модель К. Робінсона постає маніфестом протидії «фабричній» системі освіти, що базується на лінійності та жорсткій стандартизації. Дослідник наголошує на необхідності розвитку дивергентного мислення як фундаменту творчості та переходу до пошуку особистісного «елементу» – точки синергії талантів і пристрасті студента (Robinson, 2018). Такий підхід передбачає зміну парадигми від «індустріального виробництва» до «органічного процесу», де тьютор стає «садівником», який створює умови для саморозкриття потенціалу особистості. Це вимагає впровадження нелінійних траєкторій навчання та пріоритетності інноваційного пошуку над репродуктивними алгоритмами, що є критичним для суспільства XXI століття.

У межах студентоцентрованої парадигми виникає запит на особливу професійну роль – тьютора. Тьюторський супровід ми визначаємо як педагогічну діяльність, спрямовану на виявлення та розвиток освітніх інтересів студента, супровід процесу формування та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії.

Фундаментальне переосмислення механізмів дидактичної взаємодії знаходимо у працях Діани Лорілард, яка у межах своєї концепції «розмовної системи» пропонує розглядати навчання не як лінійну передачу контенту, а як складний, ітераційний процес багатостороннього діалогу. Згідно з цією моделлю, навчання відбувається на двох рівнях: теоретичному (дискурсивному) та практичному (діяльнісному). Тьютор у цій системі перебирає на себе роль інтелектуального медіатора, який забезпечує безперервний цикл зворотного зв'язку. Його завдання полягає не лише у модерації дискусії, а й у стимулюванні студента до рефлексії над отриманим досвідом, що дозволяє останньому успішно інтегрувати нові концепти у вже наявну індивідуальну

систему знань (Laurillard, 2007). У межах «розмовної системи» критично важливим є етап узгодження концепцій («conception-action cycle»), де тьютор допомагає здобувачу модифікувати власні дії на основі отриманих результатів, перетворюючи кожну навчальну помилку на інструмент когнітивного зростання.

Сучасний вимір цієї концепції значно розширюється за рахунок технологічного складника, який обґрунтовує Кендіс Тілле. Дослідниця інтегрує в ідею педагогічного діалогу потужний інструментарій аналітики навчання, що дозволяє трансформувати тьюторинг з реактивної моделі в проактивну. Завдяки збору та інтерпретації великих даних про освітню поведінку студента в цифровому середовищі (час роботи з контентом, специфіка помилок у тестах, траєкторія навігації курсом), тьютор отримує можливість діяти превентивно. Це дозволяє ідентифікувати «точки ризику» – моменти, коли здобувач стикається з когнітивним бар'єром, відчуває зниження мотивації або потребує негайної зміни темпу засвоєння матеріалу (Strader & Thille, 2012).

Така синергія комунікативної фасилітації Д. Лорілард та аналітичної підтримки К. Тілле створює підґрунтя для формування адаптивного дидактичного середовища. У такому середовищі індивідуалізація навчання перестає бути декларативним принципом і стає технологічно забезпеченою реальністю, де кожен крок студента супроводжується «розумною» підтримкою. Це дозволяє нівелювати ефект «усередненого навчання» та забезпечує кожному суб'єкту освітнього процесу умови для досягнення зони найближчого розвитку, спираючись на об'єктивні дані та глибоку міжособистісну взаємодію з тьютором. Таким чином, технологізація не витісняє людський фактор, а навпаки – вивільняє ресурс педагога для більш глибокої, смислової роботи з особистістю студента.

Сучасний дидактичний арсенал тьютора постає як складна, багаторівнева система, що інтегрує класичні педагогічні підходи з інноваційними психотехнологіями та цифровими інструментами. Центром цієї системи є методи фасилітації та коучингу, які докорінно трансформують рольову структуру освітньої взаємодії. Фасилітація в тьюторському супроводі спрямована на усунення когнітивних та психологічних бар'єрів, що перешкоджають самостійному пошуку істини, тим самим переводячи студента з пасивної позиції «реципієнта знань» (споживача готового контенту) у суб'єктну позицію «дослідника-першовідкривача».

Паралельно з цим, освітній коучинг виступає потужним каталізатором внутрішньої мотивації. На відміну від традиційного наставництва, коучингові технології фокусують увагу здобувача не на виправленні минулих помилок, а на проєктуванні майбутніх досягнень. Використання коучингових моделей (наприклад, моделі GROW) дозволяє студенту чітко артикулювати власні освітні цілі, усвідомити наявні ресурси та, що найважливіше, прийняти на себе повну відповідальність за результати та наслідки власних рішень, що є критичним для формування академічної автономності.

Не менш важливим вектором тьюторської діяльності є прийоми рефлексивного аналізу, які забезпечують глибоке метакогнітивне усвідомлення навчального процесу. Зокрема: SWOT-аналіз особистісного та професійного

розвитку дозволяє студенту структурувати уявлення про власні конкурентні переваги, виявити латентні дефіцити, оцінити потенційні можливості та спрогнозувати ризики на шляху до опанування фаху. Метод інтелект-карт використовується як засіб візуалізації складних міждисциплінарних зв'язків, що сприяє системному засвоєнню знань та стимулює креативне розв'язання проблемних задач. Рефлексивне есе постає інструментом змістової фіксації інтелектуальної еволюції здобувача, дозволяючи йому вербалізувати власні інсайти та критично переосмислити динаміку особистісного зростання.

Завершальним, технологічним рівнем інструментарію є цифрові засоби підтримки індивідуалізації. У сучасних реаліях тьютор оперує адаптивними навчальними середовищами, що інтегрують алгоритми штучного інтелекту для автоматичного підбору контенту під темп та стиль навчання студента. Інноваційним механізмом виступають індивідуальні освітні ваучери, які надають студенту реальну суб'єктність у виборі вузькоспеціалізованих курсів, формуючи унікальний професійний профіль. Уся динаміка цього процесу акумулюється в цифровому портфоліо. Воно не просто фіксує перелік оцінок, а візуалізує траєкторію компетентнісного поступу через систему дескрипторів та артефактів навчальної діяльності, перетворюючи «суху» статистику успішності на цілісну картину професійного становлення фахівця. Така інтеграція методів дозволяє тьютору створити гнучкий, але структурований простір, де індивідуалізація стає не формальною вимогою, а живою тканиною щоденної освітньої практики.

Реалізація індивідуалізації у вищій школі неможлива без чіткого алгоритму побудови індивідуальної освітньої траєкторії. Ми виокремлюємо такі етапи: 1) етап самовизначення та діагностики (використання психометричних тестів для визначення провідних каналів сприйняття та рівня навчальної автономії); 2) етап цілепокладання (тьютор допомагає студенту трансформувати абстрактні мрії у конкретні навчальні цілі за методикою SMART); 3) етап конструювання маршруту (вибір варіативної складової навчального плану, визначення тем для курсових та дипломних проєктів, що мають прикладний характер); 4) етап реалізації та корекції (впровадження змішаного навчання, де теоретична база засвоюється асинхронно, а практичні навички відшліфовуються у взаємодії з тьютором). Окремого наукового осмислення потребує досвід зарубіжних країн. В американській системі вищої освіти індивідуалізація реалізується через гнучку систему кредитів, що дозволяє студенту поєднувати навіть кардинально різні галузі знань. У Швейцарії акцент зроблено на дуальній системі, де траєкторія навчання безпосередньо корелюється з виробничими потребами, забезпечуючи максимальну професійну адаптивність.

Підсумовуючи, зазначимо, що індивідуалізація навчання є не просто дидактичною вимогою, а цивілізаційним викликом. Вона вимагає перегляду всієї архітектури освітнього процесу: від нормативно-правового забезпечення до психологічної готовності викладача виконувати роль тьютора. Системний дидактичний інструментарій, що включає методи коучингу, рефлексивні практики та цифрову аналітику, дозволяє створити умови для формування суб'єктності студента. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у розробці моделей автоматизованого тьюторського супроводу з використанням

штучного інтелекту, що дозволить масштабувати індивідуалізацію у великих закладах вищої освіти без втрати якості персонального контакту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Вишківська, Н. та ін. (2024). Tutoring as a means of individualizing the educational process: An experimental study. *Society. Integration. Education*, *4*, 128–134.

Степанов, О. (2006). *Психологічна енциклопедія*. Академвидав.

Brehony, K. (2004). A new education for a new era: the contribution of the conferences of the New Education Fellowship to the disciplinary field of education 1921–1938. *International Journal of the History of Education*, *40* (5-6), 733–755.

Forster, M. (2018). *Herder's Philosophy*. Oxford University Press.

Knutsen, T. L. (1994). Re-reading Rousseau in the Post-Cold War. *Journal of Peace Research*, *31*(3), 247–262.

Laurillard, D. (2007). Pedagogical forms for mobile learning. In *Mobile learning: Towards a research agenda* (Vol. 1, pp. 153–175).

Robinson, K. (2018). *You, your child, and school: Navigate your way to the best education*. Viking.

Strader, R., & Thille, C. (2012). The open learning initiative: Enacting instruction online. *Game Changers: Education and Information Technologies*, 201–213.

Westbrook, R. B. (1991). *John Dewey and American Democracy*. Cornell University Press.

Степанюк А. В.
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (Тернопіль, Україна)
Сорока О. В.
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка (Тернопіль, Україна)

СИСТЕМА ЗАВДАНЬ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ ДО ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Сучасний етап розвитку освіти характеризується активним впровадженням технологій штучного інтелекту (ШІ), що розширює можливості для впровадження нових способів продукування знань, персоналізації навчання, аналізу даних та моделювання холістичних процесів у природних системах тощо. У зв'язку з цим постає необхідність цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів до ефективного використання таких технологій у професійній діяльності.

Світова та українська педагогічна наука активно реагує на виклики цифрової трансформації і кількість досліджень про ШІ в освіті суттєво зростає останніми роками. Проведений аналіз наукових джерел засвідчив, що, загалом, дослідження сучасних науковців у галузі педагогіки та освітніх технологій присвячені: використанню цифрових інструментів у навчанні; формуванню ІКТ-компетентності; інтеграції ШІ в освітній процес. Щодо розробки проблеми підготовки майбутніх учителів природничих наук до використання ШІ, то цей процес надзвичайно активізувався в сучасній науці. Так, Blonder (2024) у своїх

дослідженнях аналізує можливості використання генеративного AI для оцінки та розвитку педагогічно-предметної компетентності майбутніх учителів природничих наук; Putter-Smits et al. (2025) досліджували як навчальні програми для вчителів природничих дисциплін вбудовують AI та які виклики це створює для викладачів і студентів; Harefa (2025) дає характеристику сприйняття ШІ майбутніми вчителями природничої освіти, їх бачення викликів і переваг у використанні AI для наукових портфоліо; MacDowell (2024) розглядає підготовку майбутніх і практикуючих учителів до аналізу, використання й критичного осмислення генеративного AI у навчальних практиках тощо. Водночас підготовка майбутніх учителів природничої освітньої галузі до використання ШІ залишається недостатньо розробленою на такому рівні конструювання змісту освіти як рівень педагогічної діяльності. Існує потреба у створенні системи навчально-пізнавальних завдань, яка забезпечить формування відповідних компетентностей в учасників освітнього процесу.

Підготовку майбутніх учителів фізики, хімії, біології, природничих наук до використання технологій штучного інтелекту ми розглядаємо як складний багатокомпонентний процес, що передбачає формування цифрової, дидактичної та предметної компетентностей. Однак, предмет нашого дослідження ми обмежуємо розробкою системи завдань саме на формування дидактичної готовності майбутніх учителів природничої галузі знань до професійної діяльності у трансформованому освітньому середовищі завдяки залученню ШІ до навчального процесу.

Запропонована нами система передбачає включення дослідної компоненти у навчальну діяльність суб'єктів навчання як постійної органічної її складової. Її специфіка полягає в особливостях полісуб'єктної освітньої парадигми (Співаковська, 2016), яка дозволяє розглядати включення ШІ в освітній процес в якості суб'єкта взаємодії. В основу моделювання авторської системи завдань на формування готовності майбутніх учителів природничих наук до використання ШІ в професійній діяльності покладені такі положення:

✓Тлумачення інформаційного освітнього середовища як суб'єкта освітньої взаємодії в полісуб'єктному освітньому просторі, тобто як мережевого суб'єкта навчального процесу. При цьому ми базуємось на твердженні щодо полісуб'єктної освітньої парадигми, яка розглядається як відкрита, така, що саморозвивається і самоорганізується, зумовлює кардинальну зміну поведінки і стосунків учасників освітнього процесу.

✓Штучний інтелект у школі – це не «заміна вчителя», а потужний інструмент розвитку дослідницького мислення, якщо він у надійних педагогічних руках.

✓ШІ – не джерело відповідей, а каталізатор мислення.

Авторська система складається із типів завдань, за основу виділення яких ми взяли перелік умінь, якими, на думку ChatGPT, повинен володіти майбутній учитель природничих наук для ефективної взаємодії зі системами штучного інтелекту (зокрема з мовними моделями на кшталт ChatGPT). Тобто, запропонована система завдань включає такі їх типи

Тип 1. Завдання на формування уміння формулювати педагогічно доцільні запити (prompt-уміння).

Тип 2. Завдання на формування уміння критично оцінювати відповіді ШІ.

Тип 3. Завдання на формування уміння педагогічної адаптації згенерованого контенту.

Тип 4. Завдання на формування уміння використовувати ШІ як інструмент дидактичного проєктування.

Тип 5. Завдання на формування дослідницьких умінь у взаємодії з ШІ.

Тип 6. Завдання на формування етичних та правових умінь.

Тип 7. Завдання на формування комунікативно-рефлексивних умінь.

Розроблена система завдань ґрунтується на принципах професійної спрямованості, інтеграції теоретичної та практичної підготовки, поетапності, варіативності та міждисциплінарності. первинності освітнього продукту. Вона передбачає поступове ускладнення діяльності здобувачів освіти і охоплює різні рівні сформованості їхньої готовності до використання штучного інтелекту. На початковому етапі навчання доцільно застосовувати завдання репродуктивного характеру, спрямовані на ознайомлення з можливостями використання технологій штучного інтелекту в природничих науках. Такі завдання передбачають аналіз існуючих цифрових інструментів, визначення їх функціональних можливостей, а також виконання інструктивних вправ за зразком. Вони створюють основу для подальшого формування практичних умінь.

Наступним етапом є виконання конструктивних завдань, які орієнтовані на самостійне застосування здобутих знань у професійно спрямованій діяльності. На цьому рівні здобувачі освіти розробляють фрагменти уроків із використанням технологій штучного інтелекту, створюють навчальні матеріали, аналізують біологічні дані та добирають відповідні інструменти для досягнення освітніх цілей. Такі завдання сприяють формуванню методичної компетентності та здатності інтегрувати інноваційні технології у навчальний процес.

Завершальним етапом є виконання творчих завдань, що передбачають розробку власних освітніх продуктів і реалізацію проєктної діяльності з використанням технологій штучного інтелекту. Зокрема, студенти можуть створювати навчальні проєкти, пов’язані з моделюванням біологічних систем, розробляти інтерактивні ресурси або впроваджувати елементи дослідницької діяльності у навчання. Такі завдання спрямовані на розвиток інноваційного мислення, самостійності та готовності до професійної діяльності в умовах цифровізації освіти.

Наведемо приклади конкретних завдань. Так, формування методичних/дидактичних умінь доцільно розпочинати із завдань, спрямованих на розвиток здатності до дидактичного проєктування. На початковому етапі студентам можна запропонувати завдання на аналіз можливостей використання штучного інтелекту під час вивчення конкретної теми з біології, хімії або інтегрованого курсу природничих наук. Наприклад, майбутні вчителі мають визначити, на яких етапах уроку доцільно використовувати генеративні моделі, сервіси автоматичного створення тестів чи інструменти візуалізації біологічних

процесів. Виконання такого завдання сприяє усвідомленню дидактичного потенціалу цифрових технологій.

Для формування вмінь добору та адаптації інструментів штучного інтелекту студентам пропонується порівняти декілька AI-сервісів за визначеними критеріями: функціональність, точність результатів, зручність використання, відповідність віковим особливостям учнів, можливість використання у профільній школі. Результатом роботи може бути створення аналітичної таблиці або методичних рекомендацій щодо використання конкретного інструменту під час вивчення окремих тем природничого циклу.

Для формування вмінь організації навчальної діяльності учнів студентам можна запропонувати розробити фрагмент уроку з використанням технологій штучного інтелекту, у якому необхідно передбачити інтерактивну взаємодію учнів, проблемні запитання, елементи дослідницької діяльності та рефлексії. Наприклад, майбутній учитель може створити завдання, у межах якого учні аналізують результати, отримані за допомогою AI-моделі, і роблять висновки щодо закономірностей функціонування екосистеми.

Для формування вмінь персоналізації навчання доцільно використовувати завдання, пов’язані зі створенням адаптивних навчальних матеріалів. Студенти можуть розробляти різнорівневі завдання з використанням ШІ для учнів із різним рівнем підготовки, створювати індивідуальні траєкторії навчання або добирати варіанти пояснення складного матеріалу відповідно до навчальних потреб школярів.

Формування вмінь оцінювання навчальних результатів забезпечується через виконання завдань зі створення тестів, автоматизованих систем перевірки знань та аналізу типових помилок учнів. Майбутнім учителям можна запропонувати створити комплект тестових завдань за допомогою технологій штучного інтелекту, провести їх експертний аналіз та визначити рівень їхньої валідності й наукової коректності.

Особливу роль у системі підготовки відіграють завдання, спрямовані на формування аналітичних умінь. Насамперед це завдання на критичний аналіз результатів роботи штучного інтелекту. Студентам пропонується порівняти відповіді AI-сервісу з науковими джерелами, виявити помилки, неточності або спрощення та пояснити їх причини. Наприклад, майбутні вчителі можуть аналізувати згенеровані пояснення біологічних процесів або результати автоматичного розв’язання генетичних задач.

Для розвитку вмінь інтерпретації даних доцільно використовувати завдання, пов’язані з аналізом таблиць, графіків, статистичних показників та моделей, створених за допомогою технологій штучного інтелекту. Студенти мають пояснити отримані результати, визначити біологічні закономірності та сформулювати науково обґрунтовані висновки.

Формуванню вмінь порівняльного аналізу сприяють завдання, у межах яких майбутні вчителі зіставляють результати, отримані різними AI-інструментами, оцінюють їхню точність та визначають найбільш ефективний засіб для використання в освітньому процесі. Такі завдання розвивають здатність до обґрунтованого вибору цифрових ресурсів.

Доцільним є також використання завдань на встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Наприклад, студентам може бути запропоновано проаналізувати змодельовані AI-системою зміни екосистеми під впливом певних факторів та пояснити можливі наслідки для біорізноманіття. Такі завдання сприяють розвитку наукового мислення та вмінь комплексного аналізу природних явищ.

Для формування рефлексивно-аналітичних умінь ефективними є завдання самооцінювання та експертного оцінювання власних розробок. Майбутнім учителям можна запропонувати провести аналіз створеного уроку або навчального проєкту з використанням ШІ, визначити його сильні та слабкі сторони, оцінити педагогічну доцільність використаних технологій та запропонувати шляхи вдосконалення.

Запропонована система завдань апробована в процесі підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти хіміко-біологічного факультету Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка у 2025–2026 н.р. під час вивчення обов'язкових навчальних дисциплін «Теорія та методика навчання (природничі науки, фізика, хімія, біологія)» та «Методика навчання біології». Результати експериментального дослідження засвідчили позитивну динаміку у формуванні готовності майбутніх учителів до використання технологій штучного інтелекту. Зокрема, у студентів експериментальної групи спостерігалося підвищення рівня методичної/дидактичної компетентності, зростання мотивації до використання інноваційних технологій, а також покращення якості розроблених навчальних матеріалів. Це дає підстави стверджувати, що впровадження системи завдань є ефективним засобом професійної підготовки майбутніх учителів предметів природничої галузі.

Майбутнє освіти полягає в синергії між педагогами та штучним інтелектом. Розуміючи та вдосконалюючи свої унікальні якості, вчителі, студенти можуть ефективно орієнтуватися в інтеграції штучного інтелекту, забезпечуючи всебічний та результативний навчальний досвід. Учитель природничих наук має володіти не лише предметними знаннями, а й інтегральною ШІ-компетентністю, яка поєднує: наукову критичність, педагогічну майстерність, цифрову грамотність, етичну відповідальність. Штучний інтелект у школі – це не «заміна вчителя», а потужний інструмент розвитку дослідницького мислення, якщо він у надійних педагогічних руках.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Співаковська, Є. С. (2016). Теоретичні і методичні основи підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до професійної діяльності в полісуб'єктному навчальному середовищі

Blonder, R. (2024). Are they ready to teach? Generative AI as a means to uncover pre-service science teachers' pedagogical content knowledge and enhance their preparation program. *Journal of Science Education and Technology, 33*(4), 1–15. https://doi.org/10.1007/s10956-024-10180-2

Harefa, E. (2025). Pre-service elementary teachers' perceptions toward the use of artificial intelligence in science portfolio creation. *Pedagogical Social Science Journal, 3*(1), 45–58.

MacDowell, P. (2024). *Preparing educators to teach and create with generative AI*. ERIC. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1453019.pdf

Putter-Smits, L. G. A., Tondeur, J., & Pareja Roblin, N. (2025). Exploring the role of generative artificial intelligence in science teacher education programs: A qualitative study. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 6*, 100257. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100257

Терещенко Л. А.
Інституту психології
імені Г.С. Костюка НАПН України
Національний університет
фізичного виховання і спорту України

ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧНІ МЕХАНІЗМИ ПІДТРИМКИ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ ТА ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ XXI СТОЛІТТЯ

Освіта XXI століття характеризується одночасним впливом глобальної цифровізації, соціальних трансформацій та кризових явищ, серед яких воєнний стан виступає потужним дестабілізаційним фактором функціонування освітніх систем. Український освітній простір опинився в умовах, коли традиційні дидактичні моделі більше не забезпечують стабільності навчальної діяльності студентів.

Воєнні події спричинили:

–порушення безперервності освіти;

–вимушену зміну форматів навчання;

–зростання психоемоційного навантаження;

–втрату освітньої мотивації;

–формування феномену освітніх втрат.

У цих умовах мотивація навчання перестає бути виключно педагогічною проблемою і набуває психолого-дидактичного характеру, що вимагає інтеграції психологічної підтримки у структуру освітнього процесу.

Сучасна дидактика переходить від трансляційної моделі навчання до суб'єктно-орієнтованої парадигми, де студент виступає активним конструктором власного освітнього досвіду. Проте кризові умови змінюють мотиваційну архітектуру навчання:

–зовнішня мотивація послаблюється;

–зростає роль емоційних чинників;

–підвищується значення підтримувального освітнього середовища;

–актуалізується розвиток саморегуляції.

Таким чином, виникає потреба у нових психолого-дидактичних підходах до організації навчального процесу (Микитюк & Микитюк, 2021).

Мета дослідження. Обґрунтувати психолого-дидактичні механізми підтримки навчальної мотивації студентської молоді в умовах воєнного стану та трансформації сучасної освіти.

Методологічною основою дослідження виступають:

–компетентнісний підхід;

–студентоцентрована парадигма освіти;

–теорії внутрішньої мотивації;

–концепції психологічної стійкості особистості;

–сучасні дидактичні теорії цифрового навчання.

Сучасна дидактика розглядає мотивацію як системоутворювальний компонент освітнього процесу, який визначає рівень залученості, академічної успішності та професійного становлення студентів.

В умовах воєнного стану змінюється сама структура освітнього досвіду студентів. Виявляються такі тенденції:

1. Психоемоційна дестабілізація

–тривожність;

–когнітивне виснаження;

–зниження концентрації уваги;

–емоційне виснаження.

2. Дидактична трансформація

–швидкий перехід до дистанційного навчання;

–фрагментарність освітнього процесу;

–інформаційне перевантаження;

–зміна ролі викладача – від транслятора знань до фасилітатора навчання.

3. Соціально-освітні виклики

–освітні втрати;

–академічна дезадаптація;

–зміна професійних орієнтацій студентів.

У сучасних соціокультурних умовах, зумовлених воєнним станом, цифровізацією освіти та зміною форм організації навчання, відбувається істотна трансформація мотиваційної сфери студентської молоді. Традиційно навчальна мотивація розглядалася як відносно стабільна характеристика особистості, що формується під впливом професійних інтересів, пізнавальних потреб та освітніх цінностей. Однак кризові обставини змінюють її функціонування.

Унаслідок постійного інформаційного напруження, психологічної невизначеності та порушення звичних освітніх практик навчальна мотивація набуває **нестійкого та ситуаційного характеру**. Вона дедалі більше залежить не від довготривалих професійних орієнтацій, а від актуального емоційного стану студента, якості освітньої взаємодії, рівня підтримки з боку викладача та організації навчального середовища (Stark, 2019).

За таких умов ефективність освітнього процесу визначається здатністю педагогічної системи інтегрувати психологічні, дидактичні та соціально-комунікативні механізми підтримки навчальної діяльності студентів.

Психолого-дидактичні механізми підтримки навчальної мотивації

Ефективна організація освітнього процесу передбачає взаємодію трьох взаємопов’язаних механізмів, що формують цілісну систему мотиваційної підтримки.

1. Психологічний механізм

Психологічний компонент виступає базовою умовою збереження навчальної активності студентів у кризових ситуаціях. Його реалізація

спрямована на створення освітнього середовища, яке забезпечує відчуття безпеки, передбачуваності та емоційної підтримки.

Створення безпечного освітнього простору передбачає доброзичливу комунікацію, толерантність до індивідуальних труднощів студентів та зниження надмірного академічного тиску. У таких умовах навчання перестає сприйматися як джерело додаткового стресу.

Підтримка емоційної стабільності реалізується через педагогіку підтримки, регулярний зворотний зв'язок, гнучкі терміни виконання завдань та врахування психоемоційного стану здобувачів освіти.

Розвиток академічної саморегуляції сприяє формуванню здатності студентів планувати власну діяльність, управляти навчальним навантаженням та контролювати результати навчання.

Формування відчуття контролю над навчанням підвищує внутрішню мотивацію, оскільки студент усвідомлює власну активну роль у досягненні освітніх результатів.

2. Дидактичний механізм

Дидактичний механізм забезпечує трансформацію змісту і технологій навчання відповідно до нових освітніх реалій.

Активні методи навчання переводять студента з позиції пасивного споживача інформації у позицію суб'єкта діяльності. Залучення до дискусій, кейсів, проєктів та дослідницьких завдань підсилює пізнавальний інтерес і внутрішню мотивацію.

Проблемно-орієнтовані завдання сприяють розвитку критичного мислення та формуванню практичного значення навчального матеріалу, що особливо важливо в умовах невизначеності майбутнього.

Гейміфікація навчання підвищує емоційну залученість студентів, створює ситуації успіху та підтримує навчальну активність навіть за умов дистанційного формату.

Персоналізація освітніх траєкторій дозволяє враховувати індивідуальні потреби, темп навчання та професійні інтереси студентів, що істотно підсилює внутрішню мотивацію.

Змішане навчання виступає оптимальною моделлю сучасної дидактики, поєднуючи переваги очної взаємодії та цифрових технологій.

3. Соціально-комунікативний механізм

Навчальна мотивація значною мірою формується у процесі соціальної взаємодії.

Підтримка навчальних спільнот сприяє формуванню відчуття належності до академічного середовища, що знижує ізольованість студентів у дистанційних умовах.

Якісна взаємодія «студент–викладач» трансформується у партнерську модель співпраці, де викладач виконує роль наставника та фасилітатора навчання.

Колаборативне навчання стимулює відповідальність за спільний результат, розвиває комунікативні компетентності та взаємопідтримку.

Розвиток академічної взаємопідтримки формує горизонтальні зв'язки між студентами, що компенсує психологічні труднощі кризового періоду (Керекеша & Осадчий, 2021).

Структурно-функціональна модель
підтримки навчальної мотивації студентів

Запропонована модель розглядає мотиваційну підтримку як системний процес, що охоплює цільовий, змістовий, процесуальний та результативний блоки.

Цільовий блок спрямований на підвищення внутрішньої мотивації навчання, академічної залученості та усвідомленого професійного розвитку студентів.

Змістовий блок передбачає інтеграцію цифрових освітніх технологій, інтерактивних методик навчання та психолого-педагогічного супроводу, що забезпечує адаптацію освітнього процесу до сучасних викликів.

Процесуальний блок реалізується через змішане навчання, застосування рефлексивних практик, проєктної діяльності та формувального оцінювання, яке орієнтоване не на контроль, а на підтримку освітнього поступу студента.

Результативний блок відображає очікувані ефекти впровадження моделі: підвищення психологічної стійкості студентів, розвиток автономності навчання, компенсацію освітніх втрат та стабілізацію навчальної мотивації.

Інноваційні дидактичні рішення в умовах воєнного стану

Практика сучасної вищої освіти засвідчує необхідність переходу до гнучких освітніх стратегій.

Гнучке планування навчання дозволяє адаптувати освітній процес до змін безпекової ситуації та індивідуальних можливостей студентів.

Мікронавчання (microlearning) забезпечує засвоєння матеріалу невеликими змістовими блоками, що відповідає зниженим когнітивним ресурсам студентів у стресових умовах.

Асинхронні формати навчання розширюють доступність освіти незалежно від місця перебування здобувачів.

Використання цифрових платформ взаємодії підтримує безперервність освітнього процесу та соціальну включеність студентів.

Інтеграція формальної, неформальної та інформальної освіти сприяє індивідуалізації навчання і розвитку навичок навчання впродовж життя.

Рефлексивні щоденники навчання дозволяють студентам усвідомлювати власний освітній прогрес та підтримувати внутрішню мотивацію.

Навчання через соціально значущі проєкти формує відчуття причетності до суспільних процесів і підсилює ціннісну складову навчальної діяльності.

У цих умовах відбувається трансформація ролі викладача – від контролюючої функції до *педагогіки підтримки*, що базується на партнерстві, емпатії та фасилітації навчального розвитку студентів.

Висновки. Воєнний стан став каталізатором глибинних трансформацій освітнього процесу, що актуалізувало необхідність переосмислення дидактичних засад формування навчальної мотивації студентів. Ефективність сучасної освіти визначається здатністю інтегрувати психологічні ресурси особистості та інноваційні педагогічні технології.

Перспективи подальших досліджень пов’язані з емпіричною перевіркою моделей мотиваційної підтримки та розробленням адаптивних освітніх середовищ післявоєнного розвитку України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Керекеша, О. В., Осадчий, М. Л. Мотивація до навчальної діяльності студентів у вищому навчальному закладі // *Науковий вісник Одеського національного економічного університету*. 2021. № 11–12. С. 126–131. http://n-visnik.oneu.edu.ua/collections/2021/288-289/pdf/126-131.pdf

Микитюк, С. О., Микитюк, С. С. Мотивація навчальної діяльності як ресурс освітнього процесу // *Збірник наукових праць Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого*. 2021. № 76, т. 2. С. 121–126. https://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2021/76/part_2/23.pdf

Stark E. Examining the role of motivation and learning strategies in the success of online vs. face-to-face students // *Online Learning*. 2019. Vol. 23, No. 3. P. 234–251. https://doi.org/https://doi.org/10.24059/olj.v23i3.1556

Ткачов С.
Харківська державна академія фізичної культури
(Харків, Україна)
Ткачов А.
Харківська державна академія фізичної культури
(Харків, Україна)

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНИХ ЗАСТОСУНКІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Сучасний етап підготовки майбутніх фахівців різних спеціальностей характеризується активним впровадженням цифрових технологій. Зокрема, це питання є актуальним для царини фізичної культури, де цифрові засоби дають змогу значно підвищити ефективність освітнього процесу й, зокрема, формування цифрової компетентності майбутніх учителів фізичної культури. Відповідно до сучасних вимог, шкільний педагог повинен сьогодні володіти не лише фаховими знаннями та методикою викладання свого навчального предмету, але й навичками використання цифрових технологій у професійній діяльності, здійснювати моніторинг фізичної активності школярів. У зв’язку з цим особливого значення набуває використання мобільних застосунків як інструментів організації освітнього процесу у вищій школі, стимулювання пізнавальної діяльності студентів, контролю їхньої спортивної та фізичної активності. Разом із тим слід зауважити, що для забезпечення ефективності використання вказаних цифрових технологій у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури необхідно визначити й теоретично обґрунтувати дидактичні засади здійснення цього процесу.

Як визначено в попередній авторській публікації, у науковій літературі під поняттям «мобільні технології» розуміють технології, що реалізуються за допомогою:

– різних мобільних пристроїв (наприклад, смартфони – компактні телефони, що мають можливості комп'ютера; планшетів, що виконують функції смартфона й комп'ютера та являють собою пристрої з великим екраном, даючи змогу працювати з документами, переглядати потрібний контент, малювати, редагувати фото, здійснювати відеозв'язок тощо; електронні книги – пристрої для читання, ноутбуки/ультрабуки, тобто портативні комп'ютери; смарт-годинники, тобто пристрої, що носяться на руці);

– програмних додатків;

– бездротової комунікації (Ткачов та ін., 2022).

Своєю чергою, під мобільним застосунком фахівці розуміють створений спеціально для мобільних пристроїв автономний програмний продукт, який може бути встановлений на самому мобільному пристрої або завантажуватися з онлайн-магазинів мобільних застосунків (Apple App Store, Google Play). Слід також зауважити, що мобільний застосунок розробляється спеціально під конкретну платформу (Android або iOS) (Білоус, 2018; Блажко та ін., 2020).

Як визначено, основними перевагами використання мобільних застосунків в освітньому процесі є такі:

✓ широка доступність (немає обмежень у часі та просторі);

✓ гнучкість (можливість навчатися в зручний для студента час в будь-якому місці);

✓ швидкий пошук інформації (миттєвий доступ до потрібних навчальних матеріалів);

✓ інтерактивність та гейміфікація (інтерактивне навчання, дидактичні ігри позитивно впливають на розвиток мотивації здобувачів та рівень їхніх навчальних досягнень);

✓ індивідуальний темп (суб'єкт навчання може скільки завгодно повертатися до додаткового опрацювання складних тем);

✓ оперативний зворотній зв'язок (миттєва перевірка виконаних тестів та завдань).

✓ Основними недоліками використання мобільних застосунків у навчанні є такі:

✓ наявність відволікаючих факторів (легкий доступ студентів до соціальних мереж та ігор знижує концентрацію їхньої уваги);

✓ негативний вплив на стан здоров'я (маленький екран викликає втому очей, погіршує зір, негативно впливає на поставу, викликає головний біль і втому);

✓ гальмування розвитку навичок «живого» спілкування (тривале використання гаджетів негативно впливає на розвиток комунікативних умінь здобувачів).

З урахуванням виявлених переваг та недоліків використання мобільних застосунків в освітньому процесі проаналізуємо можливості використання їх у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури. Так, використання спеціальних застосунків допомагає студентам дотримуватися здорового способу життя, відстежуючи фізичну активність, харчування

(підрахунок калорій, водний баланс, ведення щоденнику харчування тощо), сон та загальний ментальний стан.

Наведемо конкретні приклади таких застосунків. Так, FatSecret є безкоштовним застосунком для відстеження харчування, ваги та фізичної активності людини. **MyFitnessPal** – популярний мобільний застосунок та онлайн-сервіс для відстеження харчування, фізичної активності та контролю ваги користувача, який здатний рахувати калорії, макронутрієнти (білки, жири, вуглеводи) і воду та має величезну базу даних продуктів для зручного ведення щоденника. Додаток Lifesum діє як персональний дієтолог і лічильник калорій, допомагаючи користувачам підтримувати вагу, худнути чи набирати масу через відстеження харчування, макронутрієнтів (білки, жири, вуглеводи) та фізичної активності. Fatsecret виконує функцію безкоштовного й надійного помічника у схудненні. Для підтримання дотримання водного балансу студентам рекомендують застосовувати, наприклад, такі застосунки: My Water, Water Time.

Для контролю сну та збереження ментального здоров'я студентам у пригоді можуть стати такі мобільні застосунки, як Sleep Cycle (розумний будильник, що аналізує цикли сну та будить людину у кращу для неї фазу), Medito / Calm (програми для покращення якості сну та здійснення медитації, «7 хвилин медитації»). Загальний моніторинг стану здоров'я людини допомагають проводити такі застосунки: Apple Health / Google Fit (збирають дані про кількість кроків, тренування, пульс, харчування з інших застосунків, що дозволяє отримати загальні дані про стан здоров'я), Welltory (застосунок для аналізу серцевого ритму та рівня стресу, що допомагає стежити за загальним станом організму).

До числа застосунків, які використовують для контролю фізичної активності та здійснення тренування, майбутні вчителі фізичної культури можуть успішно використовувати такі мобільні додатки:

✓ Runkeeper (популярний мобільний застосунок для трекінгу ходьби, бігу, велоспорту та інших видів фізичної активності за допомогою GPS, дозволяє відстежувати швидкість, маршрути, темп, витрачені калорії, аналізувати прогрес у результатах тренувань);

✓ Nike Training Club (безкоштовний мобільний застосунок, що пропонує різноманітні тренування для будь-якого рівня підготовки, містить програми силових вправ, пілатесу, йоги та кардіо, орієнтуючись на тренування під керівництвом фахівця);

✓ Nike Training Club (пропонує широкий вибір тренувань від професійних тренерів: від силових вправ до йоги);

✓ Strava (від швед. sträva – «прагнути») (*мобільний застосунок і сайт для відстеження спортивної активності через GPS, користується п*опулярністю серед бігунів та велосипедистів для відстеження маршрутів чи результатів своєї участі в змаганнях).

Мобільні застосунки також можуть виконувати роль відразу декількох приладів. Наприклад, трекери активності та крокоміру (Google Fit, Adidas Zone, Apple Health) дозволяють відстежувати кроки, визначати пройдену відстань та інтенсивність навантаження в реальному часі. Додаток HIIT допомагає

проводити високоінтенсивні інтервальні тренування та здійснювати контроль часу виконання певних вправ.

Деякі мобільні застосунки виконують роль засобу для здійснення відеоаналізу техніки виконання певних дій. Наприклад, за допомогою уповільненої зйомки (slow-motion) або спеціальних застосунків (наприклад, Hudl Technique, Coaches Eye) здобувачі можуть аналізувати правильність виконання визначених технічних елементів (кидок м'яча, стрибки, біг тощо). Додатки, що включають відео та аналіз фотографій, застосовують для вивчення спортивних рухів, а це дозволяє покращити рухові навички майбутнього фахівця.

Певні мобільні застосунки виконують функції засобу цифрового щоденника тренувань, фіксуючи отримані результати (наприклад, витривалість, силові показники,) у хмарних сервісах (Google Sheets), що дає змогу відстежувати прогрес в обраних параметрах особистості. В освітньому процесі використовують також застосунки для забезпечення музичного супроводу під час виконання людиною фізичних прав чи тренувань. Слід нагадати, що, за сучасними даними статистики, використання ритмічної музики (за допомогою Apple Music чи Spotify або) підвищує середню швидкість бігу та мотивацію до занять, підвищує самооцінку особи.

Чільне місце в освітньому процесі займає фітнес-трекінг, що являє собою або компактний електронний гаджет (браслет, трекер, смарт-годинник), який носиться на зап'ясті і використовується для відстеження різних параметрів фізичної активності, або мобільний застосунок, призначений для проведення моніторингу, пов'язаного з фітнесом показників (наприклад, показники серцевого ритму й якості сну, споживання калорій, пройдена відстань тощо). Найчастіше під терміном «фітнес-трекінг» мають на увазі розумні годинники, які синхронізуються зі смартфоном або комп'ютером для відстеження даних, виконуючи роль трекера активності. Завдяки сенсорам та спеціалізованому програмному забезпеченню такі трекери можуть аналізувати рухи, пульс людини, а іноді якість сну та рівень стресу. Вони допомагають майбутнім фахівця вести здоровий спосіб життя, а також підвищувати ефективність тренувань.

Загалом під час проведення дослідження було з'ясовано, що здійснення професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури мобільні застосунки можна ефективно використовувати з різними цілями, насамперед для:

✓ реалізації освітнього процесу (надання доступу до вивчення навчальних матеріалів; перегляд відеозанять, виконання тестових завдань, проведення онлайн-консультацій, здійснення музичного супроводу тощо);

✓ організації самостійної роботи (самостійне виконання різних вправ та завдань, забезпечення самоконтролю її результатів, проведення тренувань, здійснення самоосвіти);

✓ проведення моніторингу фізичної активності (відстеження фізичних навантажень, аналіз перебігу та результатів тренувань, оцінювання поточного рівня фізичної підготовленості здобувачів);

✓ набуття досвіду квазіпрофесійної діяльності (оволодіння майбутніми вчителями фізичної культури знаннями, уміннями та навичками, необхідними для використання мобільних застосунків у професійно-педагогічній діяльності).

У процесі здійснення наукового пошуку було також визначено дидактичні засади, що забезпечують ефективне використання мобільних застосунків у професійній підготовці вчителя фізичної культури. Ці засади насамперед визначають відповідні науково-методологічні підходи та дидактичні принципи реалізації вказаного процесу. Ідеться про такі науково-методологічні підходи:

✓ системний (сприйняття зазначеного педагогічного процесу як цілісної системи, де кожний його складник тісно пов'язаний з іншими складниками, а загалом вони забезпечують появу нової системної властивості – підвищення якості професійної підготовленості майбутніх учителів фізичної культури);

✓ компетентнісний (формування здатності студентів застосовувати мобільні інструменти для розв'язання професійно важливих завдань);

✓ діяльнісний (залучення студентів до активної навчальної діяльності з використанням мобільних застосунків);

✓ особистісно орієнтований (індивідуалізація оволодіння студентами вміннями застосовувати мобільні застосунки в різних видах навчальної діяльності);

✓ контекстний (забезпечення максимального наближення освітнього середовища до реальних умов здійснення професійно-педагогічної діяльності.

Також визначено, що сукупність вищевказаних принципів включає такі: наочності, інтерактивності, доступності, систематичності, індивідуалізації, активності та усвідомленості здійснення вказаного процесу.

На основі вищевикладеного визначено, що використання мобільних застосунків у підготовці майбутніх учителів фізичної культури є важливим напрямом її модернізації, адже ці додатки виступають не лише технічним засобом, а й інструментом формування в них цифрової компетентності, самостійності, мотивації та професійної готовності. Визначені дидактичні засади використання мобільних застосунків у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури забезпечують педагогічно обґрунтоване поєднання в цьому процесі традиційних і цифрових технологій навчання, сприяють активізації навчальної діяльності студентів, розвитку в них професійних і цифрових компетентностей, підвищенню мотивації до навчання, а також загальної модернізації системи фізкультурної освіти відповідно до сучасних вимог цифрового суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Білоус, В. В. (2018). Мобільні навчальні додатки в сучасній освіті. *Освітологічний дискурс,* 1–2 (20–21), 353–362.

Блажко, Л., Рассоха, І., & Рендюк, С. (2020). Використання мобільних додатків у процесі навчання вищої математики студентів технічних університетів. *Імідж сучасного педагога*, 6 (195), 42–46.

Ткачов, С. І., Ткачова, Н. О., & Ткачов, А. С. Використання мобільних технологій в освітньому процесі вищої школи. *Світ дидактики*: *дидактика в сучасному світі*: зб. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (Київ, 22–23 листопада 2022 р. Київ: «Вид-во Людмила», 2023. С. 272–277.

Щербина О. О.
Лиманський ліцей №3
Лиманської міської ради
Донецької області
(Лиман, Україна)

ЦИФРОВІ ЗАСОБИ НАВЧАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Глобальна трансформація освітнього простору та стрімка цифровізація вимагає переосмислення фундаментальних підходів до розвитку особистості молодшого школяра. Сучасний етап розвитку початкової освіти характеризується активним пошуком нових методик та прийомів, що відповідають запитам покоління «альфа». В умовах НУШ вчитель стає модератором, який використовує високотехнологічні засоби для створення персоналізованого освітнього простору. Пріоритетом стає не лише репродуктивне засвоєння знань, а й формування цифрової грамотності та здатності до критичного мислення у високотехнологічному середовищі. Відповідно, розвиток «м'яких навичок» (soft skills) стає не просто новомодним педагогічним трендом, а стратегічною необхідністю для виживання та успіху в глобальному суспільстві. Soft skills – це базис, на якому формується майбутній успіх дитини. Науковиця підкреслює, що розвиток таких навичок має розпочинатися вже у початковій школі, а особливо ефективними в цьому процесі є ігрові форми роботи, групові проєкти, робота в парах та взаємонавчання. Проблема ускладнюється специфікою покоління «альфа», чия когнітивна сфера формується під безпосереднім впливом цифрових технологій. Дослідження підкреслюють необхідність зближення соціально-емоційного та технологічного аспектів навчання, що й обумовлює актуальність даної публікації. О. Савченко справедливо зауважувала, що «дидактична система початкової освіти має бути спрямована на випереджальний розвиток особистості, де ключову роль відіграє здатність дитини до самонавчання у відкритому інформаційному суспільстві» (Савченко, 2013, с. 416).

Метою статті є обґрунтування та опис інноваційних методів, прийомів і цифрових засобів, що забезпечують ефективний розвиток особистості учня в сучасному освітньому процесі.

Ефективність навчання сьогодні залежить від синергії традиційних та інноваційних засобів. На основі систематизації сучасних наукових підходів, можна простежити три ключові вектори розвитку особистості:

1. Методики соціально-емоційного та психологічного розвитку. (SEL-технології). Впровадження методик SEL (Social Emotional Learning) дозволяє використовувати прийоми рефлексії та саморегуляції як щоденну практику. Соціально-емоційне навчання розглядається як фундамент особистісного зростання в умовах цифрових викликів. Як зазначається у звітах CASEL, розвиток навичок самоусвідомлення та управління емоціями знижує рівень деструктивної поведінки та підвищує мотивацію до навчання (Collaborative for

Academic, Social, and Emotional Learning, 2021). В умовах кризових станів (війни, вимушеної міграції) SEL-компонент перетворюється на інструмент формування здатності особистості зберігати цілісність під тиском зовнішніх обставин.

2. Соціально-діяльнісний напрям (Soft Skills). Розвиток м'яких навичок (комунікація, колаборація, креативність, критичне мислення) базується на діяльнісному підході. Особистість молодшого школяра розвивається через суб'єкт-суб'єктну взаємодію в процесі розв'язання проблемних завдань. Цей напрям можна розглядати як процес формування готовності до роботи в гнучких командах майбутнього.

3. Технології штучного інтелекту як засіб індивідуалізації. Інтеграція ШІ в початкову школу перестає бути суто технічним питанням і стає частиною високотехнологічної освітньої системи. Взаємодія з алгоритмами ШІ стимулює розвиток когнітивних здібностей учнів – здатності усвідомлювати власні мисленнєві процеси при формуванні складних запитів. ШІ виступає в ролі «персонального тьютора», що дозволяє реалізувати адаптивну освітню траєкторію для кожного учня.

Світова спільнота (ЮНЕСКО, Всесвітній економічний форум) визначає кілька домінантних векторів розвитку дитини:

✓ соціально-емоційне навчання (Social Emotional Learning) – це глобальний стандарт №1. Основний фокус змістився на розвиток самосвідомості, емпатії, навичок взаємин та прийняття відповідальних рішень;

✓ концепція 4К (креативність, критичне мислення, комунікація, командна робота). Ці навички визнані базовими для XXI століття. Міжнародні програми (наприклад, PISA) тепер оцінюють не лише знання з математики чи читання, а й здатність до креативного мислення;

✓ адаптивність та етика ШІ. Тренд змістився від простого споживання цифрового контенту до «співпраці» з алгоритмами. Важливо навчити дитину ставити запити (промпти) та критично оцінювати відповіді ШІ;

✓ глобальне громадянство та екологічна свідомість. Це навчання через усвідомлення своєї ролі у вирішенні світових проблем (сталий розвиток, збереження довкілля).

Наразі в освіті простежується персоналізована траєкторія через диджиталізацію. Впровадження екосистеми «Мрія», мобільного застосунку «Вивчаю – не чекаю» для учнів початкових класів дозволяє дитині бачити власну динаміку розвитку, що стимулює суб'єктність – здатність дитини бути автором власного навчання. В наші дні освіта та розвиток – безперервний процес. Тому школа має навчати не тільки дітей, навчання має проходити й для вчителів, й бажано так, щоб учні могли спостерігати за цим процесом. Вчителі мають показувати дітям, що вони теж разом навчаються чомусь новому, демонструючи, що ніхто не може бути носієм усіх знань світу.

Використання конструкторів LEGO, діяльнісного підходу та ігрових методик дозволяє розвивати дрібну моторику паралельно з логічним мисленням та навичками співпраці в інклюзивному середовищі.

Ключовими векторами розвитку особистості є комунікація, креативність, критичне мислення та командна робота.

Комунікація має важливу роль у розвитку особистості. Здатність дитини чітко висловлювати власні думки, чути опонента та конструктивно вести діалог є основою соціалізації. Це знімає бар'єри страху перед публічними виступами та закладає фундамент лідерських якостей. Соціально-комунікативні навички формуються через створення ситуацій спільного розв'язання проблем, виконання рольових ігор, проведення міні-дискусій, що значно активізує внутрішню мотивацію до навчання.

Інструментарій вчителя:

✓Вправа «Уявне інтерв'ю». Учні приміряють на себе ролі журналістів та відомих особистостей чи героїв, вчаться ставити відкриті запитання та давати розгорнуті відповіді.

✓Рольові діалоги-моделі. Симуляція реальних життєвих ситуацій (у магазині, в аптеці, знайомство з другом), де дитина відпрацьовує мовленнєвий етикет.

✓Сторітелінг – складання історій за серією малюнків або випадковими словами, що розвиває зв'язне мовлення та логіку викладу.

Креативність – це не лише про малювання чи музику, це про гнучкість розуму. Це вихід за межі шаблонів, вона дозволяє дитині бачити кілька варіантів розв'язання однієї задачі та не боятися помилок, сприймаючи їх як досвід.

Інструментарій вчителя:

✓Генерування казок (Kazka.fun). Використання ШІ для створення унікальних сюжетів за ключовими словами учнів. За допомогою генеративного сторітелінгу Kazka.fun діти самі задають параметри для казки, а ШІ генерує текст. Це розвиває вміння логічно будувати сюжет.

✓«Незвичайні свята». Проведення тематичних днів (наприклад, День без рюкзака, День кольорових шкарпеток), що стимулює нестандартне мислення.

✓Ігри на розвиток уяви: складання танграмів, вправи на домальовування фігур, де звичайна коло перетворюється на планету чи сонце.

У світі інформаційного шуму важливо навчити дитину аналізувати факти, фільтрувати інформацію, відрізняти правду від вимислу та розуміти причинно-наслідкові зв'язки. Це формує самостійну особистість, якою важко маніпулювати. Найважливішу роль тут відіграє розвиток критичного мислення.

Інструментарій вчителя:

✓Аналіз текстів ШІ (Gemini). Учні порівнюють тексти, створені чат-ботом, з реальністю, шукають фактичні помилки або доповнюють їх власною аргументацією. Також ШІ допомагає зробити візуалізацію літературних образів. Генерація ілюстрацій до оповідань, казок та віршів допомагає дітям краще розуміти метафори та художні образи.

✓Робота з медіа контентом. Обговорення реклами або мультфільмів з позиції «Що автор хотів нам сказати?».

Вміння працювати в команді, групі навчає емпатії, вмінню поступатися власним его заради спільної мети та розподіляти відповідальність. Це ключова навичка для життя в сучасному мережевому суспільстві.

Інструментарій вчителя:

✓Метод «Перевтілення». Групові театралізовані постановки, де кожен учень відповідає за свою роль, декорації чи музичний супровід, працюючи на загальний успіх.

✓Спільна проєктна діяльність: створення лепбуків, постерів або спільних цифрових презентацій, де кожен вносить свою частку в загальний продукт.

✓Асоціативні ігри: учням пропонуються картки-ілюстрації, до яких потрібно підібрати прикметники-асоціації.

Отже, педагогічними умовами, необхідними для ефективного розвитку особистості в умовах автоматизованого світу:

– цифрова екосистема уроку. Замість фрагментарного використання інструментів (Canva, Wordwall, Kahoot) потрібно створити цілісне освітнє середовище, де візуалізація та гейміфікація є не розвагою, а засобом подолання пізнавальних труднощів. Аналіз показує, що представлення інформації у вигляді: текст + відео + інтерактив відповідає когнітивним потребам сучасних учнів;

– синергія ШІ та критичного мислення. Впровадження ШІ (модель Gemini) потребує від учителя переходу до методики «критичного діалогу з ШІ». Педагогічною умовою успіху є не отримання готової відповіді від ШІ, а її аналіз та усвідомлення учнем. Це формує в дитини критичну позицію щодо інформаційних потоків;

– рефлексивне оцінювання. Розвиток особистості неможливий без здатності до самоаналізу. Використання інструментів Mentimeter або Padlet для зворотного зв'язку дозволяє дитині відстежувати власний прогрес, що зміщує акцент із зовнішньої оцінки (бала) на внутрішню цінність пізнання.

Аналіз результатів впровадження даної системи дозволяє зафіксувати наступні позитивні зрушення в розвитку особистості школярів:

1.Учні швидше адаптуються до нових форматів навчання (дистанційне, змішане) завдяки розвиненій цифровій компетентності.

2.Використання SEL-практик сприяє створенню безпечного середовища, де кожен відчуває свою значущість, незалежно від рівня успішності.

3.Досвід роботи з генеративними сервісами (ШІ-казки, візуальні проєкти) підвищує рівень креативної впевненості дитини.

Цифрова трансформація у початковій школі – це багатовимірний процес, що вимагає від педагога науково обґрунтованого поєднання емпатії та інновацій. Як стверджувала О. Савченко, «успіх навчання і розвитку дитини визначається тим, наскільки нам вдалося розбудити її внутрішні сили» (Савченко, 2013, с. 416). Синергія соціально-емоційного навчання та штучного інтелекту стає тією платформою, яка дозволяє виховати не просто користувача технологій, а свідому, емоційно зрілу та критично мислячу особистість, готову до викликів цифрової епохи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Савченко, О. Я. (2013). Дидактика початкової освіти : підручник. Грамота

Collaborative for Academic, & Social, and Emotional Learning (CASEL). (2021). *The Benefits of School-Based Social and Emotional Learning Programs*. https://casel.org/fundamentals-of-sel/

Dimitrov O. Yu.
The Education and Research Institute "Teachers' Academy"
of V. N. Karazin Kharkiv National University
(Kharkiv, Ukraine)

THE ROLE OF THE TERTIARY EDUCATION QUALITY AND STANDARDS AGENCY (TEQSA) IN PROMOTING DIGITAL LITERACY WITHIN AUSTRALIAN HIGHER EDUCATION

Australia's higher education sector is widely recognised as an important driver of economic development, innovation, and social progress. Universities and other higher education providers not only prepare students for the modern labour market but also contribute to the creation of new knowledge and the advancement of society. The sector supports equality of opportunity, encourages international cooperation, and strengthens global competitiveness. In this context, higher education institutions are valued both for their economic impact and for their intellectual and cultural contributions.

A key institution responsible for maintaining the quality of this system is the Tertiary Education Quality and Standards Agency (TEQSA). Established under the Tertiary Education Quality and Standards Agency Act 2011, TEQSA functions as Australia's independent national regulator for higher education. It officially began operating in 2011 and assumed its regulatory powers in 2012, creating a unified national framework for quality assurance. This reform replaced a previously fragmented system of state-based regulation and introduced consistent national standards.

In the modern digital world, the concept of digital literacy has become central to higher education. Digital literacy refers to the ability to use digital technologies effectively, critically, and ethically. It includes skills such as information management, online communication, data analysis, and the responsible use of artificial intelligence. As universities increasingly adopt digital and blended learning models, the role of regulatory bodies like TEQSA in supporting and shaping digital literacy becomes especially significant.

The purpose of this article is to analyse the role of TEQSA in promoting digital literacy within Australian higher education. The Australian model is of particular interest because it demonstrates how a national regulatory framework can ensure both quality and innovation in a rapidly changing educational environment. For countries seeking to modernise their education systems, the Australian experience offers a useful example. It shows how centralised regulation, combined with institutional autonomy, can support the development of key competencies such as digital literacy. In addition, Australia's response to challenges such as the expansion of higher education, the growth of international student mobility, and the integration of digital technologies provides valuable insights for policymakers and educators.

Australia's higher education system is characterised by a strong regulatory framework and clear accountability mechanisms. Three main bodies are responsible

for quality assurance across different sectors: TEQSA, the Australian Skills Quality Authority (ASQA), and the Australian Children's Education and Care Quality Authority (ACECQA). Among these, TEQSA plays the central role in regulating higher education institutions.

The establishment of TEQSA was a response to the need for national consistency and improved quality control. Prior to 2011, the system was fragmented, with each state and territory applying its own regulations. Quality assurance was conducted by the Australian Universities Quality Agency (AUQA), mainly through audits and self-review processes. However, the rapid expansion of the sector, especially under the demand-driven funding model, created the need for a more robust and unified system (Grierson, 2013, p. 35).

TEQSA introduced a standards-based regulatory framework built around the Higher Education Standards Framework. This framework includes several key components: Provider Registration Standards, Information Standards, Qualification Standards, Teaching and Learning Standards, and Research Standards (Thompson-Whiteside, 2012, p. 31). All higher education providers must comply with these standards in order to operate legally.

One of the defining features of TEQSA is its risk-based approach to regulation. This approach is guided by three principles: regulatory necessity, reflecting risk, and proportionality. Established universities with strong internal quality assurance systems are subject to a "light-touch" approach, while newer or higher-risk providers are monitored more closely. This balance allows institutions to maintain academic freedom while ensuring accountability.

TEQSA's core functions include registering higher education providers, accrediting courses for non-self-accrediting institutions, conducting compliance assessments, and advising the government on education policy. It also collects and analyses data to support continuous improvement in the sector. These activities contribute to maintaining high academic standards and protecting the reputation of Australian higher education.

A particularly important area of TEQSA's influence is the development of digital literacy. Although TEQSA does not directly teach students, it creates the conditions under which digital competencies can develop. This is achieved through standards, guidelines, and quality assurance processes that require institutions to integrate digital skills into teaching and learning.

One example is TEQSA's focus on academic integrity in the digital age. With the rise of artificial intelligence and online learning tools, universities face new challenges in ensuring that student assessments are reliable and fair. TEQSA has introduced principles that emphasise ethical engagement with AI, the design of trustworthy assessments, and the development of students' critical thinking skills (Atif et al., 2024, p. 1). These principles encourage universities to teach students how to use digital tools responsibly rather than simply restricting their use.

Digital literacy is also promoted through the design of assessment methods. For example, universities increasingly use real-world simulations, such as cybersecurity scenarios, to help students apply their knowledge in practical contexts (Atif et al., 2024, p. 2). At the same time, traditional assessment methods, including oral exams

and supervised tasks, remain important for verifying students' independent abilities. This combination reflects a balanced approach to digital education.

The COVID-19 pandemic further highlighted the importance of digital literacy. During this period, TEQSA supported the sector by providing guidance on online learning, simplifying approval processes for new programs, and launching initiatives such as the Online Learning Good Practice Hub. These measures helped universities transition to remote teaching while maintaining quality standards. TEQSA also engaged with international organisations and sector stakeholders to monitor emerging risks and share best practices.

Another aspect of TEQSA's work is its attention to student safety and wellbeing in digital environments. Issues such as online harassment, academic misconduct, and the ethical use of technology are addressed within the broader framework of quality assurance. TEQSA also collaborates with other organisations, such as the Fair Work Ombudsman, to ensure fair treatment of academic staff, which indirectly supports the quality of teaching and learning.

The agency's structure and governance further strengthen its effectiveness. TEQSA is led by Commissioners appointed by the Minister for Education, who are responsible for strategic decision-making and regulatory oversight. The agency's staff include experts in education, data analysis, risk management, and public administration. This multidisciplinary expertise allows TEQSA to respond effectively to complex challenges in higher education.

Despite its strengths, TEQSA has also faced criticism. Some researchers argue that the language used in standards and policies can be unclear or overly abstract (Thompson-Whiteside, 2012, p. 28). Others suggest that increased regulation may place additional administrative burdens on academic staff, potentially affecting their ability to focus on teaching and research (Grierson, 2013, p. 38). These concerns highlight the ongoing need to balance regulation with flexibility and innovation.

Nevertheless, TEQSA remains a central component of Australia's higher education system. Its national approach has reduced inconsistencies between states and improved transparency. By setting clear expectations and promoting good practice, TEQSA supports the continuous development of the sector, including the integration of digital technologies.

In conclusion, the Tertiary Education Quality and Standards Agency plays a vital role in ensuring the quality and integrity of Australian higher education. Established as part of a national reform, TEQSA provides a consistent regulatory framework that supports both accountability and innovation. Through standards, policies, and quality assurance processes, TEQSA encourages universities to integrate digital skills into their curricula and to address emerging challenges such as artificial intelligence and online assessment. The Australian experience demonstrates that effective regulation can promote not only quality but also the development of essential competencies for the digital age. For other countries, this model offers valuable insights into how higher education systems can adapt to technological transformation while maintaining high academic standards.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Atif, A., Jha, M., & Richards, D. (2024). Evaluating the Integration of Generative AI in ICT Higher Education: Aligning University Practices with TEQSA Principles for Effective and Ethical Assessment. *ACDICT L&T Research Grant,* 1–13.

Grierson, E. (2013). 'From colonies to TEQSA: Vortices and thermals of legislative change', in Proceedings of the 2013 ANZELA Conference: Safe, Successful and Sustainable Education - Is the Law a Sword or a Shield?, Hobart, Tasmania, pp. 33–44.

James, R., French, S., & Kelly, P. (2017). *Visions for Australian Tertiary Education*. Melbourne Centre for the Study of Higher Education. Building 134, Spencer Road, The University of Melbourne VIC 3010e.

Thompson-Whiteside, S. (2012). Setting Standards in Australian Higher Education?. *Journal of Institutional Research*, *17*(1), 27–38.

Арістова Н. О.
Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)
Вишневська М. О.
Київський національний університет технологій та дизайну,
Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)

РОЗУМІННЯ ПОНЯТТЯ СУБ'ЄКТНОСТІ В СУЧАСНІЙ ЗАРУБІЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Сучасний розвиток вищої освіти характеризується переходом від традиційної моделі передачі знань до студентоцентрованої парадигми навчання, у межах якої здобувач освіти розглядається не як пасивний реципієнт, а як активний учасник освітнього процесу. У зв'язку з цим у зарубіжному педагогічному дискурсі дедалі більшої актуальності набувають поняття *agency*, *learner agency* та *autonomy*, що пов'язуються зі здатністю особистості самостійно організовувати власну діяльність, здійснювати усвідомлений вибір і брати відповідальність за результати навчання. Зокрема, J. H. Nieminen, J. Tai, D. Boud та M. Henderson зазначають, що «людська суб'єктність, здатність діяти цілеспрямовано й автономно, є центральною темою освітніх досліджень і теорій» – *переклад надано в авторській редакції* (Nieminen et al., 2021, p. 95).

Водночас у вітчизняній педагогічній традиції функційно близькими до поняття *agency* є категорії «суб'єкт», «суб'єктність» і «суб'єктивація», що мають усталене значення у філософсько-психологічному та педагогічному дискурсі. Розуміння зазначених понять у зарубіжному й українському науковому просторі, однак, не є цілком узгодженим. Як зазначають М. Смульсон та Д. Мещеряков, у зарубіжному науково-психологічному дискурсі «широко використовуються терміни *agent* і *agency*, які часто перекладають українською як суб'єкт та суб'єктність», проте механічне ототожнення зазначених понять не завжди є коректним через особливості англомовної термінологічної традиції» (Смульсон & Мещеряков, 2021). Це зумовлює необхідність детальнішого аналізу зарубіжних підходів до розуміння поняття

“*agency”* та уточнення його відповідників у вітчизняному понятійно-категорійному апараті.

Метою роботи є аналіз сучасних зарубіжних підходів до розуміння поняття *agency* та обґрунтування його термінологічних відповідників – «суб’єктність» і «суб’єктивація» – у вітчизняному педагогічному дискурсі.

Звернення до проблеми суб’єктності в сучасному зарубіжному дискурсі передусім потребує уточнення термінологічного співвідношення понять “*agency”*, “*subjectivity”* та “*subjectness*, оскільки їх некритичне ототожнення може призвести до понятійних неточностей у педагогічному дослідженні. М. Смульсон та Д. Мещеряков, аналізуючи особливості термінологічного відображення суб’єктності в англомовному науковому дискурсі, звертають увагу на те, що «механічний переклад слова суб’єкт на основні європейські мови змінює його зміст на протилежний, тому що англійське слово *subject* у психологічному контексті часто означає «такий, що зазнає впливу»» (Смульсон & Мещеряков, 2021). Автори підкреслюють, що в англійській мові слово *subject* із похідними *subjectivity* та *subjectness* зберігає двозначність, якої воно не має в інших європейських мовах, позначаючи водночас і «підданого відносно суверена», і «суб’єкта відносно об’єкта» (Смульсон & Мещеряков, 2021).

З огляду на це дослідники пропонують розмежовувати терміни: *subject* – суб’єкт, *subjectness* – суб’єктність, тоді як поняття *agency* посідає окреме місце в термінологічній системі. На думку М. Смульсон та Д. Мещерякова, «термін *agency* скоріше філософський, він часто пов’язаний з контролем життя, зв’язком раціональності та несвідомої діяльності, що суттєво відрізняється від нашого розуміння суб’єктності» (Смульсон & Мещеряков, 2021). Водночас сучасні зарубіжні підходи демонструють, що поняття *agency* вживається для позначення як здатності особистості до діяльності, так і самого процесу її реалізації, що робить це поняття ширшим за *subjectness* і зумовлює необхідність його диференційованого перекладу залежно від контексту вживання.

Філософсько-лінгвістичний контекст цієї дискусії поглиблює звернення до французької традиції: за М. Фуко, поняття *sujet* означає активну людину – діяча, зокрема таку, що піклується про себе, а відтак пропонується розглядати не суб’єкта пізнання, а суб’єкта діяльності (Фуко, 2006). Така інтерпретація є концептуально близькою до розуміння *agency* у сучасній англомовній літературі, де акцент також робиться на діяльнісному, перетворювальному потенціалі особистості.

Таким чином, аналіз термінологічних нюансів засвідчує, що поняття *agency* не має однозначного відповідника у вітчизняній педагогічній традиції та охоплює щонайменше два взаємопов’язані виміри. У результативному вимірі *agency* може співвідноситися із суб’єктністю як здатністю особистості до саморегуляції, рефлексії та усвідомленої діяльності. У процесуальному вимірі за своїм змістом *agency* наближається до поняття «суб’єктивація», оскільки акцент переноситься на процес становлення та реалізації активної суб’єктної позиції особистості в конкретних умовах освітнього середовища. Саме таке розмежування покладено в основу подальшого аналізу.

Аналіз сучасної зарубіжної літератури свідчить про те, що розуміння *agency* пройшло певний шлях еволюції – від трактування як індивідуальної

здатності особистості до усвідомленої дії до осмислення як процесуальної та контекстуально зумовленої форми активності. Простеження цієї еволюції надає змогу виявити теоретичні підстави для розмежування понять суб'єктності та суб'єктивації у вітчизняному педагогічному дискурсі.

Одним із ключових підходів до осмислення *agency* є соціально-когнітивна теорія Albert Bandura, у межах якої людина розглядається як активний суб'єкт власної діяльності, здатний свідомо впливати на перебіг власного життя. Дослідник визначає: «бути суб'єктом означає навмисно впливати на власне функціонування та життєві обставини» – *переклад надано в авторській редакції* (Bandura, 2006, p. 164). За такого підходу *agency* асоціюється зі здатністю особистості до цілеспрямованої, усвідомленої діяльності, а не лише з реакцією на зовнішні обставини. Bandura підкреслює, що «люди є самоорганізованими, проактивними, здатними до саморегуляції та саморефлексії» – *переклад надано в авторській редакції* (Bandura, 2006, p. 164), що у вітчизняній традиції безпосередньо відповідає змісту поняття суб'єктності. Структурно *agency* в теорії Bandura визначається через чотири базові властивості: інтенційність, передбачення, самореактивність і саморефлексивність (Bandura, 2006, pp. 164–165), які в сукупності забезпечують здатність особистості ставити цілі, регулювати власну поведінку та осмислювати результати діяльності. Центральним механізмом реалізації *agency* при цьому виступає самоефективність: «серед механізмів людської суб'єктності жоден не має такого центрального і всеохопного значення, як переконання у власній самоефективності» – *переклад надано в авторській редакції* (Bandura, 2006, p. 170). У пізнішій праці Bandura уточнює це визначення, зазначаючи, що «бути суб'єктом означає навмисно досягати певних результатів завдяки власним діям» – *переклад надано в авторській редакції*, а функціонування людини є результатом триадичної взаємодії особистісних чинників, поведінкової активності та умов середовища (Bandura, 2018, p. 130).

Подальший розвиток концепції *agency* пов'язаний із працями M. Emirbayer & A. Mische, які запропонували принципово інше – процесуальне – розуміння цього педагогічного феномену (Emirbayer & Mische, 1998). Дослідники визначають *agency* як «процес соціального залучення, вбудований у часовий контекст, що спирається на минуле (у його «ітеративному», або рутинному аспекті), але також орієнтований на майбутнє (як «проєктивна» здатність уявляти альтернативні можливості) та на теперішнє (як «практично-оцінна» здатність контекстуалізувати минулі звички та майбутні проєкти у поточних умовах)» – *переклад надано в авторській редакції* (Emirbayer & Mische, 1998, pp. 962–963). За цим підходом *agency* постає не як статична властивість особистості, а як динамічне явище, що розгортається у взаємодії людини із середовищем і включає три взаємопов'язані виміри: орієнтацію на минулий досвід, проєкцію майбутнього та оцінювання поточної ситуації. M. Emirbayer & A. Mische також підкреслюють діалогічну природу *agency*, зазначаючи, що це завжди «діалогічний процес, у межах якого та завдяки якому актори, занурені в часовий плин, взаємодіють з іншими в колективно організованих контекстах діяльності» – *переклад надано в авторській редакції* (Emirbayer & Mische, 1998, p. 973). Таке розуміння є принципово важливим для педагогічного дослідження,

оскільки зміщує акцент з внутрішніх психологічних характеристик особистості на процес її взаємодії з освітнім середовищем.

Подальше переосмислення *agency* відбулося в межах екологічного підходу, представленого в працях G. Biesta & M. Tedder. Дослідники наголошують, що *agency* – «не те, що люди мають; це те, що люди роблять. Воно позначає «якість» залучення акторів до часово-реляційних контекстів діяльності, а не властивість чи здатність індивіда» – *переклад надано в авторській редакції* (Biesta & Tedder, 2007, p. 135). Відповідно, *agency* розглядається не як ізольована внутрішня характеристика, а як результат активної взаємодії людини з конкретним контекстом діяльності. Автори підкреслюють, що «суб'єктність досягається у взаємодії з конкретним контекстом діяльності, у межах конкретної «екології»», а його досягнення залежить від «взаємодії індивідуальних зусиль, наявних ресурсів та контекстуальних і структурних «чинників», що поєднуються в конкретних і, певною мірою, завжди унікальних ситуаціях» – *переклад надано в авторській редакції* (Biesta & Tedder, 2007, p. 139). Це означає, що навіть за наявності внутрішнього потенціалу особистості *agency* може не реалізуватися, якщо освітнє середовище не надає необхідних умов і ресурсів для дії.

Подібну позицію розвивають M. Priestley, G. J. J. Biesta & S. Robinson, які стверджують, що *agency* є «не особистісною здатністю чи властивістю індивіда, а тим, чого досягають у конкретних екологічних умовах та завдяки їм» – *переклад надано в авторській редакції* (Priestley et al., 2015, p. 20). У межах такого підходу *agency* трактується як екологічне явище, що формується у взаємодії індивіда з культурними, структурними та матеріальними умовами діяльності. Автори також проводять принципове розмежування між автономністю та *agency*, зазначаючи, що «автономність (яка розуміється тут як відносна відсутність регулювання) не обов'язково означає суб'єктність» – *переклад надано в авторській редакції* (Priestley et al., 2015, p. 361): навіть за наявності свободи дій особистість може не досягти *agency* через брак когнітивних або реляційних ресурсів.

Таким чином, простежена еволюція розуміння *agency* у зарубіжній літературі демонструє послідовний перехід від трактування його як індивідуальної здатності до усвідомленої дії – у працях A. Bandura – до розуміння як процесу соціальної взаємодії – у дослідженнях M. Emirbayer & A. Mische – і подальшого осмислення як екологічного явища, що досягається у взаємодії особистості з конкретним контекстом діяльності, – у працях G. Biesta & M. Tedder та M. Priestley, G. J. J. Biesta & S. Robinson. Зазначені підходи створюють теоретичне підґрунтя для розгляду *agency* як діяльнісної основи суб'єктивації в освітньому процесі.

У сучасному освітньому дискурсі поняття *agency* конкретизується у понятті *learner agency* – суб'єктності того, хто навчається, – що асоціюється зі здатністю здобувача освіти активно організовувати власне навчання, здійснювати усвідомлений вибір і брати відповідальність за його результати. L. Moses, D. Rylak, T. Reader та співавтори визначають *student agency* як «здатність студентів навчатися на основі власного вибору, що спирається на їхні переконання, усвідомлене зважування альтернатив рішень, саморегуляцію

та саморефлексію» – *переклад надано в авторській редакції* (Moses et al., 2020, p. 214). Автори підкреслюють, що розвиток суб'єктності студента безпосередньо пов'язаний із трансформацією традиційних педагогічних ролей: навчання переходить від моделі передачі знань до партнерської взаємодії, за якої студенти отримують контроль і право голосу щодо власного навчання (Moses et al., 2020, p. 214). У свою чергу, J. H. Nieminen, J. Tai, D. Boud та M. Henderson розглядають *agency* як «здатність діяти цілеспрямовано й автономно» – *переклад надано в авторській редакції* (Nieminen et al., 2021, p. 95), наголошуючи, що суб'єктність студента є не лише індивідуальною психологічною характеристикою, а складним соціокультурним явищем, що формується у взаємодії особистісних дій, освітнього середовища та структур навчального процесу (Nieminen et al., 2021, pp. 96–98).

Важливим аспектом сучасного освітнього дискурсу є співвідношення понять *learner agency* та *learner autonomy*. D. Little, спираючись на класичне визначення H. Holec, розглядає освітню автономність як здатність і готовність керувати власним навчанням, зазначаючи, що «автономний здобувач освіти є активним учасником соціальних процесів навчання, а також активним інтерпретатором нової інформації з огляду на те, що він вже знає і що є унікальним для нього» – *переклад надано в авторській редакції* (Little, 2022). Разом із тим автор підкреслює принципову відмінність між автономністю як потенційною здатністю та *agency* як її реалізацією у конкретній діяльності: «суб'єкти за визначенням є автономними», проте зворотне не є обов'язково вірним. Процес переходу від автономності до активної суб'єктної позиції D. Little позначає поняттям *autonomisation* – автономізації, яка, за його словами, «озброює здобувачів освіти здатністю брати контроль над власним навчанням у теперішньому та майбутньому й інтегрує їхнє навчання з їхніми ідентичностями, що розвиваються» – *переклад надано в авторській редакції* (Little, 2022). Це поняття є концептуально близьким до поняття «суб'єктивація» в українському педагогічному дискурсі, оскільки акцентує увагу на процесі поступового становлення здобувача освіти як активного суб'єкта власної діяльності.

H. Reinders розвиває цю думку, пропонуючи чітке розмежування між автономією як загальною спроможністю та *agency* як її безпосереднім виявом у навчальних діях здобувачів освіти. Дослідник зазначає, що «чим більш автономними є здобувачі мовної освіти, тим більш усвідомлено вони, як правило, залучаються до навчального процесу» (Reinders, 2011, p. 44), підкреслюючи, що автономне навчання є «актом навчання, у межах якого вмотивовані здобувачі освіти свідомо приймають обґрунтовані рішення щодо цього навчання». При цьому автор зосереджує увагу на тому, що автономність не є фіксованою здатністю, а континуумом, який змінюється залежно від умов і контексту діяльності (Reinders, 2011, p. 48). Принципово важливою для розуміння суб'єктивації є думка H. Reinders про трансформацію ролі людини у процесі навчання: від «продукту суспільства» до його «творця» (Reinders, 2011, p. 38), що безпосередньо корелює з переходом здобувача освіти від позиції об'єкта навчання до позиції активного суб'єкта освітньої діяльності.

У сучасній освітній практиці *agency* розглядається як інструмент розширення можливостей усіх учасників освітнього процесу. Як зазначається в аналітичному огляді Agency in Education, «суб'єктність студента визначається як здатність ставити ціль, рефлексувати та відповідально діяти для здійснення змін. Йдеться про те, щоб діяти самому, а не бути об'єктом дії; формувати, а не бути сформованим; і приймати відповідальні рішення та здійснювати вибір, а не приймати ті, що визначені іншими» (Kamm Solutions, 2023, p. 8). Водночас підкреслюється, що розвиток суб'єктності вимагає «зміни парадигми від слухняності та відстороненості до відданості, мотивації та глибокого інтелектуального залучення у навчання» – *переклад надано в авторській редакції* (Kamm Solutions, 2023, p. 2), що є свідченням її трансформаційного потенціалу для сучасної освіти. Таким чином, аналіз сучасного освітнього дискурсу засвідчує, що learner agency розглядається як багатовимірний феномен, що охоплює здатність здобувача освіти до усвідомленого вибору, саморегуляції, рефлексії та активної взаємодії з освітнім середовищем. Співвідношення понять *autonomy* та *agency* у працях D. Little та H. Reinders надає змогу розглядати автономність як потенційну основу суб'єктності, а процес її реалізації – як суб'єктивацію, тобто поступове перетворення здобувача освіти на активного суб'єкта власної навчальної діяльності.

Проведений аналіз сучасної зарубіжної літератури свідчить про те, що поняття *agency* посідає центральне місце в сучасному психолого-педагогічному дискурсі та не має однозначного відповідника у вітчизняній педагогічній традиції. Еволюція категорії *agency* – від розуміння як індивідуальної здатності до усвідомленої дії у працях A. Bandura до трактування як процесу соціальної взаємодії у дослідженнях M. Emirbayer & A. Mische і подальшого осмислення як екологічного явища у працях G. Biesta & M. Tedder та M. Priestley, G. J. J. Biesta & S. Robinson – відображає загальну тенденцію сучасної освіти до переосмислення ролі здобувача як активного суб'єкта навчального процесу.

Термінологічний аналіз, здійснений з урахуванням позицій М. Смульсон та Д. Мещерякова, надає змогу розглядати *agency* у двох взаємопов'язаних вимірах: у результативному – як суб'єктність, тобто здатність особистості діяти усвідомлено, автономно та відповідально; у процесуальному – як суб'єктивацію, тобто процес становлення активної суб'єктної позиції здобувача освіти у конкретних умовах освітнього (навчального) середовища. Таке розмежування забезпечує термінологічну узгодженість між зарубіжним і вітчизняним педагогічним дискурсом та створює теоретичне підґрунтя для подальшого дослідження суб'єктивації як ключової характеристики сучасного освітнього процесу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Смульсон, М. Л., & Мещеряков, Д. С. (2021). Суб'єкт і суб'єктність у зарубіжній психології: Нюанси термінології та перекладу. Технології розвитку інтелекту, 5(1(29)). https://doi.org/10.31108/3.2021.5.1.9

Фуко М. Інтелектуали і влада: вибрані політичні статті, виступи та інтерв'ю. Ч 3. Київ, 2006.

Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. Perspectives on Psychological Science, 1(2), 164–180. https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x

Bandura, A. (2018). Toward a psychology of human agency: Pathways and reflections. Perspectives on Psychological Science, 13(2), 130–136. https://doi.org/10.1177/1745691617699280
Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. Studies in the Education of Adults, 39(2), 132–149. https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545
Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? American Journal of Sociology, 103(4), 962–1023. https://doi.org/10.1086/231294
Kamm Solutions. (2023, May). Agency in education. https://kammsolutions.com/wp-content/uploads/2023/05/Agency-in-Education_May-2023-1.pdf
Little, D. (2022). Autonomy, autonomisation and the Council of Europe: The interdependence of pedagogy and politics. Recherches en didactique des langues et des cultures, 19(1). https://doi.org/10.4000/rdlc.10480
McNamara, T. (2019). Language and subjectivity. Cambridge University Press.
Moses, L., Rylak, D., Reader, T., et al. (2020). Educators' perspectives on supporting student agency. Theory Into Practice, 59(2), 213–222. https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1705106
Nieminen, J. H., Tai, J., Boud, D., & Henderson, M. (2021). Student agency in feedback: Beyond the individual. Assessment & Evaluation in Higher Education, 47(1), 95–108. https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1887080
Priestley, M., Biesta, G. J. J., & Robinson, S. (2015). Teacher agency: An ecological approach. Bloomsbury Academic.
Reinders, H. (2011). From autonomy to autonomous language learning. In A. Ahmed, G. Cane, & M. Hanzala (Eds.), Teaching English in multilingual contexts: Current challenges, future directions (pp. 37–52). Cambridge Scholars Publishing.

Віротченко С. А.
Харківський національний університет
імені В.Н. Каразіна
(Харків, Україна)

МОВНА ОСВІТА ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ІДЕНТИЧНОСТІ: ДОСВІД ЛИТВИ ТА ЛАТВІЇ

У сучасних умовах трансформації освітніх систем мовна освіта посідає ключове місце як інструмент формування особистості, здатної до ефективної комунікації в багатомовному та полікультурному середовищі. Досвід країн Балтії, зокрема Литви та Латвії, демонструє тенденції розвитку дидактичних підходів до навчання мов, що поєднують національно орієнтовані та глобалізаційні вектори.

Аналіз литовської наукової традиції дозволяє стверджувати, що поняття мовної освіти трактується значно ширше, ніж суто засвоєння мовної системи. Воно охоплює формування мовленнєвої поведінки, соціальних моделей взаємодії та культурних практик. Таким чином, мовна освіта розглядається як інтегративне явище, що поєднує лінгвістичний, соціальний і культурний компоненти.

У литовській педагогічній думці окреслено кілька ключових параметрів, за якими диференціюються підходи до мовної освіти: цілі навчання, зміст, методи, роль викладача, характер навчального матеріалу та загальна освітня модель. У межах цих параметрів виділяються дві провідні парадигми – системна та

комунікативно-інтегративна. Системна парадигма зосереджується на ґрунтовному опануванні мовної структури, розвитку логічного мислення та аналітичних здібностей здобувачів освіти. Водночас її слабким місцем є надмірна формалізація та домінування граматичного компонента. Натомість комунікативно-інтегративна парадигма орієнтується на розвиток практичних мовленнєвих умінь і здатності до ефективної комунікації, однак може характеризуватися певною фрагментарністю знань. Важливою тенденцією є прагнення до синтезу цих підходів: поєднання системності з комунікативною спрямованістю навчання (Nauckūnaitė, 2015).

Метою мовної освіти в Литві є не лише формування мовної компетентності, а й розвиток культурної самосвідомості, здатності до критичного мислення та усвідомлення власної ролі як носія мови і культури. Значна увага приділяється формуванню вмінь створювати змістовні усні та письмові тексти, використовувати мову як інструмент самовираження та соціальної взаємодії (Urbonaitė, 2017).

Характерною рисою литовського підходу є тісний зв’язок мовної освіти із соціокультурним контекстом. Мовлення розглядається як діяльність, що залежить від соціальних ролей, ситуацій спілкування та ціннісних орієнтацій суспільства. Відповідно, освітній процес спрямований на формування здатності адаптувати мовну поведінку до різних комунікативних умов.

Окремого значення набуває виховний потенціал мовної освіти. Вона розглядається як засіб формування національної ідентичності, розвитку громадянської свідомості та збереження культурної спадщини. Мова виступає не лише засобом комунікації, а й носієм історичної пам’яті та національних цінностей. У цьому контексті викладання літератури доповнює мовну підготовку, сприяючи осмисленню культурного досвіду та розвитку інтерпретаційних умінь (Nauckūnaitė, 2014).

Водночас мовна освіта в Литві активно інтегрується в міжнародний освітній простір. Володіння іноземними мовами розглядається як важлива передумова академічної мобільності, професійної реалізації та участі у глобальних процесах. Це зумовлює підвищену увагу до розвитку міжкультурної комунікативної компетентності, що включає толерантність, відкритість до інших культур і здатність до ефективної взаємодії в багатомовному середовищі (Jankauskienė, 2015).

Узагальнення литовського досвіду дозволяє виокремити кілька ключових компетентностей, на формування яких спрямована мовна освіта: культурна, соціально-громадянська, комунікативна, творча та іншомовна. Такий підхід свідчить про комплексний характер підготовки, орієнтованої на всебічний розвиток особистості.

На відміну від Литви, у Латвії спостерігається певна невизначеність термінологічного апарату в галузі мовної освіти. Зокрема, відсутність усталених дефініцій ускладнює наукову комунікацію та розвиток досліджень. Найчастіше використовується поняття, що відповідає «засвоєнню мови», однак воно не охоплює всі аспекти мовної освіти як цілісного явища (Platonova et al., 2016).

Попри це, державна мовна політика Латвії чітко визначає стратегічні орієнтири розвитку мовної освіти. Основними завданнями є забезпечення високого рівня володіння державною мовою, збереження її статусу як ключового елементу національної ідентичності, підтримка мовного різноманіття та розвиток багатомовності. Таким чином, мовна освіта розглядається через призму правових, педагогічних і лінгвістичних аспектів. Важливим етапом розвитку латвійської мовної освіти стало впровадження дослідницьких проєктів, спрямованих на вивчення одномовного та двомовного навчання. Це сприяло активізації наукового дискурсу та формуванню нових підходів до організації освітнього процесу (Druviete & Valdmanis, 2018).

Сучасні підходи до мовної освіти в Латвії базуються на принципах індивідуалізації навчання, орієнтації на потреби здобувачів освіти, розвитку особистості та підготовки до реального використання мови в різних сферах життя. Особлива увага приділяється формуванню толерантності, поваги до культурного різноманіття та розвитку діалогічної взаємодії.

Водночас можна констатувати відсутність цілісної концепції мовної освіти як інтегрованого явища, що поєднує різні аспекти мовленнєвої діяльності та соціокультурної взаємодії. Це створює певні виклики для подальшого розвитку дидактичної теорії та практики.

Отже, зарубіжний досвід країн Балтії свідчить про наявність спільних тенденцій у розвитку мовної освіти: інтеграція системного та комунікативного підходів, орієнтація на компетентнісний результат, посилення ролі соціокультурного контексту, розвиток міжкультурної комунікації та збереження національної ідентичності. Водночас національні особливості визначають специфіку реалізації цих тенденцій у кожній країні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Druviete, I., & Valdmanis, J. (2018). The role of national language policy institutions in the implementation of the law on the official state language in Latvia. In *National language institutions and national languages: Contributions to the EFNIL Conference 2017 in Mannheim* (pp. 145–156). Research Institute for Linguistics, Hungarian Academy of Sciences. https://efnil.org/wp-content/uploads/2023/11/EFNIL-Mannheim-20-Druviete-Valdmanis.pdf

Jankauskienė, I. (2015). Atvejo analizės svarba plėtojant užsienio kalbos kompetenciją. *Mokslo taikomieji tyrimai Lietuvos kolegijose*, 11(1), 89–95. https://etalpykla.lituanistika.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2014~1408120819413/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content

Nauckūnaitė, Z. (2014). Lietuvių kalbos ir literatūros ugdymo siekiniai ir jų įgyvendinimo retrospektyva. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 33, 17–32. https://doi.org/10.15388/ActPaed.2014.33.4394

Nauckūnaitė, Z. (2015). Kalbos didaktika: Kalbos ugdymo paradigmų kaita ir kalbos mokymo(si) logika. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 34, 49–61. https://doi.org/10.15388/ActPaed.2015.34.8342

Platonova, M., Markus, D., Vulāne, A., & Ilynska, L. (2016). Aligning terms in the field of child language acquisition in English and Latvian. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 231, 53–60.

Urbonaitė, D. (2017). Kalbos samprata kalbinio švietimo politikoje: Lietuvos ir Danijos lyginamoji analizė. *Taikomoji kalbotyra*, 9, 199–229. http://www.taikomojikalbotyra.lt

Ду Фенін
Харківський національний університет
імені В. Н. Каразіна
(Харків, Україна)

ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В КНР

Сучасний розвиток системи освіти в Китайській Народній Республіці характеризується масштабними реформами, спрямованими на активну модернізацію професійної підготовки педагогічних кадрів відповідно до сучасних вимог. Зауважимо, що педагогічна освіта в КНР є об'єктом для постійних дебатів фахівців щодо визначення її організаційних та дидактичних основ, а також перспектив подальшого розвитку.

Так, ще з кінця XX ст. точилися запеклі дискусії щодо того, професійно орієнтовану чи академічно орієнтовану модель педагогічної освіти доцільно впроваджувати в Китаї. Згідно з першою з них, педагогічні коледжі й університети надають великого значення професійно-педагогічній освіті та професійному розвитку майбутніх учителів, але приділяють менше уваги академічним навчальним програмам та галузям підготовки, які є провідними для комплексних університетів. Інша модель передбачає, що, навпаки, для закладів вищої педагогічної освіти встановлюються ті ж освітні стандарти та реалізуються ті ж академічні навчальні програми, які реалізуються в комплексних університетах, проте в такому випадку педагогічний фокус та професійна ідентичність вчителів, як правило, недооцінюються або залишаються взагалі поза увагою (Li, 2012, с. 412).

Ще одна актуальна проблема, яка активно обговорювалася в суспільстві, була пов'язана з необхідністю обрання однієї з двох перспектив подальшого розвитку педагогічної освіти:

– «модернізаційної» (пов'язує професійні потреби вчителів та реформу педагогічної освіти з економічним та технологічним розвитком країни);

– «націоналізаційної» (визнає основним пріоритетом соціально-виховну роль шкільного вчителя та соціальні зобов'язання закладів педагогічної освіти) (там само).

Пояснюючи суть першої з цих моделей, Чжун Лі зазначає, що політика педагогічної освіти в КНР розглядається як ефективний інструмент і рушійна сила вдосконалення національної системи освіти та забезпечення активного розвитку економіки. Для обґрунтування цієї позиції автор наводить низку таких аргументів:

1) якісна педагогічна освіти забезпечує підготовку більш компетентних учителів;

2) добре підготовлені вчителі спрямовані на вдосконалення шкільної освіти та підвищення навчальної успішності школярів;

3) гідна якість середньої та вищої освіти, високі навчальні результати здобувачів гарантують у майбутньому підготовленість високопрофесійних кадрів для різних галузей життєдіяльності китайського суспільства;

4) високий професіоналізм працівників забезпечує інтенсивний економічний розвиток країни, збагачення її національних досягнень, а це, у свою чергу, підвищує конкурентоспроможність КНР на світовій арені (Li, 2016).

Так звана «націоналізаційна» перспектива подальшого розвитку педагогічної освіти передбачає її орієнтацію на традиційні цінності китайської культури, формування шкільних педагогів як фахівців, які здатні виховувати високоморальних та ініціативних особистостей, відданих своєму народу та готових прикладати активні зусилля заради процвітання своєї Батьківщини.

На основі опрацювання провідних нормативних документів, що регламентують здійснення освіти в КНР, та наукових праць китайських фахівців у галузі педагогічної освіти Чжун Лі зазначає, що ключовою ідеєю для сучасної освітньої політики в країні є те, що педагогічна освіта має свою специфіку, яку слід враховувати під час здійснення професійної підготовки майбутніх учителів. Тому провідну роль у здійсненні цієї підготовки виконують педагогічні ЗВО та коледжі. Водночас автор відзначає: у XXI ст. китайська модель педагогічної освіти балансує між необхідністю задоволення запитів кваліфікованих вчителів для шкільного сектору всіх рівнів, що вимагає вдосконалення педагогічної освіти як окремої освітньої системи, та важливістю досягнення в межах цієї системи академічної досконалості, що вимагає забезпечення більшої відкритості підготовки майбутніх учителів та активної взаємодії з іншими ЗВО. А це, у свою чергу, орієнтує заклади педагогічної освіти на задоволення більш широких потреб швидко змінного суспільства. Крім того, майбутні вчителі мають у майбутньому вміти досягати оптимального балансу між досягненням високої якості шкільної освіти, що має стати міцним фундаментом для подальшого навчання випускників школи та їхнього становлення як висококваліфікованих фахівців, а з іншого боку – формуванням кожного з них як гідного громадянина КНР, який поділяє традиційній цінності китайського народу та відрізняється високою моральною культурою (там само).

Важливою подією в розвитку освіти стало прийняття в жовтні 2025 року документу «Рекомендації щодо розробки 15-го п’ятирічного плану (2026-2030 рр.)», де наголошується на необхідності здійснення скоординованих зусиль для перетворення Китаю на провідну країну в галузі освіти, науки і технологій, а також розвитку талантів кожної особистості. У документі також відзначається підвищення соціального статусу вчителя в китайському суспільстві, реалізація державної політики щодо створення оптимальних умов для здійснення його професійної підготовки та підвищення педагогічної майстерності (Minister of Education outlines priorities for building a stronger educational system, 2025).

Підкреслимо, що сьогодні особлива увага в КНР приділяється підготовці майбутніх учителів початкових класів, оскільки саме початкова школа закладає основи інтелектуального, морального та соціального розвитку особистості.

Китайська система педагогічної освіти об’єднує в собі різні заклади освіти, більшість із яких забезпечують професійну підготовку вказаних фахівців.
Уточнимо, що в КНР функціонують такі основні типи закладів педагогічної освіти:

1. *Педагогічні університети* – основна форма підготовки майбутніх учителів для молодшої та середньої школи, причому деякі з цих закладів пропонують програми підвищення кваліфікації для вже працюючих у школі педагогів. У вказаних університетах абітурієнтам пропонують чотирирічні програми бакалаврату та трирічні програми магістратури, у деяких з них – трирічні програми аспірантури. Студенти бакалаврату набираються з числа випускників старших класів середньої школи після успішного складання ними конкурсного національного вступного іспиту. У деяких педагогічних університетах реалізують 5-річні програми підготовки вчителів після закінчення ними неповної середньої школи. У кожній провінції зазвичай є принаймні один педагогічний університет.

2. *Педагогічні факультети класичних університетів*, що поєднують багатогалузеву академічну підготовку з професійною педагогічною освітою, забезпечуючи формування всебічно підготовлених фахівців. На цих факультетах найпоширенішою є чотирирічна бакалаврська програма підготовки вчителів.

3. *Молодші педагогічні коледжі* пропонують трирічні програми підготовки вчителів молодших середніх шкіл. Ці програми є майже ідентичними навчальним програмам педагогічних університетів, але навчальне навантаження менше протягом навчального року. Випускникам молодших педагогічних коледжів не надається ступінь. Натомість вони отримують відповідний сертифікат про закінчення закладу або кваліфікацію педагога після успішного завершення програми. Студенти набираються з числа випускників старших середніх шкіл з нижчими балами за результатами вступного іспиту. Зазначені коледжі в останні роки активно перетворюються на педагогічні університети або об’єднуються з провінційними чи регіональними педагогічними коледжами.

4. *Педагогічні школи* зазвичай пропонують дво- чи трирічні освітні програми для вчителів початкової школи та вихователів закладів дошкільної освіти. Після закінчення навчання вони проходять стажування в закладах освіти. Випускники педагогічних шкіл отримають відповідний сертифікат про закінчення навчання або кваліфікацію педагога після успішного завершення програми. Студентів набирають з числа випускників середніх шкіл. Оскільки сьогодні від учителів початкових класів вимагають мати більш високу кваліфікацію, педагогічні школи або поступово реорганізують в молодші педагогічні коледжі, або взагалі закривають.

5. *Провінційні та регіональні педагогічні коледжі* для працюючих у школі вчителів являють собою ЗВО, які пропонують педагогам програми безперервної освіти тривалістю від двох до трьох років. Студенти набираються з числа вчителів, які працюють у початкових або середніх школах. Кожна провінція Китаю має принаймні один такий коледж, розташований у столиці. Проте в останні роки провінційні та регіональні коледжі освіти об’єднують з

молодшими педагогічними коледжами або перетворюють на педагогічні університети.

6. *Окружні та місцеві вчительські школи* для шкільних педагогів, які навчаються без відриву від роботи в школі. Через вимогу здобуття вчителями початкових шкіл вищої освіти, указані вчительські школи в останній час або закривають, або об'єднують у Національну мережу педагогічної освіти (Li, 2012.

Загалом слід відзначити, що модернізація педагогічної освіти в КНР відбувається з урахуванням основних тенденцій розвитку цієї освіти в розвинених країнах. Ця модернізація реалізується в КНР за чотирма напрямами, що передбачають упровадження таких освітніх моделей:

1. Педагогічні коледжі стають підрозділами основних комплексних університетів та набувають статус педагогічних факультетів.

2. Педагогічні коледжі модернізуються до рівня місцевих комплексних університетів, у яких педагогічні факультети займають чільне місце.

3. Педагогічні коледжі об'єднуються в незалежні інститути університетського рівня, які співпрацюють з комплексними університетами в підготовці вчителів для початкових та середніх шкіл, але юридично вони є автономними закладами освіти.

4. Педагогічні коледжі модернізуються до рівня педагогічних університетів або інтегровані до них як структурні підрозділи, проте зберігають чіткий профіль вузькопрофільних ЗВО, спрямованих на підготовку педагогів (Hayhoe, 2002, с. 16–17).

Важливо відзначити, що після завершення навчання випускник закладу педагогічної освіти для роботи в початкових класах повинен:

– скласти спеціальний державний іспит (включає педагогіку, психологію, методику викладання та визначення рівня професійної компетентності) для отримання педагогічної кваліфікації (Teacher Qualification Examination);

– скласти спеціальний державний мовний тест – Putonghua Shuiping Ceshi (PSC), що підтверджує рівень володіння стандартною китайською мовою путунхуа);

– пройти співбесіду або підготувати демонстраційний урок;

– пройти медичне обстеження.

Після успішного проходження всіх указаних етапів претендент отримує так званий Педагогічний сертифікат (сертифікат кваліфікації вчителя), який дозволяє йому працювати вчителем початкових класів у Китайській Народній Республіці (КНР).

Отже, система підготовки майбутніх учителів початкових класів у Китай базується на поєднанні традиційних педагогічних цінностей та сучасних інноваційних підходів до здійснення освітнього процесу. Основними дидактичними основами професійної підготовки є компетентнісний підхід, інтеграція теорії та практики, професійна спрямованість навчання, особистісно орієнтована освіта та активне використання цифрових технологій. Сучасна система педагогічної освіти КНР орієнтована на підготовку конкурентоспроможного, творчого та професійно мобільного вчителя, здатного

ефективно працювати в умовах реформування освіти та вирішувати актуальні для сьогодення професійні завдання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Hayhoe, R. (2002). Teacher education and the university: A comparative analysis with implications for Hong Kong. *Teaching Education*, 13 (1), 5–23.

Li, J. (2012). The Chinese model of teacher education: Retrospects and prospects over a century. *Frontiers of Education in China*, 7(3), 417–442.

Li, J. (2016). *Quest for world-class teacher education? A multi-perspectival study on the Chinese model of policy implementation*. Singapore: Springer.

Minister of Education outlines priorities for building a stronger educational system (2025). http://en.moe.gov.cn/news/press_releases/202511/t20251124_1421414.html

Козир М. В.
Київський столичний університет
імені Бориса Грінченка
(Київ, Україна)

МАГІСТЕРСЬКА ПІДГОТОВКА В КРАЇНАХ ЄС ЯК ОБ'ЄКТ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО АНАЛІЗУ: ТЕНДЕНЦІЇ, СУПЕРЕЧНОСТІ, ПЕРСПЕКТИВИ

У сучасних умовах становлення суспільства знань, посилення глобалізаційних процесів та інтенсивного розвитку європейської інтеграції проблема магістерської підготовки в країнах Європейського Союзу набуває особливої наукової актуальності. Магістратура постає не лише як другий цикл вищої освіти, а як стратегічний інструмент формування інтелектуального, наукового та інноваційного потенціалу суспільства, що зумовлює необхідність її комплексного аналізу засобами порівняльної педагогіки.

Методологічною основою дослідження виступає поєднання системного, компетентнісного та порівняльного підходів, що дозволяє розглядати магістерську підготовку як цілісне педагогічне явище, інтегроване у ширший контекст Європейського освітнього простору. У цьому контексті важливо підкреслити, що тенденції розвитку магістратури не зводяться до сукупності емпіричних змін, а виступають категорією педагогічного аналізу, яка відображає закономірності трансформації освітніх систем (Глузман, 2007).

Теоретичне осмислення окреслених суперечностей спирається на широкий спектр наукових підходів, представлених у працях як зарубіжних, так і українських дослідників. Зокрема, проблематика інтернаціоналізації та трансформації вищої освіти ґрунтовно розкрита у працях Jane Knight, Hans de Wit, Ulrich Teichler, які аналізують вплив глобалізаційних процесів на зміну функцій університету. Питання забезпечення якості освіти та балансування між автономією і зовнішнім регулюванням висвітлено у дослідженнях Lee Harvey та Diana Green. Концептуальні засади розвитку університетської освіти в умовах європейської інтеграції обґрунтовано у працях Guy Neave та Peter Scott (Козир, 2025).

У контексті української педагогічної науки вагомий внесок у дослідження зазначених проблем здійснили О. Локшина, яка аналізує процеси європеїзації та

забезпечення якості вищої освіти (Локшина, 2018), Н. Ничкало – у контексті гуманістичних цінностей освіти (Ничкало, 2018), А. Сбруєва – щодо адаптації європейського досвіду (Сбруєва, 2019), а також В. Огнев'юк, який розглядає розвиток вищої освіти у європейському та глобальному вимірах (Огнев'юк, 2017). Теоретико-методологічні аспекти професійної підготовки фахівців обґрунтовано у працях О. Навроцького, О. Глузмана, М. Чобітка (Чобітько, 2013), які акцентують увагу на фундаменталізації, індивідуалізації та інноваційності освітнього процесу (Навроцький, 2010).

Звернення до зазначеного наукового доробку дозволяє розглядати тенденції та суперечності підготовки магістрів не лише як емпірично зафіксовані явища, а як складні педагогічні категорії, що відображають глибинні трансформації сучасної європейської освітньої парадигми.

Аналіз сучасного стану магістерської підготовки в країнах ЄС дозволяє виокремити низку провідних тенденцій. Передусім йдеться про інтернаціоналізацію, яка проявляється у зростанні академічної мобільності, поширенні англомовних програм та розвитку спільних освітніх проєктів. Важливим напрямом є цифровізація освітнього процесу, що передбачає інтеграцію онлайн-курсів, цифрових платформ і гібридних моделей навчання. Не менш значущою є тенденція до міждисциплінарності, яка забезпечує підготовку фахівців на перетині різних галузей знань. Гнучкість освітніх траєкторій реалізується через впровадження мікрокваліфікацій і визнання результатів неформального навчання, що відповідає концепції навчання впродовж життя. Водночас посилюється роль екологічного та соціального вимірів освіти, орієнтованих на принципи сталого розвитку.

Суттєвою науковою суперечністю сучасної магістерської освіти в країнах Європейського Союзу є напруження між фундаменталізацією та утилітаризацією підготовки. З одного боку, класична університетська традиція, що бере початок ще від Болонський університет, передбачає орієнтацію на глибоке теоретичне знання, розвиток наукового мислення та академічної культури. З іншого боку, сучасні соціально-економічні реалії, зокрема динаміка ринку праці та запити роботодавців, актуалізують прагматичну спрямованість магістерських програм, їхню компетентнісну та прикладну орієнтацію. У західноєвропейській освітній теорії ця суперечність розв'язується шляхом інтеграції дослідницької та професійної складових (research-based education), тоді як у країнах Центральної та Східної Європи ще простежується певна диспропорція між теоретичною підготовкою та практичною реалізацією результатів навчання. Таким чином, сучасна магістратура функціонує як простір пошуку балансу між універсальністю знань і їхньою практичною релевантністю.

Не менш значущою є суперечність між універсалізацією освітніх стандартів і збереженням національної освітньої ідентичності. У межах реалізації Болонського процесу сформовано спільні структурні параметри магістерської підготовки (циклічність, ECTS, результати навчання, механізми забезпечення якості), що сприяє порівнюваності та взаємному визнанню кваліфікацій. Водночас освітні системи країн ЄС зберігають історично сформовані традиції, культурні особливості та національні пріоритети

підготовки фахівців. У науковому дискурсі Західної Європи домінує ідея «гармонізації без уніфікації», тоді як у країнах Східної Європи процеси адаптації до європейських стандартів інколи супроводжуються ризиком втрати автентичних освітніх практик (Сисоєва & Заскалєта, 2009). Це зумовлює необхідність розгляду магістерської підготовки як відкритої, багаторівневої системи, що поєднує інтеграційні та диференційні тенденції.

Ще однією принциповою суперечністю є взаємодія між академічною автономією університетів та регулятивним впливом наднаціональних інституцій, зокрема Європейська Комісія, ЮНЕСКО, OECD та CEDEFOP. З одного боку, університети декларують свободу у формуванні змісту освітніх програм, визначенні наукових пріоритетів та організації навчального процесу. З іншого боку, стандарти забезпечення якості, рамки кваліфікацій, рекомендації щодо цифровізації, інтернаціоналізації та сталого розвитку значною мірою формуються на наднаціональному рівні. У західноєвропейській практиці ця суперечність вирішується через механізми «м'якого врядування» (soft governance), що передбачають рекомендаційний характер політик і партнерську взаємодію, тоді як у країнах, що інтегруються до європейського освітнього простору, спостерігається більш нормативно-орієнтований підхід. Це свідчить про складну діалектику свободи й регуляції, яка визначає сучасну архітектуру магістерської освіти.

Разом із тим розвиток магістерської підготовки супроводжується низкою наукових суперечностей. Зокрема, спостерігається напруження між фундаменталізацією освіти та її утилітарною орієнтацією на потреби ринку праці; між уніфікацією освітніх стандартів у межах Європейського простору вищої освіти та необхідністю збереження національної освітньої ідентичності; між розширенням академічної автономії університетів і посиленням регулятивного впливу наднаціональних інституцій. У науковій думці країн Західної Європи ці суперечності здебільшого розв'язуються через баланс між інноваційністю та традицією, тоді як у країнах Центральної та Східної Європи акцент робиться на адаптації до європейських стандартів і подоланні наслідків трансформаційних процесів (Локшина, 2018).

Важливим результатом порівняльно-педагогічного аналізу є розробка критеріального апарату дослідження, який включає структурно-організаційний, змістовий, соціально-мобільний та якісний критерії. Його інноваційність полягає в інтеграції системного та компетентнісного підходів, що дозволяє комплексно оцінювати як організаційні параметри магістерських програм, так і результати підготовки у вигляді сформованих компетентностей.

Перспективи розвитку магістерської підготовки в країнах ЄС пов'язані з подальшим поглибленням інтеграційних процесів, посиленням ролі цифрових технологій, розширенням міждисциплінарних освітніх програм та орієнтацією на потреби сталого розвитку. У цьому контексті європейський досвід становить значний інтерес для модернізації системи вищої освіти України, зокрема щодо впровадження гнучких освітніх моделей, розвитку академічної мобільності та забезпечення якості освіти.

Таким чином, магістерська підготовка в країнах Європейського Союзу постає як складне багатовимірне явище, що відображає сучасні трансформації

освіти в умовах глобалізації та європейської інтеграції. Її дослідження у площині порівняльної педагогіки дозволяє не лише виявити провідні тенденції та суперечності, а й окреслити перспективні напрями розвитку вищої освіти в Україні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Глузман, О. В. (2007) Історичні передумови становлення університетської педагогічної освіти у світовому і національному контексті. *Педагогічна і психологічна науки в Україні* (до 15- річчя АПН України) / ред. колегія Сухомлинська О. В., Бех І. Д., Луговий В. І. Педагогічна думка. Т.4. Педагогіка і психологія вищої школи. 439 с.

Козир, М. В. (2025). Підготовка магістрів у країнах Європейського Союзу: актуальність дослідження. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*, (164). https://doi.org/10.31392/NZ-udu-164.2025.11

Козир, М. В. (2025). Сучасні тенденції підготовки магістрів освітньої галузі в умовах воєнного стану. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, 44(2), 128–135. https://doi.org/10.28925/2311-2409.2025.4410

Локшина, О. І. (2007). *Етапи розвитку стратегії Європейського Союзу у галузі освіти*. https://www.proquest.com/openview/e01c16b2f4f22758c83d6b593cc8ee7a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=6515896

Локшина, О. І. (2018). Забезпечення якості вищої освіти в умовах європеїзації України. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, (3–4), 127–132. http://nbuv.gov.ua/UJRN/NPO_2018_3-4_23

Навроцький, О. І. (2010). *Теоретико-методологічні засади професійної підготовки фахівців у системі вищої освіти*. Київ: Педагогічна думка. 312 с.

Ничкало, Н. Г. (2018). Гуманістичні цінності в освіті: європейський контекст. *Вища освіта України*, (3), 12–19. http://nbuv.gov.ua/UJRN/vou_2018_3_4

Огнев'юк, В. О. (2017). Вища освіта України у європейському та світовому вимірі. *Вісник Київського університету імені Бориса Грінченка*, (1), 7–15. http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/20453

Сбруєва, А. А. (2019). Європейський досвід модернізації освіти та можливості його адаптації в Україні. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, (5), 47–51. http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2019_5_11

Сисоєва, С. О., & Заскалєта, С. Г. (Уклад.). (2009). *Неперервна професійна освіта у документах Європейського Союзу.*

Чобітько, М. Г. (2013) Проектування впливу освітньо-професійного середовища на становлення особистісно-орієнтованої позиції майбутніх учителів. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. Вип. 1–2. С. 26–34

Котова А. В.

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

(Харків ,Україна)

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ БІЛІНГВАЛЬНОЇ ОСВІТИ В США

У сучасних умовах стрімкого розвитку міжнародних зв'язків і зростання мобільності населення мовна підготовка набуває особливої ваги. Освіта поступово трансформується, орієнтуючись не лише на передачу знань, а й на формування здатності ефективно діяти в багатомовному та мультикультурному середовищі. У цьому контексті білінгвальна освіта постає як один із пріоритетних напрямів, що поєднує мовну підготовку з розвитком особистості.

Вона створює умови не тільки для опанування двох мов, але й для глибшого усвідомлення культурних особливостей різних народів.

Значущість білінгвального навчання пояснюється також його впливом на інтелектуальний потенціал учнів. Використання двох мов у процесі навчання активізує розумову діяльність, сприяє розвитку аналітичного мислення, покращує здатність до концентрації та обробки інформації. Окрім цього, така освіта формує навички міжкультурної взаємодії, що є необхідними в умовах сучасного суспільства. Таким чином, білінгвальність виступає не лише як освітня характеристика, а як важливий соціальний ресурс.

Значний інтерес для наукового аналізу становить досвід Сполучених Штатів Америки, де білінгвальна освіта розвивалася в умовах етнокультурного різноманіття населення. Американська практика охоплює широкий спектр моделей двомовного навчання – від програм підтримки рідної мови до повноцінних двомовних освітніх середовищ. Важливо, що ці моделі адаптуються до потреб різних соціальних груп і освітніх контекстів. Водночас освітня політика США у сфері білінгвального навчання демонструє як ефективні підходи, так і дискусійні рішення, що робить її цінним джерелом для порівняльних педагогічних досліджень.

Розуміння сучасних тенденцій розвитку білінгвальної освіти в США є необхідним для усвідомлення того, як освітні системи реагують на виклики багатомовності та культурного різноманіття. Американський досвід демонструє поступовий перехід від вузько орієнтованих програм підтримки мігрантів до більш комплексних моделей навчання, що охоплюють різні категорії здобувачів освіти. Аналіз цих змін дозволяє виявити ефективні підходи до організації двомовного навчання, а також зрозуміти, які фактори впливають на його результативність у сучасних умовах.

Крім того, дослідження актуальних тенденцій у США дає можливість оцінити роль державної політики, освітніх стратегій та інноваційних методик у розвитку білінгвальної освіти. Це сприяє не лише глибшому теоретичному осмисленню проблеми, але й відкриває перспективи для запозичення та адаптації успішних практик в інших країнах. Таким чином, вивчення американського досвіду виступає важливим кроком на шляху вдосконалення сучасних освітніх систем у контексті глобалізації.

На основі аналізу наукової літератури можна виокремити такі ключові тенденції розвитку білінгвальної освіти в США:

1.Перехід від компенсаторної до збагачувальної моделі білінгвальної освіти.

2.Поширення програм двомовного занурення (dual language immersion).

3.Розвиток системи підготовки та професійного розвитку педагогів для білінгвального навчання.

Однією з провідних тенденцій розвитку білінгвальної освіти в США є поступова відмова від так званої компенсаторної моделі на користь збагачувальної парадигми. Традиційно білінгвальні програми розглядалися як тимчасовий інструмент підтримки здобувачів освіти, які не володіють англійською мовою на достатньому рівні. Їх основною метою було переведення таких здобувачів освіти в одномовне англомовне середовище, що фактично

призводило до поступової втрати рідної мови. У сучасних дослідженнях ця модель все частіше критикується як така, що обмежує мовний і когнітивний розвиток, оскільки орієнтується лише на подолання «дефіциту», а не на розвиток потенціалу особистості.

Натомість у науковій літературі дедалі активніше обґрунтовується збагачувальний підхід, у межах якого білінгвальна освіта розглядається як ресурс для всіх здобувачів освіти, незалежно від їхнього мовного походження. Такий підхід передбачає розвиток двомовності та білінгвальної грамотності як цінності, що сприяє академічному, когнітивному та соціальному зростанню. Зокрема, дослідження підкреслюють, що використання рідної мови у навчанні не перешкоджає, а навпаки підтримує оволодіння англійською та підвищує загальні освітні результати . Крім того, роботи демонструють трансформацію освітніх програм від «субтрактивних» (які витісняють рідну мову) до «адитивних», де обидві мови взаємно підсилюють одна одну. Таким чином, сучасна тенденція полягає у переосмисленні ролі білінгвальної освіти – від допоміжного механізму до повноцінної стратегії освітнього збагачення (Porter et al., 2023).

Ще однією виразною тенденцією розвитку білінгвальної освіти в США є активне поширення програм двомовного занурення (dual language immersion). На відміну від традиційних підходів, ці програми передбачають навчання двома мовами для змішаних груп здобувачів освіти – як носіїв англійської, так і тих, для кого вона не є рідною. Освітній процес організовується таким чином, щоб обидві мови використовувалися як засіб навчання змістових дисциплін, що забезпечує їх природне засвоєння. У науковій літературі підкреслюється, що такі програми сприяють формуванню високого рівня білінгвальної та білінгвітературної компетентності, а також позитивно впливають на академічні результати здобувачів освіти.

Поширення програм двомовного занурення також пов’язане зі зміною суспільного запиту на володіння кількома мовами. Якщо раніше білінгвальна освіта асоціювалася переважно з потребами мовних меншин, то сьогодні вона стає привабливою і для англомовного населення. Дослідження підтверджують, що саме програми двомовного занурення демонструють найвищі довгострокові академічні результати серед різних моделей білінгвальної освіти (Thomas & Collier, 2017, с. 203–217). Зокрема, зазначається, що здобувачі освіти, які навчаються за такими програмами, досягають не лише високого рівня володіння двома мовами, але й не поступаються, а часто й перевищують своїх однолітків за показниками успішності (Boyle et al., 2015). Таким чином, розширення програм dual language immersion відображає сучасну орієнтацію освітньої системи США на формування конкурентоспроможної, багатомовної особистості.

У ході дослідження установлено, що університети активно впроваджують програми підготовки викладачів, які поєднують глибоке знання предметної галузі з володінням двома або більше мовами навчання. Особлива увага приділяється формуванню академічної двомовності, розвитку міжкультурної компетентності та здатності адаптувати навчальні матеріали до потреб багатомовної аудиторії.

Важливим компонентом є інтеграція теоретичної підготовки з практичним досвідом викладання у двомовному середовищі закладів вищої освіти. Програми професійної підготовки передбачають вивчення сучасних педагогічних підходів до білінгвального навчання, зокрема моделей dual-language instruction та content and language integrated learning (CLIL). Крім того, університети співпрацюють із міжнародними освітніми інституціями, що сприяє академічній мобільності викладачів і обміну кращими практиками у сфері білінгвальної освіти (Stefano et al., 2025).

Отже, аналіз розвитку білінгвальної освіти у США свідчить про її трансформацію з допоміжного інструменту мовної адаптації у стратегічний напрям сучасної освіти, спрямований на формування багатомовної та міжкультурно компетентної особистості. Перехід до збагачувальної моделі, поширення програм двомовного занурення та вдосконалення системи підготовки педагогів підтверджують орієнтацію освітньої політики на використання мовного різноманіття як ресурсу розвитку. Американський досвід демонструє ефективність комплексного підходу до організації білінгвального навчання та може слугувати основою для модернізації освітніх систем інших країн в умовах глобалізації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Boyle, A., August, D., Tabaku, L., Cole, S., & Simpson-Baird, A. (2015). *Dual language education programs: Current state policies and practices*. American Institutes for Research. https://eric.ed.gov/?id=ED601041

Porter, L., Vázquez Cano, M., & Umansky, I. (2023). *Bilingual education and America's future: Evidence and pathways*. Civil Rights Project/Proyecto Derechos Civiles, UCLA. https://escholarship.org/uc/item/7t494794

Stefano, M., González, D., & Doñé, A. (2025). Bridging standards and practice: A multidimensional case study of a dual-language teacher preparation program. *Education Sciences, 16*(2), 344. https://doi.org/10.3390/educsci16020344

Thomas, W. P., & Collier, V. P. (2017). Validating the power of bilingual schooling: Thirty-two years of large-scale, longitudinal research. *Annual Review of Applied Linguistics, 37*, 203–217. https://doi.org/10.1017/S0267190517000034

Малихін О. В.
Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)
Ліпчевська І. Л.
Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)

ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНОЇ СТІЙКОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВОГО ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА

Стрімкий розвиток цифрових технологій, алгоритмізація інформаційних потоків і поширення генеративного штучного інтелекту суттєво змінюють умови соціалізації сучасних підлітків. Цифрове інформаційне середовище сьогодні виступає не лише простором комунікації й отримання знань, а й

потужним чинником когнітивного й емоційного впливу на особистість. Поширення дезінформації, маніпулятивного контенту, deepfake-технологій і персоналізованих цифрових рекомендацій актуалізує проблему здатності здобувачів освіти критично аналізувати інформацію й орієнтуватися в умовах інформаційної невизначеності.

У таких умовах особливого значення набуває формування когнітивної стійкості підлітків як здатності зберігати раціональність у процесі взаємодії з інформаційними потоками, протидіяти маніпулятивним впливам і контролювати вплив емоційних реакцій на сприйняття повідомлень. Когнітивна стійкість безпосередньо пов'язана з розвитком критичного мислення, медійної й інформаційної грамотності та метакогнітивних умінь, що забезпечують усвідомлення й регуляцію власних когнітивних стратегій. Водночас сучасні безпекові виклики, тривале перебування підлітків у цифровому середовищі та зростання інформаційного навантаження нерідко супроводжуються фрагментарністю сприйняття інформації, зниженням концентрації уваги й труднощами глибокого аналізу цифрового контенту.

Медійна й інформаційна грамотність у сучасному освітньому дискурсі розглядається як одна з ключових умов успішної соціалізації особистості та її відповідальної участі в демократичному суспільстві. У підходах ЮНЕСКО інтелектуальною основою медійної й інформаційної грамотності грамотності є критичне мислення, сформованість якого забезпечує здатність особистості аналізувати інформаційні потоки, виявляти маніпулятивні впливи й усвідомлювати механізми алгоритмізованого поширення контенту.

Важливим складником когнітивної стійкості є розвиток метакогнітивних умінь, які забезпечують спроможність особистості усвідомлювати власні способи мислення та контролювати вплив емоцій, попереднього досвіду й когнітивних упереджень на процес оцінювання інформації. Саме метакогнітивна рефлексія дає змогу підліткам уникати поверхового сприйняття цифрового контенту й більш усвідомлено взаємодіяти з інформаційним середовищем.

У зв'язку з цим одним із пріоритетних завдань профільної середньої освіти стає створення педагогічних умов для формування когнітивної стійкості здобувачів освіти. Особливого значення набувають педагогічні підходи, орієнтовані на критичне осмислення й практичне застосування інформації. Дієвими є проблемно-орієнтоване навчання, дослідницькі завдання, аналіз реальних інформаційних ситуацій, робота з множинними джерелами та критичне опрацювання цифрового контенту. Зазначене сприяє розвитку здатності здобувачів профільної середньої освіти працювати із суперечливою інформацією, аргументовано обґрунтовувати власну позицію та приймати рішення в умовах невизначеності.

Перспективним напрямом оновлення профільної середньої освіти є інтеграція розвитку критичного мислення та медійної й інформаційної грамотності в різні освітні галузі відповідно до їхньої предметної специфіки. У межах мовно-літературної освіти особливого значення набуває розвиток умінь аналізувати джерела інформації, визначати авторський намір і розпізнавати мовні засоби впливу. Суспільно-гуманітарна освіта забезпечує формування

розуміння ролі медіа в демократичному суспільстві й умінь критично оцінювати медіаповідомлення. У межах STEM-освіти критичне мислення поєднується з математичним міркуванням і науковим методом аналізу, що сприяє критичному аналізу статистичних даних і псевдонаукових тверджень та формуванню вмінь аргументовано обґрунтовувати висновки.

Особливої актуальності в сучасних умовах набуває проблема відповідального використання штучного інтелекту. Поширення генеративного ШІ (у поєднанні з deepfake-технологіями й алгоритмізованим добором контенту) також ускладнює розрізнення достовірної та маніпулятивної інформації.

Отже, когнітивну стійкість підлітків слід розглядати як один із пріоритетних напрямів сучасної профільної середньої освіти. Недостатня сформованість умінь критичного опрацювання цифрового контенту, труднощі розрізнення фактів і суджень, а також вплив інформаційного й емоційного перевантаження підвищують вразливість підлітків до дезінформації й маніпулятивних впливів. У зв'язку з цим особливого значення набуває системний розвиток критичного мислення, медійної й інформаційної грамотності, метакогнітивних умінь і навичок відповідальної взаємодії з цифровим середовищем як необхідної умови безпечної та свідомої взаємодії особистості з інформацією в умовах сучасних цифрових і безпекових викликів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Бичко, Г., Вакуленко, Т., Лісова, Т., Мазорчук, М., Терещенко, В., Раков, С., & Горох, В. (2023). *PISA-2022. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти*. Український центр оцінювання якості освіти.

Кабінет Міністрів України. (2024). Про затвердження Державного стандарту профільної середньої освіти (Постанова № 851). База даних «Законодавство України». https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-2024-%D0%BF

Ліпчевська, І. (2025). Профільна середня освіта в умовах суспільних трансформацій: виклики й орієнтири оновлення. *Молодь і ринок*, 10(242), 63–69. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2025.339093

Малихін, О., Арістова, Н., Ліпчевська, І., Павловська, О., & Борзенкова, Т. (2025). Організаційно-методичні умови допрофільного та профільного навчання в закладі загальної середньої освіти на засадах концепції Нової української школи: результати концептуально-діагностувального етапу всеукраїнського експерименту. *Проблеми сучасного підручника*, 35, 6–17. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2025-35-6-17

Малихін, О., Арістова, Н., Ліпчевська, І., Павловська, О., & Борзенкова, Т. (2025). Організаційно-методичні умови допрофільного та профільного навчання в закладі загальної середньої освіти на засадах концепції Нової української школи: результати організаційно-підготовчого етапу всеукраїнського експерименту. *Український педагогічний журнал*, 2, 94–104. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-2-94-104

Малихін, О., Арістова, Н., Шелестова, Л., Кизенко, В., Барановська, О., Ліпчевська, І., & Павельчук, М. (2025). *Упровадження дидактичних систем профільної середньої освіти*: Методичні рекомендації. Педагогічна думка. https://doi.org/10.32405/978-966-644-801-2-2025-107

Малихін, О., & Ліпчевська, І. (2025). Використання штучного інтелекту в професійно-педагогічній діяльності вчителя академічного ліцею. У *Тенденції розвитку педагогіки та освіти в умовах цифрових трансформацій (ByteEd-2025): матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, Харків, 17–19 квітня 2025 року* (с. 146–149). ХНУ імені В. Н. Каразіна. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/749076/

Малихін, О., & Ліпчевська, І. (2025). Емоційний інтелект учителя як чинник результативності освітнього процесу в умовах воєнного стану. *Освіта. Інноватика. Практика*, 13(6), 42–49. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i6-006

Обелець-Климчук М. Л.
Рівненський державний гуманітарний університет
(Рівне, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОЇ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Сучасна професійно-педагогічна освіта у Великій Британії є однією з найефективніших у світі та характеризується високими стандартами якості, практичною спрямованістю та інноваційністю. У контексті глобалізації та інтеграції до європейського освітнього простору британська система підготовки вчителів зазнала суттєвих змін, що спрямовані на підвищення професійної компетентності педагогів та відповідність сучасним вимогам суспільства.

Отож, система освіти Великої Британії має багаторівневу структуру, що включає дошкільну, початкову, середню, подальшу (further education) та вищу освіту. Вона характеризується чіткою організацією, високими стандартами якості та значною автономією закладів освіти (Козубовська, Повідайчик, Попович, 2017).

Освіта є обов'язковою для дітей віком від 5 до 16 років, що забезпечує базову підготовку майбутніх фахівців. Особливістю британської системи є поєднання традицій та інновацій, що сприяє її стабільності та ефективності.

На сучасному етапі професійно-педагогічна освіта у Великій Британії перебуває у стані активної трансформації, що зумовлена:

1) глобалізацією освітнього простору;
2) цифровізацією освіти;
3) дефіцитом педагогічних кадрів;
4) потребою у підвищенні якості викладання.

Ключовою особливістю є орієнтація на практичну підготовку та результативність навчання вчителя, а не лише на академічні знання.

Система базується на моделі Initial Teacher Training (ITT) – початкової педагогічної підготовки, що забезпечує здобуття статусу кваліфікованого вчителя (QTS).

Сучасна британська система характеризується диверсифікацією маршрутів підготовки:

1) університетські програми (PGCE, PGDE);
2) шкільно-орієнтовані програми (SCITT);
3) програми School Direct;
4) педагогічні стажування та apprenticeship-моделі;
5) бакалаврські програми з педагогікою.

Підготовка вчителів у Великій Британії здійснюється переважно на базі університетської освіти. Основними шляхами здобуття педагогічної кваліфікації є:

✓бакалаврські програми педагогічного спрямування;
✓післядипломна педагогічна освіта (Postgraduate Certificate in Education – PGCE).

Програма PGCE є однією з найбільш поширених форм підготовки вчителів. Вона триває один рік і дозволяє отримати кваліфікацію, яка визнається на міжнародному рівні.

Важливо, що нові програми (наприклад, Teacher Degree Apprenticeship) поєднують навчання з оплачуваною роботою у школі. Це свідчить про перехід від академічної моделі до практико-орієнтованої, гнучкої системи (Огієнко, 2016).

Наразі відчувається сучасна тенденція – зміщення центру підготовки з університетів у школи:

1) не менше 2/3 навчання проходить у школах;
2) значну роль відіграє наставництво (mentoring);
3) студенти поступово інтегруються у професійну діяльність.

Отож, однією з ключових особливостей є значна увага до педагогічної практики. Студенти проходять тривалі стажування у школах, що дозволяє сформувати професійні навички; адаптуватися до реального освітнього середовища; розвивати педагогічну рефлексію. Таким чином формується модель «навчання через практику» (learning by doing).

Щодо компетентнісної та стандарт-орієнтованої моделі, то підготовка вчителя базується на професійних стандартах, які визначають:

1) педагогічні знання;
2) навички викладання;
3) управління класом;
4)оцінювання результатів навчання (Козубовська, Повідайчик, Попович, 2017).

Як бачимо, навчання спрямоване не на засвоєння теорії, а на формування професійної ефективності.

Цікавою для української системи професійної освіти є інтенсивна педагогічна практика та наставництво, адже сучасна модель включає:

1) регулярні практичні заняття у школах;
2) індивідуальний супровід наставника;
3) постійний зворотний зв’язок.

Це забезпечує швидке професійне становлення молодого вчителя.

Ще однією тенденціє є орієнтація на безперервний професійний розвиток, оскільки після отримання кваліфікації вчитель проходить етап:

1) Early Career Teacher (ECT);
2) систематичне підвищення кваліфікації;
3) розвиток спеціалізацій та лідерських навичок.

Держава активно розвиває концепцію career-long development (навчання протягом життя).

В останні роки актуалізується інклюзивна спрямованість у професійній освіті, адже впроваджуються програми підготовки щодо роботи з дітьми з ООП; створюються спеціальні курси з SEN (special educational needs); інвестуються значні ресурси у підготовку педагогів.

У 2026 році запущено масштабну програму підготовки вчителів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Сучасна система у Великій Британії активно інтегрує: цифрові технології; онлайн-навчання; штучний інтелект та EdTech; інструменти дистанційного викладання. Це змінює роль учителя – він стає модератором освітнього процесу, а не лише джерелом знань (Козубовська, Повідайчик, Попович, 2017).

Отже, наразі у Великій Британії спостерігається: зростання кількості студентів; залучення дорослих (career changers); популярність педагогічних apprenticeship-програм.

Наприклад, у 2025–2026 рр. кількість вступників на педагогічні програми значно зросла, особливо у STEM-напрямах.

Саме тому уряд Великої Британії реалізує програми: залучення нових учителів (план +6500 педагогів); підтримка молодих фахівців; стимулювання повернення вчителів у професію.

Сучасні реформи спрямовані на: зменшення ролі університетів; посилення ролі шкіл як центрів підготовки; інтеграцію теорії та практики. І це викликає дискусії щодо якості теоретичної підготовки майбутніх учителів.

У Великій Британії наразі фокус роблять на добробуті вчителя, тому актуалізуються проблеми професійного вигорання; перевантаження; низької мотивації. Для цього впроваджуються гнучкі умови праці; підтримка ментального здоров'я; зменшення бюрократичного навантаження.

Отже, виокремимо основні проблеми сучасної системи професійно-педагогічної освіти у Великій Британії:

1)дефіцит учителів (особливо у STEM-дисциплінах; нерівномірний розподіл кадрів);

2)високі вимоги до професії (складність підготовки; інтенсивність навчання; високий рівень відповідальності);

3)проблема утримання кадрів, адже частина молодих учителів залишає професію;

4)необхідність покращення умов праці.

Подальший розвиток професійно-педагогічної освіти у Великій Британії пов'язаний із розширенням альтернативних шляхів входу в професію; посиленням практичної складової; розвитком інклюзивної освіти; впровадженням інноваційних технологій; підвищенням статусу вчителя.

Таким чином, сучасна професійно-педагогічна освіта у Великій Британії характеризується гнучкістю та варіативністю; практичною спрямованістю; орієнтацією на компетентності; безперервністю професійного розвитку.

Водночас вона перебуває у стані реформування, спрямованого на подолання кадрових проблем, підвищення якості освіти та адаптацію до викликів XXI століття.

Сучасна професійно-педагогічна освіта у Великій Британії є ефективною, гнучкою та орієнтованою на потреби суспільства. Вона поєднує традиції з інноваціями, забезпечує високий рівень підготовки вчителів та відповідає міжнародним стандартам. Досвід Великої Британії може бути корисним для модернізації системи педагогічної освіти в Україні, зокрема у впровадженні

компетентнісного підходу, розвитку практичної підготовки та забезпеченні якості освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Козубовська, І.В., Повідайчик, О.С., Попович, І.Є. (2017). Формування нової освітньої парадигми підготовки педагогічних кадрів у Великій Британії: [монографія]. Видавництво ПП «АУТДОР-ШАРК». 216 с.

Огієнко, О. (2016). Професійна підготовка вчителів у Великій Британії, Франції, Канаді і США: подібне та відмінне. *Edukacja zawodowa i ustawiczna*. стор. 362-374.

Сюй Чуньхун
Харківський національний університет
імені В. Н. Каразіна
(Харків, Україна)

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ТАНЦЮВАЛЬНОЇ ТЕРАПІЇ В НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ-ХОРЕОГРАФІВ У КИТАЙСЬКИХ ЗВО

Сучасна система вищої мистецької освіти орієнтується не лише на формування професійних знань і виконавських умінь майбутніх фахівців, а й на всебічний розвиток особистості кожного з них. Особливої актуальності це питання набуває у процесі підготовки студентів-хореографів, професійна діяльність яких безпосередньо пов'язана одночасно з емоційною виразністю, тілесною пластикою, творчою самореалізацією та психофізичним навантаженням.

Як стверджує Лі Ліна, у сучасну добу глобалізації перед китайськими студентами-хореографами постає важливе завдання опановувати кращі здобутки західної культури та творчо застосувати її в освітній та професійній діяльності, сприяючи подальшому розвитку танцювальної освіти у вищій школі КНР та хореографії. У цьому плані залучення китайських студентів указаних спеціальностей до танцювальної терапії є чудовим зразком поєднання західних та східних практик, що сприяє розвитку в особистості інтелектуальних здібностей та емоційної сфери, оволодінню вмінь самовираження й повноцінної самореалізації (李丽娜, 2017).

У сучасних умовах інтенсифікації освітнього процесу студенти-хореографи нерідко відчувають емоційне виснаження, високий рівень тривожності, фізичне перенапруження та серйозні психологічні труднощі. У зв'язку з цим нагальним завданням є використання в роботі зі здобувачами інноваційних здоров'язбережувальних технологій, серед яких важливе місце посідає танцювальна терапія. Важливо також зазначити, що в майбутній професійній діяльності фахівці зазначених спеціальностей повинні вміти навчати інших людей використовувати засоби цієї терапії.

Чжан Янхуей стверджує, що танцювальна терапія (або рухова терапія) являє собою педагогічний і водночас терапевтичний підхід, що інтегрує в собі засвоєння молодими людьми основ танцювального мистецтва, а також формування в них обізнаності в галузі психології та фізіології. Реалізація

зазначеного підходу дає змогу успішно розв'язувати психологічні й, зокрема, емоційні проблеми індивіда, долати стан депресії, а також спонукає здобувачів до переживання сильних емоцій, активного саморозвитку, зцілення себе через здійснення спеціальних танцювальних рухів (张阳辉, 2017).

Як з'ясовано, витоками танцювальної терапії є положення концепції сучасного танцю «вираження емоцій через тіло», що виникла в 1930-х роках у США. У межах цієї концепції було сформульовано принципи психологічного зняття стресу та спонукання людини до відчуття емоційного катарсису, а також розроблено методи здійснення танцювально-рухової терапії. Введення офіційної назви зазначеної наукової царини пов'язано із створенням у США в 1966 році Асоціації танцювально-рухової терапії. У КНР танцювальну терапію почали впроваджувати з 1990-х років (там само).

Вищенаведені ідеї знайшли свій подальший розвиток у публікації Фу Менцяо, де наголошується на необхідності подальшого розвитку теорії танцювальної терапії, а також методики її реалізації на практиці. Як відзначає автор, у сучасному Китаї спостерігаються певні суперечності у сприйнятті танцювальної терапії. З одного боку, більшість китайських педагогів, психологів, психотерапевтів, хореографів та навіть пересічних громадян добре усвідомлюють високу теоретичну та практичну цінність танцювальної терапії як засобу зміцнення психічного здоров'я, розвитку в неї уяви та креативності особистості, активізації процесу її всебічного розвитку. З іншого боку, танцювальна терапія ще не отримала належного поширення в КНР, бо більшість людей вважають, що для занять з танцювальної терапії треба володіти на високому рівні танцювальними навичками. Тому існує актуальна необхідність у цілеспрямованому пропагуванні танцювальної терапії серед молоді та взагалі населення (建文, 2014; 庞佳, 2015).

Як уточнюють Го Бейбэй і Цзя Руй, вимоги до танцювальних рухів відвідувачів танцювально-терапевтичних тренінгів є не такими жорсткими, як у класичному танці. Адже головною метою проведення цих тренінгів є не стільки досягнення виконавцем майстерності у виконанні танців, скільки забезпечення оволодіння людиною методами вирішення власних психологічних труднощів під час виконання танцювальних рухів, глибше вивчення себе як біологічної й соціальної істоти, розуміння стосунків зі своїм партнером по танцю та інших інтерактивних взаємозв'язків, формування вмінь здійснювати релаксацію, обмінюватися своїми почуттями з іншими людьми (郭贝贝 & 贾蕊, 2020, с. 96). Лі Ліна зауважує, що в процесі демонстрації своїх імпровізацій танцюрист має мобілізувати всі функції тіла та шляхом трансформації своїх можливостей різного плану (рухи, дії, емоції й почуття, образи, пам'ять, тіло та свідомість) подолати наявні труднощі та проблеми психічного плану, забезпечити гармонійність власного особистісного розвитку (李丽娜, 2017).

Висловлюючи схожі ідеї, Фу Менцяо констатує, що танцювальна терапія являє собою оригінальну психотерапевтичну систему, яка використовує рух або фізичні вправи як засіб для психологічної трансформації. При цьому запропоновані вправи на заняттях з танцювальної терапії виконуються не для формування красивого тіла, а для навчання учасників тренінгу виражати

внутрішні емоції, при необхідності коригувати свій психологічний стан. Оскільки всі життєві функції пов'язані з рухом, різні види психологічної активності людини можна представити через рух та зовнішнє самовираження. Танцювальна терапія може допомогти здобувачам позбавитися, наприклад, проблем щодо адаптації в новому освітньому середовищі, здійснення міжособистісного спілкування з іншими студентами чи викладачами, розбудови особистих стосунків романтичного характеру, уникнення невдач та позбавлення дистресового стану, здійснення емоційного самоконтролю, відпрацювання власних особистісних цінностей, планування своєї майбутньої кар'єри тощо (傅梦巧, 2021). Отже, танцювально-терапевтичні тренінги дають студентам змогу запобігати появі різних психологічних проблем, а при необхідності – їх оперативного розв'язання.

Під час проведення дослідження в пригоді також стала публікації ідеї. Як пояснюється в цій статті, фізичні рухи та внутрішні стани людини взаємозалежні та впливають один на одного. Під високим тиском емоції людини залишаються напруженими, вони сприймаються пасивно й підпорядковуються умовним рефлексам. Вербальне вираження часто не може передати реальні емоції між людьми. Навпаки, у танцювально-терапевтичних тренінгах учасники мають можливість рухати своїм тілом природно та розслаблено, а як наслідок – вільно виражати свої пригнічені емоції, розкривати свої внутрішні проблеми через несвідомі, ірраціональні рухи. У такому випадку невербальні дії стають прихованим каналом, що дозволяє людини самостійно виявити та звільнитися від пригнічених відчуттів за умови кваліфікованої підтримки з боку фахівця.

Отже, можна підсумувати, що використання засобів танцювальної терапії в навчанні студентів-хореографів у китайських ЗВО є важливим напрямом модернізації мистецької освіти, забезпечуючи гармонійний розвиток інтелектуальних та фізичних здібностей здобувачів, розвиток їхньої тілесної чутливості, зниження рівня тривоги й депресії. Майбутні фахівці-хореографи починають сприймати свої тіло та рухи не тільки як інструменти для зовнішнього самовираження, але й як засоби прямого відображення власних психологічних станів та оперативного розв'язання своїх внутрішніх проблем.

Загалом танцювальна терапія сприяє гармонійному розвитку особистості, покращенню психоемоційного стану, розвитку творчого потенціалу та професійних компетентностей майбутніх хореографів. Інтеграція терапевтичних практик у систему професійної підготовки цих фахівців дозволяє підвищити ефективність освітнього процесу, створити комфортне психологічне середовище та забезпечити комплексний професійно-особистісний розвиток студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

傅梦巧 (2021). 生命、体验、感悟：舞蹈治疗应用于大学生心理健康教育探析[J].尚舞, 13, 66–67.

庞佳 (2015). 舞动疗法运用于特殊儿童康复研究述评［J］.中国特殊教育, 11, 19-25.

建文 (2014). 董芸，刘凯.舞动疗法在大学校园中的初探［J］.戏剧之家, 17, 170–171.

张阳辉 (2017). 在舞蹈专业中开设舞动治疗课程的可行性及策略研究

张阳辉. 在舞蹈专业中开设舞动治疗课程的可行性及策略研究[J].现代职业教育, 30, 50.
李丽娜 (2017). 当东方遇到西方.]李丽娜.当东方遇到西方—舞蹈治疗在高校舞蹈即兴课堂中的运用[J].艺术评论, 10, 95-102.
郭贝贝, 贾蕊 (2020). 开启主动学习的钥匙—舞动治疗法在“舞蹈编导课程”中的教学探索[J]. *教育现代化*, 7(55), 93–97.

Царик Г. М.
ДНТ «Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького»
(Львів, Україна)

АБДУКТИВНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ПЕРСПЕКТИВНИЙ НАПРЯМ СУЧАСНОЇ ДИДАКТИКИ

Nihil est in intellectu
quin prius fuerit in sensu
Aristóteles, “De Anima”

Майстерність – це володіння м’якими та твердими навичками, що відповідає правопівкульному мисленню (абдукція) і лівопівкульному мисленню (дедукція та індукція) (Jung, 2014, с. 15; Kounios, 2021, с. 14). Їх поєднання – пасивного режиму спостереження та “запеченого” досвіду (baked experience) – веде до майстерности, що сприяє виробленню звички контрольованої самим суб’єктом у значенні «під контролем власного Я-мислителя» (Kounios, 2021, с. 14; Peirce, 1908, с. 434–450). Абдуктивне мислення – це насамперед вміння бачити красу душею, яка не живе в мертвій матерії, а в – живій свідомости, у діалозі з власним «Я», що спонукає до творчости (Peirce**,** 1908, с. 434–450; McGilchrist, 2024, с. 13). А творчість як проблемно-діалогічна свідомість – це завжди потрясіння, антипод буденности, стереотипної діяльности та шаблонів (Шандрук, 2015, с. 13–14). Роберт Грін, автор славнозвісного твору «48 законів влади» (1998) у своїй книзі про майстерність, тлумачить, що вона, майстерність, – «відчуття кращого володіння реальністю, иншими людьми і самим собою», якій передує фаза Учнівства та Творчо-Активна фаза (Грін, 2014, с. 8–10). За Гріном, усе життя – це учнівство, де ми застосовуємо вміння вчитися, і перший крок, як у Чарльза Пірса, – це вміння глибокого спостереження, *абдуктивного мислення*, яке підтверджується лабораторними методами нейровізуалізації та трансдисциплінарно обговорюються вченими у сучасних психологічних подкастах.

Термін «абдукція» введений Пірсом у його розвідці про логіку науки. Чарльз Сандерс Пірс (1839–1914) у сьомій лекції “Pragmatism as Logic of Abduction”, яку він читав у Гарварді, зауважив, що є три сутнісно відмінні способи мислення – дедукція, індукція і *абдукція* – над абдуктивним міркуванням вчений працював з 1967 року (Peirce, 1903, с. 226–241). Лекція, опублікована у зібраних творах Пірса, вибраних філософських працях, була останньою його лекцією (оскільки доступ до цих праць його епохального розуму є в Інтернеті, українські дослідники плідно послуговуються ними, бо ж вчити не перевчити – півсторіччя вчений розвивав поняття *абдукції. У 1868*

абдукція – «апостеріорне мислення» або ж гіпотетичне мислення або ж гіпотеза (Peirce, 1968, с. 28–56). У цій лекції Пірс, як батько *прагматизму*, тлумачить, що, власне, питання максими прагматизму є нічим иншим, як питанням логіки абдукції. П'ять років поготів Пірс написав одну з найзагадковіших своїх праць «A Neglected Argument for the Reality of God» (Peirce, 1908, с. 434–450), де він як засновник фалібілізму (філософської концепції, що будь-яке знання може бути помилковим) розвиває думку, що абдукцію потрібно перевіряти двома частинами дедукції та трьома частинами індукції. Отож знання не є абсолютним: кожне знання є лише вірогідним; воно постійно зазнає змін та завжди переосмислюється у процесі перевірки досвідом (Маменко, 2020, с. 123–141). Ідеї Пірса, викладені у статті «Недооцінений Аргумент Існування Бога», щодо стійких та глибоких абдуктивних міркувань, висвітлюють людське пізнання та вносять новизну у сферу знань. За Пірсом, дедукція пояснює, індукція оцінює, проте жоден з цих методів не пропонує та не створює нових концепцій. Лише *інстинктивна* Пірсова абдукція здатна створювати нові ідеї. Отже, майстерне *абдуктивне мислення* – це динаміка розвитку Пірсової логіко-філософської категорії *мандри думки (ретродукції):* чиста гра або ж мрія далі переростає у блукаючі міркування, що породжують уважне спостереження, яке розвивається у глибокі роздуми, а, зрештою, – у гіпотезування, – «це обґрунтоване припущення, що виникає з потреби у з'ясуванні / дослідженні» (Hughes, 2015, с. 121–139). Ідею ж *інстинктивного* абдуктивного мислення можна було б додатково проаналізувати через призму феномену «мовчазного знання», припускає фінський епістеміолог та аргументує, що в часи Пірса ще не знали про «Мовчазний вимір» знань. (Paavola, 2005, с. 131–154; Петруньок, 2017, с. 87–89), та згодом визнав, що Пірс, по суті, був попередником когнітивної семіотики і далі перерахував майже на двох сторінках усі визначення Пірсової абдукції (Paavola, 2012, с. 2, 46–47) Видається дивним суперечлива позиція дослідника у цій праці: спочатку відзначає архітектонічну рису Пірсової філософії та воодночас стверджує, що ці праці не є достатніми для розуміння абдукції. Кріс Сінга робить припущення, що, можливо, головна проблема, з якою стикається когнітивна наука другого покоління, полягає в тому, як вийти не лише за межі Декартового дуалізму розуму та тіла, але й за межі дуалізму особистости та суспільства, і розуміння пізнання вимагає уваги до його соціальної ситуації (Sinha, 2012, с. 1276). Щодо «мовчазного знання» (1966) Майкл Полані частково зміщує акцент, тлумачить Надія Петруньок. Він пом'якшує свою позицію, мовляв, іноді мовчазне знання можна не лише вдало експлікувати, а й в окремих випадках замінити експліцитним (теоретичним) без особливих втрат. Далі дослідниця наводить приклад, який демонструє Полані: так відбувається, у медичній практиці: лікар значно краще знає організм пацієнта, дарма що останній має напрчуд більший досвід власного тіла (Петруньок, 2017, с. 87–89)

З під пера піфагорійського мрійника (так називав сина Чарльза батько Бенджамін Пірс, бо той сприймав свою математичну діяльність як піфагорійську молитву, за споминами біографа Джозефа Брента) вийшли засадничі ідеї а) естетики, б) етики та в) сучасної семіотики (1) методевтики (термін Пірса) – методології, що передбачає вивчення наукового методу; (2)

спекулятивної граматики – семіотики, логіки чи формальної логіки, що передбачає вивчення класифікації знаків та (3) критики – критичної логіки, що передбачає вивчення модусів умовиведення: абдукції, індукції та дедукції (Андрейчук, 2021, с. 99). Пірс також пропонує цінні концептуальні ідеї для дидактики, філософії розуму та когнітивної семіотики. Його концепція пізнання – це динамічний умовивід, керований сумнівом і спрямований на утвердження переконань (Cárdenas & Tamayo, 2025, с. 1–23). Філіс Чіассон, дослідниця Пірсової науки, тлумачить, що абдуктивне мислення – це правильне мислення, за Чарльзом Пірсом, яке дозволяє естетично досліджувати варіанти, а потім фільтрувати їх через об'єктив етики; а за Джоном Дьюї, така діяльність називається естетичним досвідом. Таким чином, дослідниця відстоює ідею, що у системі Пірса дедукція є перехідним містком між абдукцією (творчим осяянням) та індукцією (практичною перевіркою). З опертям на статтю Пірса про "Недооцінений Аргумент Існування Бога" вона створила Стилі реляційного мислення (RTS) та є співавторкою Дизайну мислення:

– в період інкубації абдукції відбуваються Мандри думки як Ідея – «Ймовірність»;

– на першій стадія пізнання залучаємо стан «відкритої» уваги, тобто використовуємо метод спостереження, за яким оцінюємо ступінь її «Ймовірности»;

– і на стадії абдукції запускається мислення від наслідку до передумови, за Чіассон, власне, це період розвитоку «естетичного» інтелекту (Chiasson & Tristan, 2012, с. 220–240).

З усім запалом можемо стверджувати, що абдукція – це перспективний метод. Ясна річ, що *абдуктивне мислення* – це про креативність, творчість, відкриття винахідництво та майстерність. І нині завдання педагога як мудрого порадника, передусім, – невпинно підвищувати професійну майстерність. Потрібно навчати студентів не *Що думати,* а *Як думати та* задавати питання *Що, якщо? Все побачене і почуте – знак, який потрібно розкодувати (Грін, 2014, с. 71).* Якщо, приблизно 200 000 років тому в процесі еволюції мозок наших предків виріс до розмірів сучасної людини, то Грін радить опановувати якомога більше навичок, цінувати процес самопізнання та створення речей найвищої якости (Грін, 2014, с. 15–111). Від печерного мистецтва Іберії (понад 64,8 тисячі років, що дає підстави припускати неандертальське авторство) та наскельних зображень Ласко (17 тисяч років потому) як протодидактики до сучасних цифрових-середовищ, прикладна, когнітивна та освітня семіотики функціонують як процес інтерпретації знаків, як семіозис (дія знаків) та породження смислів і сенсів. У дидактиці майбутнього *абдуктивне мислення* постає первинним механізмом гіпотезування, що поєднує семіосичну інтерпретацію, "мовчазне знання", реляційне мислення та майстерність, забезпечуючи перехід від даних (генерування інформації) до осмисленого пізнання, створення сенсів та набуття суб'єктности, коли світ "кишить проблемами", метафорично каже Роберт Грін (Грін, 2014, с. 15–111). Освітня парадигма 21-го сторіччя дедалі більше зміщується не лише на тверді навички, а й на здатність до інтерпретації складности та генерації нових пояснень, що

базуються на трансдисциплінарних розвідках, тож досить часто – до реінтерпретації. У цьому контексті *абдуктивне мислення* постає як метакогнітивний механізм (Marr, 2022, с. 18). У Пірса, кращою абдукцією буде та, яка, ймовірно, приведе до істини з меншими затратами часу та зусиль.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Андрейчук, Н. І. (2021). *Виміри семіозису: монографія.* ПАІС.

Грін, Р. (2014). Майстерність (В. С. Кучменко, пер.). Харків: Книжковий клуб «Клуб Сімейного Дозвілля».

Маменко, Т. (2020). Семіотичні категорії Пірса. Мультиверсум. Філософський альманах, 2(172), 123–141. https://doi.org/10.35423/2078-8142.2020.2.1.07

Петруньок, Н. І. (2017). Цінність невисловлюваного: феномен «мовчазного знання» у філософії науки Майкла Полані. У В. Корчевний (упоряд.), *Слово і невисловлюване: тези XII міжнародної наукової конференції «Філософія: Нове покоління»* (с. 87–89). Київ: Пульсари.

Шандрук, С. К. (2015). *Психологія професійних творчих здібностей: [монографія]*. Тернопіль: Економічна думка.

Cárdenas, P., & Tamayo, D. (2025). Charles Sanders Peirce, an anti-cartesian revolution: Peirce's critique of Descartes and his innovative vision of cognition. *Esferas*, 15(1). https://doi.org/10.31501/esf.v1i32.15709

Chiasson, P., & Tristan, J. (2012) *Relational Thinking Styles and Natural Intelligence: Assessing Inference Patterns for Computational Modeling*. IGI Global Scientific Publishing Tomorrow's Research Noday. P. 281. https://doi.org/10.4018/978-1-4666-0972-3.ch012

Hughes, B. D. (2015). The Neglected Arguments of Peirce's Neglected Argument: Beyond a Theological Dead-End. *American Journal of Theology & Philosophy. Vol. 36, No. 2, 2015, p. 121-139.* https://doi.org/10.5406/amerjtheophil.36.2.0121

Marr, B. (2022). The Top 10 Most In-Demand Skills For The Next 10 Years https://www.forbes.com/sites/bernardmarr/2022/08/22/the-top-10-most-in-demand-skills-for-the-next-10-years/

Paavola, S. (2005). Peircean abduction: instinct, or inference? *Semiotica*, vol.153, https://doi.org/10.1515/semi.2005.2005.153-1-4.131

Paavola, S. (2012). *On the Origin of Ideas. An Abductivist Approach to Discovery. Revised and enlarged edition*. Saarbrücken: Lap Lambert Academic Publishing. 251p.

Peirce, Ch. S. (1903). Pragmatism as Logic of Abduction. *The Essential Peirce: Selected Philosophical Writings. Volume 2.* (pp. 226–241). Ed. by the Peirce Edition Project. N. Houser et al. Bloomington, IN: Indiana University Press, 1998.

Peirce, Ch. S. (1908). A Neglected Argument for the Reality of God. *The Essential Peirce: Selected Philosophical Writings. Volume 2.* (pp. 434–450). Ed. by the Peirce Edition Project. N. Houser et al. Bloomington, IN: Indiana University Press, 1998.

Peirce, Ch. S. (1968). Some Consequences of Four Incapacities. *The Essential Peirce: Selected Philosophical Writings. Volume 1.* (pp. 28–56). Ed. by the Peirce Edition Project. N. Houser et al. Bloomington, IN: Indiana University Press, 1998.

Sinha, C. (2012). Cognitive Linguistics, Psychology, and Cognitive Science. *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics.* Ed. Dirk Geeraerts, Hubert Cueckens. p. 1266–1294. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199738632.013.0049

Speaking of Psychology: Creativity, insight, and "eureka moments", with John Kounios, PhD, professor of psychology. (б. д.). https://open.spotify.com/episode/0qfXuGpztYVmtXpNGWlxnz

Speaking of Psychology: The neuroscience of creativity, with Rex, E. Jung, PhD. (б. д.). https://open.spotify.com/episode/4ArMowEfV2d1qXLz4CQE7N

The Psychology Podcast: Right Brain, & Creativity, and Meaning in Life w/ Iain McGilchrist. (б. д.). https://open.spotify.com/episode/0FXvc4IQI1wOd2mlRqyovQ

Dubinina O.
State University of Trade and Economics
(Kyiv, Ukraine)

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES: PEDAGOGICAL AND METHODOLOGICAL IMPLICATIONS

The digital transformation of the higher education system has had a significant impact on the methodology of foreign language teaching, particularly with regard to English for Specific Purposes (ESP). In the context of globalization, international academic mobility, and growing labour market demands, proficiency in a foreign language tailored to professional needs has become an essential competence for future specialists. Consequently, educators must adopt innovative pedagogical approaches to ensure language instruction is relevant, effective, and flexible. One of the most significant innovations in this regard is the integration of artificial intelligence (AI) into the educational process.

Artificial intelligence has emerged as a powerful driver of change in foreign language education, offering new opportunities for personalization, automation, and learners' engagement. Recent empirical research and systematic reviews (Lo et al., 2024; Kundu & Bej, 2025; Koç & Savaş, 2024) indicate that AI-based tools can greatly improve learning outcomes in English as a Foreign Language (EFL) and ESP. Unlike traditional computer-assisted language learning technologies, contemporary AI systems use natural language processing, machine learning, and generative models to simulate authentic communication, analyze learners' data and provide personalized feedback. The reviewed studies demonstrate significant impacts of AI in EFL teaching in areas such as adaptive learning systems, assessment, speech recognition, pronunciation, and personalized learning experiences. These findings highlight notable improvements in students' engagement, motivation, and language proficiency, providing an important foundation for the application of AI in ESP contexts (Kundu & Bej, 2025).

In ESP instruction, where linguistic competence is closely tied to professional discourse, genre conventions, and situational communication, AI's pedagogical potential is particularly evident. AI-driven tools can model professional scenarios, generate domain-specific texts, support the acquisition of discipline-specific vocabulary, and facilitate the development of communicative competence in specialized fields.

One of the most significant contributions of artificial intelligence to ESP teaching is its ability to support personalized and adaptive learning. ESP learners differ considerably in terms of linguistic proficiency, professional specialization, cognitive styles, and learning goals. Traditional one-size-fits-all instructional models often fail to address this diversity adequately. AI-driven systems, by contrast, can dynamically adapt learning content, tasks, and feedback based on individual learners' profiles and performance data. AI-enhanced instructional approaches enable a higher

degree of personalization in language learning by accommodating learners' diverse needs, preferences, and learning styles. This level of personalization is supported through adaptive learning environments, intelligent tutoring systems, and automated feedback tools, which collectively contribute to more effective development of language proficiency and deeper comprehension. Such possibilities illustrate how recent advances in artificial intelligence have significantly broadened the scope and potential of technology-enhanced personalized learning (Kundu & Bej, 2025; Guo & Li, 2024).

Adaptive learning systems powered by artificial intelligence allow for the customization of language materials in accordance with learners' professional needs. AI-based platforms can adjust lexical complexity, syntactic structures, and discourse patterns to reflect discipline-specific communication, thereby increasing the relevance and authenticity of ESP instruction. Such personalization contributes not only to improved comprehension but also to higher learners' motivation and engagement.

The emergence of generative artificial intelligence, particularly large language models such as ChatGPT, has introduced new dimensions into ESP methodology. Unlike earlier rule-based systems, generative AI can produce coherent, context-sensitive, and genre-appropriate texts, making it a valuable tool for developing professional writing and speaking skills. Studies indicate that the integration of ChatGPT into EFL classrooms positively affects learners' writing skills, grammatical accuracy, vocabulary range, motivation, and engagement (Karataş et al., 2024).

In ESP contexts, generative AI can be used to simulate professional communication tasks such as writing reports, drafting emails, preparing presentations, or engaging in role-based negotiations. These applications enable students to practice domain-specific discourse in a low-anxiety environment, receive immediate feedback, and experiment with language forms that reflect real-world professional communication. The integration of AI-driven chatbots, conversational agents that simulate human dialogue through natural language processing, has significantly transformed teaching EFL. The systematic review by Wiboolyasarin et al. (2025) highlights that chatbots are highly effective at improving productive skills (speaking and writing) and receptive skills (reading and listening) by providing a personalized, low-anxiety, and high-frequency practice environment. The strongest learning gains were observed in productive skills, particularly speaking and writing, due to real-time feedback and structured dialogic interaction. Chatbots also positively affect receptive skills, including reading and listening, through scaffolding strategies and adaptive input. Chatbots act as conversational partners for real-world scenarios, such as ordering food or job interviews, which promotes spontaneity and vocabulary application. An important pedagogical benefit of chatbot use is the reduction of foreign language speaking and reading anxiety, as learners engage in non-judgmental and private practice spaces. In grammar and vocabulary learning, chatbots are most effective when linguistic forms are embedded in meaningful, context-rich dialogues.

The primary objective of ESP instruction is the formation of professional communicative competence, which encompasses not only linguistic accuracy but also pragmatic, sociolinguistic, and discourse-related skills. Artificial intelligence supports this objective by enabling professionally oriented, scenario-based learning

that reflects authentic workplace communication. Through AI-driven simulations, learners can engage in tasks that mirror workplace interactions, thereby developing language skills that are required in a variety of professional areas and situations. Students can improve their ability to comprehend and produce specialized texts, interpret professional terminology, and apply appropriate communicative strategies in discipline-specific contexts. Additionally, AI tools develop learners' autonomy by encouraging self-directed practice and reflection. Students can independently explore professional language resources, receive tailored recommendations, and engage in continuous improvement, which is particularly beneficial for lifelong learning and continuing professional development.

AI tools enable lecturers to design tasks that simulate authentic professional communication scenarios. For students majoring in Economics and Management, ESP instruction can focus on analytical discourse, decision-making communication, persuasion, and justification of professional positions. Artificial intelligence can be methodologically integrated to support these learning objectives through cognitively demanding tasks rather than through passive language practice. AI-based tools can be used to design problem-solving and decision-explanation tasks in which students articulate economic reasoning or managerial decisions in English. For example, learners may be asked to explain a market strategy to an AI system that generates counter-arguments, asks questions or requests clarification. AI-supported environments can enhance learners' ability to express complex professional reasoning and use appropriate hedging, modality, and evaluative language. Such interaction is favorable for the development of discipline-specific argumentation skills and professional discourse competence.

In ESP courses for Tourism students, methodological priorities differ from those of Economics and Management. Tourism communication is characterized by intercultural sensitivity, emotional intelligence, and ethical responsibility. Artificial intelligence offers unique pedagogical opportunities for simulating high-risk and emotionally charged professional interactions that are difficult to recreate in traditional classroom settings. AI-powered chatbots can be used to design role-play scenarios involving customer complaints, intercultural misunderstandings, or crisis situations. These simulations allow students to practice polite refusal strategies, empathy-driven responses, and culturally appropriate language in a safe learning environment. Methodologically, such tasks should be embedded into reflective learning cycles in which students analyze their language choices, discuss alternative strategies, and evaluate professional and ethical implications. Research confirms that AI-mediated role-plays can enhance learners' communicative flexibility, confidence, and reflective professional awareness (Wiboolyasarin et al., 2025). This approach reinforces communicative language teaching principles and situates AI as a tool for experiential learning rather than automated instruction.

Beyond its impact on learners, artificial intelligence significantly affects the professional role of the ESP teacher. AI-based tools can assist educators in lesson planning, material design, assessment, and feedback provision. Automated generation of discipline-specific texts, exercises, and tests reduces teachers' repetitive workload. In addition, AI-powered analytics provide valuable insights into learners' performance and engagement, enabling data-informed decision-making in ESP

instruction. By identifying learners' errors and progress, teachers can adjust instructional strategies and provide targeted interventions.

Effective use of AI presupposes the development of AI literacy and pedagogical competence among ESP teachers. AI can support teachers' professional development through personalized learning pathways that help them stay current with technological advancements. However, effective implementation requires educators to apply ethical judgment and critical thinking when evaluating AI-generated content, particularly regarding bias and data privacy concerns. Maintaining a human-centered approach is essential to ensure that technology enhances rather than replaces meaningful teacher–student interaction. Ultimately, AI functions as an intelligent assistant that fosters pedagogical innovation and improves overall educational outcomes. Research emphasizes the importance of professional development programs that address not only technical skills but also ethical awareness and critical evaluation of AI-generated content (Laoha et al., 2025).

Artificial intelligence has become a powerful driver of innovation in English for Specific Purposes teaching, providing new methodological and pedagogical opportunities. AI technologies offer substantial benefits in terms of personalization, learners' autonomy, professional relevance, and overall instructional efficiency. AI-supported ESP teaching enhances students' language proficiency and professional communicative competence, increases motivation, and expands the methodological toolkit of educators.

At the same time, the effective and responsible integration of AI requires methodological grounding, ethical regulation, and continuous professional development. Artificial intelligence should be viewed not as a substitute for the ESP teacher but as a complementary resource that enhances instructional effectiveness, supports learner-centered approaches, and better prepares students for the communicative demands of their future professional environments.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Guo, K., & Li, D. (2024). Understanding EFL students' use of self-made AI chatbots as personalized writing assistance tools: A mixed methods study. *System*, *124*, 103362. https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103362

Karataş, F., Abedi, F. Y., Ozek Gunyel, F., Karadeniz, D., & Kuzgun, Y. (2024). Incorporating AI in foreign language education: An investigation into ChatGPT's effect on foreign language learners. *Education and Information Technologies, 29,* 19343–19366. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12574-6

Koç, F. Ş., & Savaş, P. (2024). The use of artificially intelligent chatbots in English language learning: A systematic meta-synthesis study of articles published between 2010 and 2024. *ReCALL*, *37*(1), 4–21. https://doi:https://doi.org/10.1017/S0958344024000168

Kundu, A., & Bej, T. (2025). Transforming EFL Teaching with AI: A Systematic Review of Empirical Studies. *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 35,* 2281–2314. https://doi.org/10.1007/s40593-025-00470-0

Laoha, R., Chomthong, W., & Pongpanich, W. (2025). Artificial Intelligence and English as a Foreign Language (EFL) Teachers' Competencies: A Systematic Review. *Higher Education Studies*, *15*(3), 262–292. https://doi.org/10.5539/hes.v15n3p262

Lo, C. K., Yu, P. L. H., Xu, S., Ng, D. T. K., & Jong, M. S.-y. (2024). Exploring the application of ChatGPT in ESL / EFL education and related research issues: a systematic review of empirical studies. *Smart Learning Environments, 11*, 50, 1–24. https://doi.org/10.1186/s40561-024-00342-5

Wiboolyasarin, W., Wiboolyasarin, K., Tiranant, P., Jinowat, N., & Boonyakitanont, P. (2025). AI-driven chatbots in second language education: A systematic review of their efficacy and pedagogical implications. *Ampersand, 14*, 100224, 1–19. https://doi.org/10.1016/j.amper.2025.100224

Kokhan O.
State University of Trade and Economics
(Kyiv, Ukraine)

PERSONALIZATION OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN HIGHER EDUCATION THROUGH ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES

Contemporary higher education is undergoing rapid digital transformation driven by globalization processes and the growing importance of intercultural communication. In this context, foreign language training of higher education students has become particularly significant, as proficiency in a foreign language is a key component of professional competence and a prerequisite for successful academic and professional interaction in an international environment.

At the same time, traditional approaches to foreign language teaching in higher education institutions do not always take into account students' individual learning needs, different levels of language proficiency, and learning pace. Standardized educational programs are often insufficiently effective in developing communicative competence, which highlights the need to implement a personalized approach to foreign language learning focused on adapting content, methods, and the pace of instruction to learners' individual needs and characteristics.

Personalization of foreign language learning in higher education through artificial intelligence technologies is considered a promising direction for improving the quality of language training, as AI enables adaptive learning content design, supports individualized learning trajectories, and enhances the effectiveness of foreign language learning (Naumenko, 2024, pp. 200–202).

Among the leading Ukrainian scholars researching the use of artificial intelligence in higher education, V. Bykov, N. Morze, and S. Sysoieva should be highlighted. Their studies address issues of digital transformation in education, personalized and adaptive learning, learning analytics, and the didactic potential of artificial intelligence. An analysis of works by O. Naumenko, N. Bakhmat, K. Geychenko, O. Tsupikova, T. Holub, and other researchers demonstrates growing scholarly interest in the implementation of AI technologies in higher education. In particular, these studies emphasize the significant potential of developing individualized learning content adapted to students' proficiency levels and professional needs. Researchers also highlight the possibilities of AI for providing personalized feedback and developing foreign language communicative competence. Special attention is paid to the integration of generative artificial intelligence into language education and to the transformation of the teacher's role in the context of educational digitalization.

Key educational functions supported by artificial intelligence technologies include the design and delivery of lectures, seminars, and practical classes, academic support and consultation, curriculum and e-learning course development, task design and modeling of solution strategies, organization of educational activities, and assessment of students' learning outcomes (Bakhmat, 2023, pp. 161–173).

An analysis of scientific sources makes it possible to identify the main directions of AI application in language education. One of them is the creation of individualized learning content, where language models generate professionally oriented dialogues, case studies, simulations, and role-playing scenarios adapted to learners' language proficiency levels and fields of specialization, thus bringing learning closer to authentic professional contexts.

Another important direction is automated personalized feedback, which enables the timely identification and correction of grammatical, lexical, and phonetic errors while providing individualized recommendations and enhancing the effectiveness of students' autonomous learning (Geychenko & Tsupikova, 2025, pp. 1126–1137).

The use of adaptive learning platforms contributes to the formation of individualized learning trajectories, as intelligent tutoring systems analyze learning outcomes, pace of material acquisition, and learning styles, offering optimal tasks and learning strategies. This helps avoid both cognitive overload and tasks that are insufficiently challenging.

AI-powered platforms provide broad access to educational resources, including articles, videos, and interactive exercises tailored to different learning styles and proficiency levels. A key advantage of such technologies is their 24/7 availability, enabling students to study at any convenient time. Widely used language learning tools include Duolingo, Rosetta Stone, Babbel, FluentU, and Lingvist, which integrate adaptive learning elements, language skills practice, and communicative competence development (Kokhan, 2024, pp. 41–44).

An important role is also played by learning analytics, which enables monitoring of learning progress, identification of problem areas, and prediction of learning outcomes, thereby facilitating timely adjustments to the educational process. Machine learning algorithms complement these capabilities by forecasting difficulties in mastering language material and supporting the development of individual strategies to overcome them.

Personalized recommendation systems facilitate the selection of learning materials according to students' professional interests, language proficiency levels, and educational goals, thereby increasing motivation and engagement in the learning process (Holub et al., 2024, pp. 50–56).

Particular attention should be paid to differentiated instruction according to English language proficiency levels. For beginners (A1–A2), cognitive load reduction, simplified language structures, and basic professional situations are employed to build learners' confidence in communication. For intermediate learners (B1–B2), role-playing activities, case studies, and professional scenario simulations are applied to develop communicative, strategic, and pragmatic competences. For advanced learners (C1–C2), emphasis is placed on authentic professional texts, academic and business communication skills, as well as analytical and presentation

abilities, where AI functions as a tool for reflection and professional self-development.

Thus, the integration of artificial intelligence technologies into foreign language learning in higher education enables a shift from standardized educational models to flexible personalized learning trajectories. It improves the quality of language training, fosters learner autonomy and motivation, and enhances students' readiness for effective professional communication in an international environment.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Bakhmat, N. V. (2023). Artificial intelligence in higher education: Opportunities for use. *Pedagogical Education: Theory and Practice*, (35), 161–173. https://doi.org/10.32626/2309-9763.2023-35-161-173

Geychenko, K., & Tsupikova, O. (2025). Integration of artificial intelligence technologies in the process of language training of foreign non-philology students. *Science and Technology Today*, *4*(34), 1126–1137. https://doi org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1126-1137

Holub, T. P., Kovalenko, O. O., Zhyzhytova, L. M., & Kotkovets, A. L. (2024). Artificial intelligence in pedagogy: Foreign language learning in higher education. *Academic Studies. Series "Pedagogy", (4)*, 50–56. https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2023.4

Kokhan, O. (2024). Application of artificial intelligence technology in foreign language learning. In The role of artificial intelligence in foreign language learning: Proceedings of the Interuniversity Scientific and Methodological Seminar (pp. 41–44). Kyiv. https://ur.knute.edu.ua/items/20aa9459-772f-44be-ad08-9e9a8e7dbc56

Morze, N. V., Vember, V. P., & Boiko, M. A. (2021). Organization of personalized learning in a digital educational environment. *Information Technologies and Learning Tools, 83*(3), 1–17.

Naumenko, O. (2024). Use of artificial intelligence in higher education. In A. Yatsyshyn, V. Matusevych, & V. Kovalenko (Eds.), *Artificial intelligence in science and education (AISE 2024): Proceedings of the International Scientific Conference* (pp. 200–202). Kyiv: UkrISTEI.

Mykhailova N.
State University of Trade and Economics
(Kyiv, Ukraine)

AI-AUGMENTED LANGUAGE TEACHING: TOOLS AND DIDACTIC STRATEGIES IN THE ERA OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE

The rapid advancement of generative artificial intelligence (GenAI) has become a defining factor in the transformation of modern didactics, particularly in the field of foreign language teaching. The emergence of large language models, capable of generating contextually relevant and linguistically accurate content, has significantly expanded the methodological toolkit available to educators. This development signals a transition from traditional technology-enhanced learning to AI-augmented pedagogy, where artificial intelligence acts as an active participant in the educational process rather than a passive tool.

The purpose of this study is to analyze innovative approaches, methods, techniques, and instructional tools enabled by generative AI in foreign language teaching, as well as to identify their didactic potential, challenges, and implications for teacher professional development. The study draws on both international and

Ukrainian research, reflecting a growing scholarly consensus regarding the transformative role of AI in education.

From a theoretical standpoint, the integration of AI into language education is grounded in constructivist and sociocultural learning theories, which emphasize active knowledge construction and interaction. In addition, the concept of distributed agency (Godwin-Jones, 2024) provides a useful framework for understanding how learning processes are co-constructed by human learners, teachers, and intelligent systems. The evolution of computer-assisted language learning (CALL) into AI-driven environments further illustrates a shift toward adaptive, intelligent, and context-sensitive educational systems (Bax, 2003).

One of the most significant contributions of generative AI is its capacity to support personalized and adaptive learning. AI-powered systems can generate customized learning materials, adjust task complexity, and provide immediate feedback based on individual learner performance. This is particularly important in heterogeneous classrooms, where students demonstrate varying levels of language proficiency and learning styles (Al-khresheh, 2024). Ukrainian researchers also emphasize that AI technologies facilitate differentiation and contribute to the development of communicative competence and digital skills (Davydiuk et al., 2024).

Another important innovation is the implementation of AI-enhanced task-based learning. Generative AI enables the design of authentic communicative tasks that simulate real-life interactions, including professional communication, intercultural exchanges, and problem-solving scenarios. This aligns with contemporary approaches to language teaching, which prioritize communicative competence and intercultural awareness. AI tools contribute to increased learner engagement and the creation of student-centered learning environments.

A particularly relevant methodological development is prompt-based pedagogy, which reflects the emergence of prompt engineering as a new educational skill. The ability to formulate effective prompts enhances learners' interaction with AI systems, fosters critical thinking, and develops metacognitive awareness. This approach transforms learners into active participants in the learning process and supports the development of critical digital literacy, which is increasingly recognized as a key competence in AI-mediated education.

In addition to its role in student learning, generative AI functions as a co-teacher and instructional assistant. It supports educators in lesson planning, material development, assessment design, and feedback provision. AI-powered writing assistants, for example, can improve students' writing performance and provide individualized feedback, while also raising concerns regarding superficial learning and dependency (Barrot, 2023). Ukrainian scholars similarly highlight the potential of AI tools such as ChatGPT and Grammarly to enhance teaching effectiveness while emphasizing the need for pedagogical control (Leleka, 2023).

However, despite its considerable potential, the integration of generative AI into language teaching raises a range of methodological, cognitive, and ethical challenges. Research indicates that excessive reliance on AI-generated content may negatively affect deep learning processes, memory retention, and critical thinking. Furthermore, the phenomenon known as the "AI ghostwriter effect" suggests that learners may not

fully perceive ownership of AI-generated texts, which has implications for academic integrity and learner motivation.

Ethical concerns also include issues of algorithmic bias, data privacy, and the transparency of AI systems. These challenges necessitate a rethinking of pedagogical practices and the development of ethical guidelines for AI use in education.

In this context, the role of the teacher is undergoing a significant transformation. The modern language teacher is no longer merely a transmitter of knowledge but rather a facilitator, mediator, and critical evaluator of AI-generated content. This shift requires the development of multidimensional professional competence, including digital, pedagogical, and ethical components. Collaborative lesson planning and continuous professional development also become crucial in adapting to AI-enhanced environments.

The findings suggest that the most effective model of AI integration is a blended learning approach, where AI technologies complement rather than replace traditional teaching methods. Such an approach ensures a balance between technological innovation and human-centered pedagogy, preserving the essential role of the teacher while leveraging the benefits of AI.

In conclusion, generative AI represents a powerful catalyst for innovation in foreign language teaching, fundamentally reshaping the ways in which teaching and learning processes are designed, implemented, and evaluated. It enables the development of new teaching methods, tools, and didactic strategies that significantly enhance personalization, interaction, and learner engagement, while also fostering the acquisition of digital and metacognitive skills essential for the 21st century.

At the same time, the integration of AI into language education should not be perceived as a purely technological shift, but rather as a complex pedagogical transformation that requires a rethinking of instructional design, assessment practices, and teacher–student interaction. The effectiveness of AI-enhanced learning environments largely depends on the ability to meaningfully combine human pedagogical expertise with technological affordances, ensuring that AI serves as a supportive rather than a substitutive element in the educational process.

The successful implementation of generative AI requires the development of comprehensive teacher competencies, including digital literacy, critical AI literacy, and ethical awareness. Educators must be equipped not only to use AI tools but also to critically evaluate their outputs, guide learners in responsible use, and mitigate potential risks such as bias, misinformation, and over-reliance on automated systems.

The integration of AI also raises broader questions about the nature of authorship, learner autonomy, and the authenticity of language production, which necessitate the establishment of clear methodological guidelines and ethical frameworks within educational institutions. In this regard, institutional support, policy development, and continuous professional training become key factors in ensuring sustainable and effective AI adoption.

Ultimately, the future of foreign language teaching lies not in the replacement of human educators by artificial intelligence, but in the creation of synergistic learning ecosystems where human creativity, pedagogical expertise, and technological innovation coexist and mutually reinforce each other.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Al-khresheh, M. H. (2024). Bridging technology and pedagogy from a global lens: Teachers' perspectives on integrating ChatGPT in English language teaching. Computers and Education: Artificial Intelligence, 6, 100218. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100218

Barrot, J. S. (2023). Using ChatGPT for second language writing: Pitfalls and potentials. Assessing Writing, 57, 100745. https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100745

Bax, S. (2003). CALL: Past, present, and future. System, 31(1), 13–28. https://doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00071-4

Davydiuk, A. R., Marusych, O. O., & Dierniaieva, O. V. (2024). Artificial intelligence as a factor of change in foreign language teaching. Pedagogical Academy. https://doi.org/10.5281/zenodo.14059368

Godwin-Jones, R. (2024). Distributed agency in second language learning and teaching through generative AI. Language Learning & Technology, 28(2), 5–30. https://www.researchgate.net/publication/394615285_Distributed_agency_in_second_language_learning_and_teaching_through_generative_AI

Leleka, T. O. (2023). ChatGPT as a tool for teaching English in higher education. Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohichni nauky. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-211-168-172

Nurmehemmedi S
Ganja State University
Azerbaijan,Ganja

METHODS OF TEACHING MULTIPLICATION BY TWO-DIGIT AND THREE-DIGIT NUMBERS IN ELEMENTARY SCHOOL

In the context of the modernization of modern education, the improvement of mathematics teaching methods in primary schools is of particular importance. One of the key tasks is the formation of students' stable computing skills, as well as the development of logical and analytical thinking. In this context, learning written multiplication, in particular multiplication by two-digit and three-digit numbers, is particularly difficult. Additionally, it should be borne in mind that the formation of mathematical concepts in younger schoolchildren occurs in close connection with the development of their cognitive processes. As noted in the scientific literature, teaching mathematics should take into account the peculiarities of students' perception and processing of information, including the need to gradually complicate the content and rely on previously formed knowledge. In particular, the research highlights the importance of the transition from an intuitive understanding of numbers to a conscious mastery of arithmetic operations, which ensures a more stable assimilation of the material (Taugynbaeva et al., 2022, p. 46).The relevance of this problem is due to the fact that it is at the stage of primary education that the foundations of mathematical literacy are laid. Insufficient understanding of the multiplication algorithm leads to the formation of superficial knowledge, which further complicates the study of more complex topics. As noted in modern research, education should be aimed not only at learning the rules, but also at understanding mathematical patterns (Taugynbaeva et al., 2022, p. 45).

The purpose of this work is to analyze methodological approaches to teaching multiplication by two-digit and three-digit numbers in elementary school and identify the most effective ways to form computational skills in younger students.

1. The theoretical foundations of teaching multiplication in elementary school. Teaching arithmetic operations in elementary school should be based on a gradual transition from concrete concepts to abstract ones. In particular, the formation of the concept of multiplication begins with understanding it as a repetitive addition, and then proceeds to more complex operations with multi-digit numbers.

According to the research of G. E. Taugynbayeva, an important condition for successful learning is the consistency of mathematical knowledge, in which each new element is based on previously learned material (Taugynbaeva et al., 2022, p. 46). This means that learning written multiplication is possible only after developing the skills of addition, subtraction and multiplication by a single digit number. In addition, training should be focused on understanding the structure of a number and its digit composition. Without understanding the positional principle of writing numbers, students experience significant difficulties in performing multiplication operations.

2. Stages of formation of the written multiplication skill. The formation of written multiplication skills among elementary school students is carried out in stages and involves a gradual complication of the educational material. At the initial stage, students learn multiplication by a single digit number, which allows them to form basic ideas about the structure of computational actions. Next, individual cases are studied, including the multiplication of numbers containing zeros in the record, which helps to consolidate the bit principle. The final stage is the transition to multiplication by two-digit and three-digit numbers, which requires a higher level of formation of computational skills and logical thinking. This sequence of learning ensures the systematic development of skills and allows students to consistently move from simple operations to more complex ones. An important condition for the effectiveness of this process is a conscious understanding of the written multiplication algorithm. Students should learn that the calculation is performed bitwise: each digit of the second multiplier is sequentially multiplied by the first multiplier, and the intermediate results obtained are recorded taking into account their bit position.A clear organization of the computing process plays a special role in learning. The use of step-by-step instructions, schemes and algorithms helps students to form an idea of the structure of the action and the sequence of operations. As noted in the research, structured and step-by-step learning with mandatory pronouncing of actions and control of results increases the efficiency of mastering mathematical material and reduces the number of errors (Institute of Education Sciences, 2009, p. 21).

An additional important aspect is the use of visualization. The presentation of mathematical operations in the form of diagrams, tables and models allows students to better understand the internal logic of calculations. According to R. Duval, it is the transition between different forms of information representation that plays a key role in understanding mathematical processes and forming sustainable knowledge (Duval, 2006, p. 3).Equally significant is the combination of algorithmic and conceptual approaches. K. C. Fuson's research emphasizes that learning multi-valued multiplication should be based not only on memorizing the algorithm, but also on understanding the decomposition of numbers into digits and the structure of computation (Fuson, 2003, p. 5). This approach provides deeper learning and promotes the development of mathematical thinking.

Thus, the step-by-step formation of the written multiplication skill, based on algorithmization, visualization and meaningful execution of actions, is a prerequisite for the successful development of multiplication by two-digit and three-digit numbers in elementary school.

3. Methodological techniques for teaching multivalued multiplication. One of the most important conditions for effective learning is the use of a variety of methodological techniques. In particular, it is recommended to: use visual aids (diagrams, tables, bit models); use practical tasks aimed at modeling situations; organize step-by-step calculations.

As V. S. Andreeva notes, training should be accompanied by exercises aimed at establishing correspondence between sets and highlighting their elements (Andreeva, 2021, p. 29). These tasks help to form an idea of the meaning of multiplication. Special attention should be paid to the formation of algorithmic thinking. Students should not only perform actions, but also understand their sequence. For this purpose, verbal instructions, schemes and algorithms are used.

4. A differentiated approach to learning. The effectiveness of teaching mathematics in elementary schools is largely determined by taking into account the individual characteristics of students. The level of formation of computing skills among younger schoolchildren is heterogeneous, which necessitates the organization of education based on a differentiated approach. This is especially true when studying multivalued multiplication, which requires a high degree of concentration, understanding of the bit structure of a number and mastery of the calculation algorithm. Differentiation of education involves the adaptation of the content, forms and methods of teaching, depending on the level of training of students. Scientific research emphasizes that the individualization of learning tasks improves the quality of learning and contributes to a more sustainable development of computing skills (Institute of Education Sciences, 2009, p. 18).

The practical implementation of a differentiated approach can be carried out through varying the complexity of tasks, which allows taking into account the different pace of material assimilation. Students with a high level of preparation are offered tasks of increased complexity aimed at developing analytical skills, while for less prepared students simpler exercises with step-by-step explanations of actions are used. An important element of differentiation is the organization of individual work. Providing personalized assignments allows you to take into account knowledge gaps and correct them in a timely manner. Additionally, it is advisable to use explanations and auxiliary materials, including diagrams, algorithms and visual models, which contributes to a better understanding of computational processes. From the point of view of cognitive psychology, differences in the level of assimilation of mathematical material are related to the peculiarities of perception and processing of information. R. Duval's works emphasize that successful mathematics education is associated with the ability of students to switch between different forms of information representation, which requires an individual approach to learning (Duval, 2006, p. 2).In addition, K. C. Fuson's research shows that when teaching multivalued multiplication, it is important to take into account not only the level of mastery of the algorithm, but also the degree of understanding of the digit composition of a number, which also requires differentiation of training tasks (Fuson, p. 6).

Thus, the use of a differentiated approach in teaching multiplication by two-digit and three-digit numbers allows for increased The effectiveness of the educational process ensures that the individual characteristics of students are taken into account and contributes to the formation of sustainable computing skills.

5. Modern approaches to learning multiplication. Modern research in the field of pedagogy emphasizes the need to move from reproductive education to a constructivist approach. As part of this approach, students actively participate in the learning process, analyze tasks and explain their solutions.

A study by G. W. McDiarmid notes that students should not only perform calculations, but also explain the results obtained, which contributes to a deeper understanding of mathematical processes (McDiarmid, 1992, p. 6). This approach allows students to develop the ability to think independently.

Additionally, the recommendations of the US Institute of Educational Sciences should be taken into account, according to which training should be structured and include a step-by-step explanation of actions (Institute of Education Sciences, 2009, p. 21). This is especially important when teaching complex computational operations.

An additional direction for improving the teaching methodology is the use of case technologies. They allow you to simulate real pedagogical situations and develop future teachers' ability to make informed methodological decisions. Research shows that the case method contributes to the formation of professional thinking and the ability to apply theoretical knowledge in practice (McDiarmid, 1992, p. 7). Modern research also emphasizes the importance of organizing educational interaction in the process of studying mathematics. For example, in the case study of G. W. McDiarmid has shown that discussing problems and collectively analyzing solutions contributes to a deeper understanding of mathematical concepts. Students not only perform calculations, but also argue their answers, which increases the level of awareness of knowledge and builds mathematical communication skills (McDiarmid, 1992, p. 7).

Thus, learning to multiply by two-digit and three-digit numbers in elementary school is a complex and multi-step process that requires the use of a variety of methodological approaches. The main conditions for the successful formation of computing skills are systematic learning, step-by-step introduction of the material, the use of visual aids and a differentiated approach.

Of particular importance is the formation of students' understanding of the multiplication algorithm, as well as the development of their ability to analyze and explain the actions performed. Modern pedagogical research confirms that the combination of algorithmic and conceptual approaches allows achieving the highest results. The implementation of these principles in the educational process contributes not only to the formation of computational skills, but also to the development of mathematical thinking of students, which is the most important task of modern primary education.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Andreeva, V. S. (2021). *Metodicheskie priemy izucheniia pis'mennogo umnozheniia i deleniia v nachal'noi shkole* [Methodological techniques for teaching written multiplication and division in primary school].

Duval, R. (2006). Representation, vision and visualization in mathematics. In *Proceedings of the International Congress of Mathematicians* (pp. 325–340).
Fuson, K. C. (2003). *Developing mathematical power in whole number operations*. In J. Kilpatrick, W. G. Martin, & D. Schifter (Eds.), *A research companion to principles and standards for school mathematics* (pp. 68–94). National Council of Teachers of Mathematics
Institute of Education Sciences. (2009). *Assisting students struggling with mathematics: Response to intervention (RtI) for elementary and middle schools*. U.S. Department of Education. https://ies.ed.gov
McDiarmid, G. W. (1992). Kathy: A case of innovative mathematics teaching in a multicultural classroom. *Journal of Teacher Education*, 43(5), 345–355.
Taugynbaeva, G. E., Zhubanysheva, A. Zh., Tabyldieva, Zh. K., & Temirgaliev, N. (2022). *Metodika obucheniia matematike v nachal'noi shkole* [Methods of teaching mathematics in primary school].

Tsukanova A. O.
National Technical University of Ukraine
«Igor Sikorsky Kiev Polytechnic Institute»
(Kiev, Ukraine)

COMBINATION OF HISTORY AND MATHEMATICS

When researching this theme, various literature sources demonstrate that I. Z. Shtokalo, M. I. Kovantsov, A. G. Konforovich, M. I. Shkil etc. spoke about importance of historical aspects in process of studying of mathematics. Some applied aspects of using historicisms while teaching mathematics are considered in different works of such authors, as, for instance, V. G. Bevz, V. A. Dobrovolsky, O. V. Panisheva, A. K. Slipenko, G. B. Filipovsky, A. A. Razumenko etc. They all have explored extraordinary importance and benefits of teaching history of mathematics as part of regular math classes. Some of their studies addressed the question of using history of mathematics as truly motivational factor. They found that teaching or using history of mathematics boosted students' interest in the considered topics, lowered mathematical anxiety, and increased motivation, as well as supporting student learning and increasing understanding of mathematical concepts.

Indeed, the most fundamental way to comprehend mathematics runs through its history. Without knowing breathtaking history of science, it is impossible to assess its present and predict its future. One French scientist Jules Henri Poincare noted that any studying becomes brighter with each touch to complicated history of the subject being studied. That is why it makes sense to combine «pleasant» with «useful», namely, «boring» mathematics and «interesting» historical information. Students love to hear about history of science. Such stories spice up classes, making them more relevant and interesting. In our opinion, planned combination of «dry» mathematical examples and facts from history of science and their replication with systematic presentation of complicated material will not just add «zest» to the course. Indeed, mathematical concepts and theories become more interesting due to their historical dynamism. Mathematics has always been regarded as rather effective instrument for mind training, and history of mathematics provides powerful material to support this function. Studying classical mathematics with elements of history of mathematics will contribute to greater interest in «boring» educational process. As an

example of such a historical and mathematical symbiosis, we can demonstrate how to combine one class on the theme «Phase portraits of autonomous systems on a plane» with some facts about origin of differential equations.

«Our todays goal is to investigate (analytically) and to draw (programmatically with the help of special computer package) phase curves of autonomous linear systems on the plane $x0y$. Such symbiosis of different methods reminds us about connection between classical methods and modern technologies for such ancient area, as differential equations. Sure, «ancient» people did not have any packages for simplifying their investigations in this area. Initially, let us remember how it all began and remind some historical facts from «ancient» differential equations.

Differential equations provide important language and tools necessary to describe various dynamic processes. Long before formal creation of differential equations, ancient civilizations were already trying to understand how quantities changed over time. For example, Greek mathematicians like Archimedes (287 – 212 BC) studied rates of change indirectly through geometric methods. They used what is now called the «method of exhaustion» to approximate areas and volumes. Although not expressed in calculus language, these techniques formed sort of precursor to limits and differentiation. Similarly, in ancient China and India mathematicians developed algebraic procedures for solving numerical problems, for example, motion or growth. These early ideas did not employ calculus, but they laid conceptual groundwork by examining how one quantity might depend on another. However, indeed true birth of differential equations required two critical breakthroughs that occurred much later: invention of calculus and recognition that many physical laws could be expressed with the help of relationships between derivatives.

The XVII century marked truly dramatic turning point in mathematical history. During this period, the notion of instantaneous change became well defined through the work of Sir Isaac Newton (1642–1727) in England and Gottfried Wilhelm Leibniz (1646–1716) in Germany. Although each developed calculus independently, they both arrived at central concept of differential equations: the notion of derivative.

Thus, fascinating history of differential equations begins centuries ago, intertwined with development of calculus itself. Newton and Leibniz in the late XVII century independently laid solid foundations of calculus, which naturally led to study of differential equations. Newton, in particular, used these equations to describe different laws of motion and forces, making them indispensable tools in physics. In his «Principia Mathematica» (1687) he presented his laws of motion and gravitation with the help of geometric arguments, but it was his underlying calculus that made such reasoning possible. He recognized that many physical quantities, such as, for instance, velocity, acceleration, and force, are related by changing rates.

Newton's formulation of mechanics essentially forced mathematics to develop new kinds of equations: relationships between functions and their derivatives. For example, Newton's second law, $\vec{F} = m\vec{a}$, becomes a differential equation when acceleration is expressed as the second derivative of position $x = x(t)$, namely, $\vec{a} = \frac{d^2x}{dt^2}$. Thus, physics directly generated our need for differential equations. Leibniz

provided something equally important: namely, clear and elegant notation. His $\frac{dy}{dx}$ notation for derivatives made it far easier to describe such relationships as rates of change. This notation encouraged mathematicians to treat derivatives like algebraic quantities that could be manipulated and combined. As a result, differential equations moved from being merely tools for physics to becoming true branch of pure mathematics. Leibniz also recognized that many curves could be described not by explicit formulas, but by equations and differentials. This insight led to creation of early general methods for solving differential equations. Together, Newton and Leibniz created calculus and recognized that many scientific laws take elegant form of differential equations.

Now let's return to our main material and consider one example in order to see, how modern computer packages help us with «ancient» differential equations.

Example. Taking into account relationship between phase trajectories of the system and integral curves of the corresponding equation, build curves of the system

$$\begin{cases} \dot{x} = x^2 + y^2, \\ \dot{y} = -y^2. \end{cases}$$

►We have

$$\begin{cases} \dot{x} = x^2 + y^2, \\ \dot{y} = -y^2, \end{cases} \Rightarrow \frac{\dot{y}}{\dot{x}} = -\frac{y^2}{x^2+y^2} \Rightarrow y' = -\frac{y^2}{x^2+y^2} \Rightarrow \frac{dy}{dx} = -\frac{y^2}{x^2+y^2} \Rightarrow -y^2 dx - \left(x^2+y^2\right)dy = 0 \Rightarrow$$

$$\Rightarrow y^2 dx + \left(x^2+y^2\right)dy = 0 \Leftrightarrow M(x,y)dx + N(x,y)dy = 0. \qquad (1)$$

Here $M(x,y) = y^2$, $N(x,y) = x^2 + y^2$, and for any $(x,y) \in D$ $|M(x,y)| + |N(x,y)| \neq 0$.

Therefore, in order to build phase curves of the system, it is necessary to build several integral curves of the corresponding differential equation (1).

$$y^2 dx + \left(x^2+y^2\right)dy = 0 \Rightarrow y^2 dx = -\left(x^2+y^2\right)dy \Rightarrow \frac{dy}{dx} = -\frac{y^2}{x^2+y^2} \Rightarrow y' = -\frac{y^2}{x^2+y^2} \Leftrightarrow y' = f(x,y)$$

.

1. $f(x,y) = -\frac{y^2}{x^2+y^2}$.

$$f(x,y) > 0 \Leftrightarrow -\frac{y^2}{x^2+y^2} > 0 \Rightarrow \frac{y^2}{x^2+y^2} < 0 \Rightarrow \begin{cases} x \in \varnothing, \\ y \in \varnothing. \end{cases}$$

$$f(x,y) < 0 \Leftrightarrow -\frac{y^2}{x^2+y^2} < 0 \Rightarrow \frac{y^2}{x^2+y^2} > 0 \Rightarrow \begin{cases} x \in \mathbf{R}, \\ y \in \mathbf{R} \setminus \{0\}. \end{cases}$$

We have

$$D_- = \left\{(x,y) \in D : x \in \mathbf{R},\ y \in \mathbf{R} \setminus \{0\}\right\}.$$

That part of integral curve that belongs to the set D_-, is the graph of the function $y = y(x)$, which decreases monotonically.

2.Isocline family of this equation is defined by the equation $-\frac{y^2}{x^2+y^2}=k$, $k\in\mathbf{R}$.

For $k=0$

$$-\frac{y^2}{x^2+y^2}=0\Rightarrow\frac{y^2}{x^2+y^2}=0\Rightarrow\left[\begin{array}{l}y^2=0,\\ \begin{cases}y=c,\ |c|<<1,\\ x\to\infty,\end{cases}\end{array}\right.\Rightarrow\left[\begin{array}{l}y=0,\\ \begin{cases}y=c,\ |c|<<1,\\ x\to\infty,\end{cases}\end{array}\right.$$

that is this equation defines straight lines $y=c$, $|c|<<1$.

For $k\neq 0$

$$-\frac{y^2}{x^2+y^2}=k\Rightarrow\frac{y^2}{x^2+y^2}=-k\Rightarrow\frac{x^2+y^2}{y^2}=-\frac{1}{k}\Rightarrow\frac{x^2}{y^2}+\frac{y^2}{y^2}=-\frac{1}{k}\Rightarrow\frac{x^2}{y^2}+1=-\frac{1}{k}\Rightarrow\frac{x^2}{y^2}=-\frac{1}{k}-1\Rightarrow$$

$$\Rightarrow\frac{x^2}{y^2}=-\frac{k+1}{k}\Rightarrow y^2=-\frac{kx^2}{k+1}\Rightarrow|y|=\sqrt{-\frac{kx^2}{k+1}}\Rightarrow|y|=\sqrt{-\frac{k}{k+1}}|x|\Rightarrow y=\pm\sqrt{-\frac{k}{k+1}}x,$$

that is for $k\neq 0$ this equation defines one family of straight lines $y=\pm\sqrt{-\frac{k}{k+1}}x$, where

$$\begin{cases}-\frac{k}{k+1}\geq 0,\\ k\neq 0,\end{cases}\Rightarrow\begin{cases}\frac{k}{k+1}\leq 0,\\ k\neq 0,\end{cases}\Rightarrow\left[\begin{array}{l}\begin{cases}k\leq 0,\\ k+1\geq 0,\end{cases}\\ \begin{cases}k\geq 0,\\ k+1\leq 0,\end{cases}\\ k\neq 0,\end{array}\right.\Rightarrow\left[\begin{array}{l}\begin{cases}k\leq 0,\\ k+1\geq 0,\\ k\neq 0,\end{cases}\\ \begin{cases}k\geq 0,\\ k+1\leq 0,\\ k\neq 0,\end{cases}\end{array}\right.\Rightarrow\left[\begin{array}{l}\begin{cases}k<0,\\ k+1\geq 0,\end{cases}\\ \begin{cases}k>0,\\ k+1\leq 0,\end{cases}\end{array}\right.\Rightarrow\left[\begin{array}{l}\begin{cases}k<0,\\ k\geq -1,\end{cases}\\ \begin{cases}k>0,\\ k\leq -1,\end{cases}\end{array}\right.\Rightarrow\left[\begin{array}{l}\begin{cases}k<0,\\ k\geq -1,\end{cases}\Rightarrow\\ \varnothing,\end{array}\right.$$

$$\Rightarrow\begin{cases}k<0,\\ k\geq -1,\end{cases}\Rightarrow -1\leq k<0.$$

Let's take $k=-1$ and $k=-\frac{1}{2}$. We obtain, accordingly, three isoclines: $x=0$ and $y=\pm x$. Integral curve passing through a point of -1-isocline $x=0$ has a tangent at this point that forms an angle with $0x$, whose tangent is equal to -1, that is the angle at $arctg(-1)=135^\circ$ (i.e. this tangent is parallel to straight line $y=tg135^\circ\cdot x\Leftrightarrow y=-x$). Integral curve passing through a point of $-\frac{1}{2}$-isoclines $y=\pm x$ has a tangent at this point that forms an angle with, whose tangent is equal to $-\frac{1}{2}$, that is the angle at $arctg\left(-\frac{1}{2}\right)$ (i.e. this tangent is parallel to straight line $y=-\frac{x}{2}$).

3. 0-isocline $y=0$ is integral curve, since the function $y=0$ is a solution to the given equation: indeed,

$$y' = -\frac{y^2}{x^2+y^2} \overset{y=0}{\Rightarrow} 0 = 0$$

.

0-isoclines $y = c$, $c \neq 0$, are not integral curves, since the function $y = c$, $c \neq 0$, is not a solution to the given equation: indeed,

$$y' = -\frac{y^2}{x^2+y^2} \overset{y=c}{\Rightarrow} c' = -\frac{c^2}{x^2+c^2} \Rightarrow 0 = -\frac{c^2}{x^2+c^2}$$

.

Let's examine 0-isoclines $y = c$, $c \neq 0$.

Integral curve passing through a point of 0-isoclines $y = c$, $c \neq 0$, has a tangent at this point that forms an angle with $0x$, whose tangent is equal to 0, that is the angle at $arctg\,0 = 0^\circ$ (i.e. this tangent is parallel to $0x$).

Let's find y''. We have

$$y'' = (y')' = \left(-\frac{y^2}{x^2+y^2}\right)' = \frac{d}{dx}\left(-\frac{y^2}{x^2+y^2}\right) = -\frac{d}{dx}\left(\frac{y^2}{x^2+y^2}\right) = -\frac{\partial}{\partial x}\left(\frac{y^2}{x^2+y^2}\right) - \frac{\partial}{\partial y}\left(\frac{y^2}{x^2+y^2}\right)\frac{dy}{dx} =$$

$$= -\frac{\partial}{\partial x}\left(\frac{y^2}{x^2+y^2}\right) - \frac{\partial}{\partial y}\left(\frac{y^2}{x^2+y^2}\right)\cdot\left(\frac{y^2}{x^2+y^2}\right) = -y^2\frac{\partial}{\partial x}\left(\frac{1}{x^2+y^2}\right) - \frac{\partial}{\partial y}\left(\frac{y^2}{x^2+y^2}\right)\cdot\left(\frac{y^2}{x^2+y^2}\right) =$$

$$= \frac{y^2}{\left(x^2+y^2\right)^2}\frac{\partial}{\partial x}\left(x^2+y^2\right) - \frac{\frac{d}{dy}\left(y^2\right)\cdot\left(x^2+y^2\right) - y^2\frac{\partial}{\partial y}\left(x^2+y^2\right)}{\left(x^2+y^2\right)^2}\frac{y^2}{x^2+y^2} =$$

$$= \frac{y^2\cdot 2x}{\left(x^2+y^2\right)^2} - \frac{2y\cdot\left(x^2+y^2\right) - y^2\cdot 2y}{\left(x^2+y^2\right)^2}\frac{y^2}{x^2+y^2} = \frac{y^2\cdot 2x}{\left(x^2+y^2\right)^2} - \frac{2y\cdot\left(x^2+y^2\right) - 2y^3}{\left(x^2+y^2\right)^2}\frac{y^2}{x^2+y^2} =$$

$$= \frac{y^2\cdot 2x}{\left(x^2+y^2\right)^2} - \frac{2y^3\left(x^2+y^2-y^2\right)}{\left(x^2+y^2\right)^3} = \frac{y^2\cdot 2x}{\left(x^2+y^2\right)^2} - \frac{2y^3x^2}{\left(x^2+y^2\right)^3} = \frac{2xy^2\left(x^2+y^2-xy\right)}{\left(x^2+y^2\right)^3}$$

.

Points of 0-isoclines $y = c$, $c \neq 0$, for which

$$g(x,c) = \frac{2xc^2\left(x^2+c^2-cx\right)}{\left(x^2+c^2\right)^3} > 0 \Rightarrow x > 0$$

,

are points of minimum of integral curves.

Points of 0-isocline $y = c$, $c \neq 0$, for which

$$g(x,c) = \frac{2xc^2\left(x^2+c^2-cx\right)}{\left(x^2+c^2\right)^3} < 0 \Rightarrow x < 0$$

,

are points of maximum of integral curves.

Therefore, 0-isoclines $y = c$, $c \neq 0$, divide the plane $x0y$ into two parts, in each of which the derivative retains its sign. Points of straight lines $y = c$, $c \neq 0$, are points of extremum of the solutions $y = y(x)$. Intersecting straight lines $y = c$, $c \neq 0$, integral curves pass from the area of growth of the function $y = y(x)$ to the area of its decline for $x < 0$; and from the area of decrease of the function $y = y(x)$ to the area of its growth for $x > 0$.

4.From the expression for the second derivative it follows that

$$g(x,y)>0 \Leftrightarrow \frac{2xy^2\left(x^2+y^2-xy\right)}{\left(x^2+y^2\right)^3}>0 \Rightarrow \frac{xy^2\left(x^2+y^2-xy\right)}{\left(x^2+y^2\right)^3}>0 \Rightarrow x>0 \Leftrightarrow G_{\cup}=\left\{(x,y)\in D: x>0\right\}$$

.

$$g(x,y)<0 \Leftrightarrow \frac{2xy^2\left(x^2+y^2-xy\right)}{\left(x^2+y^2\right)^3}<0 \Rightarrow \frac{xy^2\left(x^2+y^2-xy\right)}{\left(x^2+y^2\right)^3}<0 \Rightarrow x<0 \Leftrightarrow G_{\cap}=\left\{(x,y)\in D: x<0\right\}$$

.

Points of straight line $x=0$ are inflection points of integral curves.
Programmatically built phase portrait is given in the picture below.

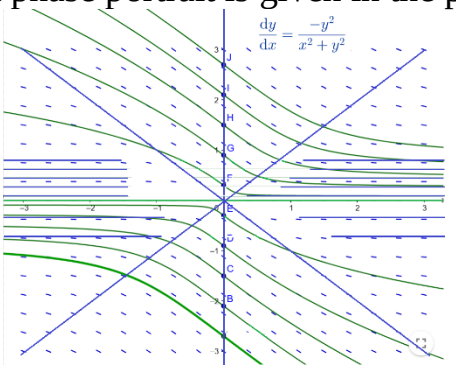


Fig. 1. Phase portrait of the system under consideration».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

On the History of the Theory of Linear Differential Equations. https://link.springer.com/article/10.1007/BF00328044 [in English].

Ordinary Differential Equations. https://www.britannica.com/science/analysis-mathematics/Ordinary-differential-equations [in English].

Vasylyshyna N.
State University «Kyiv Aviation Institute»
(Kyiv, Ukraine)

ESP PEDAGOGICAL APPROACHES TO TEACHING “FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIALTY” WITHIN THE CONTEXT OF THE 293 “INTERNATIONAL LAW” TRAINING PROGRAM

The article examines modern pedagogical approaches to teaching English for Specific Purposes (ESP) specifically for students majoring in "International Law" (Specialty 293). The study emphasizes the shift from general linguistic instruction to a specialized framework that integrates legal doctrine with language proficiency. By analyzing Content-Based Instruction (CBI), Task-Based Learning (TBL), and the Case Study method, the author explores how these strategies foster the professional communicative competence necessary for future international legal experts.

Introduction. In the era of globalization, proficiency in a foreign language– primarily English – is no longer a supplementary skill but a core professional requirement for international lawyers. For students of Specialty 293, the discipline “Foreign Language for Specialty” serves as a bridge between linguistic theory and legal practice. Recent research emphasizes that ESP instruction must evolve to meet the specific sociocultural and pragmatic demands of the global legal arena (Bolton &

Jenks, 2022). The ESP approach provides the necessary tools to navigate complex international treaties, diplomatic correspondence, and cross-border litigation.

The Specificity of Legal Discourse in Specialty 293. Teaching "International Law" students requires a departure from General English. The vocabulary is characterized by "legalese," archaic terminology, and precise semantic nuances. According to Baffy and Schaetzel (2019), mastering academic legal discourse is essential for international students to perform effective legal analysis. Pedagogical approaches must account for:

– *Interdisciplinarity:* Merging linguistic structures with Public and Private International Law.

– *Formal Rigor:* High stakes of accuracy in legal translation and drafting (Liashenko, 2024).

– Genre Awareness: Mastery of specific formats like Memorandums, Briefs, and Conventions.

Key ESP Pedagogical Approaches.

1. Content-Based Instruction (CBI) and EMI. CBI prioritizes subject matter over grammar. In the context of Specialty 293, the language instructor and legal experts collaborate to ensure that students learn English *through* the study of international law. This synergy is often supported by English-Medium Instruction (EMI) frameworks, which bridge the gap between content knowledge and linguistic proficiency (Costa & Mastellotto, 2022).

2. Task-Based Learning (TBL) and Integrity. TBL revolves around the completion of meaningful professional tasks. Modern TBL models for law students now integrate ethical dimensions, such as anti-corruption and integrity modules, ensuring that language learning also builds professional character. Tasks may include drafting international contract clauses or simulating diplomatic negotiations.

3. The Case Study Method. This approach is vital for legal training. By analyzing real-world legal precedents, students develop critical thinking and the ability to formulate legal arguments. Pankovyk et al. (2024) highlight that the case study method in ESP for law majors significantly enhances students' ability to navigate the complexities of international judicial systems. Furthermore, the use of digital tools allows for the training of these pragmatic competences even in remote learning environments.

In this research the Practical Lesson Plan for the topic "Criminal Law" is being suggested, specifically tailored for the 293 "International Law" program using the Task-Based Learning (TBL) approach combined with Case Study elements.

Practical Lesson Plan: "International Extradition and Human Rights"

Course: English for Specific Purposes (ESP) Topic: Criminal Law (International Dimension) Approach: Task-Based Learning (TBL)

1. Pre-Task (Linguistic & Conceptual Scaffolding)

The instructor introduces the specialized "Legalese" and conceptual framework necessary for criminal proceedings involving international treaties.

– Key Vocabulary: *Double criminality, non-refoulement, capital punishment, Interpol Red Notice, treaty obligations, jurisdictional immunity.*

– Activity: Matching legal definitions. Students match terms like *"prima facie evidence"* or *"extradition offense"* with their legal descriptions to ensure linguistic accuracy before the simulation.

2. The Task: Simulation of an Extradition Hearing

Students are divided into three professional roles to simulate a real-world legal scenario involving a high-profile criminal case.

– Group A (State Prosecution): Represents the requesting state. Their task is to draft and present an Extradition Request for a suspect accused of a transnational crime (e.g., money laundering or war crimes). They must prove the principle of *double criminality*.

– Group B (Defense Counsel): Represents the accused. Their task is to identify legal barriers to extradition. They must argue based on International Human Rights Law (e.g., Article 3 of the ECHR regarding the prohibition of torture or "the death penalty exception").

– Group C (The Judiciary/Legal Experts): Acts as the court. They must evaluate the arguments, check the validity of the bilateral treaty, and issue a Judicial Opinion (Ruling) in English.

3. Authentic Case Study Analysis

To ground the task in reality, students analyze the landmark case "Soering V. the United Kingdom".

– The Scenario: A German national in the UK is requested by the US for a double murder in Virginia, where he faces the "death row phenomenon."

– Student Task: Use the court's reasoning to justify why a state cannot extradite a person if there is a real risk of "inhuman or degrading treatment," even if a criminal treaty is in place.

4. Language Focus & Professional Feedback

After the simulation, the instructor provides feedback on the Argumentative Structures used during the debate:

– *"The defense submits that..."*

– *"In light of the precedent established in..."*

– *"This offense falls within the scope of the treaty because..."*

– *"The burden of proof lies with the requesting state..."*

Learning Outcomes for Specialty 293:

1.*Professional Competence:* Students learn to apply International Law (Criminal) norms in a foreign language.

2.*Linguistic Accuracy:* Mastery of formal legal registers and "Legalese."

3.*Critical Thinking:* Evaluating the conflict between criminal prosecution and human rights protections.

Digital Integration and Authentic Materials. Modern ESP pedagogy emphasizes the use of authentic resources such as the HUDOC database and UN Treaties Series. The rapid shift toward digital education has introduced new challenges and responses in language teaching, necessitating the integration of innovative technology to maintain engagement and realism in the ESP classroom (Tao & Gao, 2022).

Conclusion. The effectiveness of teaching "Foreign Language for Specialty" for International Law students (293) depends on the synergy of ESP methodology and legal practice. Transitioning from traditional methods to interactive, content-driven,

and task-based approaches ensures that graduates possess the "Legal English" proficiency required to operate in high-level diplomatic and judicial arenas.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Baffy, M., & Schaetzel, K. (2019). *Academic legal discourse and analysis: Essential skills for international students studying law in the United States*. Wolters Kluwer.

Bolton, K., & Jenks, C. (2022). World Englishes and English for Specific Purposes (ESP). *World Englishes, 41*, 495–511. https://doi.org/10.1111/weng.12604

Costa, F. & Mastellotto, L. (2022). The Role of English for Specific Purposes (ESP) in Supporting the Linguistic Dimension in English-medium Instruction (EMI). *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education, 5(2),* 37–52. https://doi.org/10.5565/rev/clil.91

Kenny, N., Işık-Taş, E. E., & Jian, H. (Eds.). (2020). *English for Specific Purposes instruction and research: Current practices, challenges and innovations*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-32914-3

Liashenko, I. V. (2024). *English for international lawyers: Textbook*. Sumy State University. https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstreams/06c7ba7b-3f64-40fc-825b-f000ac074eec/download

Pankovyk, N., Khorosh, O., & Herasymchuk, Y. (2024). Case study method in ESP for law majors. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 72(3), 255–262. https://doi.org/10.24919/2308-4863/72-3-38

Sukarismanti, S. (2020). A need analysis in learning English for law faculty students at IISBUD Samawa Rea. *Jurnal Pendidikan, Bahasa, Sastra, dan Budaya, 7*(1), 840–848. https://www.researchgate.net/publication/342448162_A_NEED_ANALYSIS_IN_LEARNING_ENGLISH_FOR_LAW_FACULTY_STUDENTS_AT_IISBUD_SAMAWA_REA

Tao, J., & Gao, X. (2022). Teaching and learning languages online: Challenges and responses. *System, 107*, Article 102819. https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102819

Алєксєєнко Т. Ф.
Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДТРИМКИ УЧНІВ З ОСВІТНІМИ ВТРАТАМИ: СОЦІАЛЬНИЙ ЗАПИТ ТА БАЗОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ РОЗРОБЛЕННЯ

В умовах існуючих освітніх втрат, що мають всі ознаки не тільки накопичення, а й поглиблення внаслідок тривалої дії комплексу детермінантів негативного впливу, актуалізується запит на підтримку учнів, які мають освітні втрати, та технологічне забезпечення цього процесу з використанням не тільки педагогічних, а й соціально-педагогічних технологій, що містять значний потенціал оптимізації як соціально-педагогічних умов навчання учня, так і його залучення у процес самодопомоги.

За нашим визначенням «Соціально-педагогічні технології – вид інноваційної соціально-педагогічної діяльності, побудований на основі єдності теоретичного, методичного та процедурного компонентів, алгоритму дій і процедур, оптимального вибору методів і засобів їх виконання з метою оптимізації умов соціалізації особистості, підвищення розвивального потенціалу середовища, досягнення позитивних змін у розв'язанні соціально-педагогічних проблем особистості і громади» (Алєксєєнко, 2015, с. 50).

Характерними особливостями конструювання соціально-педагогічних технологій визначаються домінуюча ідея (підтримка!), структурна і тематична цілісність, ієрархія цілей, виважений добір принципів їх досягнення, заданий алгоритм дій, дотримання етапів досягнення мети, очевидна результативність, рефлексія. За базовими характеристиками соціально-педагогічні технології можна мультиплікувати, а також використовувати для рішення подібних та багатозадачних завдань і проблем соціально-педагогічного змісту. До таких ми відносимо і освітні втрати, що було доведено за результатами спеціально проведених досліджень (Алєксєєнко та ін., 2024; Топузов та ін., 2026, с. 5–18 та ін.). Доведена нами багатовимірність освітніх втрат потребує націленості на вирішення проблеми вцілому, а не усунення окремих її проявів. Що можливо за умови системного підходу, який виходить за межі педагогічного інструментарію. Водночас значний потенціал у цьому процесі виявляється у комплексних технологіях, які поєднують у собі ознаки соціальної та педагогічної технології.

Запит на комплексний характер технологій соціально-педагогічного змісту підтримки учнів з освітніми втратами значною мірою визначається соціальним запитом на підтримку, а не санкції, а також структурою існуючих освітніх втрат. «Основними складниками освітніх втрат ми виокремлюємо: навчальні втрати не тільки з базових, а й інших навчальних предметів, зниження мотивації до навчання внаслідок зміни психоемоційного стану учнів, формату навчання й недостатності безпечних умов освітнього середовища та здійснення освітнього процесу; втрати в соціалізації дітей та учнівської молоді..; втрати в особистісному розвитку учнів; втрати, пов’язані з розвитком соціально-емоційних структур особистості, погіршення соціального самопочуття здобувачів освіти, а також порушення життєвих планів та соціальних очікувань і перспектив, порушення і перерваність стабільного процесу навчання; вимушену зміну формату навчання – співіснування 3-х форм (очної, дистанційної, змішаної), залежно від безпекової ситуації; професійні втрати педагогів; інфраструктурні втрати системи освіти..; людські втрати – виїзд за кордон учителів і дітей учнівського віку» (Алєксєєнко, 2025, с. 72). Виявлені складники освітніх втрат вказують на їх неоднорідність, багатовимірність та динамічність прояву у різних факторах. Об’єктивно існуючі фактори та індивідуальні запити здобувачів освіти формують і соціальний запит на підтримку учнів з освітніми втратами, зокрема і з використанням таких технологій, що містять потенціал реагування на комплекс проблем.

Розроблення соціально-педагогічних технологій ґрунтується на комплексному підході, за якого учень і його успішність розуміється у цілісності усіх взаємопов’язаних внутрішніх та зовнішніх факторів. Таке бачення сприяє не тільки емоційно-соціальному та емоційно-інтелектуальному розвитку учнів в освітній підтримці, а також застосуванню індивідуальних і групових форм організації цілеспрямованої роботи як більш широкого процесу в системі освіти – позитивної соціалізації особистості на засадах персоналізованого підходу з урахуванням існуючих актуальних потреб зростаючої особистості й потенціалу освітнього середовища, у співпраці вчителя і учня/учнів та іншого підтримуючого чи референтного середовища.

З огляду на структуру об'єктивно існуючих освітніх втрат у конструюванні цілеспрямованих соціально-педагогічних технологій підтримки учнів з освітніми втратами посилюється потреба враховувати персоналізовані й середовищні фактори, а саме:

– адаптивність мислення й когнітивну гнучкість вчителя. (Виявляється у: здатності аналізувати й порівнювати факти, швидко реагувати на виклики, змінювати стратегії та пріоритети; гнучкості сприйняття й емоційній стійкості; вмінні знаходити ефективні освітні рішення з урахуванням змінених умов і обставин професійної діяльності; відмові від шаблонного мислення в умовах невизначеності; критичному осмисленні власної професійної діяльності і її результатів; усвідомленій потребі у пошуку дієвих інновацій; готовності до упровадження адаптивних освітніх програм);

– адаптивність мислення учнів. (Прояви адаптивного мислення учня спостерігаються в: усвідомленні ним існуючої проблеми; здатності до прогнозування майбутнього за різними сценаріями розвитку – навчальної успішності / наявності навчальних втрат; плануванні власних цілей і дій на подолання існуючої проблеми; намаганнях змінювати самооцінку щодо власних здібностей і спроможностей; знаннях щодо керування емоціями та особливостей управляння зі стресом; виявленні розуміння в необхідності докладання додаткових зусиль для подолання навчальних втрат; розвитку допитливості; налаштованості на співпрацю і взаємодію з вчителем та тими, хто надає підтримку (батьками, більш успішними у навчанні ровесниками, репетитором);

– вікові особливості учнів (вік дитини; її загальний психо-фізичний стан; провідний тип діяльності; орієнтири й завдання розвитку вікового періоду), їхні індивідуальні особливості розвитку (особливості сприйняття; інтереси, можливості), індивідуальні актуальні потреби (міра навчальних втрат з окремих навчальних предметів та у соціалізації);

– соціально-емоційний стан учня. (Виявляється в: особливостях розвитку його самосвідомості, здатності до саморегуляції, зокрема щодо керування емоціями і усвідомлення власної ситуації розвитку; емпатії до інших; уміннях налагоджувати стосунки з іншими; навичках ефективної взаємодії з іншими). Потребує готовності вчителя враховувати мінливість емоційних реакцій учня, яка є як характерною для підліткового віку, так і обумовленою незадоволенням її потреб різного рівня: базових / фізіологічних (у безпеці, їжі, певній організації способу та умов життя), духовних (з урахуванням інтересів і здібностей; культурного, емоційно-інтелектуального розвитку), ситуаційних (довіри, розуміння, дотримання прав, діалогічного спілкування, подолання тривожності чи стресу, фрустрації), устійливих (системності в знаннях, інтересу до нового, мотивації до навчання та саморозвитку);

– наявність підтримуючого середовища. (Знання вчителем сімейної ситуації розвитку учня. Поінформованість батьків про навчальну успішність їхньої дитини. Участь батьків у підтримці дитини у процесі її навчання. Очікування батьків від школи, вчителя. Міру партнерства школи і сім'ї. Розуміння вчителем і батьками статусу учня в класі, в малих групах ровесників, міри його залученості в міжособистісні відносини та шкільне життя.

Антибулінговий скринінг. Зусилля закладу освіти на подолання / мінімізацію освітніх втрат учнів).

Безсумнівно, названий перелік персоналізованих та середовищних факторів, що впливають на особливості підтримки учнів з освітніми втратами, не є повним, але таким, що потребує врахування у змісті цілеспрямованих або дотичних до рішення проблеми соціально-педагогічних технологій. Запропонований перелік задає орієнтир на їх доповнення та розширення з урахуванням об'єктивного стану проблеми чи її розвитку. Також важливим є і те, що названі в переліку фактори є ємними, а не однозначними, а тому потребують поглибленого аналізу не тільки щодо їхнього сутнісного змісту, а й специфічного наповнення за результатами вивчення. Це дослідницький шлях, який має бути підґрунтям у розробленні як суто соціально-педагогічних технологій, доцільних у підтримці учнів з освітніми втратами, зокрема в різних видах соціально-педагогічного супроводу (тьюторингу, едвайзингу), кейс-технології, ігрових технологій (зокрема, гейміфікації), так і індивідуальних стратегій освіти, що сутнісно зміщують фокус навчання учня з пасивного слухання на свідоме учіння з опертям на сильні сторони особисті та забезпечують його інтерактивність, посилюють вмотивованість.

Ефективність розроблення й упровадження соціально-педагогічних технологій підтримки учнів з навчальними втратами визначається чітким соціально-педагогічним діагностуванням не тільки навчальної успішності учня/учениці, а й наявних навчальних труднощів та умов навчальної діяльності в закладі освіти і вдома, адекватним до виявлених проблем і потреб технологічним інструментарієм впливу на оптимізацію ситуації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Алєксєєнко, Т. Ф. (2015). Доброчинні проєкти як соціально-педагогічна технологія виховання соціально-значущих якостей підростаючої особистості. *Виховання особистості у доброчинній діяльності: метод.посібник* / під заг. ред. Т.Ф. Алєксєєнко. Ніжин: ПП Лисенко, 192 с.

Алєксєєнко, Т. Ф. (2025). Освітні втрати учнів гімназії під час війни як соціально-педагогічна проблема України. In: *IX International scientific and practical conference «Sports, learning and self-knowledge in higher education institutions and schools».* March 03-05, 2025. Graz, Austria, 72-74. ISBN – 9-789-40378-465-6 https://eu-conf.com/en/events/sports-learning-and-self-knowledge-in-higher education-institutions-and-schools/

Алєксєєнко, Т. Ф., Петрук, О. М., Барановська, О. В., Ліпчевська, І. Л., & Павлова, Т. С. (2024). *Дидактико-методичний супровід подолання навчальних втрат у базовій середній школі. Методичні рекомендації*. Київ: Педагогічна думка. 55 с. https://doi.org/10.32405/978-966-644-763-3-2024-54

Топузов, О. М., Алєксєєнко, Т. Ф., & Головко, М. В. (2026). Моніторинг якості базової середньої освіти в умовах війни: шляхи подолання навчальних втрат та підтримки учнів і вчителів. *Український педагогічний журнал*, (1), 5–18. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2026-1-5-18

Арістова Н. О.
Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)
Кугай К. Б.
Київський національний університет технологій та дизайну,
Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)

ПЕРСОНАЛІЗАЦІЯ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ КОМПЮТЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ЗАСАДАХ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ

У сучасному освітньому просторі, що характеризується глобалізаційними процесами, цифровізацією та зростанням ролі міжкультурної комунікації, іншомовна підготовка студентів комп'ютерних спеціальностей набуває особливого значення. Володіння англійською мовою забезпечує доступ до актуальних знань, новітніх технологічних ресурсів, участь у міжнародних проєктах та ефективну професійну взаємодію. Водночас, у багатьох наукових працях українських і зарубіжних учених наголошується на тому, що традиційні методи навчання не завжди враховують професійно важливі інтереси здобувачів вищої освіти у галузі комп'ютерних наук, що потребують гнучкого та контекстно-орієнтованого підходу (Havill & Ludwig, 2007; Kugai & Vyshnevska, 2023, с. 94).

З огляду на стрімкий розвиток ІТ-сфери, де швидкість оновлення знань вимагає від здобувачів здатності до автономного та безперервного навчання, іншомовна підготовка студентів комп'ютерних спеціальностей має бути спрямована не лише на формування мовних навичок, а й на розвиток у них здатності до самостійного опрацювання професійно орієнтованої інформації іноземною мовою. Отже, актуальність дослідження проблеми персоналізації навчання студентів комп'ютерних спеціальностей на засадах особистісно орієнтованого підходу зумовлена необхідністю впровадження персоналізованих стратегій навчання відповідно до їхніх індивідуальних особливостей, когнітивних стилів, мотивації та професійних потреб, що відповідає ідеям студентоцентрованої освіти, закріпленим у сучасних освітніх документах.

Аналіз наукових джерел свідчить про те, що в сучасній дидактиці сформувалася система взаємопов'язаних методологічних підходів. Зокрема, компетентнісний підхід розглядається як орієнтація на формування здатності застосовувати знання у практичній діяльності (Арістова, 2016; Цаплюк, 2024), діяльнісний – як засіб активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти та формування їхньої навчальної автономності (Теремінко & Гурська, 2021; Пасічник, 2017), комунікативний – як основа розвитку здатності до ефективної мовленнєвої взаємодії (Canale & Swain, 1980; Вдовін, 2007), а індивідуальний – як принцип урахування особливостей кожного здобувача освіти (Гончаренко, 1997; Алєксєєва, 2023). Водночас саме особистісно орієнтований підхід інтегрує зазначені підходи, забезпечуючи їх спрямованість на розвиток і саморозвиток, удосконалення й самовдосконалення особистості.

Особистісно орієнтований підхід, за визначенням С. Гончаренка, передбачає ставлення до здобувача освіти як до самосвідомого суб'єкта власного розвитку (Гончаренко, 1997, с. 243). О. Дубасенюк розглядає особистісно орієнтовану освіту як систему, у центрі якої перебуває особистість здобувача, його потреби та прагнення до самореалізації (Дубасенюк, 2012). Окремої уваги щодо організації освітньої діяльності на засадах особистісно орієнтованого підходу заслуговує позиція В. Филипської (Филипська, 2022). Учена акцентує увагу на тому, що реалізація особистісно орієнтованого підходу під час вивчення іноземної мови професійного спрямування не лише уможливлює врахування реальних потреб і мотивів студентів, а й передбачає диференціацію завдань відповідно до типів їхньої мовно-слухової і мовно-зорової уваги, а також типів пам'яті (Филипська, 2022).

Як зазначають В. Вишківська, О. Голікова та Є. Козлов, персоналізоване навчання передбачає гнучкість змісту освіти, орієнтацію на індивідуальні потреби здобувачів та активне використання цифрових технологій (Вишківська та ін., 2023). При цьому важливо враховувати індивідуальні стратегії навчання студентів, які визначають способи сприйняття, обробки та засвоєння інформації. Урахування таких стратегій уможливлює підвищення ефективності іншомовної підготовки та забезпечує більш глибоке засвоєння навчального матеріалу.

Реалізація особистісно орієнтованого підходу у процесі іншомовної підготовки студентів комп'ютерних спеціальностей може здійснюватися через:

- ✓ проєктування індивідуальних освітніх траєкторій;
- ✓ диференціацію навчальних завдань з урахуванням індивідуальних особливостей здобувачів освіти;
- ✓ використання цифрових технологій як засобу індивідуалізації навчання;
- ✓ впровадження діяльнісних та проблемно-орієнтованих методів навчання;
- ✓ розвиток рефлексії, самооцінки та навчальної автономії (Малихін та ін., 2023).

Окрім цього, важливою дидактичною умовою є створення варіативного освітнього (навчального) середовища, яке забезпечує можливість вибору змісту, форм і темпу навчання. Таке середовище передбачає використання модульних курсів, адаптивних завдань та індивідуалізованих форм контролю результатів навчання.

Проаналізовані погляди узгоджуються з нашою позицією щодо ефективності персоналізації іншомовної підготовки студентів комп'ютерних спеціальностей на засадах особистісно орієнтованого підходу. Вважаємо, що в контексті іншомовної підготовки положення саме особистісно орієнтованого підходу набувають особливої значущості, оскільки створюють теоретичну основу для персоналізації навчання шляхом проєктування індивідуальних освітніх траєкторій студентів комп'ютерних спеціальностей. Використання цифрових освітніх платформ та інтерактивних технологій сприяє створенню гнучкого освітнього середовища, що адаптує навчання до індивідуальних потреб студентів комп'ютерних спеціальностей. Зокрема, застосування онлайн-ресурсів, мовних платформ та професійно орієнтованих матеріалів надає змогу

ефективно поєднувати їхню мовну підготовку з майбутньою фаховою діяльністю. Це, у свою чергу, сприяє формуванню в них не лише іншомовної, а й професійної комунікативної компетентності. Таким чином, персоналізація іншомовної підготовки студентів комп'ютерних спеціальностей на засадах особистісно орієнтованого підходу, що передбачає застосування в освітньому процесі сучасних цифрових технологій й урахування індивідуальних стратегій навчання, створює передумови для перетворення студентів комп'ютерних спеціальностей на конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно працювати в глобалізованому професійному середовищі та безперервно підвищувати свій професійний рівень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Алєксєєва, С. (2023). Індивідуалізація навчання як новація сучасної освіти: ідеї та погляди К. Д. Ушинського. Історія та філософія освіти в незалежній Україні: до 200-річчя від дня народження Костянтина Ушинського (1823–1871) : зб. матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. Інститут педагогіки НАПН України, 148–151. https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2023/04/Ushynskyy_zbirnyk.pdf

Арістова, Н. О. (2016). Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки майбутніх філологів. Малихін О.В. (Ed.). Компетентнісно орієнтована парадигма підготовки майбутнього філолога,Ч.1. ТОВ «Інтерсервіс», 7–58.

Вдовін, В. В. (2007). Комунікативний підхід як оптимальний засіб вивчення іноземної мови у ВНЗ. Вісник Національного університету «Львівська політехніка»: зб. наук. праць. Львівська політехніка, 15–20. https://vlp.com.ua/files/07_36.pdf

Вишківська, В., Голікова, О., & Козлов, Є. (2023). Соціально-культурна обумовленість та педагогічний потенціал реалізації персоналізованого навчання в умовах цифровізації освіти. Молодь і ринок, 4(212), 89–94. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.279110

Гончаренко, С. (1997). Український педагогічний словник. «Либідь».

Дубасенюк, О. А. (2012). Теоретико-технологічні засади впровадження особистісно орієнтованого підходу у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : монографія. Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 14–40. https://core.ac.uk/download/pdf/42970835.pdf

Малихін, О. В., Арістова, Н. О., & Алєксєєва, С. В. (2023). Індивідуалізація навчання як засіб компенсації освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану та повоєнний час : методичні рекомендації. Інститут педагогіки НАПН України. https://doi.org/10.32405/978-966-644-720-6-2023-59

Пасічник, О. (2017). Діяльнісний підхід – сутність та особливості реалізації у процесі навчання студентів ВНЗ. Проблеми та інновації в природничо-математичній, технологічній і професійній освіті : матеріали IV Міжнародної науково-практичної онлайн-інтернет конференції, РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 154–156. https://cusu.edu.ua/images/conf-2017-04/TEZI_03.05.17_maket.pdf#page=154

Теремінко, Л., & Гурська, О. (2021). Методологічні засади формування готовності до професійної мобільності майбутніх ІТ-фахівців у процесі іншомовної підготовки. InterConf, (42), 408–414. https://doi.org/10.51582/interconf.19-20.02.2021.040

Филипська, В. І. (2022). Особистісно-орієнтований підхід під час викладання іноземної мови професійного спрямування. Наукові інновації та передові технології, 11(13), 374–381. https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-11(13)-374-381

Цаплюк, О. (2024). Особливості взаємодії педагогічних підходів у полікультурному вихованні. Актуальні питання гуманітарних наук, 74(2), 389–393. https://doi.org/10.24919/2308-4863/74-2-62

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics, 1(1), 1–47.

https://www.researchgate.net/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing
Havill, J. T., & Ludwig, L. D. (2007). Technically speaking: fostering the communication skills of computer science and mathematics students. ACM SIGCSE Bulletin, 39(1), 185– 189. https://doi.org/10.1145/1227504.1227375
Kugai, K., & Vyshnevska, M. (2023). Peculiarities of teaching foreign languages to computer specialties students. Baltic Journal of Legal and Social Sciences, (3), 93–100. https://doi.org/10.30525/2592-8813-2023-3-12

Данильчук В. Р.
Навчально-науковий інститут права та гуманітарних наук Національного університету водного господарства та природокористування (Рівне, Україна)
Гіс О. Ю.
Навчально-науковий інститут права та гуманітарних наук Національного університету водного господарства та природокористування (Рівне, Україна)

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ ЧЕРЕЗ АНАЛІЗ ПЕРШОДЖЕРЕЛ

Теоретико-методологічні основи розвитку критичного мислення в сучасній школі ґрунтуються на зміні ролі учня: з пасивного споживача інформації він перетворюється на активного дослідника. У межах актуальної освітньої парадигми цей процес стає стратегічним пріоритетом, що втілюється через діяльнісний підхід у викладанні предметів громадянської та історичної освітньої галузі (Муляр & Жалко, 2024, с. 25–28). Такий підхід передбачає відмову від репродуктивних методів навчання на користь конструктивних моделей, де знання не подаються в готовому вигляді, а здобуваються учнями через власну пізнавальну діяльність.

Згідно з підходом С. Терно, критичне мислення в історичних студіях – це складна когнітивна навичка, що передбачає критичне переосмислення подій минулого, розгляд варіативних інтерпретацій та обґрунтування висновків на основі перевірених фактів (Терно, 2011). Методологія цього процесу складається з трьох рівнів. На операційному етапі індивід опановує базові інструменти аналізу, синтезу та зіставлення даних. Змістовний рівень полягає у застосуванні цих інструментів до конкретного історичного контенту для розв’язання проблемних питань. Ціннісний рівень є кульмінацією розвитку мислення; він спрямований на виховання внутрішньої потреби в пошуку істини та готовності коригувати власні переконання під тиском нових вагомих доказів.

Ключовим інструментом досягнення цих рівнів є аналіз першоджерел, що слугує фундаментом для розвитку дослідницьких навичок (Ткаченко та ін., 2025, с. 109–117). Робота з автентичними документами дає змогу учням пройти повний дослідницький цикл: від атрибуції та внутрішньої критики до порівняння суперечливих даних. У межах громадянської освіти такий підхід

стає дієвим засобом деконструкції маніпуляцій та виявлення когнітивних викривлень автора, що є необхідним для розрізнення фактів і суб'єктивних суджень у медіапросторі (Тягло, 2025, с. 355–361). Застосування інтерактивних і цифрових методів аналізу сприяє відмові від догматизму, зміщуючи акцент із механічного запам'ятовування дат на усвідомлення багатовимірності історичних та соціальних процесів (Кравченко, 2026).

Залучення першоджерел до навчального процесу дає змогу вийти за межі підручника, відкриваючи учням доступ до автентичних матеріалів, що вирізняються авторською суб'єктивністю та внутрішніми суперечностями (Ткаченко та ін., 2025, с. 109–117). На відміну від адаптованого дидактичного контенту, офіційні акти, листування, мемуари та візуальні свідчення фіксують безпосередній досвід учасників подій, що є підґрунтям для розвитку аналітичних навичок. Як зазначає Т. Ткаченко, робота з такими джерелами спонукає здобувачів освіти переймати роль дослідників, спроможних працювати зі складними масивами неструктурованих даних.

Методологія опрацювання джерел ґрунтується на послідовному алгоритмі верифікації даних. Зовнішня критика передбачає атрибуцію документа: визначення часу, місця створення, статусу автора та цільової аудиторії. На етапі внутрішньої критики здійснюється глибинний аналіз змісту, що охоплює дешифрування термінології та розмежування експліцитних фактів й імпліцитних підтекстів.

Контекстуальний аналіз передбачає інтеграцію здобутих даних у ширшу історичну перспективу, що дає змогу витлумачити мотивацію автора крізь призму тогочасних суспільно-політичних та соціокультурних умов. Фінальним етапом аналітичного циклу є процес перехресної перевірки фактів за допомогою незалежних джерел. Така верифікація зменшує ймовірність викривленого тлумачення і допомагає об'єктивно відтворити події. Систематичне застосування цього підходу на уроках історії та громадянської освіти перетворює навчання на дієвий інструмент інтелектуального викриття маніпуляцій, спрямовуючи учнів від пасивного засвоєння інформації до самостійного формування обґрунтованих висновків.

У контексті громадянської освіти аналіз першоджерел перетворюється на практичний інструмент гарантування інтелектуальної безпеки людини в умовах глобалізованого інформаційного простору. За концепцією О. Тягла, розвиток критичного мислення є стратегічним механізмом протидії інформаційним ризикам, зокрема маніпуляціям, дезінформації та пропаганді (Тягло, 2025, с. 355–361). Систематична робота з автентичними документами дає змогу екстраполювати аналітичні навички з історичного дискурсу на сучасне медіасередовище, виробляючи у здобувачів освіти сталу звичку верифікувати будь-який контент.

Використання джерелознавчого аналізу в курсі громадянської освіти допомагає виявити когнітивні упередження автора, зумовлені його особистим досвідом, соціальним становищем чи ідеологічними поглядами на етапі відбору та інтерпретації фактів. Крім того, такий підхід дає змогу розпізнати типові логічні помилки: підміну понять, хибні аналогії чи маніпулятивну апеляцію до емоцій замість викладення раціональних і доказових аргументів.

Окремий акцент робиться на викритті складних маніпуляцій, які будуються на приховуванні важливих фактів або перебільшенні другорядних моментів заради викривлення громадської думки. Тож аналіз першоджерел перетворюється з простого вивчення минулого на інструмент медіаграмотності, що допомагає людині залишатися незалежною у своїх думках та приймати свідомі рішення, спираючись на об'єктивну реальність.

Інтеграція інтерактивних технологій у навчальний процес дозволить подолати когнітивний розрив між сучасним учнем та історичним контекстом, оскільки це являє собою справжню форму персоналізації для розвитку власної бази знань. За допомогою ігор, дискусій та інших форм проектів можна перетворити те, що в іншому випадку було б початковим джерелом, на динамічну платформу для роздумів та доступу до багатогранної природи історичного досвіду (Кравченко, 2026). Замість того, щоб учні просто читали чи переглядали історичні документи, вони беруть участь у дуже активному, постійному діалозі з минулим, що розвиває їхнє почуття емпатії та здатність проводити багатофакторний аналіз соціальних явищ.

Практичне застосування цього підходу реалізується через конкретні методи навчання. Зокрема, метод дебатів на основі документів змушує учнів швидко шукати та використовувати цитати для захисту різних точок зору, що розвиває вміння доводити свою думку фактами. Робота з кейсами (конкретними ситуаціями) вчить вирішувати реальні завдання через аналіз документів, наприклад, розбирати дипломатичне листування або закони. Це дозволяє учням ніби опинитися на місці історичних діячів, які мали приймати рішення у складних умовах (Кравченко, 2026).

Використання цифрових технологій дає можливість працювати з електронними архівами та створювати власні проєкти на основі реальних свідчень минулого. Це не лише вчить працювати з комп'ютером, а й допомагає зрозуміти історію як поєднання великих подій та особистих історій звичайних людей. Такі інтерактивні заняття перетворюють старі документи на дієвий інструмент для навчання та виховання власної позиції учня.

Сьогодні вивчення джерел з історії України стає особливо важливим через необхідність переглянути минуле в умовах війни та позбутися нав'язаних раніше міфів. Тепер вчителі більше уваги приділяють не лише державним справам, а й життю конкретної людини. Для цього активно використовують щоденники, приватні листи, спогади, старі фотографії тощо (Давидюк & Данильчук, 2021, с. 80–83). Такі документи дозволяють побачити справжній життєвий досвід людей.

Критичне мислення в межах цієї методики актуалізується через процедуру пошуку «пропущених голосів», що передбачає прискіпливий аналіз відсутності або маргіналізації певних соціальних груп у традиційній історіографії. Дослідження позицій жінок, національних спільнот та рядових учасників історичного процесу дозволяє сформувати багатоперспективну картину подій, де кожен суб'єкт має право на власну репрезентацію (Кравченко, 2026). Такий підхід стимулює учнів до самостійного виявлення структурних прогалин у наявних історичних конструктах.

Окремим вектором роботи є деконструкція імперських міфів шляхом компаративного аналізу нормативно-правових актів панівних структур та реальних свідчень про стан українського суспільства. Зіставлення офіційних указів із документами особового походження дозволяє виявити розрив між декларативним змістом імперської політики та фактичними наслідками її реалізації на місцях (Терно, 2011). Це сприяє формуванню у здобувачів освіти стійкої здатності до розрізнення зовнішнього ідеологічного впливу та історичної дійсності, що є фундаментом для відновлення національної суб'єктності та розвитку критичного сприйняття будь-яких владних дискурсів.

Реалізація потенціалу аналізу першоджерел у навчальному процесі, попри обґрунтовану методичну цінність, стримується низкою об'єктивних викликів, що потребують системного вирішення. Однією з ключових перешкод є нестача навчального часу, оскільки глибоке критичне опрацювання навіть одного документального фрагмента вимагає значно більших часових затрат порівняно з лінійним лекційним викладом матеріалу (Муляр & Жалко, 2024, с. 25–28). Це ставить педагога перед необхідністю жорсткого відбору змісту, що за умови регламентованої кількості годин може призводити до фрагментарності знань, якщо не забезпечено належну інтеграцію джерельних вправ у структуру кожного заняття.

Додаткову складність становить проблема адаптації першоджерел. Значна частина автентичних матеріалів, наприклад, ранньомодерного чи імперського періодів, містить архаїчну лексику, специфічну термінологію або складну синтаксичну структуру, що ускладнює їх безпосереднє сприйняття учнями (Кравченко, 2026). Відповідно, вчитель змушений виконувати роль фахового інтерпретатора, готуючи адаптовані версії текстів, які б зберігали семантичну точність при досягненні когнітивної доступності для відповідної вікової групи. Це вимагає від педагога високого рівня підготовки.

Зрештою, успішність даного підходу прямо залежить від кваліфікації вчителя та його готовності змінити рольову модель. У межах критичного навчання викладач має відмовитися від позиції транслятора готових істин на користь ролі модератора-дослідника, який організовує когнітивний пошук (Ткаченко та ін., 2025, с. 109–117). Це передбачає володіння специфічними фасилітативними навичками, здатність працювати з невизначеністю та готовність до плюралізму думок у класі. Перспективним шляхом вирішення цих викликів є розробка уніфікованих джерельних хрестоматій з готовим методичним апаратом та цифровізація архівних масивів, що дозволить частково розвантажити вчителя та зосередити зусилля на розвитку аналітичних здібностей учнів (Тягло, 2025, с. 355–361). Відтак, подальша еволюція історичної освіти пов'язана не стільки з накопиченням обсягу інформації, скільки з удосконаленням технологій її критичної обробки.

Таким чином, системний розвиток критичного мислення через аналіз першоджерел забезпечує фундаментальний перехід від пасивного накопичення репродуктивних знань до формування стійкого аналітичного апарату особистості. Такий підхід є необхідною умовою для адаптації особистості до функціонування в сучасному демократичному суспільстві, де здатність до автономного опрацювання великих масивів даних постає ключовим елементом.

Поєднання діяльнісного підходу (Муляр & Жалко, 2024, с. 25–28), спеціалізованих дослідницьких методів (Ткаченко та ін., 2025, с. 109–117) та інноваційних інтерактивних технологій (Кравченко, 2026; Давидюк & Данильчук, 2021) дозволяє виховати особистість, яка не лише володіє фактичним матеріалом, а й здатна до самостійної верифікації вхідної інформації.

Ефективність використання першоджерел виявляється у здатності здобувачів освіти глибоко усвідомлювати складні причинно-наслідкові зв'язки, виявляти приховані механізми маніпулятивного впливу та формулювати власні судження на основі перевіреної доказової бази (Тягло, 2025, с. 355–361). У результаті аналіз першоджерел трансформується з вузькоспеціальної вправи у дієвий інструмент формування історичної свідомості та відповідальної громадянської позиції (Терно, 2011). Це закладає надійний фундамент для виховання інтелектуально незалежного покоління, готового до свідомої участі в суспільно-політичному житті та захисту національної суб'єктності в глобалізованому світі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Давидюк, Р. П., & Данильчук, В. Р. (2021). Розвиток критичного мислення учнів у процесі вивчення теми «Голодомор 1932-1933 років в Україні». Нова педагогічна думка, 4(108), 80–83. https://doi.org/10.37026/2520-6427-2021-108-4-105-109

Кравченко, З. (2026). Використання інтерактивних технологій для формування історичної свідомості на уроках історії України: виклики та перспективи. Молодий вчений, 2 (139). https://doi.org/10.32839/2304-5809/2026-2-139-7

Муляр, О., & Жалко, Т. (2024). Діяльнісний підхід на уроках історичної та громадянської освітньої галузі. Педагогічний пошук. 3 (123), 25–28. https://znayshov.com/News/Details/pedahohichnyi_poshuk_3_2024

Терно, С. О. Розвиток критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії. Запоріжжя: Запорізький Національний Університет, 2011. 275 с.

Ткаченко, Т., Соловйова, Т., & Ткаченко, О. (2025). Історичні джерела як засіб формування дослідницьких компетентностей учнів та студентів при вивченні курсів з історії та громадянської освіти. Український літопис, 5, 109–117. https://doi.org/10.31470/2786-8583-2025-5-109-117

Тягло, О. В. (2025). Критичне мислення для громадянської освіти. Актуальні проблеми теорії і методики навчання історії, географії та громадянознавства: матеріали міжнародної науково-практичної конференції, Запоріжжя : ЗНУ, 2025. 356–361.

Демчук-Маригіна Д. П.
Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ШІ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ДО УРОКІВ ГЕОГРАФІЇ В 6 КЛАСІ

Міністерство освіти і науки України наказом від 22.03.2024 року № 382 про створення робочої групи з питань розроблення інструктивно-методичних рекомендацій щодо використання ШІ в освітньому процесі (Про створення робочої групи, 2024).

За результатами роботи групи, було видано методичні рекомендації, щодо запровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах загальної середньої освіти.

Користуючись ними, педагогічні працівники та управлінці можуть дізнатися про сферу використання ШІ принципи та можливості використання та шляхи впровадження ШІ в освітньому процесі.

Методичні рекомендації говорять про те, що інтеграція ШІ в підготовку та проведення уроків може відбуватися шляхом планування структури уроки, розроблення завдань, візуального контенту, проведення вікторин, квестів тощо (Інструктивно-методичні рекомендації щодо ШІ в ЗЗСО, б. д.).

Використання ШІ має ряд переваг, таких як: економія часу на створення контенту, допомога в проведенні брейнштorму та пошуку ідей і рішень. Проте, при підготовці до уроків, тільки педагогічний працівник може критично оцінити створений ШІ та врахувати вікові особливості конкретного класу, їх рівень підготовки до виконання завдань та форм роботи, фактор можливої емоційної готовності та травмочутливості, у випадку розгляду окремих тем.

Користуючись платформами, що працюють за допомогою штучного інтелекту, важливо пам'ятати про академічну доброчесність та наголошувати на обов'язковій перевірці достовірності інформації. Розглянемо приклади платформ та завдань, що можуть бути на них створені за допомогою ШІ та запропонуємо теми з курсу «Географія» у 6 класі.

Платформа worldwall (Платформа Worldwall, б. д.) широко використовується педагогами через простоту свого інтерфейсу та різноманітність шаблонів для інтерактивних вправ. Наразі тут додано інструмент ШІ, що розширює можливості для створення завдань (рис. 1). Можливість використання генератора штучного інтелекту доступна для різних форм завдань, проте варто врахувати рівень вмінь ШІ при їх створенні.

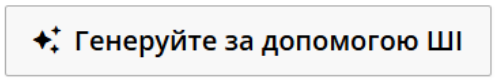


Рис. 1 фрагмент інтерфейсу платформи

До прикладу, створимо філворд з теми «Гідросфера» користуючись ШІ. Для цього необхідно описати, що конкретно ми хочемо бачити в переліку завдань. Наприклад, річки світу 15 штук. Це завдання необхідно буде задати в промпті генерування ШІ. В результаті маємо 15 річок світу, котрі були обрані штучним інтелектом та розташовані у вигляді філворду (рис. 2).



Рис. 2 фрагмент інтерфейсу платформи

Використанні штучного інтелекту на Worldwall можливо і для створення завдань інших типів.

Користуючись ш тучним інтелектом ми можемо створити вікторину на платформі Waygrroud (Платформа Wayground, б. д.). Задамо промпт про створення вікторини на 12 запитань для 6 класу про річки світу (рис. 3). На платформі можна обрати рівень складності запитань від найпростіших до компетентісно-орієнтованих з проблемними ситуаціями. Після написання тематики завдань, система вже пропонує нам суміжні теми з власної бази інформації.

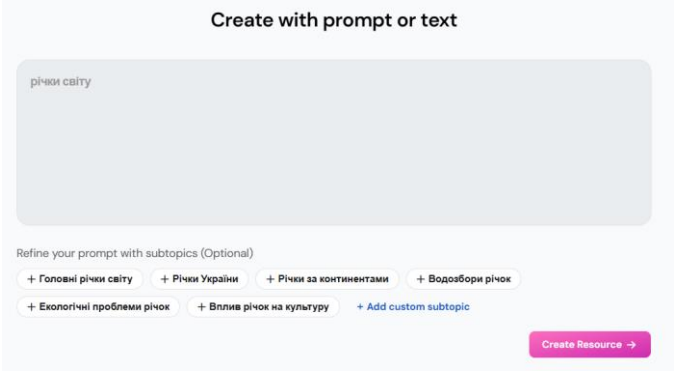


Рис. 3 фрагмент інтерфейсу платформи

Отримавши підтвердженням по запиту ми отримуємо попередній варіант вікторини, до якого за потреби можна внести зміни (рис. 4). Розглянемо приклад готової вікторини.

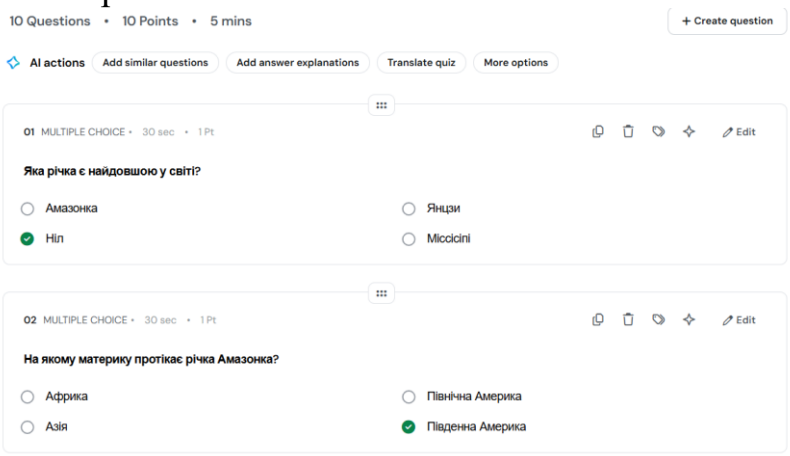


Рис. 4 фрагмент інтерфейсу платформи

Можливість внесення змін є надзвичайно важливою, адже ШІ не завжди коректно подає наукову інформацію, а в змінах в географічному середовищі не встигає орієнтуватися. Таким чином ми отримали відповідь, що найдовшою річкою світу є Ніл.

Після перевірки питань ми можемо опублікувати готовий тест для його подальшого використання в освітньому процесі.

Отже, ресурси для створення інтерактивних завдань вже мають можливість працювати з використанням ШІ. Педагогічній спільноті варто підвищувати рівень інформаційної грамотності та залучати сучасні рішення у свою роботу. Проте завжди варто пам’ятати про правила безпеки при використанні ШІ та його можливій некоректності у відображені даних та фактів.

Подальший розвиток штучного інтелекту безпосередньо вплине на розвиток світової та української освіти. Можливості штучного інтелекту у викладанні курсу «Географія» у 6 класі дозволяють організувати інтерактивне навчання в той самий час зменшуючи затратність часу педагога у підготовці завдань. Проте, в той самий час це потребує підвищення рівня комп'ютерної грамотності та вмінь у користуванні сучасними технологіями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Інструктивно-методичні рекомендації щодо ШІ в ЗЗСО. (б. д.).
Платформа Wayground. (б. д.). *https://wayground.com/*.
Платформа Worldwall. (б. д.). *https://wordwall.net/*.
Про створення робочої групи: наказ № 382. (2024, 22 березня).

Жук Н. М.
Рівненський державний гуманітарний університет
(Рівне, Україна)

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Сучасні трансформаційні процеси в системі освіти України зумовлюють потребу у підготовці педагога нового покоління, який володіє не лише ґрунтовними професійними знаннями, а й здатністю до творчого мислення, гнучкого реагування на виклики освітнього середовища, самостійного прийняття рішень та використання інноваційних підходів у професійній діяльності. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема розвитку творчості майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки. Одним із найбільш результативних шляхів реалізації зазначеного завдання є впровадження інтерактивних методів навчання, які забезпечують активну участь студентів в освітньому процесі та створюють умови для їхнього інтелектуального й творчого зростання.

На сучасному етапі творчість розглядається як інтегральна характеристика особистості, що виявляється у здатності продукувати нові ідеї, знаходити нестандартні рішення, критично осмислювати інформацію та реалізовувати власний потенціал у професійній діяльності. Для майбутнього педагога творчість є однією з ключових компетентностей, оскільки професія вчителя потребує постійного пошуку ефективних форм взаємодії зі здобувачами освіти, адаптації до змін та створення мотивувального освітнього середовища.

У наукових дослідженнях останніх років підкреслюється, що інтерактивне навчання є ефективним інструментом розвитку активності, самостійності та креативності здобувачів освіти. Зокрема, дослідники наголошують, що інтерактивні методи сприяють залученню здобувачів освіти до спільного розв'язання проблем, формують уміння співпрацювати, аргументувати власну позицію та генерувати нові ідеї (Marchenko et al., 2023, p. 149).

Інтерактивні методи навчання передбачають організацію освітнього процесу на засадах партнерської взаємодії викладача і студентів, діалогічності,

співробітництва та активного включення кожного учасника в навчальну діяльність. На відміну від традиційної моделі викладання, де домінує передача готових знань, інтерактивне навчання орієнтує студентів на пошук, аналіз, осмислення та творче застосування інформації. Серед найбільш ефективних методів розвитку творчості майбутніх педагогів доцільно виокремити мозковий штурм, дискусію, кейс-метод, рольові ігри, проєктне навчання, роботу в малих групах, дебати, моделювання педагогічних ситуацій та тренінгові форми роботи. Використання таких методів стимулює студентів до самостійного мислення, формує навички нестандартного підходу до розв'язання професійних завдань, розвиває комунікативні здібності та лідерські якості (Sharova et al., 2024, p. 228).

Інтерактивні методи навчання передбачають організацію освітнього процесу на засадах партнерської взаємодії викладача і здобувачів освіти, діалогічності, співробітництва та активного включення кожного учасника в навчальну діяльність. На відміну від традиційної моделі викладання, де домінує передача готових знань, інтерактивне навчання орієнтує студентів на пошук, аналіз, осмислення та творче застосування інформації.

Серед найбільш ефективних методів розвитку творчості майбутніх педагогів доцільно виокремити мозковий штурм, дискусію, кейс-метод, рольові ігри, проєктне навчання, роботу в малих групах, дебати, моделювання педагогічних ситуацій та тренінгові форми роботи. Використання таких методів стимулює здобувачів освіти до самостійного мислення, формує навички нестандартного підходу до розв'язання професійних завдань, розвиває комунікативні здібності та лідерські якості (Sharova et al., 2024, p. 228).

Зокрема, метод **«Мозковий штурм»** доцільно використовувати під час обговорення теми «Як мотивувати учнів до навчання?». Здобувачі освіти впродовж обмеженого часу пропонують максимальну кількість ідей, після чого спільно аналізують їх практичну цінність. Така форма роботи сприяє розвитку швидкості мислення та творчої уяви.

Метод **«Акваріум»** є ефективним під час моделювання конфліктних педагогічних ситуацій. Невелика група студентів у центрі аудиторії обговорює проблему, наприклад, взаємодію вчителя з батьками проблемного учня, а решта учасників спостерігають, аналізують і пропонують власні рішення. Це формує навички комунікації, критичного аналізу та педагогічної тактовності.

Метод **«Кейс-стаді»** дозволяє працювати з реальними професійними ситуаціями. Наприклад, студентам пропонується випадок низької навчальної мотивації класу або труднощів адаптації першокласників до школи. Майбутні педагоги мають визначити проблему, запропонувати кілька шляхів її вирішення та обґрунтувати власну позицію.

Ефективним є також метод **рольової гри**, коли студенти по черзі виконують ролі вчителя, учня, батьків або адміністрації закладу освіти. Наприклад, моделюється проведення батьківських зборів чи розмова з учнем, який порушує дисципліну. Така діяльність допомагає сформувати педагогічну гнучкість, емоційну стійкість та готовність до імпровізації.

Значний потенціал має метод **«Навчаючи – вчуся»**, коли студенти готують мініпояснення теми для одногрупників. Наприклад, один студент

презентує інтерактивні форми роботи на уроці математики, інший – способи розвитку критичного мислення учнів початкової школи. Такий підхід сприяє глибшому засвоєнню матеріалу та розвитку відповідальності.

Особливу роль у розвитку творчості студентів відіграє проєктне навчання. Під час роботи над освітніми проєктами студенти вчаться визначати проблему, планувати діяльність, працювати з інформаційними ресурсами, презентувати результати та оцінювати ефективність власної роботи. Наприклад, група студентів може створити проєкт «Тиждень безпечного інтернету в школі» або розробити серію інтерактивних занять для молодших школярів. Саме така діяльність формує ініціативність, відповідальність і здатність до творчої самореалізації (Yuzkiv et al., 2020, p. 236).

Окремої уваги заслуговує використання цифрових інтерактивних інструментів у професійній підготовці майбутніх педагогів. Освітні платформи **Kahoot**, **Mentimeter**, **Padlet**, **Google Jamboard** або **Canva for Education** дозволяють організовувати вікторини, колективне генерування ідей, онлайн-опитування та спільне створення навчального контенту. Їх використання сприяє підвищенню мотивації студентів, розвитку інформаційної грамотності та формуванню навичок творчого використання цифрових ресурсів у майбутній професійній діяльності (Bond et al., 2021).

Варто зазначити, що ефективність інтерактивних методів значною мірою залежить від професійної майстерності викладача закладу вищої освіти. Викладач має виступати фасилітатором освітнього процесу, організатором співпраці, наставником і мотиватором студентів. Важливими умовами є створення позитивного психологічного клімату, підтримка ініціативності студентів, заохочення до самостійного пошуку рішень та врахування індивідуальних освітніх потреб.

Окремої уваги заслуговує використання цифрових інтерактивних інструментів у професійній підготовці майбутніх педагогів. Освітні платформи, онлайн-дошки, сервіси спільної роботи, віртуальні кімнати для дискусій та інтерактивні застосунки розширюють можливості комунікації між учасниками освітнього процесу. Їх використання сприяє підвищенню мотивації студентів, розвитку інформаційної грамотності та формуванню навичок творчого використання цифрових ресурсів у майбутній професійній діяльності. Дослідники зазначають, що поєднання інтерактивних методів із цифровими технологіями позитивно впливає на рівень залученості студентів до навчання та якість засвоєння матеріалу (Bond et al., 2021).

Важливим аспектом є також міждисциплінарний характер інтерактивного навчання. Поєднання педагогіки, психології, методики викладання та інформаційних технологій створює умови для комплексного розвитку майбутнього фахівця. Студенти навчаються застосовувати знання з різних галузей для вирішення практичних педагогічних завдань, що є необхідною складовою творчої компетентності сучасного вчителя (Redecker, 2020).

Варто зазначити, що ефективність інтерактивних методів значною мірою залежить від професійної майстерності викладача закладу вищої освіти. Викладач має виступати фасилітатором освітнього процесу, організатором співпраці, наставником і мотиватором студентів. Важливими умовами є

створення позитивного психологічного клімату, підтримка ініціативності студентів, заохочення до самостійного пошуку рішень та врахування індивідуальних освітніх потреб.

Сучасні зарубіжні дослідження також підтверджують, що інтерактивне навчальне середовище позитивно впливає на академічну успішність, залученість студентів до навчання та формування впевненості у власних силах. Студенти, які навчаються в умовах активної взаємодії, демонструють вищий рівень мотивації та готовності до творчої професійної діяльності (Vroom et al., 2022).

Отже, інтерактивні методи навчання є важливим засобом розвитку творчості майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки. Їх використання сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів, формуванню креативного мислення, умінню працювати в команді, знаходити нестандартні рішення та ефективно діяти в умовах професійних викликів. Упровадження інтерактивних методів у систему підготовки педагогічних кадрів забезпечує формування конкурентоспроможного фахівця, здатного до інноваційної діяльності та творчої самореалізації в сучасному освітньому просторі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Bond, M., Buntins, K., Bedenlier, S., Zawacki-Richter, O., & Kerres, M. (2021). Mapping research in student engagement and educational technology in higher education: A systematic evidence map. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 18*(1), 1–30.

Marchenko, N., Slipchuk, V., & Yuzkiv, H. (2023). Interactive learning methods in higher education institutions. *The Modern Higher Education Review, 8*, 146–156.

Pometun, O. I., Pyrozhenko, L. V. (2020). *Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання*. Київ: А.С.К.

Redecker, C. (2020). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.

Sharova, T., Kolomoiets, H., & Malechko, T. (2024). The use of interactive teaching methods in educational institutions. *Problems of Education, 2*(101), 221–243.

Vroom, K., Gehrtz, J., Apkarian, N., Elizondo, T. A., Ellis, B., & Hagma, J. (2022). Characteristics of interactive classrooms that first-year students find helpful. *International Journal of STEM Education, 9*(1).

Yuzkiv, H., Ivanenko, I., Marchenko, N., Kosharna, N., & Medvid, N. (2020). Innovative methods in language disciplines during profile training implementation. *International Journal of Higher Education, 9*(7), 230–242.

Іванова Я. О.
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
(Миколаїв, Україна)
Мусафір В. Ф.
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
(Миколаїв, Україна)

ПРОЄКТНО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК НЕТРАДИЦІЙНА ФОРМА НАВЧАННЯ

Вивчення та аналіз джерел з методики викладання іноземних мов продемонстрував переваги новітніх освітніх технологій, що сприяють розвиткові навичок самостійного навчання та креативних здібностей студентів. Проєктно-дослідницька діяльність – це один із найефективніших нетрадиційних підходів до організації навчального процесу, який дає можливість студентам застосовувати знання на практиці, розвивати навички самостійного пошуку інформації, аналізу, синтезу, креативності та відповідальності за результат. Проєктно-дослідницький підхід, як цілісна педагогічна технологія, має інтегративний характер, що ґрунтується на міжпредметному змісті, діяльнісному та особистісно орієнтованому підходах, проблемності й практикоорієнтованості навчальних завдань (Мотуз & Саєнко, 2025, с. 1463).

Робота над проектом є творчим процесом. Студенти, активно взаємодіють один з одним, здійснюють пошукову діяльність для вирішення особистісно значущої проблеми. Це вимагає від них перенесення вже набутих знань, навичок і вмінь у новий контекст навчально-пізнавальної діяльності, в результаті чого розвивається креативна компетенція як показник високого рівня володіння іноземної мови. (Тимошенко, 2024, с. 734).

На заняттях німецької мови та зарубіжної літератури дослідницька і проєктна діяльність дозволяє поєднати мовний, літературний, культурологічний, історичний компоненти, а це що кращому розумінню матеріалу та формуванню багатовимірних компетентностей.

Індивідуальні проєкти надають змогу кожному студенту розвинути особисту ініціативу, відповідальність, самостійність і поглибити свої знання на тему, яка його цікавить. Наприклад, на занятті з лінгвокраїнознавства студенти можуть підготувати міні-дослідження на тему «Культурні традиції німецькомовних країн», скласти буклет чи презентацію, написати статтю чи есе мовою оригіналу.

На занятті з зарубіжної літератури – дослідити історичний контекст твору, порівняти два твори з огляду на теми, жанри чи мотиви, підготувати порівняльний огляд, написати власну інтерпретацію.

Групові проєкти сприяють розвитку умінь співпрацювати, планувати роботу, розподіляти обов’язки, узгоджувати погляди. Наприклад, група студентів може створити мультимедійну презентацію про життя та культуру

німецькомовних країн, підготувати театралізований виступ за мотивами зарубіжного твору, або провести міні-квест/веб-квест, де поєднають мову, культуру, історію та літературу.

Аналіз наукової літератури та практичне застосування проєктної роботи дозволив нам виокремити переваги індивідуальних і групових проєктів. Вони:

–стимулюють відповідальність, самостійність, мотивацію;

–дають змогу застосувати знання на практиці, поглибити розуміння матеріалу;

–розвивають комунікативні, дослідницькі, організаторські навички;

–сприяють співпраці, колективній творчості;

–формують навички дослідження, публічного представлення результатів, аналізу, підсумовування.

Особливої уваги під час навчання набувають міні-проєкти. Ці короткі дослідницькі роботи можуть тривати від одного до кількох уроків або використовуватися як домашнє/додаткове завдання. Вони зручно вписуються у навчальний процес, не перевантажуючи його, але при цьому дають можливість:

–поглибити окремі теми (наприклад, лексико-культурні особливості німецькомовних країн; вплив культурного контексту на сприйняття літературного твору);

–опрацювати міждисциплінарні зв’язки: мова + історія + культура + література;

–розвинути навички дослідження: пошук, аналіз, синтез інформації, оформлення висновків;

–підготувати міні-презентації, інформаційні довідки, постери, буклети тощо.

Отже, міні-проєкти – зручна форма для мотивації студентів із різними рівнями підготовки: студенти, для яких німецька є основною іноземною мовою, можуть заглиблюватися в деталі та виконувати складніші дослідницькі завдання, тоді як студенти, які вивчають її як другу іноземну мову, мають змогу працювати з доступнішими мовними конструкціями, розвивати комунікативні навички та поступово підвищувати рівень володіння мовою через практичну діяльність.

На інтегрованих уроках у школі доречним є поєднання вивчення мови та літератури, що дозволяє розглядати літературні твори в їхньому культурно-мовному, історичному та соціальному контексті, а не як окремі факти. Наприклад, на уроці німецької мови – вивчаючи нову лексику та граматику – учні паралельно працюють з уривками текстів німецькою, аналізують їх, обговорюють, створюють власні висловлювання або короткі твори. У зарубіжній літературі – одночасно з аналізом художнього твору – учні можуть працювати над мовними завданнями, перекладами, тематичними словами, словниковими портфелями, контекстами тощо. Враховуючи вищезазначене, наголосимо на перевагах інтегрованих уроків, які:

–забезпечують глибоке вивчення матеріалу;

–формують міжпредметні комптентності;

–сприяють вільному володінню мовою в контексті культури ,та літератури;

–підвищують мотивацію;

–розвивають уміння аналізувати інформацію та висловлювати власну думку письмово та усно.

З огляду на значний дидактичний потенціал проєктно-дослідницької діяльності у формуванні іншомовної комунікативної компетентності, доцільно окреслити практичні рекомендації щодо її ефективної організації в освітньому процесі. А саме:

–чітко формулювати тему або проблему проєкту, визначати цілі та очікувані результати;

–дозволити обирати теми за інтересами – це підвищує мотивацію та залученість;

–передбачати етапи проєкту: планування → пошук інформації → реалізація → презентація/захист → рефлексія;

–використовувати різні форми презентації: письмові роботи, буклети, буктрейлери, постери, мультимедійні презентації, виступи, відео, квести;

–оцінювати не лише кінцевий продукт, але й процес: активність, участь, співпрацю, самостійність, креативність;

–комбінувати індивідуальну і групову роботу, щоб врахувати особливості різних учнів.

Отже, проєктно-дослідницька діяльність – гарний інструмент оновлення навчального процесу, який дозволяє реалізувати компетентнісний, особистісно-орієнтований, міжпредметний підходи до викладання німецької мови та зарубіжної літератури. Індивідуальні, групові, міні-проєкти та інтегровані уроки сприяють розвитку мовних, пізнавальних, соціальних і творчих компетентностей студентів, підвищують мотивацію, активізують змістовну діяльність і формують готовність до самостійного навчання та дослідження.

Варто також зазначити, що реалізація методу проектів веде до зміни ролі викладача, його позиції, котрий з одного боку, є організатором проєкту, а з іншого – рівноправним членом робочої групи і висуває власні цілі, аналізує ситуацію, пропонує цікаві ідеї для обговорення (Артемчук, 2024, с. 5–11).

Робота над проектом є креативною. Студенти, активно взаємодіють, здійснюють пошукову діяльність для вирішення особистісно значущої проблеми. Це вимагає від них перенесення вже набутих знань, навичок і вмінь у новий контекст навчально-пізнавальної діяльності, в результаті чого розвивається креативна компетенція як показник високого рівня володіння іноземної мови.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Артемчук, Д. (2024). Роль педагога в організації проєктної діяльності в закладах освіти. Проєктна діяльність як механізм інноваційного розвитку закладу освіти. Зб. нук. праць. Хмельницький: Видавництво ХОІППО імені Анатолія Назаренка. Хмельницький. 5-11.

Мотуз, Т. В., & Саєнко, О. В. (2025). Проєктно-дослідницька діяльність у початковій школі: генеза та сучасні освітні практики. Вісник науки та освіти. Серія «Педагогіка», 4(34). 1463–1472. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-4(34)-1463-1472

Тимошенко, Н. Є. (2024). Використання інтерактивних методів навчання у викладацькій діяльності. Перспективи та інновації науки. Серія «Педагогіка», 4(38). 731–740. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-4(38)-730-740

Івасюта М. І.
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича
(Чернівці, Україна)
Романюк І. М.
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича
(Чернівці, Україна)

РОЗВИТОК МОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КАЗКИ

Реформування сучасної системи освіти в Україні в межах концепції «Нова українська школа» потребує суттєвої зміни підходів до навчання української мови. Пріоритетом стає формування цілісної мовної компетентності, завдяки чому учні мають навчитися гнучко, свідомо й творчо використовувати мовні ресурси (фонетичні, лексичні, словотвірні, морфологічні, синтаксичні) у різноманітних життєвих ситуаціях. Лінгвістична казка в цьому аспекті виступає своєрідним містком між теоретичним правилом і практичною комунікацією, оскільки кожна мовна одиниця в межах сюжету отримує власну функціональну роль та «стратегію поведінки», що допомагає учням усвідомити прагматичний потенціал мови.

Особливої уваги в педагогічній роботі потребує адаптаційний етап навчання – 5–6 класи. Різке збільшення обсягу теоретичного матеріалу (особливо у розділах «Фонетика», «Орфографія», «Орфоепія» та «Морфологія») часто призводить до зниження навчальної мотивації, появи страху перед помилками та виникнення психологічного бар’єра. Казка є потужним інструментом соціалізації та першим досвідом пізнання світу. Моделюючи життєві обставини за участю колоритних героїв, вона інтерпретує складні закони життя в доступній формі. Цей жанр формує ціннісні орієнтири дитини, демонструє еталони поведінки та наочно ілюструє причиново-наслідкові зв’язки між необдуманими діями та їхніми негативними результатами. Крім того, казка – добре знайомий і звичний текст для вчорашніх учнів початкової школи, який має значний вплив на розумове, етичне й естетичне виховання, «даруючи нам оптимізм і віру в перемогу добрих сил над злими, сповнюючи радістю від зустрічі з прекрасним, переконуючи, що творчість народу – безсмертна» (Боднар, 2007, с. 5). Саме тому на уроках української мови в 5–6 класах ефективним буде системне використання лінгвістичних казок.

Лінгвістична казка як «особлива дидактична розповідь, в якій використовується казкова фабула або побутова ситуація для передачі повідомлення про мовні факти, правила, закони і закономірності мови» (Пентилюк, 2015, с. 127) доступно «пояснює закони мови, їй притаманні казкові елементи, чарівні перетворення героїв, певні усталені вирази» (Істоцька & Тельпуховська, 2019, с. 65).

Лінгвістична казка особливо актуальна для учнів 5–6 класів, оскільки одночасно активізує роботу лівої (логіка, аналіз правил) та правої (емоції, образи, уява) півкуль головного мозку. Замість абстрактних правил дитина бачить причиново-наслідкові зв'язки між діями персонажів, що забезпечує глибоке і тривале засвоєння матеріалу. Наприклад, вдалим матеріалом для розуміння учнями системності мови може стати казка «У Королівстві Мови», у якій через яскраві образи представлені різні частини мови: іменник («Всесвіт Мови – музика Життя, гармонія форм, згортання і розгортання світів та галактик. Всесвіт Мови – любов матері і посмішка дитини, радість, світло, благословення, творчість людини. Всесвіт Мови – барви свята, поезія краси, молитва і сповідь, час і вічність, прощення і вдячність, одкровення серця і утвердження правди, пізнання Істини – і заповіт нащадками» (Чумарна, 2018, с. 85), дієслово («Живе, діє, дихає, рухається, пульсує, радіє, освітлює, створює, перетворює, мислить, переосмилює, мовить, мовчить, говорить, кричить, співає, музичить, закликає, кличе, зове, просить, зітхає, усміхається, любить, голубить, пестить, заспокоює, розповідає, пояснює, переказує, повчає, підказує, наказує, переконує, умовляє…» (Чумарна, 2018, с. 85), прикметник («Первісний, безмежний, плинний, квітучий, співучий, рухливий, мудрий, осяйний, яскравий, сонячний, променистий, люблений, закоханий, усміхнений, радісний, щасливий, щебетливий, говірливий, повчальний, голосний і тихий, грізний та лагідний, мовчазний і голосний, потаємний і цікавий…» (Чумарна, 2018, с. 86) тощо. Ця казка, з одного боку, ознайомлює учнів з граматикою, а з іншого, – глибинно змінює сприйняття мови через осмислення світу. Школярі мають змогу зрозуміти суть та функції частин мови (іменник як основа буття, не просто «хто/що», а весь матеріальний і духовний світ навколо; дієслово – енергія життя; прикметник – палітра емоцій). Така казка також збагатить словниковий запас дітей, сприятиме розвитку асоціативного мислення, а головне – продемонструє цілісність мовної системи, у якій частини мови не існують окремо – вони взаємодіють, створюючи єдиний «Всесвіт Мови».

Для розвитку мовної компетентності лінгвістична казка виконує кілька ключових функцій: подає складні наукові терміни зрозумілою для дитини мовою образів; викликає інтерес до дослідження мовних явищ; заохочує учнів до самостійного створення власних казок.

Лінгвістичну казку можна використовувати на будь-якому етапі уроку. Наприклад, під час вивчення нового матеріалу вчитель може презентувати готову казку для сприйняття й подальшого аналізу учнями. Як-от, опрацьовуючи розділ «Будова слова» у 5 класі, можна розглянути казку «Казковий замок», у якій частини слів будують величезний замок слів: «Корені слів споруджували стіни, Суфікси робили вікна, двері, а Закінчення вилізли на дах будинку, щоби вкрити його червоною черепицею. Префікси подавали цеглу мулярам-Кореням» (Боднар, 2007, с. 29). На основі казкового сюжету учні зрозуміють, що корінь – це основна частина і своєрідна «стіна» слова, без якої споруда не стоятиме; префікс «подає цеглу», суфікс робить слово довершеним, разом допомагаючи кореню створювати нові значення і форми слова; закінчення завершує слово («дах») та захищає його, змінюючись залежно від зовнішніх умов (відмінків, роду, числа). У 6 класі доцільними будуть казки про

різні частини мови, які інтегрують лінгвістичні категорії у наочно-образну систему сприйняття дитини, забезпечуючи розуміння семантико-синтаксичних функцій слів та розвиток системного мислення.

Для закріплення знань учнів доцільно проводити «Мовний детектив»: школярі отримують текст казки, у яку втрутився «лиходій Помилка» (викрав апостроф (5 клас) чи переплутав закінчення відмінків іменників (6 клас)). Завдання учнів – застосувати мовне правило як інструмент розслідування, знайти та виправити помилки. Ефективним методичним прийомом візуалізації навчального матеріалу є також кроссенс, який передбачає «кодування» лінгвістичної казки в логічну матрицю з дев'яти зображень, а школярі мають відновити сюжет і правило, спираючись на асоціативні зв'язки між картинками.

Найвищий вияв мовної компетентності – самостійне створення лінгвістичних казок учнями. Сучасний урок мови в 5–6 класах вимагає також поєднання традиційного тексту з цифровими технологіями. Створення казки відбувається за алгоритмом: формулювання правила, вибір персонажів (наприклад, Чоловічий, Жіночий та Середній роди як три сусідні князівства в темі «Іменник», 6 клас), цифрова візуалізація (використання генеративних нейромереж для створення ілюстрацій до своєї казки за допомогою правильних текстових запитів (промптів)), що додатково розвиває їхню цифрову та мовленнєву грамотність.

Розвиток мовної компетентності учнів 5–6 класів потребує залучення нестандартних, емоційно насичених та інтерактивних засобів навчання, які відповідають віковим психофізіологічним особливостям школярів. Лінгвістична казка – унікальний дидактичний засіб, який успішно поєднує науковий зміст із художньо-образною формою. Систематичне й методично виважене використання таких казок (як готових текстових моделей, так і продуктів самостійної учнівської творчості) на різних етапах уроку сприяє поглибленому розумінню мовних явищ, опануванню норм літературної мови, формуванню мовної особистості, здатної до самовираження, критичного аналізу інформації та успішної комунікативної взаємодії в сучасному соціокультурному просторі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Боднар, О. С. (2007). Лінгвістична казка на уроках української мови. 4–6 класи. Навчальна книга – Богдан.

Істоцька, О. В., & Тельпуховська, Ю. М. (2019). Лінгвістична казка як методичний прийом навчання фонетики. *Теорія і методика навчання: проблеми та пошуки*, (16), 65–72. http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/3051

Пентилюк, М. І. (Ред.). (2015). *Словник-довідник з української лінгводидактики*. Ленвіт.

Чумарна, М. (2018). *Королівство мови*. Апріорі.

Казанська О. Ю.
Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ, ТЕХНОЛОГІЇ, МЕТОДИКИ, МЕТОДИ, ПРИЙОМИ І ЗАСОБИ НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ ДИДАКТИЦІ

Метод навчання є безпосереднім способом взаємодії вчителя та учня, спрямованим на розв'язання дидактичних завдань. Сучасна дидактика диверсифікує класичні словесні, наочні та практичні методи, перетворюючи їх на інтерактивні панелі, дебати за правилами, сократівський діалог, скрайбінг (візуалізація під час викладу), інфографічне моделювання, інтерактивне відео з вбудованими тестами, метод проєктів та дослідницько-пошукові експерименти.

Методика, на відміну від технології, є більш гнучкою і специфічною для конкретної предметної галузі або вікової групи. Інноваційними методиками сьогодення є методика контекстного навчання (моделювання життєвих ситуацій), методика розвитку критичного мислення (через аналіз медіатекстів, верифікацію фейків) та методика кейс-стаді (розбір реальних практичних ситуацій-кейсів). Підхід у дидактиці визначає стратегічну спрямованість освітнього процесу, концептуальну позицію вчителя та здобувача освіти. У сучасній дидактичній системі провідне місце посідають такі підходи: особистісно орієнтований підхід, який переміщує фокус із постаті вчителя на здобувача освіти (навчальний процес будується навколо індивідуальної освітньої траєкторії учня, його інтересів та психофізіологічних особливостей); компетентнісний підхід, орієнтований не на накопичення ізольованих знань, а на формування комплексних умінь, необхідних для життєдіяльності; мультимодальний та екосистемний підходи, які розглядають освітнє середовище як сукупність різноманітних каналів сприйняття (візуального, аудіального, цифрового) та взаємопов’язаних елементів, що створюють єдиний простір для розвитку особистості.

Сучасний етап розвитку глобального освітнього простору характеризується стрімкою зміною освітніх парадигм, зумовленою цифровізацією суспільства, інтеграцією штучного інтелекту та потребою у формуванні гнучких навичок. Класична дидактика, орієнтована на пасивне засвоєння інформації, остаточно втратила свою ефективність. Натомість новітня дидактична система вимагає чіткої інтеграції та практичної реалізації інноваційних підходів, технологій, методик, методів, прийомів і засобів навчання як цілісного синергетичного комплексу. Актуальність дослідження полягає в необхідності концептуального розмежування та структурування цих категорій у практиці сучасної школи. Сучасна дидактика остаточно перейшла від концепції «передачі знань» до формування *гнучких, адаптивних екосистем навчання.* На це суттєво вплинули інтеграція штучного інтелекту в українську освіту (зокрема, через державну платформу «Мрія» та ШІ-асистентів) та гостра потреба в подоланні освітніх розривів.

Сьогодні виокремлюють такі ключові *інноваційні підходи*, що визначають дидактичну теорію та практику:

1. Адаптивний (персоналізований) підхід

Модель «одна програма для всіх» остаточно застаріла. Дидактика базується на створенні *індивідуальних освітніх траєкторій.* Цифрові навчальні платформи за допомогою алгоритмів аналізують швидкість сприйняття матеріалу, прогалини в знаннях та інтереси конкретного учня. Система автоматично підлаштовує складність завдань та тип контенту (відео, текст, інтерактивна гра). Це дозволяє сильнішим учням розвивати таланти без штучного стримування, а тим, хто відстає – без стресу закривати прогалини.

2. Мультимодальний підхід та візуальна дидактика

Сучасна дидактика веде жорстку конкуренцію за увагу учня із соціальними мережами. Тому інформація більше не подається монотонно. Навчання будується через поєднання різних каналів сприйняття (мультимодальність). Особливе місце посідає *візуальна культура*: використання сучасного навчального 3D-анімаційного контенту, симуляцій та технологій доповненої (AR) і віртуальної (VR) реальності. Учень взаємодіє з візуальним екранним образом, що стимулює емоційне залучення та наочно-образне мислення.

3. Змістовна та цільова гейміфікація

Гейміфікація трансформувалася: прості бейджі та «зірочки» за пройдений тест більше не мотивують учнів. Впроваджується *змістовна ігрофікація*, пов'язана з реальними життєвими цілями дитини. Яскравим прикладом є впровадження внутрішньої освітньої валюти (наприклад, «мрійок» в екосистемі «Мрія»). Учні заробляють бали за реальні досягнення (перегляд пізнавального контенту, проєкти), які потім можна конвертувати у реальні освітні чи розважальні бонуси (сертифікати на книги, квитки в кіно тощо). Навчання перетворюється на захопливий квест.

4. ШІ-синергетичний підхід

Штучний інтелект перестав бути інструментом списування та перейшов у статус повноцінного дидактичного партнера. Цей підхід передбачає дворівневу роботу з ШІ. Для *вчителя* ШІ виступає асистентом, який автоматично генерує індивідуальні тести під тему уроку, пише плани та звільняє час від рутини на користь живого спілкування. Для *учня* ШІ стає персональним тьютором, який пояснює складні правила простими словами, проводить симуляційні інтерв'ю чи діалоги та надає миттєвий зворотний зв'язок.

5. Контекстно-прикладний підхід та розвиток софт-скілів

Сучасний учень не хоче вчити теорію «про запас». Знання мають застосовуватися негайно. Матеріал вивчається через вирішення прикладних життєвих завдань (кейс-методи, STEM-проєкти). Робота зміщується в командні формати, оскільки після років дистанційного навчання та ізоляції діти мають великий запит на соціалізацію. Навички комунікації, командної взаємодії, психоемоційної стійкості та критичного мислення (зокрема, медіаграмотності) тепер інтегруються безпосередньо в кожен предмет, а не вивчаються окремим курсом.

6. Мікронавчання

Орієнтація на кліпове сприйняття інформації та шалений темп життя. Навчальний матеріал розбивається на мініатюрні, завершені за змістом блоки. Замість годинної лекції учень отримує 5-хвилинне відео, інтерактивну картку чи швидкий квіз, які можна опрацювати між справами. Це забезпечує безперервність освіти протягом дня без відчуття перевантаження.

Дидактичне резюме: Сучасні інноваційні підходи спрямовані на те, щоб зробити навчання *гнучким, інтерактивним, цифровізованим та безпечним*, де вчитель виконує роль не ретранслятора знань, а ментора, що скеровує учня в технологічному освітньому середовищі. Таким чином, інноваційні процеси в сучасній дидактиці мають системний, багаторівневий характер. Ефективність сучасного уроку залежить не від ізольованого використання окремого методу чи гаджета, а від їхньої системної інтеграції: методологічну основу забезпечують особистісно орієнтований та компетентнісний підходи; процесуальний алгоритм будується на базі інноваційних технологій (змішаного навчання, STEAM, гейміфікації); безпосередня взаємодія реалізується через інтерактивні методи та прийоми, що підтримуються потужним арсеналом сучасних цифрових та ШІ-засобів навчання. Перспективи подальших дидактичних досліджень полягають у розробці критеріїв оцінювання ефективності використання штучного інтелекту в освітньому процесі середньої та вищої школи.

Технологія в дидактиці – це системний метод створення, застосування та визначення всього процесу навчання з урахуванням технічних і людських ресурсів, що має на меті оптимізацію форм освіти. Сьогодні дидактична практика оперує такими інноваційними технологіями: технологія змішаного навчання, яка передбачає поєднання традиційного аудиторного навчання з елементами електронного онлайн навчання; технологія гейміфікації , що базується на інтеграції ігрових механік (систем нагород, рівнів, квестів) у неігровий освітній контекст для підвищення внутрішньої мотивації учнів; STEM, STEAM, STREAM-технології – міждисциплінарні технології, що базуються на інтеграції природничих наук, технологій, інженерії, мистецтва та математики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Биков, В. Ю., & Топузов, О. М. (2023). Цифрова трансформація загальної середньої освіти в Україні: Виклики та перспективи. *Педагогіка і психологія*, (2), 15–28.

Вакалюк, Т. А. (2024). Інтеграція штучного інтелекту в освітній простір: Можливості та ризики для сучасної дидактики. *Інформаційні технології і засоби навчання*, *99*(1), 45–62.

Казанська, О. Ю. (2025). Трансформація класичних методів навчання в епоху цифровізації школи. *Вісник Інституту педагогіки*, (4), 88–95.

Кремень, В. Г. (Ред.). (2022). *Інноваційні технології в сучасній освіті: Світовий досвід та українські реалії*. Педагогічна думка.

Локшина, О. І. (2023). Компетентнісний підхід у європейській освіті: Досвід для України. *Рідна школа*, (1), 12–19.

Топузов, О. М. (2024). *Дидактика XXI століття: Від передачі знань до освітніх екосистем*. Інститут педагогіки НАПН України.

Шинкарук, В. Д. (2025). Гейміфікація та мікронавчання як відповідь на кліпове сприйняття інформації сучасними учнями. *Український педагогічний журнал*, (3), 102–111.

Листопад О. А.
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
(Одеса, Україна)
Листопад Н. Л.
Комунальний заклад «Одеський педагогічний фаховий коледж»
(Одеса, Україна)

ПЕДАГОГІЧНА ПРОГНОСТИКА ЯК ІНСТРУМЕНТ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується динамічними трансформаціями, що зумовлені цифровізацією суспільства, глобалізаційними процесами, а також необхідністю підвищення якості освітніх послуг і конкурентоспроможності випускників. Особливої актуальності набуває проблема підготовки майбутніх педагогів, зокрема вихователів закладів дошкільної освіти, здатних не лише ефективно діяти в умовах невизначеності, але й прогнозувати результати власної професійної діяльності. Саме тому педагогічна прогностика розглядається як важливий інструмент формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

Педагогічна прогностика, за визначенням О. Топузова, є теоретико-методичною основою прогнозування розвитку педагогічних явищ, процесів і систем, що дозволяє передбачати можливі результати освітньої діяльності та визначати ефективні стратегії їх досягнення (Топузов, 2014, с. 32–38). У сучасній освітній парадигмі педагогічна прогностика виконує не лише аналітичну, а й конструктивну функцію, сприяючи формуванню в майбутніх педагогів умінь планувати, моделювати та оцінювати освітні процеси. Доцільно підкреслити, що педагогічна прогностика інтегрує у собі міждисциплінарні підходи, поєднуючи досягнення педагогіки, психології, соціології, філософії освіти та теорії управління. Педагогічна прогностика ґрунтується на системному баченні освітнього процесу як відкритої динамічної системи, розвиток якої залежить від множини внутрішніх і зовнішніх чинників. Саме тому прогностична діяльність педагога передбачає не лише екстраполяцію наявних тенденцій, але й урахування можливих варіативних сценаріїв розвитку освітнього середовища.

Не можна не зважати на те, що педагогічна прогностика виступає як інструмент науково обґрунтованого передбачення, що спирається на аналіз емпіричних даних, педагогічного досвіду та інноваційних практик. Педагогічна прогностика передбачає використання таких методів, як педагогічне моделювання, сценарний аналіз, експертне оцінювання, педагогічний експеримент, що дозволяють визначати найбільш імовірні та бажані результати освітньої діяльності. Важливою є також її орієнтація на випереджальний характер розвитку освіти, що відповідає сучасним вимогам до підготовки конкурентоспроможного фахівця (Луговий та ін., 2019, с. 35–52).

Можна з упевненістю сказати, що конструктивна функція педагогічної прогностики проявляється у здатності не лише передбачати, але й проєктувати педагогічні процеси, що означає, що майбутній педагог виступає не пасивним спостерігачем, а активним суб'єктом освітньої діяльності, який цілеспрямовано конструює освітнє середовище, визначає оптимальні педагогічні стратегії та технології відповідно до прогнозованих результатів. Прогностика тісно пов'язана з проєктувальною та управлінською діяльністю педагога. Доведено, що особливого значення педагогічна прогностика набуває у процесі формування професійної компетентності майбутніх вихователів, оскільки їхня діяльність пов'язана з розвитком особистості дитини, що характеризується високим рівнем індивідуальної варіативності. Здатність прогнозувати освітні результати, передбачати можливі труднощі у розвитку дітей, обирати адекватні педагогічні впливи є важливою складовою їхньої професійної готовності. Прогностичні вміння виступають як інтегральний компонент професійної компетентності, що поєднує когнітивний, діяльнісний і рефлексивний аспекти (Листопад, 2026, с. 271–275).

Крім того, педагогічна прогностика сприяє розвитку рефлексивного мислення майбутніх педагогів, оскільки передбачає постійний аналіз і переосмислення результатів власної діяльності, співвіднесення їх із поставленими цілями та очікуваними результатами, що забезпечує формування здатності до саморегуляції, самовдосконалення та професійного зростання, що є необхідною умовою ефективної педагогічної діяльності в умовах сучасних освітніх трансформацій. Отже, педагогічна прогностика постає як складне багатовимірне явище, що виконує важливу роль у забезпеченні якості освітнього процесу та підготовці майбутніх педагогів до діяльності в умовах невизначеності та швидких змін. Її впровадження у зміст і технології професійної підготовки сприяє формуванню здатності до стратегічного мислення, педагогічного передбачення та ефективного управління освітніми процесами.

Важливим аспектом є інтеграція педагогічної прогностики в систему підготовки майбутніх вихователів у закладах вищої та фахової передвищої освіти. Така інтеграція передбачає поєднання компетентнісного та діяльнісного підходів, які забезпечують формування здатності до прогнозування як складової професійної компетентності (Листопад, 2026, с. 271–275). Зокрема, компетентнісний підхід орієнтує на результат навчання – сформованість у здобувачів освіти здатності застосовувати знання у практичній діяльності, тоді як діяльнісний підхід акцентує увагу на активній участі студентів у процесі пізнання через виконання практико-орієнтованих завдань.

У підготовці майбутніх вихователів педагогічна прогностика може реалізовуватися через впровадження спеціальних навчальних модулів, тренінгів, кейс-методів, а також через організацію проєктної діяльності. Наприклад, у межах навчальної дисципліни «Методика організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти» студентам може бути запропонована тема: «Прогнозування адаптації дітей раннього віку до умов закладу дошкільної освіти». У процесі її опрацювання здобувачі освіти аналізують чинники, що впливають на адаптацію дітей, розробляють можливі сценарії розвитку подій та

пропонують педагогічні стратегії їх оптимізації. Ще одним прикладом є тема: «Моделювання розвитку емоційного інтелекту дошкільників у цифровому освітньому середовищі». Виконання такого завдання передбачає не лише засвоєння теоретичних знань, але й формування вмінь прогнозувати результати впровадження цифрових технологій у роботу з дітьми, оцінювати можливі ризики та переваги.

Праксіологічний підхід, який розглядає діяльність як центральний елемент професійного становлення педагога, також відіграє важливу роль у формуванні прогностичних умінь (Листопад & Мардарова, 2025, с. 157–163). Праксіологічний підхід передбачає орієнтацію на ефективність педагогічної діяльності, що досягається через рефлексію, аналіз та прогнозування її результатів. Педагогічна прогностика виступає як інструмент оптимізації професійної діяльності майбутнього вихователя. У практиці підготовки майбутніх фахівців доцільно використовувати такі види завдань: прогнозування результатів освітньої діяльності на основі аналізу педагогічних ситуацій; розроблення індивідуальних освітніх траєкторій розвитку дітей; моделювання педагогічних процесів із урахуванням вікових та індивідуальних особливостей вихованців. Наприклад, студентам може бути запропонована тема: «Прогнозування розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку в умовах білінгвального середовища». У межах цього завдання вони аналізують сучасні підходи до розвитку мовлення, визначають можливі труднощі та розробляють педагогічні стратегії їх подолання.

Особливого значення набуває формування прогностичної компетентності у контексті забезпечення якості вищої освіти. Як зазначають В. Луговий, О. Слюсаренко та Ж. Таланова, сучасна освіта повинна відповідати критеріям не лише сучасності, але й «надсучасності», що передбачає орієнтацію на майбутнє та здатність до випереджального розвитку (Луговий та ін., 2019, с. 35–52). Педагогічна прогностика виступає як важливий інструмент забезпечення інноваційного розвитку освіти. Крім того, важливим є врахування філософсько-педагогічних засад розвитку освіти, які визначають її ціннісні орієнтири, світоглядні пріоритети та стратегічні напрями трансформації освітнього простору (Дічек та ін., 2025). Зазначені засади відображають гуманістичну спрямованість сучасної освіти, орієнтацію на розвиток особистості як найвищої соціокультурної цінності, а також на забезпечення гармонійного поєднання індивідуальних і суспільних інтересів. Освіта розглядається не лише як процес передачі знань, а як складна соціокультурна система, що забезпечує відтворення і розвиток духовного, інтелектуального та ціннісного потенціалу суспільства.

Педагогічна прогностика в означеному вимірі виступає як інструмент, що забезпечує узгодження стратегічних цілей освіти з реальними умовами її функціонування та перспективами розвитку. Педагогічна прогностика сприяє формуванню у майбутніх педагогів системного мислення, яке передбачає здатність розглядати освітні явища у взаємозв’язку та взаємозалежності, виявляти причинно-наслідкові зв’язки між різними компонентами освітнього процесу, а також прогнозувати наслідки педагогічних впливів на розвиток особистості дитини. Водночас вона сприяє усвідомленню майбутніми

педагогами ролі освіти як чинника суспільного розвитку, що формує громадянські, культурні та моральні цінності, що актуалізує необхідність орієнтації освітнього процесу на довгострокові результати, пов'язані з формуванням відповідальної, творчої та соціально активної особистості. Педагогічна прогностика забезпечує не лише інструментальний, але й світоглядний аспект професійної підготовки, сприяючи інтеграції знань, цінностей і професійних умінь у цілісну систему педагогічної діяльності.

У сучасних умовах цифровізації освіти особливої актуальності набуває використання цифрових інструментів у процесі формування прогностичних умінь, це можуть бути освітні платформи, симуляційні програми, цифрові кейси, що дозволяють моделювати різні педагогічні ситуації та прогнозувати їх результати. Наприклад, у межах дисципліни «Інформаційно-комунікаційні технології в дошкільній освіті» студентам може бути запропонована тема: «Прогнозування впливу цифрових ігор на когнітивний розвиток дошкільників». Застосування педагогічної прогностики у підготовці майбутніх вихователів також сприяє формуванню їхньої рефлексивної культури. Здобувачі освіти навчаються аналізувати власну діяльність, оцінювати її результати та прогнозувати подальші кроки професійного розвитку, що особливо важливо в умовах неперервної освіти, яка передбачає постійне оновлення знань і вдосконалення професійних умінь (Кремень та ін., 2022).

Результати здійсненого аналізу дозволяють дійти висновку, що педагогічна прогностика постає як системоутворювальний інструмент формування професійної компетентності майбутніх педагогів, зокрема вихователів закладів дошкільної освіти. Значущість педагогічної прогностики зумовлена здатністю забезпечувати науково обґрунтоване передбачення результатів освітньої діяльності, що, у свою чергу, підвищує ефективність педагогічного проєктування та управління освітніми процесами. Інтеграція педагогічної прогностики у зміст і технології підготовки фахівців у закладах вищої та фахової передвищої освіти сприяє цілеспрямованому розвитку прогностичного мислення, що включає здатність до аналізу педагогічних ситуацій, моделювання можливих сценаріїв їх розвитку та обґрунтованого вибору оптимальних стратегій педагогічної взаємодії.

Особливої ваги набуває формування у здобувачів освіти комплексу прогностичних умінь, серед яких – передбачення динаміки розвитку дитини, планування освітнього процесу з урахуванням індивідуальних особливостей вихованців, оцінювання ефективності педагогічних впливів, а також рефлексивний аналіз отриманих результатів. Такі вміння формуються в процесі цілеспрямованого використання прогностично орієнтованих завдань, що моделюють реальні професійні ситуації, залучення до проєктної діяльності, яка передбачає розроблення та апробацію освітніх моделей, а також застосування сучасних цифрових інструментів, здатних відтворювати варіативність освітніх процесів і результатів. Застосування праксіологічного підходу у поєднанні з педагогічною прогностикою забезпечує орієнтацію підготовки майбутніх вихователів на досягнення високих результатів професійної діяльності через оптимізацію педагогічних дій, що дозволяє сформувати у майбутніх фахівців здатність не лише діяти відповідно до заданих умов, але й випереджально

реагувати на можливі зміни в освітньому середовищі, що є особливо актуальним в умовах його динамічної трансформації.

Водночас упровадження педагогічної прогностики у систему професійної підготовки майбутніх вихователів сприяє розвитку їхньої професійної автономії, відповідальності за результати педагогічної діяльності та готовності до неперервного професійного самовдосконалення, що забезпечує формування інтегральної характеристики фахівця, здатного до стратегічного мислення, інноваційної діяльності та ефективної взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу. Отже, педагогічна прогностика виступає необхідною умовою підвищення якості підготовки майбутніх педагогів, оскільки забезпечує її спрямованість на перспективний розвиток, інноваційність і відповідність сучасним суспільним запитам. Системне впровадження педагогічної прогностики сприяє модернізації освітнього процесу, підвищенню його результативності та формуванню конкурентоспроможного фахівця, здатного до успішної професійної діяльності в умовах невизначеності, складності та динамічності сучасного освітнього середовища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Дічек, Н., Саух, П., & Загородня, А. (2025). Філософсько-педагогічна думка України: Аспекти ретроаналізу націєтворення. Київ: Педагогічна думка.

Кремень, В. Г., Луговий, В. І., Саух, П. Ю., & Таланова, Ж. В. (2022). Мережа державних закладів вищої освіти України: аналітичний огляд конкурентоспроможності. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 4(1). https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4122

Листопад, О. (2026). Компетентнісний і діяльнісний методологічні підходи в підготовці майбутніх педагогів до прогнозування в освітній діяльності. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 222. 271–275. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2026-1-222-271-275

Листопад, О., Мардарова, І., & Гуданич, Н. (2023). Розвиток проєктної культури майбутніх педагогів в освітньому середовищі закладу вищої освіти. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 3. 485–497. https://doi.org/10.31494/2412-9208-2023-1-3-485-497

Листопад, О., & Мардарова, І. (2025). Праксіологічний підхід у розвитку професійної компетентності педагогів: теоретичні засади та освітні практики. Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Серія: Філософія. Педагогіка. 2(9). 157–163. https://doi.org/10.54891/2786-7013/2025-2-18

Луговий, В., Слюсаренко, О., & Таланова, Ж. (2019). Сучасність і надсучасність – критерій якості вищої освіти. *Університети і лідерство*. 1 (7). 35-52. https://doi.org/10.31874/2520-6702-2019-7-1-3-25

Топузов, О. М. (2014). Педагогічна прогностика: теоретико-методична основа прогнозування розвитку педагогічних наук і педагогічної практики. *Рідна школа*, (7), 32–38.

Топузов, О. М. (2024). *Освітня сфера України: національні пріоритети, проблеми і перспективи (Серія «Наукова школа»).* Київ: Педагогічна думка.

Насакіна С. В.
Одеський державний аграрний університет,
(Одеса, Україна)

ІННОВАЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ: РОЛЬ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ

Перехід до інформаційного суспільства та стрімкий розвиток Штучного інтелекту (ШІ) докорінно змінюють освітню парадигму. Сьогодні освіта це –не фіксований етап, а безперервний процес, де ШІ виступає і інструментом, і співавтором навчальних стратегій. Глобальна цифровізація сучасного суспільства вимагає від системи вищої та середньої освіти швидкої адаптації до нових інструментів. Зокрема, виникнення Штучного Інтелекту (ШІ) у XXI столітті докорінно змінило підходи до сучасного накопичення та обробки знань. Сьогодні ми спостерігаємо перехід від традиційних методик навчання до інноваційних систем, де діджиталізація стає ключовим фактором ефективності навчання.

Попри тотальне поширення технологій, у сучасному науковому дискурсі все ще триває дискусія щодо єдиного тлумачення поняття «штучний інтелект», що зумовлено міждисциплінарністю цього феномену. Зокрема існує думка, що Штучний інтелект (або ШІ) – термін, що застосовується для опису інтелектуальних можливостей комп'ютерів для прийняття рішень (Сісяк, 2016), це інструментарій системи чи сервісу з використанням якого можна збирати та адаптувати дані користувача (або дані, що розміщені у відкритих репозитаріях), та на їх основі генерувати нові рішення чи висновки, відповідно до поданого запиту користувача (Мар'єнко & Коваленко, 2023, с. 50), здатність інтелектуальних машин виконувати завдання точно та ефективно (Брутман & Наумчук, 2023, с. 214). У контексті лінгводидактики Штучний інтелект відкриває нові перспективи для персоналізації навчання, проте водночас окреслює низку проблемних питань, пов'язаних із верифікацією згенерованих даних та етикою їх використання у навчальному процесі.

Мета нашої розвідки – проаналізувати педагогічні інновації у викладанні мов під впливом ШІ.

Інтеграція ШІ в освітній процес, безсумнівно, відкрило нові можливості для оптимізації навчання та створення особистісних освітніх траєкторій здобувачів. Сучасні платформи (LMS – Learning Management Systems) перетворилися з простих сховищ файлів на інтерактивні середовища. Вони об'єднують текст, аудіо, відео та ігрові механіки (гейміфікацію), що дозволяє задіяти всі канали сприйняття інформації, наприклад, Canvas, Moodle.

Штучний інтелект на заняттях англійської мови використовуються викладачем (або здобувачем) для пошуку інформації, допомоги у створенні презентаціїї, пошуку бібліографічного матеріалу для написання, наприклад, статті, перекладу текстів. Дослідники вказують на важливість використання таких ресурсів як Google Translate, DeepL та Microsoft Translator підчасу перекладу текстів та аудіо файлів (Багрій, 2023, с. 20). Такі ШІ-інструменти як

Grammarly, DeepL Write можуть не лише виправляти помилки, а й пояснювати правила в момент написання тексту. Під час спілкування з ШІ учень отримує підказку «спробуй ще раз», що знижує рівень стресу та стимулює самостійний пошук правильної відповіді. Вчитель може отримати аналітику по всій групі, та звернути увагу на якому саме етапі більшість студентів зробили помилки, і може ще раз розібрати складу тему на оффлайн-занятті.

Використання ШІ у навчальному процесі відкриває безпрецедентні можливості для інтелектуального зростання як викладачів, так і здобувачів. Сьогодні ШІ може забезпечити персоналізацію навчання, сприяти інклюзивності, допомагати долати мовні та фізичні бар'єри у навчанні. адаптувати складність матеріалу під можливості кожного здобувача завдяки таким інструментам ШІ як чат-боти, системи перевірки письма, мовні тренажери, тощо. Так, ШІ-моделі миттєво аналізують вимову, вказуючи на фонетичні неточності та допомагаючи відшліфувати акцент, що раніше було можливим лише за наявності приватного репетитора-носія мови.

У контексті роботи з текстом алгоритми пропонують не просто автоматичне виправлення граматичних чи пунктуаційних помилок, а й глибокий граматичний, лексичний та стилістичний аналіз. Більш того, сучасні освітні платформи на базі ШІ здатні адаптувати навчальний план під інтереси конкретного користувача, генеруючи вправи на основі улюблених тем, фільмів чи професійної лексики, що значно підвищує мотивацію. Окрім того, технології миттєвого перекладу дозволяють ефективно працювати з автентичним аудіо- та відеоконтентом. Наприклад, Grammarly – незамінний помічник здобувачів для перевірки граматики, стилістики тексту. У 2026 році він також допомагає правильно оформлювати цитування та перевіряти текст на плагіат. Інструмент DeepL Write не просто перекладає, а допомагає перефразувати речення англійською так, щоб вони звучали природно та професійно. З ШІ-репетитором Talkpal можна спілкуватися на будь-які теми: він імітує живий діалог. Сервіс від Google NotebookLM дозволяє завантажити власні конспекти чи підручники та перетворити їх на інтерактивну базу знань, де ШІ відповідає на питання суто за матеріалами здобувачів.

Водночас стрімка інтеграція ШІ у освітній процес актуалізує низку важливих питань. Зокрема, виникає питання трансформації академічної доброчесності: як переосмислити поняття авторства в умовах, коли ШІ здатний створювати тексти та виконувати завдання замість здобувачів? Важливо знайти підхід, за якого алгоритми стануть інструментом підсилення, а не заміщення власних зусиль дослідника. Також гостро постає проблема запобігання атрофії критичного мислення. Існує ризик, що пасивне споживання готових відповідей може послабити здатність учня (студента) до самостійного аналізу та творчого пошуку. Адже фундаментальні наукові здобутки, подібні до славнозвісного осяяння Ісаака Ньютона під яблунею, що заклало основи Закону всесвітнього тяжіння, народжуються саме в процесі тривалої та напруженої розумової праці, яку неможливо повністю делегувати машині.

Хоча Штучний інтелект відкриває колосальні перспективи у системі освіти, його інтеграція в освіту та науку супроводжується низкою суттєвих ризиків, які не можна ігнорувати. Основним деструктивним фактором є загроза

академічній доброчесності, що призводить до знецінення дипломів та наукових ступенів, оскільки стає дедалі важче оцінити реальний рівень знань людини. Окрему небезпеку викликає дезінформація. ШІ-моделі навчаються на величезних масивах даних, які часто містять приховані стереотипи, а іноді й відверті помилки. Це може призводити до появи так званих «галюцинацій» – ситуацій, коли система впевнено генерує вигадану інформацію, яку недосвідчені користувачі сприймають як істину. Також варто враховувати нерівний доступ до платних версій ШІ, що може поглибити прірву між багатими та бідними верствами здобувачів, та створювати переваги не за рахунок таланту, а за рахунок технологічного оснащення учня. Крім того, надмірне покладання на "ШІ-викладачів" зменшує роль емоційного та соціального зв'язку між викладачем та викладачем, який є критично важливим для виховної складової освіти.

Для ефективної протидії негативним аспектам використання ШІ та збереження якості освіти, університети та школи впроваджують комплексні стратегії, спрямовані на адаптацію навчального процесу до нових реалій. Перш за все, відбувається поступова відмова від домашніх есе на заняттях "Іноземна мова" як основного методу контролю на користь усних іспитів, дискусій у групах та письмових робіт, що виконуються безпосередньо в аудиторії під наглядом викладача. Це дозволяє перевірити не лише кінцевий результат, а й здатність здобувача аргументувати свою думку в реальному часі. По друге, замість заборони, викладачі можуть запропонувати здобувачам згенерувати текст англійською мовою за допомогою ШІ, а потім знайти в ньому помилки, логічні розриви або упередження. Це розвиває навички верифікації інформації та критичного сприйняття контенту ШІ.

Таким чином, штучний інтелект стає інтерактивним містком між теорією та живою практикою, допомагає створити вивчення англійської мови більш доступним, швидким та гнучким процесом. Сучасна освіта має на меті навчити гармонійному симбіозу з технологіями, де ШІ розширює межі людських можливостей, але не пригнічує при цьому хист до самостійного мислення. Використання ШІ в освіті допомагає реалізувати концепцію центричності на учневі (student-centered learning), де викладач перестає бути єдиним джерелом істини, а стає фасилітатором і дизайнером освітнього досвіду.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Багрій, Г. А. (2023). Інноваційні підходи до навчання іноземної мови з використання штучного інтелекту. Технології доброчесного використання штучного інтелекту у сфері освіти та науки: матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації, 31 липня – 10 вересня 2023 року. Видавничий дім «Гельветика», 20–21. https://www.researchgate.net/publication/377444350_VIKORISTANNA_STUCNOGO_INTELEKTU_DLA_PIDGOTOVKI_DO_ZANAT_NA_PRIKLADI_CHATGPT

Брутман, А., & Наумчук, Т. (2023). Штучний інтелект на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням у закладах вищої освіти. Сучасні дослідження з іноземної філології, 1(23), 211–219. https://dspace.uzhnu.edu.ua/items/e0d65fba-ddb3-4cbe-bda9-4f25d9bb2fc0

Мар'єнко, М., & Коваленко, В. (2023). Штучний інтелект та відкрита наука в освіті. Фізико-математична освіта, 38(1), 48–53. https://doi.org/10.31110/2413-1571-2023-038-1-007

Сісяк, П. (2016). Штучний інтелект – революція, надія чи утопія? Imena.ua. https://www.imena.ua/blog/ai-revolution

Науменко С. О.
Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)

РЕАЛІЗАЦІЯ ДЕРЖАВНОЇ ПІДСУМКОВОЇ АТЕСТАЦІЇ У ФОРМІ ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ

Державна підсумкова атестація (далі – ДПА) є «формою контролю відповідності освітнього рівня випускників закладів загальної середньої освіти I, II, III ступенів та професійно-технічних навчальних закладів, що надають повну загальну середню освіту, державним вимогам» (*Державна підсумкова атестація*, б. д.).

До 2020 р. ДПА учнів 4-х, 9-х та 11-х класів проводилася у письмовій формі наприкінці навчального року. Завдання укладали заклади загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО), орієнтуючись на рекомендації Міністерства освіти і науки України (далі – МОН України).

Обов'язковим предметом державної атестації здобувачів освіти всіх рівнів була українська мова. Зокрема, учні початкової школи (4 клас) складали ДПА з двох предметів (українська мова та математика), здобувачі базової середньої освіти (9 клас) – з трьох предметів (українська мова, математика та предмет на вибір здобувача освіти). Здобувачі повної загальної середньої освіти (11 клас, випускники ЗЗСО) складали ДПА у формі зовнішнього незалежного оцінювання (далі – ЗНО). У 2021 р. результати ЗНО з чотирьох навчальних предметів (українська мова (українська мова і література), математика, історія України або іноземна мова (на вибір) та навчальний предмет на вибір випускника) зараховувалися випускникам ЗЗСО як результати державної підсумкової атестації.

Метою ДПА учнів 4-х класів був моніторинг якості освіти, учнів 9-х та 11-х класів – оцінювання результатів навчання.

З 2019/2020 н.р. по 2025/2026 н.р. згідно із Законами України та Наказами Міністерства освіти і науки України (спочатку через пандемію COVID-19, а з 2022 р. через воєнний стан внаслідок військової агресії російської федерації проти України) здобувачі освіти 4-х, 9-х та 11-х класів були звільнені від складання державної підсумкової атестації.

У Законі України «Про повну загальну середню освіту» (2020) передбачається проведення з 2027 р. ДПА учнів 9-х класів у формі ЗНО.

Відповідно до Стратегії розвитку освітніх оцінювань у сфері загальної середньої освіти в Україні до 2030 року (2019) українськими науковцями й практиками було обґрунтовано й запропоновано перехід до стандартизованих оцінювань на всіх трьох рівнях ЗЗСО. Так, на рівні початкової школи ДПА має бути внутрішнім оцінюванням з окремими елементами ЗНО, на рівні базової середньої освіти – поєднанням ЗНО та внутрішнього шкільного іспиту, на рівні повної загальної середньої освіти – у формі ЗНО (*Стратегія розвитку освітніх оцінювань у сфері загальної середньої освіти в Україні до 2030 року*, 2019, с. 12, 19, 26).

З 2024 р. на виконання Закону України «Про повну загальну середню освіту» (2020) та Стратегії розвитку освітніх оцінювань у сфері загальної середньої освіти в Україні до 2030 року (2019) Український центр оцінювання якості освіти (далі – УЦОЯО) розробляє й апробує (пілотує) нову модель атестації для випускників початкової школи – ДПА-4 у формі ЗНО. Метою цього проєкту є отримання об'єктивних даних про стан початкової освіти в Україні для покращення якості освіти й освітньої діяльності (*Державна підсумкова атестація | Український центр оцінювання якості освіти*, б. д.).

Метою ДПА у формі ЗНО **має бути** не просто оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти чи порівняння їхніх результатів з тими, що передбачені Державними стандартами, а «допомога учням упевнено рухатися далі в навчанні» (*Державна підсумкова атестація | Український центр оцінювання якості освіти*, б. д.).

ДПА-4 у формі ЗНО проводиться з двох освітніх галузей: математичної та мовно-літературної. Її особливостями є те, що:

1) оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти з мовно-літературної освітньої галузі (українська мова й читання) здійснюється за допомогою тестів, через роботу з текстом і вправи на письмо та через стимулювання усної взаємодії учнів (мінідискусії);

2) оцінювання навчальних досягнень учнів з математичної освітньої галузі (математика) здійснюється за допомогою тестів та через виконання дослідницьких завдань, що базуються на реальних життєвих ситуаціях;

3) тестові зошити із української мови і читання та математики містять вправи на психологічне розвантаження учнів та завдання для рефлексії (*Звіт про результати проведення пілотної державної підсумкової атестації випускників початкової школи у формі зовнішнього незалежного оцінювання 2025 року*, 2025, с. 4).

Тобто, для оцінювання учнів 4-х класів з математичної та мовно-літературної освітніх галузей УЦОЯО було розроблено:

− *тестові зошити із української мови та читання*. У кожному тестовому зошиті містилося 21 завдання, які було структуровано за двома змістовими частинами: «Читання» і «Письмо». У частині «Читання» містився текст для самостійного читання мовчки та 12 тестових завдань до нього для перевірки рівня сформованості складників читацької компетентності здобувачів. Частина «Письмо» містила комплекс тестових завдань, спрямованих на визначення рівня сформованості мовної і мовленнєвої компетентності, зокрема орфографічної і пунктуаційної грамотності, граматичної, синтаксичної вправності, а також уміння аналізувати мовні явища й використовувати мову для власної мовної творчості, висловлювання думок, почуттів і ставлень, взаємодії з іншими особами письмово;

− *комплекти матеріалів для організації усної взаємодії*. Об'єктом оцінювання була мовленнєва та комунікативна компетентність, а саме: вміння здобувача освіти взаємодіяти з іншими особами усно, сприймати й використовувати інформацію для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях. Було запропоновано організувати в класних колективах мінідискусію за певною тематикою, під час якої учасники

аргументовано висловлювали власну позицію, наводячи приклади та спираючись на власний досвід. Процедура також передбачала виконання завдань зі сприймання усної інформації (слухання);

− *тестові зошити з математики*. У кожному тестовому зошиті містилося 16 різних компетентнісних завдань, структурованих за чотирма змістовими блоками (субтестами): «Числа та дії з ними» – секція «Граємо»; «Величини та вимірювання» – секція «Цікавимося»; «Робота з даними» – секція «Аналізуємо»; «Геометричні фігури й геометричні величини. Орієнтування на площині (маршрут)» – секція «Відпочиваємо»;

− *зошити із дослідницькими завданнями з математики*. У кожному зошиті містилося 4 дослідницькі завдання, які вимагали розгорнутих міркувань на основі життєвої ситуації та давали змогу здобувачам освіти продемонструвати комплекс умінь, що є складниками математичної компетентності. Модель передбачала: 1) окреслення проблемної ситуації (фронтальна робота): мотивація учнів / учениць та ознайомлення їх із буклетом, що містить необхідну інформацію; 2) виконання математичних завдань (індивідуальна робота): пошук шляхів розв'язання проблеми через виконання завдань математичного змісту; 3) рефлексія (фронтальна робота) (*Звіт про результати проведення пілотної державної підсумкової атестації випускників початкової школи у формі зовнішнього незалежного оцінювання 2025 року*, 2025, с. 4–5).

У 2024 і 2025 рр. було проведено перші два етапи пілотування ДПА-4 у формі ЗНО, у 2026 р. відбудеться третій етап пілотування.

У ході пілотування (2024-2025 рр.) було виявлено:

− наявність кореляції між результатами ДПА учнів з читання та письма (0,62), з математики та письма (0,56) та з математики і читання (0,54). Тобто, здобувачі освіти, які мають високі показники з читання та письма, зазвичай успішніше розв'язують завдання з математики;

− наявність у вибірці значної кількості випускників, які потребують посиленої уваги щодо формування мовної та читацької компетентності. Так 19% учасників пілоту продемонстрували початковий рівень у компоненті Письмо та 11% учнів виявили початковий рівень у компоненті Читання. Хоча більшість учасників пілоту продемонстрували достатній та високий рівні у компонентах Письмо та Читання (відповідно 56% та 61%);

− наявність диспропорції у результатах учнів залежно від типу місцевості: у сільських закладах освіти частка здобувачів, які продемонстрували початковий рівень, є вищою, ніж у міських закладах, особливо для письма (29% проти 16%) та математики (7% проти 2%). Водночас усна взаємодія є найменш чутливою до типу місцевості;

− наявність кореляції між кількістю учнів у класі і їхніми результатами. Так, для всіх чотирьох складників (читання, письмо, усна взаємодія та математика) менша наповнюваність класів (до 25 осіб) сприяє вищим балам (*Звіт про результати проведення пілотної державної підсумкової атестації випускників початкової школи у формі зовнішнього незалежного оцінювання 2025 року*, 2025, с. 6, 8–9).

Взагалі, результати пілотування ДПА-4 у формі ЗНО підтвердили, що розроблений УЦОЯО інструментарій оцінювання перевіряє сформованість

умінь учнів 4-х класів з математичної (математика) та мовно-літературної (українська мова й читання) освітніх галузей.

З 2026 р. планується також розпочати трансформацію системи державної підсумкової атестації для учнів 9-х класів. Так, восени 2026 р. УЦОЯО має намір провести перший етап апробації окремих інструментів і процедур оцінювання учнів 9-х класів у формі ЗНО з мовно-літературної (державна мова) та математичної освітніх галузей (*Загальна інформація*. *ДПА-9,* б. д.). У 2027 р. планується проведення другого етапу апробації (пілотування) моделі ДПА-9 у формі ЗНО з мовно-літературної (державна мова) та математичної освітніх галузей та передбачається первинна апробація інструментів з громадянської та історичної, мовно-літературної (іншомовна освіта) та природничої освітніх галузей (Про підготовку до впровадження з 2029 року державної підсумкової атестації осіб, які завершують здобуття базової середньої освіти, у формі зовнішнього незалежного оцінювання, 2025). У 2028 р. має відбутися запуск повноцінної ДПА-9 з мовно-літературної (державна мова) і математичної освітньої галузей та додаткове пілотування інструментів і процедур для інших галузей, а у 2029 р. – повноцінне упровадження ДПА-9 у формі ЗНО для всіх базових предметів.

Отже, нині відбувається трансформація системи державної підсумкової атестації в Україні. Здійснюється перехід від суб'єктивного «шкільного» оцінювання ДПА на користь стандартизованих зовнішніх оцінювань за моделлю ЗНО на всіх рівнях освіти (4-і, 9-і та 11-і класи). Це має забезпечити об'єктивність даних та єдині вимоги до освітніх оцінювань здобувачів освіти різних рівнів.

Також трансформується й мета ДПА: від контролю знань до моніторингу й підтримки. Особливо це актуальне для початкової школи, де головним завданням стає виявлення прогалин у навчальних досягненнях кожного учня з метою коригування його освітньої траєкторії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Державна підсумкова атестація | Український центр оцінювання якості освіти. (б. д.). Український центр оцінювання якості освіти. https://testportal.gov.ua/derzhavna-pidsumkova-atestatsiya/

Державна підсумкова атестація. (б. д.). Міністерство освіти і науки України. https://mon.gov.ua/tag/derzhavna-pidsumkova-atestatsiya?&tag=derzhavna-pidsumkova-atestatsiya

Загальна інформація. *ДПА-9.* (б. д.). Український центр оцінювання якості освіти. https://testportal.gov.ua/zagalna-informatsiya-dpa-9/

Звіт про результати проведення пілотної державної підсумкової атестації випускників початкової школи у формі зовнішнього незалежного оцінювання 2025 року. (2025). Український центр оцінювання якості освіти. https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2025/12/ZVIT_DPA.pdf.

Про підготовку до впровадження з 2029 року державної підсумкової атестації осіб, які завершують здобуття базової середньої освіти, у формі зовнішнього незалежного оцінювання. Наказ Міністерства освіти і науки України № 1597 (2025, Грудень 09). *Український центр оцінювання якості освіти.* https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2025/12/nakaz-MON-1597.pdf

Про повну загальну середню освіту. Закон України № 463-IX (2020, Січень 16). *Верховна Рада України. Законодавство України.* https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text

Стратегія розвитку освітніх оцінювань у сфері загальної середньої освіти в Україні до 2030 року. (2019). https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/07/190523_Strategiya-osvitnih-otsinyuvan_UTSOYAO.pdf

Оліяр М. П.
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника
(Івано-Франківськ, Україна)

УНІВЕРСАЛЬНИЙ ДИЗАЙН ЯК СУЧАСНА СТРАТЕГІЯ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ОСВІТИ

Перед сучасним суспільством постає чимало проблем: політичних, економічних, соціальних. В останні десятиліття соціологи заговорили про соціокультурну катастрофу, втрату традиційних цінностей. Але саме в цінностях відображаються запити суспільства, значущість явищ для індивіда, що детермінує соціальну поведінку, ставлення до дійсності, шляхи досягнення життєвих цілей. Сьогодні актуальним залишається запит на базові соціальні цінності – мир, рівність, безпеку, справедливість, які виражають загальнолюдські орієнтири та норми поведінки.

Одним із найважливіших завдань під час проєктування середовища існування людини є вирішення соціальних проблем засобами дизайну. З'явилися нові вирішення існуючих проблем, зокрема маркером соціальних змін став універсальний дизайн як проєктна діяльність з формування предметно-просторового середовища. Універсальний дизайн націлений на покращення умов життя людини, вирішення проблем незахищених верств суспільства, усунення проявів негативної соціальної взаємодії.

Термін «універсальний дизайн», як відомо, був запроваджений американським архітектором Рональдом Л. Мейсом у другій половині XX століття і використовувався для позначення фізичного середовища, доступного для людей з інвалідністю. Поняття закріплене Конвенцією ООН «Про права осіб з інвалідністю» (Конвенція про права осіб з інвалідністю, 2006).

Слід зазначити, що дизайн за своєю суттю є соціокультурним феноменом. Він творить і транслює матеріальний та духовно-ціннісний продукт, що відображає існуючий соціально-економічний і культурний контекст середовища, рівень розвитку суспільства та задовольняє потреби людини (фізіологічні, соціальні, духовні, естетичні). При цьому дизайн має потенціал розширення свого впливу на всі сфери життєдіяльності суспільства та може запропонувати нові способи вирішення нагальних проблем. Сьогодні дизайн успішно виконує функції соціально-культурного інтегратора суспільної взаємодії. Він є сучасною концепцією проєктування предметно-просторового світу, що дозволяє формувати соціокультурну цінність дизайнерської діяльності, впливати на культурно-ціннісні стимули життя людини та суспільства. Упродовж останніх десятиліть поняття універсального дизайну перейшло з галузі будівництва в інші сфери діяльності людини, в тому числі і в освіту. З кожним роком підвищується соціальна роль освіти, формуючи

перспективи розвитку людства. Освіта у сфері дизайну активно сприяє вдосконаленню соціального дизайну та розширенню його меж. Проєкти у сфері дизайну необхідно виконувати, орієнтуючись на принципи універсальності. Зокрема, у Постанові Кабміну України від 17 грудня 2025 р. № 1673 «Про затвердження принципів, критеріїв і меж розумного пристосування та універсального дизайну» названо такі принципи, як:

–рівність використання людьми з різними фізичними можливостями;

–гнучкість використання – багатофункціональність з урахуванням різноманіття індивідуальних здібностей і можливостей користувачів;

–простота використання – забезпечення умов для простоти розуміння, легкості використання предмета, середовища, програми чи послуги для будь-якої особи незалежно від її досвіду, знань, мовних навичок, віку чи рівня концентрації уваги;

–доступність викладеної інформації для ефектного сповіщення користувача незалежно від індивідуальних особливостей сприйняття або умов навколишнього середовища;

–зведення до мінімуму виникнення ризиків і негативних наслідків використання об’єктів дизайну;

–мінімізація фізичних зусиль у процесі використання предмета, середовища, програми чи послуги;

–достатність простору – розмір предметів, простір або середовище є зручним для доступу та використання будь-якою особою незалежно від її фізичних параметрів, віку та рівня мобільності (Про затвердження принципів, критеріїв і меж розумного пристосування та універсального дизайну, 2025).

Як зазначається в сучасних наукових дослідженнях, метою універсального дизайну в освітній сфері є забезпечення ефективного навчального процесу, який: враховує широкий спектр відмінностей здобувачів освіти, наприклад, різні рівні розвитку, різноманітні інтереси та потреби; базується на загальній навчальній програмі, яка надається з певною гнучкістю, тобто на рівні, що підходить для конкретного учня чи студента та водночас ставить перед ним виклик; забезпечує прогрес і досягнення кожного здобувача освіти в рамках загальних навчальних цілей, а не створює окремі набори цілей та навчальних програм; цей підхід передбачає найвищі можливі очікування для всіх здобувачів (Колупаєва & Наконечна, 2021, с. 21).

Універсальний дизайн – не просто практичний посібник для проєктування предметного світу. Це новий спосіб мислення. Акцент зміщується з уявлення про неповноцінність маломобільних людей до ідеології досконалості будь-якої людини та необхідності перетворити навколишнє середовище з урахуванням її потреб і особливостей. Універсальний дизайн пропонує рішення для розширення можливостей активної та повноцінної участі в суспільстві кожної особистості. Він ґрунтується на припущенні, що людське різноманіття є природним і не обов’язково пов’язане з обмеженнями. Немає двох абсолютно однакових людей, і так само немає двох людей з абсолютно однаковими здібностями. Здібності можуть відрізнятися залежно від діяльності, в якій бере участь людина, або середовища, в якому ця діяльність відбувається. Тому

концепція універсального дизайну грунтується на повазі до індивідуальних здібностей та служить для реалізації доступності до повноцінної освіти для всіх.

Водночас стосовно проблем, які стосуються професійної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО, теорія і практика універсального дизайну все ще не знайшла належного розвитку і використання: «незважаючи на серйозний нормативно-законодавчий фундамент та державну підтримку, практична реалізація інклюзивного навчання у ЗВО відбувається не досить активно. Мусимо констатувати, що нині неповною мірою враховуються освітні потреби здобувачів вищої освіти з числа вразливих груп населення, таких як малозабезпечені, особи з інвалідністю, діти-сироти, особи, позбавлені батьківського піклування, учасники бойових дій, біженці, внутрішньо переміщені особи, особи з обмеженою дієздатністю» (Потапенко та ін., 2025). Необхідне широке ознайомлення викладачів з теоретичними основами універсального дизайну, використання гнучких матеріалів і засобів до навчальних курсів, упровадження сучасних освітніх технологій, інклюзивних методів навчання, інструментів на основі штучного інтелекту, диференційованого викладання та ін.

Проєктування доступного середовища за концепцією універсального дизайну не може здійснюватися без опори на гуманістичні принципи усвідомленості, емпатії, на людиноцентрований підхід до вирішення проєктних завдань. Адже саме потреба в посиленні гуманістичної та естетичної функцій дизайну виявилася у прагненні до створення середовища, що передбачає рівні можливості для інтеграції людей із найрізноманітніших соціальних груп, незалежно від національної чи релігійної приналежності, статі, віку, стану здоров'я. Тому навчання в умовах реалізації принципів універсального дизайну має великий потенціал для розвитку гуманістичних якостей майбутніх фахівців.

Таким чином, поняття універсального дизайну передбачає створення безбар'єрного середовища, яке включає доступність, комфортність, безпеку та інформативність. Створюються умови для вільного переміщення, максимально комфортного функціонування, успішної самореалізації кожної особистості. Окрім цього, методика універсального дизайну дає можливість для формування загальнолюдських світоглядних цінностей у здобувачів освіти. Крім традиційної підготовки, що передбачає здобуття знань, умінь і навичок, формування компетентностей, ця методика сприяє вдосконаленню способів мислення та діяльності, формує активну життєву позицію, стимулює творчі здібності здобувачів освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Колупаєва, А. К., & Наконечна, Л. Б. (2021). Універсальний дизайн у підготовці та навчанні: підходи, визначення та використання. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, 1(13), 19–23. https://doi.org/10.33189/epsn.v1i13.74

Конвенція про права осіб з інвалідністю (2006). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text

Потапенко, М. В., Демиденко, О. І., Кругляк, В. І., & Потапенко, Г. М. (2025). Універсальний дизайн у вищих освітніх закладах: особливості підходів та викладання. Педагогічна Академія: наукові записки, (16). https://doi.org/10.5281/zenodo.15108734

Про затвердження принципів, критеріїв і меж розумного пристосування та універсального дизайну (2025). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1673-2025-%D0%BF#Text

Панас С. Г.
Навчально-науковий інститут права та гуманітарних наук Національного університету водного господарства та природокористування (Рівне, Україна)
Данильчук В. Р.
Навчально-науковий інститут права та гуманітарних наук Національного університету водного господарства та природокористування (Рівне, Україна)

ДЕБАТИ ЯК ІНТЕРАКТИВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

У сучасних умовах розвитку демократичного суспільства особливої актуальності набуває формування громадянських компетентностей здобувачів освіти. Законодавство України визначає громадянську освіту як процес, спрямований на розвиток відповідальних громадян, здатних до активної участі в суспільному житті, критичного мислення та ефективної співпраці (Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності, 2025). Водночас традиційні методи не завжди забезпечують належний рівень залученості учнів до освітнього процесу. Це зумовлює необхідність упровадження інтерактивних підходів, серед яких важливе місце посідають дебати.

Проблеми громадянської освіти та формування відповідних компетентностей розглядаються у численних наукових працях українських дослідників. Зокрема, підкреслюється, що громадянська освіта спрямована на розвиток критичного мислення, демократичних цінностей і соціальної активності (Рябовол, 2025, с. 25–29). О. Тягло наголошує на необхідності розвитку критичного мислення як основи громадянської освіти (Тягло, 2000, с. 84). Водночас сучасні дослідження доводять ефективність інтерактивних методів як засобу підвищення мотивації та активності здобувачів освіти. Зокрема, у роботі С. Загороднього, С. Нагорняк та Н. Ставничої (2024) розглянуто використання гейміфікації на уроках громадянської освіти, зокрема методу дебатів як форми ігрової взаємодії (Загородній та ін., 2024, с. 864–874).

Інтерактивні методи навчання є одним із провідних інноваційних підходів сучасної педагогіки, що передбачають активне залучення здобувачів освіти до освітнього процесу з метою підвищення ефективності засвоєння знань і формування компетентностей. До таких методів належать дебати, рольові ігри, дискусії, моделювання ситуацій, кейс-метод, групова взаємодія, елементи гейміфікації тощо, які стимулюють пізнавальну активність і практичну діяльність учнів.

У контексті громадянської освіти інтерактивні методи набувають особливого значення, оскільки дають змогу моделювати реальні суспільні ситуації, у яких здобувачі освіти можуть не лише отримувати знання, а й

застосовувати їх на практиці. Це відповідає компетентнісному підходу, що передбачає формування не лише знань, а й умінь, цінностей і ставлень.

Застосування інтерактивних методів сприяє: підвищенню внутрішньої мотивації здобувачів освіти; активізації їхньої пізнавальної діяльності; розвитку самостійності та відповідальності; формуванню навичок співпраці та комунікації; розвитку критичного мислення й уміння аргументувати власну позицію. Відтак, інтерактивні методи виступають не лише допоміжним засобом, а ефективною педагогічною технологією формування громадянських компетентностей.

Особливе місце тут займають дебати, які поєднують у собі елементи гри, дискусії та навчання. Дебати мають чітко визначену структуру, правила та ролі, що робить їх близькими до ігрової діяльності. Основними елементами дебатів як гейміфікованої форми є: розподіл учасників на команди (наприклад, уряд та опозиція); наявність суддів або експертів; чіткий регламент виступів; елемент змагання; оцінювання результатів. Вказані елементи створюють ситуацію навчальної гри, у якій учасники залучені до активної взаємодії. При цьому важливо, що навчання відбувається через діяльність, а не лише через сприйняття інформації.

Згідно з дослідженнями українських науковців, використання дебатів у межах гейміфікації: сприяє кращому засвоєнню матеріалу; розвитку логічного мислення; розвиває навички аргументації; підвищенню рівня зацікавленості учнів у навчанні; формує вміння працювати в команді (Загородній та ін., 2024, с. 864–874). Тобто, дебати можна розглядати як ефективний інструмент інтерактивного навчання, що поєднує ігрові та освітні компоненти.

Громадянська компетентність є складним інтегративним утворенням, що включає знання, уміння, цінності та ставлення, необхідні для активної участі в суспільному житті (Рябовол, 2025, с. 25–31). Вона передбачає здатність особи діяти відповідально, дотримуватися демократичних принципів та взаємодіяти з іншими членами суспільства.

Використання дебатів у навчальному процесі сприяє формуванню таких компонентів громадянської компетентності:

– критичне мислення – учасники дебатів аналізують інформацію з різних джерел, оцінюють її достовірність, формують аргументовану позицію, що сприяє розвитку здатності до самостійного мислення та прийняття обґрунтованих рішень;

– комунікативні навички – дебати передбачають активну взаємодію між учасниками, що розвиває навички публічного виступу, ведення дискусії, аргументації та контраргументації. Учні вчаться чітко висловлювати свої думки та слухати інших;

– соціальна відповідальність – обговорення суспільно значимих тем (прав людини, демократії, соціальної справедливості тощо) формує усвідомлення власної ролі в суспільстві та відповідальності за свої дії;

– демократична культура – дебати формують повагу до різних точок зору, толерантність, уміння вести конструктивний діалог та дотримуватися правил, а

це є основою демократичної культури (Державний стандарт базової середньої освіти, 2020).

З огляду на це, дебати забезпечують комплексний розвиток громадянських компетентностей.

Ефективність використання дебатів значною мірою залежить від їх правильної організації. У навчальному процесі можуть застосовуватися різні формати, як: парламентські дебати; дебати за британською моделлю; рольові ігри (моделювання діяльності парламенту, суду, органів місцевого самоврядування); дискусійні клуби. Використання таких методів дозволяє наблизити навчання до реальних соціальних процесів.

Процес організації дебатів включає кілька етапів: визначення теми та формулювання проблемного питання; підготовка учасників (пошук інформації, підготовка аргументів); проведення дебатів за встановленими правилами; оцінювання результатів та рефлексія. Важливим елементом є рефлексія, під час якої учасники аналізують власний досвід, визначають сильні та слабкі сторони виступів.

Тематика дебатів може охоплювати актуальні суспільні питання, зокрема: права людини; свобода слова; роль держави у житті громадян; громадянська активність; екологічна відповідальність.

До основних переваг дебатів як елементу гейміфікованого навчання належать: високий рівень залученості учнів; розвиток ключових компетентностей, зокрема критичного мислення, комунікативних умінь і навичок аргументації; практична спрямованість навчання через моделювання реальних суспільних ситуацій; формування громадянської позиції та відповідальності за власну думку; розвиток навичок роботи в команді та культури діалогу.

Разом із тим, дебати мають певні обмеження. Їх ефективність значною мірою залежить від умов організації та рівня підготовки учасників освітнього процесу. До основних обмежень належать: потреба у значній попередній підготовці як з боку викладача, так і здобувачів освіти; необхідність педагогічного супроводу та модерації для забезпечення дотримання правил і підтримання конструктивного характеру дискусії; різний рівень підготовки учнів , що може впливати на рівень їхньої активності та якість аргументації; можливість домінування більш активних або підготовлених учасників над іншими; складність оцінювання результатів діяльності, оскільки воно має враховувати не лише зміст виступів, а й процес взаємодії; обмеженість часу навчального заняття, що не завжди дозволяє повною мірою реалізувати потенціал дебатів (Панфьоров, 2025, с. 222–225).

Однак, за умови правильної організації, чіткого визначення правил, адаптації складності завдань до рівня підготовки здобувачів освіти та належного педагогічного супроводу зазначені труднощі можуть бути мінімізовані. У такому випадку дебати стають ефективним інструментом формування громадянських компетентностей і важливим елементом сучасного освітнього процесу.

Таким чином, дебати є дієвим інтерактивним засобом формування громадянських компетентностей здобувачів освіти, оскільки поєднують

навчальну діяльність із активною участю, мотивацією та практичним застосуванням знань. Їх використання відповідає сучасному компетентнісному підходу, спрямованому на розвиток не лише знань, а й умінь, цінностей та ставлень.

Дебати дають змогу моделювати реальні суспільні ситуації, розвивають критичне мислення, комунікативні вміння, навички аргументації, співпраці та командної роботи, сприяють вихованню активної громадянської позиції й відповідальності. Водночас вони формують демократичну культуру, зокрема повагу до різних поглядів, толерантність і здатність до конструктивного діалогу. Ефективність застосування дебатів залежить від належної організації освітнього процесу, рівня підготовки учасників та педагогічного супроводу. За умови врахування цих чинників дебати стають результативним інструментом підготовки громадянської активної, відповідальної особистості, здатної до критичного мислення й участі в демократичному суспільстві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Державний стандарт базової середньої освіти. (2020). Урядовий портал. https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898

Загородній, С., Нагорняк, С., & Ставнича, Н. (2024). Гейміфікація на уроках громадянської освіти: Від теорії до практичної реалізації. Вісник науки та освіти, 1(19). https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-1(19)-863-875

Панфьоров, Б. (2025). Дебати як сучасна педагогічна технологія розвитку критичного мислення та громадянських компетентностей здобувачів вищої освіти. Освіта і наука в галузі адміністрування та бізнесу: сучасні тренди і проблеми: збірник матеріалів всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Вінниця, 21 жовтня 2025 р.). Вінниця: ТОВ «Друк», 222–225. https://dspace.vspu.edu.ua/handle/123456789/16991

Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності, Закон України № 2834-IX (2025) (Україна). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2834-20#Text

Рябовол, Л. (2025). Шкільна громадянська освіта зарубіжжя: Актуальні питання. Ukrainian Educational Journal, (4), 25–33. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-4-25-33

Тягло, О. В. (2000). Як розбудовувати громадянську освіту в Україні? Наукові записки НаУКМА : Політичні науки, 18, 84–90. https://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/9722

Шевченко, Г., & Помазан, Д. (2025). Громадянська освіта як інструмент інтеграції європейських цінностей в освітній процес. У Євроінтеграційні орієнтири інноваційного наукового пошуку молоді України: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених. Видавництво МДПУ імені Богдана Хмельницького, 37–41. https://vseosvita.ua/library/stattia-hromadianska-osvita-iak-instrument-intehratsii-ievropeiskykh-tsinnostei-v-osvitnii-protses-990696.html

Рябець С. І.
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)
Шахмін М. С.
Центральноукраїнський державний університет
імені Володимира Винниченка
(Кропивницький, Україна)

ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ ЗМІСТУ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ: 3D-АСПЕКТ

Сьогодні технологічна освіта в Україні перебуває на стадії активного оновлення, що диктується вимогами Індустрії 4.0. Це зафіксовано в нормативній базі, зокрема в Державному стандарті базової середньої освіти (Кабінет Міністрів України, 2020) та актуальних професійних стандартах вчителя (Міністерство освіти і науки України, 2024). Традиційні методи обробки матеріалів поступово поступаються місцем цифровому виробництву. Динамічний розвиток Індустрії 4.0, впровадження адитивних технологій та цифровізація виробничих процесів зумовлюють необхідність інтеграції інструментів тривимірного (3D) моделювання у освітній процес. Це не лише задовольняє актуальний запит ринку праці на фахівців із навичками проєктування, а й слугує потужним засобом розвитку інженерного мислення, просторової уяви та здатності до вирішення складних конструкторських завдань (Рябець & Губар, 2025). За таких умов 3D-моделювання має стати не просто додатковим інструментом, а стрижневим елементом змісту підготовки, що дозволяє реалізувати STEAM-підхід через поєднання інженерної логіки та творчого пошуку (Сергієнко & Франчук, 2024; Пазюк та ін., 2024).

Оновлення змісту технологічної підготовки учнів/студентів повинно охоплювати повний цикл створення продукту: від виникнення задуму до отримання готового фізичного об’єкта. Отже, зміст технологічної підготовки в умовах цифровізації має базуватися на комплексному підході, де 3D-моделювання виступає як наскрізна лінія навчання. Структуру такого змісту доцільно розділити за чотирма пріоритетними напрямами:

Проєктно-просторовий напрям. Головна мета тут – розвиток здатності «бачити» об’єкт у просторі. Навчання передбачає не лише вивчення геометричних примітивів, а й опанування принципів Design for Additive Manufacturin. Важливо, щоб учень уже на етапі ескізу розумів технологічні обмеження: враховував кути нависання поверхонь та правильно орієнтував модель у просторі, що дозволяє уникнути помилок і друку зайвих підтримок (Gibson et al., 2021). Отже, на цьому етапі важливо зосередити увагу на розвитку здатності трансформувати абстрактну ідею у цифрову геометричну модель.

Техніко-інструментальний напрям. Цей блок присвячений безпосередній роботі з програмним забезпеченням. Зміст навчання адаптується під вікові

особливості – від браузерного Tinkercad для початківців до професійних Fusion 360 чи SolidWorks. Акцент робиться на хмарній колаборації, коли група учнів працює над однією збіркою в реальному часі, імітуючи роботу справжніх конструкторських бюро (Пазюк та ін., 2024). При цьому важливо, щоб навчання не обмежувалося вивченням інтерфейсу, а включало алгоритмізацію процесу створення об'єктів, де кожна дія є логічним кроком у загальному циклі проєктування.

Технологічно-реалізаційний напрям. Це етап перетворення цифрової моделі на матеріальну деталь, що дозволить учням/студентам оцінити якість своєї роботи через реальний прототип. Зміст включає роботу зі слайсерами, генерацію G-коду та підбір матеріалів (PLA, PETG тощо). Практична робота дозволяє учням побачити прямий зв'язок між параметрами (щільність заповнення, товщина стінок) та міцністю виробу. Це втілює концепцію «цифрового двійника» в освітньому процесі (ДСТУ ISO/ASTM 52900:2021, 2021).

Аналітико-дослідницький напрям. Тут зміст навчання піднімається на рівень інженерного аналізу та симуляції навантажень. Такий підхід дає змогу виділити критичні характеристики виробу та перевірити його властивості ще до етапу виготовлення. Це виховує раціональність та екологічну відповідальність у майбутнього фахівця та відкриває перспективи для генеративного дизайну, де алгоритми пропонують оптимальну форму виробу на основі заданих фізичних параметрів.

Таким чином, трансформація змісту технологічної підготовки через впровадження 3D-моделювання є об'єктивною необхідністю сучасної освіти. Інтеграція 3D-технологій у зміст освіти змінює роль учня/студента: він стає розробником та інноватором. Це закладає надійний фундамент для професійного самовизначення. Подальший розвиток досліджень ми пов'язуємо із використанням AR-технологій, які дають змогу візуально «накладати» цифрову модель на реальні механізми для діагностики перед друком.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

ДСТУ ISO/ASTM 52900:2021, IDT. (2021). Адитивне виробництво. Загальні принципи. Термінологія. https://online.budstandart.com/ua/catalog/doc-page.html?id_doc=110221

Кабінет Міністрів України. (2020, 30 вересня). Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти (Постанова № 898). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text

Міністерство освіти і науки України. (2024, 29 серпня). Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (Наказ № 1225). https://mon.gov.ua

Пазюк, Р. І., Нищак, Д. І., & Звоздяк, В. В. (2024). 3D-моделювання як сучасний засіб удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів. Педагогічна Академія: наукові записки, (8). https://doi.org/10.5281/zenodo.12783512

Рябець, С. І., & Губар, В. Г. (2025). Місце та значення 3D-технологій в трудовій підготовці учнів ЗЗСО. Інноваційні практики наукової освіти: матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції (с. 744–751). Інститут обдарованої дитини НАПН України.

Сергієнко, В. П., & Франчук, Н. П. (Ред.). (2024). Цифрова трансформація освіти: теоретико-методичні засади. Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова.

Gibson, I., Rosen, D., Stucker, B., & Khorasani, M. (2021). Additive manufacturing technologies (3rd ed.). Springer.

Савченко Л. Л.
Комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
(Харків, Україна)
Островерх Є. Є.
Комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
(Харків, Україна)
Савченко Д. Р.
Комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
(Харків, Україна)

ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕРСОНАЛІЗОВАНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Освітня система України сьогодні знаходиться на етапі суттєвих трансформацій. Сучасна педагогічна наука розглядає персоналізацію навчання як один із ключових напрямів трансформації освіти в умовах цифровізації (Серденко & Рейс, 2025). Актуальність цієї проблематики особливо зросла останніми роками, коли пандемія та воєнні дії спричинили масовий перехід навчання на онлайн-режим. За таких обставин стрімко змінюються як освітній процес, так і ролі його учасників – здобувачів освіти і педагогів, що підвищує значення персоналізації для забезпечення самостійного навчання та розвитку особистості протягом життя (Запорожцева, 2024).

Персоналізація навчання доволі новий напрямок. Виник він в зв'язку з розвитком інтерактивних технологій. Воно базується на вмінні сучасних дітей бездоганно користуватися новітніми гаджетами. Це більше ніж дозволити користуватися телефоном, планшетом чи інтерактивною дошкою, це можливість вивчати потрібну інформацію зрозумілим методом. Це актуалізує необхідність інноваційних змін в освіті, серед яких найбільш оптимальними, на думку сучасних дослідників, є процеси персоналізації.

Персоналізоване навчання не відкидає «традиційного» методу навчання. Воно робить акцент на зацікавленні кожного учня новими технологіями для отримання найкращого результату. Коли все правильно сплановано, то це стимулює вчителя на створення глибоких, цікавих навчальних матеріалів. Такі заняття спонукають учнів до логічного мислення.

Сьогодні зростає кількість досліджень, автори яких предметом наукового пошуку вибирають питання персоналізації в різних аспектах. Вивчення персоналізації освіти відображено в працях таких науковців, як Б. Брей, К. Маккласкі, С. Якубов та ін.

На думку вчених, персоналізація передбачає орієнтацію на активність, самостійність, ініціативність того, хто навчається. Завдання педагога – створити умови для максимального розвитку індивідуальності, потенціалу особистості здобувача освіти (Локарєва & Бажміна, 2021). Здобувач освіти є суб'єктом сумісної освітньої діяльності та має можливість будувати власну освітню траєкторію з урахуванням власних особливостей та потреб розвитку. Персоналізована освіта – це процес, спрямований на розвиток особистісного потенціалу того, хто навчається, це підхід, який передбачає створення освітнього середовища, що враховує індивідуальні потреби, темпи розвитку та інтереси кожної дитини. Отже, персоною в контексті освітнього процесу є особистість, яка керується сучасними вимогами сьогодення. Таким чином, процес уособлювання навчання, якому притаманні властивості конкретної людини, її потреби і можливості, створення освітнього процесу для кожної конкретної особистості є персоналізацією. Також поняття «персоналізація» використовується у системі освіти як один із принципів виховання. Тому ми розуміємо поняття «персоналізація» як адаптивний процес, можливості якого спрямовані на задоволення навчальних потреб здобувачів освіти.

У вітчизняній та зарубіжній психолого–педагогічній літературі термін «персоналізація» пов'язується з освітою, навчанням, учінням, розглядається з педагогічної та психологічної точки зору.

Психологічний словник дає таке визначення: «Персоналізація (від лат. persona – особистість) – процес, у результаті якого суб'єкт одержує ідеальну представленість у життєдіяльності інших людей, і може виступити в суспільному житті як особистість. Сутність персоналізації полягає в дієвих перетвореннях інтелектуальної й аффективно-потребносної сфери особистості іншої людини, які відбуваються в результаті діяльності індивіда» (Психологічний словник, б. д., с. 649).

Персоналізація освітнього процесу зумовлена багатоманіттям визначень цього явища та є об'єктом дослідження багатьох сучасних науковців. Цей процес має бути пов'язаний із задоволенням особистих освітніх потреб, прагненням до самореалізації та зростанням потреби в опануванні нових компетентностей чи вдосконаленні вже наявних вмінь, корегуванням власної освітньої траєкторії розвитку (Запорожцева, 2024).

Персоналізована освіта – це процес, спрямований на розвиток особистісного потенціалу того, хто навчається. Здобувач освіти є суб'єктом сумісної освітньої діяльності та має можливість будувати власну освітню траєкторію з урахуванням власних особливостей та потреб розвитку.

На думку С. Якубова, персоналізоване навчання – це особистісно спрямований процес, у якому в реальному часі відображаються навчальні досягнення здобувача освіти та доступні широкі можливості керування напрямом освіти, а також реалізуються відповідні педагогічні стратегії для досягнення мети навчання (Якубов, 2016, с. 60).

У визначенні поняття «персоналізоване навчання» ціла низка провідних міжнародних інституцій, що займаються питаннями розвитку освіти за підтримки фундації Білла та Мелінди Гейтс, виділяють 4 компоненти:

–особистий освітній профайл (в ньому визначаються сильні сторони, потреби, мотивація та цілі здобувачем освіти, також міститься опис способу та регулярність інформування/отримання здобувачем освіти та його/її батьками зворотнього зв'язку);

–особиста освітня траєкторія (складається з освітніх планів, форм освітнього досвіду та способів, в які здобувачем освіти розроблятиме та впроваджуватиме свою освітню траєкторію);

–прогрес розвитку компетенцій (описує як відбуватиметься оцінювання набуття певних компетенцій та просування здобувачем освіти за власним освітнім планом);

–гнучке освітнє середовище (формується задля забезпечення індивідуальних потреб здобувачів освіти й містить рішення щодо структури роботи усіх людей, задіяних в освітньому процесі, а також щодо використання простору й часу, передбачаючи можливість активної групової співпраці здобувачами освіти).

Узагальнюючи наведене вище, можемо стверджувати, що персоналізація – це процес уособлювання навчання, надання йому властивостей конкретної людини, її потреб і можливостей, створення освітнього процесу для кожної конкретної особистості. Основними характеристиками персоналізації можна назвати можливість управляти своєю діяльністю, прояв індивідуальності, вплив на інших людей, побудову власного освітнього шляху. Персоналізоване навчання дає здобувачу освіти розуміння своїх сильних та слабких сторін. Він та батьки можуть контролювати прогалини в знаннях та спостерігати за досягненнями в динамічному режимі. Персоналізоване навчання вже є частиною освітнього процесу, але потребує значного удосконалення. Тільки персоналізація освіти дозволяє здобувачам освіти бути «агентами» освітнього процесу, адже базується безпосередньо на освітніх цілях та інтересах дітей, закладаючи міцний фундамент для усвідомленого навчання протягом життя.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури та у ході наукового пошуку ми з'ясували, що персоналізоване навчання має бути:

✓Персоналізованим навчанням мають керувати люди, а не технології.

✓Воно має поєднувати учасників освітнього процесу через співпрацю, вразливість і людський контакт, а не ізолювати дітей через індивідуальні завдання, змагання чи культуру осоромлення.

✓Програма персоналізованого навчання має включати інтереси дітей, але і розширювати їхній життєвий досвід, навчальна програма може бути дуже цікавою і розширювати інтереси дітей, а не обмежувати обраними хобі.

✓У персоналізованому навчанні маємо використовувати оцінювання, щоб краще пізнати дытей, а не для порівняння, змагання чи категоризації їх.

✓Воно має давати можливість дітям співпрацювати у великій групі, малих групах, а також виконувати завдання самостійно.

✓Персоналізоване навчання розуміє індивідуальні потреби дитини в контексті цілої спільноти класу, а не робить навчання просто індивідуальним.

✓Воно дає структуру, у якій учні беруть на себе відповідальність за власні рішення. Технології не повинні керувати процесом навчання і обмежувати автономію щодо рішень.

✓Технології в персоналізованому навчанні – допоміжний інструмент, що має зберігати і підсилювати людський зв'язок, а не розпорошувати клас.

Спираючись на наукову літературу, можна умовно визначити основні компоненти та принципи персоналізованого навчання**:**

✓Особистісно-спрямований процес: навчання фокусується на розвитку самобутності дитини та її здатності усвідомлювати власні освітні потреби.

✓Партнерство: педагог виступає не лише транслятором знань, а наставником (ментором), який співпрацює з дитиною, вплітаючи його інтереси в навчальний план.

✓Гнучкість: дитина може сама обирати темп вивчення теми, методи роботи та, інколи, навіть теми проектів.

✓Цифрові технології**:** використання адаптивних платформ, які підлаштовують складність матеріалу під користувача.

✓Систематичність**:** персоналізація не є одноразовим заходом, а відображає весь навчальний досвід за певний період (семестр, рік).

Зіставний аналіз різних підходів дозволив виокремити переваги персоналізованого навчання: підвищення мотивації – діти вчаться з більшим ентузіазмом, коли матеріал відповідає їхнім інтересам; глибоке засвоєння знань – навчання проходить у комфортному темпі, що дозволяє усунути прогалини; розвиток самостійності – дитина вчиться відповідати за власні результати навчання.

У ході наукового пошуку з'ясовано, що персоналізація впроваджується у: змішане навчання – поєднання онлайн-курсів (індивідуальний темп) з очними заняттями (соціалізація); проєктна діяльність – виконання завдань, що базуються на індивідуальних проектах; індивідуальний графік – гнучке планування поточних робіт.

Часто плутають терміни персоналізація та індивідуалізація, вони мають різний фокус: індивідуалізація – педагог адаптує методи викладання під потреби конкретної дитини (навчання спрямоване на учня); персоналізація – дитина сама бере на себе відповідальність за навчання, робить вибір та впливає на свій графік і контент (навчання здійснюється разом з учнем). У виборі стратегії викладання персоналізованого навчання, на відміну від індивідуалізованого та диференційованого, центральну роль відіграє зв'язок між отриманням знань і розвитком когнітивних навичок, а також суттєва роль належить розвитку навичок критичного мислення, комунікації, активній взаємодії та міжособистісній комунікації, креативності; навичок роботи з даними, засобами комунікації і технологіями; розвитку життєвих навичок та наскрізних вмінь.

Для роботи в цифровому освітньому середовищі свідомий здобувач освіти вибирає для себе комфортні умови, зручний час і темп навчання, зосередившись на процесі пізнання, і, найголовніше, створює індивідуальну траєкторію навчання та керує нею, що дає позитивний результат у розвитку всіх пізнавальних процесів особистості, формуванні навичок самостійної

роботи, умінні визначати цілі та досягати їх у своєму житті. Важливою особливістю персоналізованого навчання є його динамічність і гнучкість. Воно передбачає постійний моніторинг прогресу учня і внесення змін до навчального плану залежно від результатів. Таким чином, навчання стає не статичним, а «живим» процесом, у якому взаємодія між учнем, педагогом і технологією спрямована на досягнення найкращого результату.

Представлене дослідження демонструє, що при використанні персоналізованого методу навчання здобувач освіти, який використовує власні ресурси, вміє ефективно управляти індивідуальною освітньою траєкторією, отже, може корегувати управлінське рішення, обирає адекватний рівень навчальних досягнень.

Отже, військовий стан та тривале дистанційне навчання в Україні спричинили значні освітні втрати, пов'язані з переривання навчального процесу, обмеженням доступу до ресурсів та психологічним тиском на здобувачів освіти. Однак, персоналізоване навчання може стати ефективним інструментом для подолання цих викликів. Використання індивідуальних навчальних планів, інтеграція соціально-емоційного навчання, забезпечення гнучкості навчання та застосування цифрових технологій відкривають нові можливості для покращення якості освіти та підтримки дітей в складних умова

Таким чином, у ході наукового пошуку з'ясовано, що персоналізоване навчання набирає все більшої популярності у сучасному освітньому контексті, оскільки воно дає змогу створювати більш ефективну індивідуальну навчальну траєкторію для кожного здобувача освіти. Таке навчання, на думку фахівців, дає змогу враховувати індивідуальні відмінності учнів з огляду на їхні потреби, різні стилі сприйняття інформації та власні інтереси. Завдяки персоналізації здобувач може вивчати матеріал у своєму власному темпі, не відчуваючи ні перевантаження, ні нудьги. Персоналізовані завдання дають змогу глибше зануритися в матеріал і краще його зрозуміти, а швидкий і детальний зворотний зв'язок допомагає виправляти помилки та закріплювати знання. В умовах сучасного цифрового середовища проблема використання та створення персоналізованого освітнього контенту вирішується за допомогою чисельних цифрових платформ та інструментів, зокрема тих, що функціонують на основі штучного інтелекту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Запорожцева, Ю. (2024). Персоналізація в навчанні як сучасний освітній тренд. Педагогічна Житомирщина, (4), 13–19.

Локарєва, Г. В., & Бажміна, Е. А. (2021). Персоналізація в освіті: управління студентами власною траєкторією навчання засобами цифрових технологій. Інформаційні технології і засоби навчання, 86(6), 187–207. https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/4103/1954

Психологічний словник. (б. д.). Psychology.net.ru. http://psychology.net.ru/dictionaries/psy.html?word=649

Серденко, Т. В., & Рейс, Т. Т. (2025). Персоналізація навчання за допомогою інформаційних систем. Вісник Херсонського національного технічного університету, (2), 333–338. https://doi.org/10.35546/kntu2078-4481.2025.2.2.41

Якубов, С. (2016). Персоналізоване навчання в загальноосвітній школі. Основні визначення та шлях до впровадження. Директор школи, (9), 59–72.

Савчук А. В.
наук. керівник Чемерис О. А.
Житомирський державний університет
імені Івана Франка
(м. Житомир, Україна)

РОЗВИТОК ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАСОБАМИ ІНСТРУМЕНТІВ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ (НА ПРИКЛАДІ GEOGEBRA)

Сучасна освітня парадигма, закріплена в Концепції «Нова українська школа», акцентує на формуванні компетентного випускника, здатного до критичного мислення, самостійного дослідження та аргументованого оцінювання результатів. Зокрема, дослідницька компетентність займає особливе місце: вона є інтегрованою якістю особистості, що виявляється у здатності й готовності учнів визначати проблему, висувати гіпотези, планувати дослідження та формулювати обґрунтовані висновки. Особливої актуальності це набуває в старшій школі – у період, коли закладаються основи наукового світогляду.

Традиційне навчання математики нерідко залишає поза увагою дослідницький потенціал предмету. Натомість використання засобів візуалізації та інтерактивних цифрових платформ (зокрема GeoGebra, Kahoot!, Desmos та інших) дає змогу перетворити абстрактні задачі на інтерактивні візуальні експерименти, де учні стають активними дослідниками.

Мета публікації: розкрити дидактичний потенціал засобів візуалізації та інтерактивних платформ як інструментів розвитку дослідницької компетентності старшокласників у процесі навчання математики.

Дослідницька компетентність у контексті шкільної математики це інтегрована здатність і готовність учня виявляти проблему, висувати й перевіряти гіпотези, застосовувати методи дослідження (аналіз, синтез, індукцію, дедукцію) та критично оцінювати результати. Її структура охоплює такі компоненти: мотиваційний (пізнавальна активність), когнітивний (знання математичних методів), операційно-діяльнісний (уміння планувати дослідницькі дії) та рефлексійний (оцінювання власних результатів).

Принциповим є перехід від репродуктивних до продуктивних видів навчальної діяльності за яких в учнів розвиваються навички наукового мислення. Прус А. підкреслює значущість прикладної спрямованості шкільного курсу математики і важливість умінь «аналізувати, прогнозувати, робити математично обґрунтовані висновки» (Прус, 2007, с. 67–71).

GeoGebra це відкрите динамічне математичне середовище, що інтегрує геометрію, алгебру, аналіз і статистику в єдиному інтерактивному просторі. Ключова особливість – «живі» об’єкти, які миттєво реагують на маніпуляції користувача: переміщення точок, зміну параметрів, трансформації фігур. Поряд із GeoGebra в сучасній практиці активно використовуються й інші інтерактивні платформи: Kahoot! і Quizizz (для оперативного контролю знань і підвищення

мотивації), Desmos (для графічного дослідження функцій), Canva Education (для візуалізації результатів проєктної роботи). Це дає змогу спостерігати математичні залежності у динаміці, а не лише у статичному зображенні.

Методичні рекомендації Чемерис О., Прус А. та Фонарюк О. «Майстерня GeoGebra: практичний підхід до візуалізації математики» описують широкий спектр можливостей середовища: побудову графіків зі слайдерами параметрів, дослідження геометричних перетворень, моделювання задач оптимізації (Чемерис та ін., 2024, с. 46). Дослідження Позняк Ю. та Чемерис О. демонструє, що платформи Kahoot! і Quizizz дієво доповнюють засоби візуалізації, забезпечуючи оперативний зворотний зв'язок і підвищуючи навчальну мотивацію (Позняк & Чемерис, 2025, с. 195–199). Програма охоплює практично весь зміст старшої школи: від тригонометрії й показникових функцій до елементів математичного аналізу.

Можна чітко сформулювати механізм перетворення абстрактних задач на наочні експерименти. Центральна ідея підходу – трансформація структури навчальної задачі: замість алгоритму «вивчи правило → застосуй до прикладу» впроваджується дослідницький цикл «спостерігай → висувай гіпотезу → перевіряй у середовищі → узагальнюй → застосовуй критично».

Розглянемо деякі приклади.

У процесі дослідження властивостей функцій учень не отримує інформацію про те, що параметр a у функції $y = ax^2 + bx + c$ визначає напрям відкриття параболи, а, самостійно змінюючи його значення за допомогою слайдера, виявляє відповідну закономірність. Динамічна зміна графіка перетворює абстрактний факт на безпосереднє спостереження – учень здатен передбачити поведінку нового об'єкта, тобто демонструє навичку прогнозування.

Геометричні дослідження. Задача про теорему Піфагора в GeoGebra перетворюється на вимірювальний експеримент: учень будує прямокутний трикутник, обчислює відповідні квадрати сторін і, переміщуючи вершини, перевіряє рівність для безлічі варіантів. Так формується емпіричне передчуття теореми до її формального доведення.

Математичне моделювання. Учні будують моделі реальних ситуацій – рух тіл, задачі оптимізації – і бачать результат у вигляді інтерактивних графіків, що відповідає прикладній спрямованості навчання (Прус, 2007, с. 67–71).

GeoGebra забезпечує зворотний зв'язок у реальному часі: будь-яка дія учнів миттєво відображається на екрані, що узгоджуються із загальнодидактичними положеннями про роль візуалізації навчальної інформації як засобу організації пізнавальної діяльності здобувачів освіти (Ліпчевська, 2024). Зазначене є ключовим для розвитку двох складових дослідницької компетентності старшокласників. Прогнозування розвивається через систематичні запитання-передбачення перед кожним кроком: «Що станеться з графіком, якщо збільшити коефіцієнт b?» Якщо передбачення не збігається з результатом, виникає когнітивний конфлікт – потужний стимул для переосмислення концепції. Критичне оцінювання формується через аналіз меж застосовності гіпотез: учень не просто фіксує закономірність, а перевіряє крайні випадки, шукає контрприклади. Це виховує неприйняття поверхових

узагальнень і відповідає логіці наукового дослідження (Фонарюк, 2022, с. 45–52).

Ефективне використання засобів візуалізації та інтерактивних платформ для розвитку дослідницької компетентності передбачає: системність застосування (не епізодично, а як наскрізний інструмент); дослідницьку постановку завдань («Дослідіть залежність...», «Знайдіть умови, за яких...»); рефлексійне обговорення результатів після кожного сеансу; зростаючу складність: від спостереження готових моделей до самостійної побудови власних сценаріїв (Чемерис та ін., 2024; Позняк & Чемерис, 2025, с. 195–199; Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої освіти, 2016).

Засоби візуалізації та інтерактивні цифрові платформи мають значний дидактичний потенціал для розвитку дослідницької компетентності старшокласників. Перетворення абстрактних задач на інтерактивні експерименти активізує пізнавальну діяльність, стимулює висування гіпотез і самостійне формулювання закономірностей, розвиває навички прогнозування та критичного оцінювання. Поєднання динамічних математичних середовищ (GeoGebra, Desmos) з ігровими платформами (Kahoot!, Quizizz) забезпечує комплексний вплив на всі компоненти дослідницької компетентності. Ключовим механізмом є організація дослідницького циклу: від постановки проблеми – через візуальний експеримент – до рефлексійного узагальнення. Перспективи подальших досліджень пов’язані з розробкою системи діагностики рівнів сформованості дослідницької компетентності в умовах STEM-орієнтованого навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Ліпчевська, І. (2024) Розвиток умінь візуалізації навчальної інформації вчителів початкової школи : дис. … д-ра філософії. Київ. 463 с. https://lib.iitta.gov.ua/739908

Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої освіти (2016). МОН України. Київ, 40 с. https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20seredn ya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf

Позняк, Ю., & Чемерис, О. (2025). Можливості використання Kahoot! та Quizizz для оперативного контролю знань та підвищення мотивації на уроках алгебри. *Актуальні питання сучасної інформатики*: матеріали доп. X Всеукраїнської наук.-практ. конф. «Сучасні інформаційні технології в освіті та науці» (13-14 листопада 2025 р.). Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, Вип. 13. С. 195–199. https://eprints.zu.edu.ua/46775

Постова, С., Федорчук, А., & Шмалюк, М. (2021) Використання сучасних інформаційних технологій у процесі підготовки здобувачів фахової передвищої освіти в умовах дистанційного навчання. Нові технології навчання. № 95. С. 186–193. https://eprints.zu.edu.ua/33731

Прус, А. (2007). Загальні питання прикладної спрямованості шкільного курсу математики. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Вип. 34. С. 67–71. https://eprints.zu.edu.ua/1567

Фонарюк, О. (2022). Застосування динамічних середовищ у навчанні геометрії старшокласників. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Вип. 2. С. 45–52. https://eprints.zu.edu.ua/46775

Чемерис, О., Прус, А., & Фонарюк, О. (2024). Майстерня GeoGebra: практичний підхід до візуалізації математики : метод. рек. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 46 с. https://eprints.zu.edu.ua/41691

Симчак Р. В.
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(Тернопіль, Україна)
Сорока О. В.
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(Тернопіль, Україна)
Франюк П. В.
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
(Тернопіль, Україна)

ДИДАКТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЦИФРОВИХ ЛАБОРАТОРІЙ І ВІРТУАЛЬНИХ СИМУЛЯЦІЙ У ФОРМУВАННІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ УМІНЬ УЧНІВ

Сучасний етап розвитку освіти характеризується глибокими трансформаційними процесами, зумовленими цифровізацією суспільства, інтеграцією інформаційно-комунікаційних технологій у всі сфери діяльності людини та орієнтацією на компетентнісний підхід до навчання. У цьому контексті особливої актуальності набуває модернізація змісту і методики навчання природничих дисциплін, зокрема хімії, яка традиційно базується на експериментальній діяльності (Браславська & Озерова, 2024).

Хімічний експеримент є не лише засобом ілюстрації теоретичних положень, але й основним інструментом формування наукового мислення, дослідницьких умінь та пізнавальної самостійності учнів. Саме через експеримент учні оволодівають навичками спостереження, аналізу, узагальнення, встановлення причинно-наслідкових зв’язків, що є необхідними для формування цілісної наукової картини світу. Водночас формування експериментальних умінь вимагає систематичної, різнопланової та практично орієнтованої діяльності, що не завжди може бути повною мірою реалізовано в умовах сучасної школи (Бабенко & Харченко, 2022).

У сучасних умовах функціонування української освіти процес формування експериментальних умінь значно ускладнюється низкою об’єктивних чинників. Окрім традиційних проблем, пов’язаних із недостатнім матеріально-технічним забезпеченням закладів освіти, обмеженим доступом до реактивів і обладнання, а також підвищеними вимогами до безпеки проведення хімічних дослідів, суттєвий вплив має ситуація, спричинена воєнними діями на території України.

Воєнний стан зумовив значні обмеження в організації освітнього процесу: частковий або повний перехід на дистанційне та змішане навчання, пошкодження або втрата матеріально-технічної бази закладів освіти, перебої з електропостачанням і доступом до обладнаних лабораторій, а також необхідність дотримання безпекових умов (перебування в укриттях тощо). У

таких умовах проведення повноцінного хімічного експерименту часто стає неможливим або значно обмеженим.

Таким чином, виникає суперечність між необхідністю забезпечення якісної експериментальної підготовки учнів і реальними умовами функціонування сучасної школи, зокрема в умовах воєнного стану. Це зумовлює потребу у пошуку ефективних інноваційних підходів до організації навчального експерименту.

Одним із перспективних напрямів є використання цифрових лабораторій та віртуальних симуляцій. Вони забезпечують можливість моделювання хімічних процесів, організації дослідницької діяльності учнів у дистанційному форматі, а також створюють безпечне освітнє середовище.

Проблема використання цифрових технологій у навчанні природничих дисциплін є предметом активних наукових досліджень як у вітчизняній, так і в зарубіжній педагогічній науці. У контексті модернізації освіти значна увага приділяється впровадженню інформаційно-комунікаційних технологій, розвитку STEM-освіти та формуванню дослідницьких компетентностей учнів (Кривов'яз та ін., 2025).

У працях українських науковців розкрито теоретико-методичні засади цифровізації освітнього процесу, обґрунтовано роль цифрових засобів у підвищенні ефективності навчання, а також визначено їх вплив на формування ключових і предметних компетентностей. Зокрема, досліджується потенціал цифрових лабораторій як засобу організації навчального експерименту, що забезпечує інтеграцію теоретичних знань і практичної діяльності учнів (Stepanyuk et al., 2024; Кривов'яз та ін., 2025).

Зарубіжні дослідження акцентують увагу на використанні віртуальних лабораторій і симуляцій як ефективного інструменту навчання, що дозволяє моделювати складні наукові процеси та забезпечує безпечне освітнє середовище. У роботах науковців доведено, що застосування віртуальних симуляцій сприяє глибшому розумінню навчального матеріалу, розвитку критичного мислення та підвищенню навчальної мотивації учнів (Shambare & Simuja, 2024).

Особливий інтерес становлять дослідження, присвячені змішаному навчанню, у межах якого поєднуються традиційні експерименти з цифровими інструментами. Такий підхід забезпечує більш повне формування експериментальних умінь, оскільки дозволяє одночасно розвивати як практичні, так і аналітичні складники діяльності (Stepanyuk et al., 2024).

Водночас аналіз наукових джерел свідчить, що питання комплексного використання цифрових лабораторій і віртуальних симуляцій саме у формуванні експериментальних умінь учнів з хімії потребує подальшого дослідження, особливо в аспекті їх дидактичної інтеграції.

Ефективність формування експериментальних умінь учнів засобами цифрових лабораторій і віртуальних симуляцій залежить від дотримання певних педагогічних умов, які забезпечують результативність їх інтеграції в освітній процес.

Однією з ключових умов є раціональне поєднання традиційного та цифрового експерименту. Використання лише віртуальних засобів не може

повністю замінити практичну діяльність учнів, тому доцільним є їх взаємодоповнення, що дозволяє забезпечити комплексний розвиток експериментальних умінь.

Важливе значення має методично обґрунтований добір цифрових ресурсів відповідно до змісту навчального матеріалу, вікових особливостей учнів і дидактичної мети уроку. Цифрові інструменти повинні використовуватися не як самоціль, а як засіб досягнення навчальних результатів.

Необхідною умовою є також підготовленість учителя до використання цифрових технологій, що передбачає володіння відповідними цифровими компетентностями, уміння організовувати навчальну діяльність учнів у цифровому середовищі та інтегрувати інноваційні технології у структуру уроку.

Суттєвим чинником ефективності є активізація пізнавальної діяльності учнів через використання дослідницьких завдань, проблемних ситуацій і проєктної діяльності. Це сприяє формуванню не лише експериментальних умінь, а й критичного мислення та творчого підходу до навчання.

В умовах дистанційного або змішаного навчання, зумовленого сучасними викликами, зокрема воєнним станом, особливого значення набуває забезпечення доступності цифрових ресурсів, гнучкості організації навчання та підтримки зворотного зв’язку з учнями.

У межах магістерського дослідження, з метою теоретичного узагальнення та систематизації підходів до використання цифрових лабораторій і віртуальних симуляцій у навчанні хімії, нами розроблено модель формування експериментальних умінь учнів засобами цифрових технологій.

Запропонована модель має структурно-логічний характер і відображає взаємозв’язок між основними компонентами освітнього процесу, що забезпечують формування експериментальних умінь у сучасних умовах, зокрема в умовах цифровізації та обмежень, спричинених воєнним станом.

Центральним елементом є цільовий компонент, який передбачає формування експериментальних умінь учнів як складової їхньої предметної та дослідницької компетентності. Змістово-операційний компонент моделі представлений двома взаємодоповнювальними напрямами: використанням цифрових лабораторій та віртуальних симуляцій.

Ключовою складовою моделі є інтеграційний блок, який передбачає поєднання зазначених підходів у межах змішаного навчання.

Результативний компонент моделі відображає сформованість експериментальних умінь учнів, що проявляється у здатності самостійно планувати і проводити експерименти, аналізувати результати та робити обґрунтовані висновки. Водночас результатом є розвиток дослідницької компетентності, що включає критичне мислення, пізнавальну активність і готовність до наукового пошуку.

Використання цифрових лабораторій і віртуальних симуляцій є ефективним засобом формування експериментальних умінь учнів у навчанні хімії. Їх інтеграція у змішане навчання забезпечує доступність, безпечність і наочність експериментальної діяльності, що є особливо актуальним в умовах воєнного стану в Україні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Бабенко, О. М., & Харченко, Ю. В. (2022). Хімічний експеримент в умовах дистанційної освіти. Актуальні питання природничо-математичної освіти, 1(19), 123–131.

Браславська, О., & Озерова, Л. (2024). Цифровізація освіти: данина часу чи потреба сучасного суспільства. Проблеми підготовки сучасного вчителя, (1(29)), 74–82. https://doi.org/10.31499/2307-4914.1(29).2024.305098

Кривов'яз, А. О., Кохан, О. П., & Сливка, М. В. (2025). Віртуальні хімічні лабораторії, як альтернатива шкільного хімічного експерименту. Наук. вісник Ужгород. ун-ту (Сер. Хімія), 1 (53), 75–82. https://doi.org/10.24144/2414-0260.2025.1.75-82

Shambare, B., & Simuja, C. (2024). Exploring the Integration of Virtual Laboratories in Science Education. International Journal of Virtual and Personal Learning Environments, 14(1), 1–19. https://doi.org/10.4018/ijvple.348957

Stepanyuk, A., Soroka, O., Olendr, T., Mishchuk, N., Hrytsai, N., Yagenska, H., Zhyrska, H., Barna, L., Moskalyuk, N., Hladiuk, M., & Symchak, R. (2024). Implementation of modern trends of Ukrainian educational policy in the process of future natural sciences teachers training. Journal of Infrastructure, Policy and Development, 8(11). https://doi.org/ https://doi.org/10.24294/jipd.v8i11.9072

Старик О. В.
Відокремлений структурний підрозділ
Кам'янець-Подільський фаховий коледж
НРЗВО «Кам'янець-Подільський державний інститут»
(Кам'янець-Подільський, Україна)

БІНАРНЕ ЗАНЯТТЯ ЯК ФОРМА ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Забезпечення конституційних прав і державних гарантій кожного громадянина на здобуття якісної освіти є пріоритетом освітньої політики в Україні. Як зазначається в Законі України «Про освіту», громадяни мають право на безоплатну освіту в державних і комунальних навчальних закладах, незалежно від статі, раси, національності, соціального й майнового стану, роду та характеру занять, світоглядних переконань, ставлень до релігії, віросповідання, місця проживання, стану здоров'я, особливих освітніх потреб та інших ознак (Верховна Рада України, 2017). Метою сучасної освіти є всебічний розвиток соціально-активної особистості, здатної до свідомого суспільного вибору, успішної самореалізації життєвих компетентностей.

Особи з обмеженими можливостями потребують особливої підтримки з боку держави, тому, у зв'язку з цим, одним із пріоритетних завдань сучасної системи освіти є розроблення та впровадження ефективних шляхів і засобів її вдосконалення та модернізації. Важливого значення набуває застосування інноваційних технологій навчання, виховання й розвитку осіб з особливими освітніми потребами, забезпечення їхньої соціальної реабілітації, а також упровадження та розвиток моделей інклюзивного навчання.

Інклюзивне навчання – це спосіб освіти, коли здобувачі вищої освіти з особливими освітніми потребами навчаються в загальноосвітньому просторі, задовольняючи, в повному обсязі, власні освітні потреби відповідно до здібностей і можливостей (Ковальчук, 2018, с. 4). Метою інклюзивного

навчання є забезпечення рівного доступу до якісної освіти осіб з особливими потребами шляхом організації їх навчання в освітньому просторі на основі застосування особистісно-орієнтованих освітніх технологій, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності (Міністерство освіти і науки України, 2010).

Для реалізації зазначеної мети в навчальних закладах, де впроваджується інклюзивна модель освіти, вирішуються завдання: адаптація і модифікація навчальних програм, розробка індивідуальних планів навчання, створення сприятливого освітнього і виховного середовища, впровадження диференційованого навчання, інноваційних методів, освітніх технологій в навчальний процес.

Сучасна система освіти суттєво трансформує роль викладача: від традиційного носія інформації – до організатора навчальної взаємодії та модератора фахових дискусій на основі здобутих знань. За таких умов основним завданням викладача стає формування у студентів уміння самостійно здобувати знання та розвивати навички безперервного навчання.

У сучасних освітніх програмах значна частина навчального часу відводиться самостійній роботі студентів, що перевищує обсяг аудиторних занять, зокрема лекційних і практичних. Це зумовлено переходом більшості держав, у тому числі України, до інформаційного суспільства, яке передбачає необхідність навчання впродовж життя та значною мірою орієнтується на самоосвіту.

Важливим завданням педагогічної діяльності є формування в майбутніх фахівців нового, інтерактивного типу мислення. Водночас повторюваність окремих тем у різних навчальних дисциплінах зумовлює необхідність координації та інтеграції зусиль викладачів. Саме це стало передумовою виникнення та впровадження бінарних занять як ефективної форми міждисциплінарної взаємодії.

Бінарне заняття – це навчальне заняття, побудоване на тісних міжпредметних зв’язках, яке проводиться спільно двома викладачами відповідних дисциплін (Ковальчук, 2018). Бінарне заняття, зазвичай, передбачає проведення «спареного» заняття за суміжними темами з двох дисциплін за участю двох викладачів або одного, який викладає кілька дисциплін.

Бінарне заняття – нестандартна форма навчання з реалізації міждисциплінарних зв’язків, це творчість двох педагогів, яка переростає у творчий процес студентів та формує в останніх креативну компетентність. Необхідно зазначити, що проведення бінарних занять можливе за таких умов: повинні співпадати або бути близькими об’єкти дослідження; використовуватися однакові або подібні методи дослідження; дисципліни, які інтегруються, мають бути побудовані на загальних закономірностях.

Серед основних переваг бінарних занять порівняно з традиційними формами організації навчального процесу доцільно виокремити такі:

Професійні знання майбутніх фахівців формуються комплексно та інтегровано, тоді як ізольоване вивчення окремих дисциплін не забезпечує цілісного розуміння явищ і процесів, фрагментуючи їх на окремі складові.

Бінарні заняття характеризуються нестандартною та інтерактивною формою проведення. Використання різноманітних видів навчальної діяльності під час практичних занять сприяє підтриманню високого рівня уваги здобувачів вищої освіти, що забезпечує розвивальний характер навчання.

Проведення бінарних занять сприяє підвищенню інтелектуального потенціалу здобувачів вищої освіти, розвитку в них уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, формуванню логічного мислення та вдосконаленню комунікативних здібностей.

Бінарні заняття створюють умови для творчої самореалізації як викладачів, так і здобувачів вищої освіти, а також сприяють формуванню й розвитку їхніх професійних компетентностей.

Бінарне заняття з української мови та літератури є ефективною формою інтегрованого навчання, що поєднує мовний і літературний компоненти в єдиному освітньому процесі. Такий підхід сприяє формуванню цілісного сприйняття мовно-літературних явищ, розвитку комунікативної компетентності здобувачів освіти, а також поглибленню їхніх знань про національну культуру, історію та духовні цінності українського народу.

Особливістю бінарного заняття є взаємодія двох навчальних дисциплін або двох викладачів, які спільно реалізують освітню мету. Наприклад, під час вивчення творчості українських письменників здобувачі освіти мають можливість не лише аналізувати художній текст із літературознавчого погляду, а й досліджувати мовні особливості твору: лексику, стилістичні засоби, синтаксичні конструкції, авторські мовні прийоми. Це забезпечує глибше розуміння художнього твору та сприяє розвитку мовленнєвих умінь і навичок.

Бінарні заняття з української мови та літератури створюють умови для активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти, розвитку критичного мислення, творчих здібностей і навичок аналізу. Використання інтерактивних методів навчання, дискусій, творчих завдань, роботи з текстами та мультимедійними матеріалами підвищує мотивацію до навчання й сприяє формуванню стійкого інтересу до української мови та літератури.

Крім того, така форма організації освітнього процесу забезпечує міжпредметні зв'язки, допомагає здобувачам освіти усвідомити практичне значення мовних знань і літературної спадщини, а також сприяє формуванню національної свідомості, культурної компетентності та професійного мовлення майбутніх фахівців.

Тому бінарні заняття необхідно давати періодично, щоб здобувачі вищої освіти побачили взаємозв'язок між навчальними дисциплінами і зрозуміли, що знання в одній дисципліні полегшує розуміння процесів, що вивчаються в інших областях.

Отже, бінарні заняття з української мови та літератури є ефективною формою організації освітнього процесу, що забезпечує інтеграцію мовних і літературних знань, сприяє формуванню цілісного світогляду здобувачів освіти та розвитку їхніх комунікативних компетентностей. Використання такої форми навчання активізує пізнавальну діяльність студентів, підвищує мотивацію до навчання, розвиває критичне мислення, творчі здібності та навички самостійного аналізу.

Бінарні заняття також створюють умови для реалізації міжпредметних зв'язків, удосконалення професійної майстерності викладачів і впровадження інноваційних підходів до навчання. Таким чином, інтеграція української мови та літератури в межах бінарного заняття сприяє підвищенню якості освіти, формуванню мовної культури, національної свідомості та всебічному розвитку особистості здобувача освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Верховна Рада України. (2017, 5 вересня). Про освіту (Закон України № 2145-VIII). Міністерство юстиції України. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

Ковальчук, М. (2018). Бінарний урок: одна з форм інтерактивних технологій навчання. Освіта. Технікуми. Коледжі, 2, 19–24.

Кононец, Н. (2019). Бінарне заняття як форма ресурсно-орієнтованого навчання студентів. Проблеми підготовки сучасного вчителя, 91, 80–86.

Міністерство освіти і науки України. (2010, 1 жовтня). Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання (Наказ № 912). https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya

Столяренко Ок. В.
Вінницький національний технічний університет
(Вінниця, Україна)
Столяренко Ол. В.
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
(Вінниця, Україна)

ПРОЄКТНЕ НАВЧАННЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОД ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРІВ

Сучасний етап розвитку вищої освіти в Україні характеризується інтенсивним пошуком нових методичних підходів, що здатні забезпечити високу конкурентоспроможність майбутніх фахівців. Для магістрантів, як майбутніх науковців та управлінців, критично важливим стає не лише володіння фаховими знаннями, а й здатність до ефективної комунікації у професійному середовищі. Професійно-орієнтована комунікативна компетентність (ПОКК) передбачає вміння розв'язувати складні завдання шляхом взаємодії, що вимагає переходу від репродуктивних методів навчання до активних, орієнтованих на практику стратегій (Про вищу освіту, 2014).

Питання впровадження інноваційних технологій у вищу школу висвітлювали багато вітчизняних та зарубіжних науковців. Теоретичні засади проєктного навчання (Project-Based Learning) були закладені ще Дж. Дьюї (Дьюї, 2003) та В. Кілпатріком (Kilpatrick, 1918). У контексті сучасної української педагогіки професійну комунікацію досліджували О. Бігич (Бігич та ін., 2013), С. Ніколаєва (Ніколаєва, 2011) та Р. Мартинова (Мартинова, 2017). Окрему увагу цифровій трансформації та персоналізації навчання приділяють сучасні дослідники, що розглядають ШІ та цифрові платформи як засоби інтенсифікації освітнього процесу (Столяренко та ін., 2025). Проте специфіка

використання проєктного методу саме для формування ПОКК у магістрів технічних та гуманітарних спеціальностей потребує додаткового уточнення.

Актуальність теми зумовлена суперечністю між високими вимогами ринку праці до комунікативних якостей магістрів та традиційним академічним підходом, який часто залишається теоретизованим. Проєктне навчання дозволяє інтегрувати знання з різних дисциплін та моделювати реальні професійні ситуації, що робить його незамінним інструментом у підготовці фахівців другого (магістерського) рівня.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та аналіз практичних аспектів застосування проєктного навчання як інноваційного методу формування професійно-орієнтованої комунікативної компетентності магістрів.

Проєктне навчання визначається як дидактична категорія, що базується на самостійному вирішенні студентами певної проблеми, що має практичне значення. Для магістрантів це означає перехід від статусу «об'єкта навчання» до статусу «суб'єкта професійного дослідження» (Martynets et al., 2020).
Формування ПОКК через проєктну діяльність відбувається етапно:

1.Інформаційно-аналітичний етап. На цьому початковому етапі магістранти зосереджуються на глибокому зануренні у проблематику обраної теми шляхом систематизації наукових джерел. Основний акцент робиться на опрацюванні автентичних іншомовних матеріалів, що дозволяє майбутнім фахівцям опанувати актуальну міжнародну термінологію та стандарти професійної галузі. Студенти вдосконалюють навички пошукового та ознайомчого читання, виокремлюючи ключові ідеї для подальшої практичної реалізації. Процес аналізу вимагає від магістрантів критичного мислення та здатності зіставляти різні погляди науковців, формуючи власну теоретичну базу. Використання сучасних цифрових баз даних, таких як Scopus або Web of Science, перетворює цей етап на повноцінне наукове дослідження. Завдяки такій роботі закладається міцний фундамент для формування професійного тезауруса, що є першим кроком до вільної комунікації у фаховому середовищі.

2.Комунікативно-дискусійний етап. Цей етап передбачає перехід до активної групової взаємодії, де магістранти вчаться працювати у форматі «наукової лабораторії» або «робочої групи». Основна увага приділяється відпрацюванню стратегій аргументації, де кожен учасник має обґрунтувати обрані методи вирішення проєктного завдання. Робота в малих групах стимулює розвиток дискусійних навичок, оскільки студенти змушені оперативно реагувати на контраргументи колег та знаходити компромісні рішення. Магістранти моделюють реальні сценарії професійної комунікації, використовуючи специфічні мовленнєві кліше та правила академічного етикету. Підготовка проміжних презентацій дозволяє відкоригувати зміст проєкту та відточити вміння лаконічно викладати складні концепції. У результаті такого обміну думками формується здатність не просто передавати інформацію, а ефективно переконувати аудиторію та співпрацювати заради спільної мети.

3.Презентаційний етап. Завершальний етап проєкту є кульмінацією навчання, оскільки він максимально наближений до умов реальної професійної діяльності. Публічний захист результатів відбувається у формі імітаційної

наукової конференції, симпозіуму або звітної стратегічної сесії. Магістранти демонструють високий рівень володіння ПОКК, відповідаючи на складні запитання опонентів та експертної комісії. Важливим елементом є візуальний супровід та використання мультимедійних технологій, що вимагає вміння поєднувати вербальні та невербальні засоби комунікації. Студенти вчаться керувати увагою аудиторії, дотримуватися регламенту та демонструвати професійну впевненість під час виступу. Такий досвід нівелює психологічні бар'єри у спілкуванні та готує випускників до успішної інтеграції у світову наукову та бізнес-спільноту (Столяренко і Столяренко, 2025).

Важливим аспектом є використання цифрових інструментів. Впровадження LMS-платформ (наприклад, Moodle) та сервісів спільної роботи дозволяє магістрантам ефективно взаємодіяти дистанційно, що є критичним у сучасних умовах (Биков, 2020). Проєктний метод стимулює розвиток не лише лінгвістичних навичок, а й стратегічних (вміння планувати комунікацію) та соціокультурних (розуміння етики професійного спілкування) складових компетентності. Використання хмарних сервісів та спеціалізованих застосунків для управління проєктами дозволяє магістрантам структурувати робочий процес, розподіляти ролі та відстежувати дедлайни в режимі реального часу. Опанування інструментів віртуальної фахової взаємодії готує майбутніх спеціалістів до роботи в розподілених міжнародних командах, що є стандартом сучасної глобальної економіки. Цифрове середовище також сприяє розвитку навичок мережевого етикету та цифрової грамотності, які є невід'ємними компонентами загальної професійної культури. Крім того, інтеграція мультимедійних платформ дає змогу створювати візуально насичені інтерактивні продукти, що значно підвищує рівень презентації результатів дослідження. Таким чином, синергія проєктної методики та цифрових технологій трансформує освітній простір у динамічне середовище для апробації інноваційних комунікативних стратегій (Столяренко і Столяренко, 2025).

Наукові результати підтверджують, що студенти, залучені до проєктної діяльності, демонструють вищий рівень мотивації (на 30-40% вище порівняно з традиційними лекційними курсами) та кращі показники володіння професійною термінологією (Сбруєва, 2018).

Проєктне навчання є високоефективним інноваційним методом, який трансформує процес підготовки магістрів. Воно забезпечує цілісність формування професійно-орієнтованої комунікативної компетентності шляхом занурення студентів у квазіпрофесійну діяльність. Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні впливу штучного інтелекту на якість виконання командних проєктів у закладах вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Биков, В. Ю. (2020). Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп'ютерно-технологічної платформи освіти і науки. Інформаційні технології і засоби навчання, 79(5), 79–95.

Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е. та ін. (2013). Методика навчання іноземних мов і культур (С. Ю. Ніколаєва, Ред.). Ленвіт.

Дьюї, Дж. (2003). Демократія і освіта (М. Васильченко, І. Бойченко, В. Єрмоленко, Пер.). Літопис. (Оригінальна праця опублікована 1916).

Мартинова, Р. Ю. (2017). Методика навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. Вища школа.
Ніколаєва, С. Ю. (2011). Методика формування іншомовної комунікативної компетентності: курс лекцій. Ленвіт.
Про вищу освіту, Закон України № 1556-VII. (2014, 1 липня). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18
Сбруєва, А. А. (2018). Проєктні технології в системі професійної підготовки майбутніх фахівців. Педагогічні науки, (2), 108–115.
Столяренко, Ок. В., & Столяренко, Ол. В. (2025). Майбутнє лінгводидактики: прогнозування розвитку технологій навчання іноземних мов. В В. О. Папіжук, Ю. О. Лісова, & Ю. Ю. Климович (Ред.), Сучасні філологічні дослідження та навчання іноземної мови в контексті міжкультурної комунікації (с. 295–298). Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка.
Столяренко, Ок. В., & Столяренко, Ол. В. (2025, 17 листопада). Міждисциплінарний підхід до формування міжкультурної професійної комунікативної компетентності майбутніх інженерів. Міждисциплінарний підхід до вивчення іноземних мов у контексті розвитку природничих та гуманітарних наук: виклики та перспективи (с. 176–179). Фенікс. https://doi.org/10.32837/11300.31024
Столяренко, Ол. В., Столяренко, Ок. В., & Пінаєва, О. Ю. (2025). Інтеграція інтерактивних та практико-орієнтованих методів навчання як засіб підвищення освітніх результатів у професійній підготовці фахівців. Проблеми освіти, (103), 523–538. https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.34
Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Structured overview of all CEFR related descriptors. (2018). Council of Europe Publishing.
Kilpatrick, W. H. (1918). The project method: The use of the purposeful act in the educative process. Teachers College, Columbia University.
Martynets, L., Stepanchenko, N., Ustymenko-Kosorich, O., Yashchuk, S., Yelisieieva, I., Groshovenko, O., Torichnyi, O., Zharovska, O., Kademiya, M., Buchatska, S., Matsuk, L., Stoliarenko, O., Stoliarenko, O., & Zarichna, O. (2020). Developing business skills in high school students using project activities. Revista Românească pentru Educaţie Multidimensională, 12(4), 222–239. https://doi.org/10.18662/rrem/12.4

Тафінцева С. І.
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
(Хмельницький, Україна)
Мотозюк Л. М.
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
(Хмельницький, Україна)

ТЕХНОЛОГІЯ «АКВАРІУМ» У ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІНИ «ПСИХОЛОГІЧНЕ КОНСУЛЬТУВАННЯ З ПРАКТИКУМОМ»: ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ

Сучасна парадигма вищої психологічної освіти вимагає переходу від репродуктивного засвоєння теоретичних знань до формування практико-орієнтованих компетенцій, що є критично важливим у межах підготовки майбутніх фахівців із консультування. Дисципліна «Психологічне консультування з практикумом» посідає центральне місце у професійному становленні бакалаврів психології, проте традиційні методи лекційного чи семінарського викладу часто виявляються недостатніми для опанування

складного мікроаналізу консультативного процесу. Ступінь дослідженості проблеми вказує на те, що ефективність фахової підготовки залежить від цілісного розуміння багатовимірності консультативної взаємодії (Васьківська, 2021) та оволодіння конкретним інструментарієм і техніками психологічного впливу (Опанасенко, 2019). У науково-методичній літературі значна увага приділяється структуруванню основ консультування у наочні дидактичні моделі (Ерфорд, 2024), а також комплексному поєднанню теоретичного базису з інтенсивною практичною підготовкою (Магдисюк & Федоренко, 2022). Необхідність впровадження інтерактивної технології «Акваріум» зумовлена потребою студентів у безпечному, але максимально наближеному до реальності професійному досвіді. Актуальність даної технології полягає у можливості подолання розриву між теоретичними концепціями (наприклад, техніками активного слухання чи емпатичної відповіді) та їх реальним втіленням у ситуації «тут-і-тепер». Використання формату «живої сесії» дозволяє студентам не лише спостерігати за динамікою запиту та емоційними реакціями клієнта, а й розвивати навички професійної рефлексії та самосупервізії. Окрім суто технічного навчання, метод «Акваріум» сприяє формуванню етичної відповідальності та культури емоційної підтримки всередині професійної спільноти, що є фундаментальною умовою для запобігання професійному вигоранню та розвитку ідентичності майбутнього психолога-консультанта.

Ефективність технології «Акваріум» безпосередньо залежить від чіткої структуризації простору та дотримання часового регламенту. Організація процесу розпочинається з добровільного зголошення одного зі студентів на роль «клієнта». Цей крок є ключовим для забезпечення етичного принципу автономії особистості в освітньому процесі. Наступним етапом є вибір «консультанта»: за правилами технології, клієнт самостійно обирає собі психолога-консультанта серед одногрупників, що сприяє формуванню первинного консультативного альянсу та базового рівня довіри.

Просторове оформлення аудиторії має підтримувати «ефект акваріума»: робоче місце консультанта та клієнта розташовується дещо осторонь від решти групи, створюючи ілюзію відокремленого кабінету, тоді як студенти-спостерігачі та викладач розміщуються колом на відстані, що дозволяє бачити та чути процес, не втручаючись у нього. Тривалість сесії становить 40 хвилин, що відповідає стандартам реального консультативного сеансу і дозволяє пройти основні етапи: від встановлення контакту до структурування запиту та первинної інтервенції.

Особлива увага в межах технології приділяється процесуальній безпеці, де викладач бере на себе роль фасилітатора та гаранта психологічної захищеності учасників. Оскільки студент-клієнт може працювати з реальним особистісним запитом, викладач веде безперервний моніторинг його емоційного стану протягом усієї сесії. У разі виникнення ознак ретравматизації або надмірної емоційної дестабілізації, викладач має право на м’яку інтервенцію або зупинку процесу. Після завершення сесії викладач здійснює стабілізацію клієнта, забезпечуючи його емоційну цілісність перед переходом до етапу обговорення. Важливою умовою безпеки є також поділ рефлексії на два етапи: спочатку група надає виключно емоційну підтримку клієнту (людське прийняття), і лише

після того, як «клієнт» відчуває себе стабільним і вільним від ролі, розпочинається професійний аналіз запиту та технічного інструментарію консультанта. Такий підхід дозволяє зберегти етичну межу між освітнім процесом та особистим простором студента.

Завершальна фаза технології «Акваріум» є критично важливою для трансформації спостережуваного досвіду у професійне знання. Після того, як студент-клієнт отримав емоційну підтримку від групи та відсторонився від своєї ролі, увага зосереджується на роботі студента-консультанта. Цей етап побудований за принципом супервізійного розбору і складається з декількох послідовних кроків.

Спочатку слово надається самому «консультанту» для саморефлексії. Він аналізує структуру сесії: уточнює сформульований запит (або аналізує скаргу), пояснює логіку вибору конкретних психологічних технік та прийомів, а також описує власні контрпереносні реакції та труднощі, що виникли під час взаємодії. Це дозволяє студенту розвинути навичку «внутрішнього супервізора», яка є фундаментальною для майбутньої самостійної практики.

Далі до обговорення долучається група студентів-спостерігачів та викладач. Важливо, що аналіз спрямований не на критику особистості студента-консультанта, а на розгляд ефективності застосованого інструментарію: влучності інтерпретацій, доречності пауз, глибини емпатичного слухання та дотримання етапів консультативного процесу. Викладач узагальнює результати, акцентуючи увагу на теоретичних концептах, які були ілюстровані в ході сесії. Таким чином, технологія «Акваріум» забезпечує циклічність навчання: від безпосереднього досвіду через рефлексивне спостереження до формування нових абстрактних понять і готовності до їх активної реалізації в майбутній професійній діяльності. Такий комплексний підхід гарантує не лише якісну технічну підготовку, а й високу професійну етику та психологічну культуру майбутніх консультантів.

Ось розгорнутий та змістовний висновок для ваших тез, який підсумовує методичну та особистісну цінність технології «Акваріум»:

Підсумовуючи вищевикладене, можна стверджувати, що впровадження технології «Акваріум» у освітній процес підготовки майбутніх психологів-консультантів є потужним інструментом професіоналізації, який виходить далеко за межі звичайного відпрацювання технік:

– по-перше, дана технологія забезпечує синтез теоретичних знань та практичних навичок, дозволяючи студентам наочно побачити трансформацію психологічних концепцій у живий діалог;

– по-друге, участь у «Акваріумі» сприяє розвитку професійної інтуїції та гнучкості, оскільки робота з реальним (а не змодельованим) запитом вимагає від консультанта миттєвої реакції та здатності витримувати невизначеність;

– по-третє, цей метод формує високу комунікативну культуру та емпатію у всієї групи студентів, прищеплюючи навички безоціночного прийняття та етичного ставлення до чужого досвіду;

– по-четверте, етап дебрифінгу закладає навички самосупервізії, навчаючи студентів критично, але конструктивно аналізувати власні дії, усвідомлювати сильні сторони та зони професійного зростання.

Таким чином, використання технології «Акваріум» не лише суттєво підвищує впевненість студентів перед початком реальної практики, а й мінімізує страх «першого клієнта», забезпечує профілактику майбутніх професійних помилок та сприяє формуванню зрілої професійної ідентичності фахівця, здатного до глибокої рефлексії та етично відповідальної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Васьківська, С. В. (2021). *П'ять вимірів психологічного консультування: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів*. Видавництво КНУ.

Ерфорд, Б. (2024). *45 основних технік психологічного консультування*. Науковий світ.

Магдисюк, Л. І., & Федоренко, Р. П. (2022). *Основи психологічного консультування: Навч. посіб.* Вежа-Друк.

Опанасенко, Л. А. (2019). *Основи психологічного консультування: у схемах і таблицях*. Іліон.

Тимчина Н. С.
Рівненський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти
(Рівне, Україна)

ЦИФРОВІ ІНСТРУМЕНТИ ДЛЯ ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО ТА ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ.

Наразі ми живемо в епоху багатьох викликів, тому фраза «дзвоник для вчителя» для значної кількості освітян набула абсолютно іншого змісту – тепер для частини учасників освітнього процесу це сповіщення в Telegram або покликання в Zoom чи Google Meet. Дистанційне навчання перестало бути тимчасовим заходом і перетворилося на повноцінну форму здобуття освіти. Проте головним «наріжним каменем» в цій системі залишається оцінювання.

Чому це проблема? Бо старі методи контролю в цифровому середовищі часто дають збій. Ми не можемо просто «заборонити списувати», коли учень знаходиться по той бік екрана. Сьогодні наша задача – не просто виставити бал, а перетворити оцінювання на інструмент підтримки та мотивації школяра.

Розглянемо особливості різних видів оцінювання навчальних досягнень учнів:

1. Оцінювання для навчання (формувальне оцінювання), яке стимулює учнів до навчання. Формувальне оцінювання дозволяє вчителю адаптувати свої методи та надавати зворотний зв'язок учням під час навчання. Таке оцінювання не обов'язково передбачає виставлення оцінок у звичному розумінні. Це можуть бути усні коментарі, поради, спостереження, зворотний зв'язок щодо виконання завдань тощо. Головна мета – допомогти учню зрозуміти, що він робить добре, а над чим ще потрібно попрацювати.

2. Оцінювання навчання (підсумкове оцінювання), яке оцінює сам результат навчання. Вчитель фіксує факти, але не може вже вплинути на них. Підсумкове оцінювання проводиться в кінці освітнього процесу і визначає результат навчання, часто представлене у формі тестів або діагностичних робіт.

3. Оцінювання як навчання (самооцінювання), коли вчитель навчає учнів сприймати оцінювання як засіб навчання. Учні використовують

самооцінювання для розуміння своїх реальних досягнень і не залежать від вчителя для оцінки своєї роботи. Цей підхід заохочує учнів самостійно оцінювати свої власні досягнення, рефлексувати, розуміти свої сильні та слабкі сторони та розвиватися на основі цього аналізу. (Грицай, 2025, с. 81)

Створення умов для рефлексії та самоаналізу є важливою складовою освітнього процесу, оскільки вони сприяють глибшому розумінню навчального матеріалу та розвитку критичного мислення. Рефлексія дозволяє учням усвідомити свої успіхи та труднощі, аналізувати власні помилки і знаходити способи їх подолання. Це допомагає формувати навички саморегуляції, що є ключовими для довготривалого навчання і саморозвитку. Крім того, рефлексія та самоаналіз сприяють підвищенню мотивації до навчання, оскільки учні спостерігають прогрес у своєму навчанні та можуть встановлювати конкретні цілі для подальшого розвитку. Таким чином, створення умов для рефлексії та самоаналізу допомагає учням стати більш самостійними, відповідальними та успішними у навчанні (Хутченко, 2024).

На сучасному етапі розвитку освіти одним із ефективних видів оцінювання навчальних досягнень учнів є формувальне оцінювання. У методичній літературі немає єдиного підходу до розуміння поняття «формувальне оцінювання». Дослідниця Н.А. Тарасенкова подає суть формувального оцінювання як «систематичне самооцінювання учнем власного прогресу на основі інтерактивного формування потреби й готовності до самооцінювання» (Тарасенкова, 2023, с. 145). У методичних рекомендаціях Міністерства освіти і науки України (Міністерство освіти і науки України, 2023, с. 14) формувальне оцінювання розкривають як «постійний процес отримання й надання зворотного зв'язку учням/ученицям щодо успішності їхнього навчального поступу. Формувальне оцінювання передбачає використання різноманітних методів збору інформації: спостереження за процесом навчання, тестування, діагностичні роботи, портфоліо та інше».

Розвиток інформаційних технологій та цифровізація навчання відкривають нові можливості для вдосконалення процесу формувального оцінювання. Цифрові технології можуть значно покращити його ефективність, забезпечити оперативний зворотний зв'язок та сприяти адаптації освітнього процесу до індивідуальних потреб учнів.

Питання впровадження формувального оцінювання в освітній процес із використанням цифрових засобів досліджували О. Барна, П. Блек, Г. Браун, Л. Ерл, Г. Р. Генсерук, А. М. Гуржій, О. Локшина, Н. Морзе та ін.

Розглянемо деякі популярні онлайн-ресурси, які можна ефективно використати для оцінювання як в умовах очного, так і змішаного навчання:

✓**Triventy**: сервіс для створення опитувань та вікторин. Учитель створює тест або вікторину на своєму комп'ютері, а учні можуть відповідати на питання зі своїх мобільних пристроїв.

✓**Classtime:** платформа для створення інтерактивних уроків, формувального та підсумкового оцінювання. Пропонує 11 типів запитань. Налаштування тестів дозволяє: перемішування запитань, обмеження часу, диференційована кількість балів за завдання, кількість спроб, миттєвий зворотний зв'язок та ін. Командна гра, обрана для тесту передбачає:

формування навичок спільної роботи, взаємодопомогу, емоційне задоволення, спільну радість від результату, колективну роботу над помилками.

✓**Kahoot:** популярний сервіс для створення навчальних ігор, вікторин та тестів у розважальній формі. Сприяє підвищенню мотивації та залученню учнів до активної участі в уроці.

✓**Quizizz:** платформа для створення інтерактивних тестів та вікторин, які учні можуть проходити у власному темпі. Пропонує гейміфікаційний підхід та детальну аналітику результатів.

✓**Google Forms:** простий та зручний інструмент для створення опитувань, тестів та анкет. Дозволяє автоматично перевіряти відповіді та аналізувати результати, відстежувати прогрес навчання.

✓**LearningApps.org:** безкоштовний сервіс, що дозволяє створювати різноманітні інтерактивні вправи для самоперевірки (оцінювання без стресу): пазли, вікторини, кросворди, ігри на відповідність тощо. Готові шаблони значно спрощують процес створення завдань.

✓**Quizlet:** ефективний інструмент для вивчення нової лексики, термінів та понять за допомогою флеш-карток, тестів та ігрових вправ.

✓**Wordwall:** платформа для створення інтерактивних вправ та ігор на основі різноманітних шаблонів, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу та оцінювання через гру.

✓**Plickers:** цифровий додаток, що дозволяє миттєво оцінити відповіді всього класу і спростити збір статистики.

✓**Genially:** онлайн сервіс для створення творчих проєктів, де оцінюється креативність та структура подання інформації.

✓**Padlet:** ресурс для візуалізації групової роботи та миттєвого коментування ідей. Використання Padlet дозволяє вчителю в реальному часі спостерігати за процесом мислення групи, оцінювати не лише фінальний продукт, а й м’які навички (soft skills): командну роботу, критичне мислення, креативність.

✓**Linoit**: віртуальна дошка для розміщення та поширення наліпок, нотаток, нагадувань, зображень та відео. До спільної роботи, реалізації проєктів можна запрошувати учнів за покликанням, зробивши дошку публічною.

Отже, описані вище та багато інших цифрових інструментів дозволяють педагогам:

–швидко отримувати й аналізувати дані про рівень засвоєння матеріалу учнями;

–адаптувати диференційовані завдання, враховуючи різні рівні підготовки та навчальні потреби учнів;

–підвищують зацікавленість учнів до вивчення предмету через інтерактивність і гейміфікацію;

–завдяки автоматизації аналізу відповідей зменшується ризик суб’єктивності у процесі оцінювання;

–цифрові інструменти скорочують час на підготовку й перевірку завдань.

Проте, цифрові інструменти – це не заміна вчителя, а розширені можливості для нього. У змішаному навчанні завдяки онлайн застосункам

контроль стає більш інтерактивним та менш стресовим для учня. Тому завдання педагогів – перетворити «контрольну роботу» на захопливий етап самопізнання та розвитку дитини. Оцінювання в дистанційній формі – це не про те, скільки дитина запам’ятала, а про те, як вона навчилася вчитися.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Грицай, Я. Г. (2025). Цифрові інструменти для формувального оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти закладів загальної середньої освіти. Імідж сучасного педагога, 3(222), 80–84. https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-3(222)-80-84

Міністерство освіти і науки України. (2023, 11 серпня). Додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 11.08.2023 р. № 1/11938-23. http://vlada.pp.ua/goto/aHR0cHM6Ly96bmF5c2hvdi5jb20vRlIvMjI0MzYvTWV0b2R5Y2huaV9yZWtvbWVuZGF0c2l5aV9waWxvdG5pX3Noa29seV83Xy05X2tsYXMucGRm

Тарасенкова, Н. А. (2023). Засоби формувального оцінювання у навчанні математики. Актуальні питання природничо-математичної освіти, 2(22), 142–150. https://doi.org/10.5281/zenodo.10457858

Хутченко, І. (2024). Сучасні цифрові технології для реалізації формувального оцінювання на уроках математики. Дидактика математики: теорія, досвід, інновації, (2), 82–94. https://doi.org/10.31652/3041-2277-2024-2-82-94

Трейтяк Д. В.
Інститут проблем виховання НАПН України
(Київ, Україна)

ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ АКТИВНОЇ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ У СТАРШОКЛАСНИКІВ

Трансформація суспільних відносин у напрямі цифровізації ставить перед педагогічною наукою нові виклики щодо виховання свідомого покоління. У контексті розбудови демократичного суспільства формування активної громадянської позиції старшокласників набуває особливого значення. Саме цей віковий період відіграє важливу роль для самовизначення особистості. Розвиток технологій штучного інтелекту (ШІ) відкриває широкі можливості для модернізації виховного процесу, дозволяючи перейти від репродуктивних методів до інтерактивної взаємодії з інформацією. Використання алгоритмів ШІ дозволяє старшокласникам ефективніше аналізувати суспільно-політичні процеси, розпізнавати маніпулятивні технології та брати участь у вирішенні проблем громади через цифрові платформи. Водночас виникає потреба у теоретичному обґрунтуванні та розробці інструментарію, який би дозволив інтегрувати системи ШІ в освітній простір, мінімізуючи ризики алгоритмічного впливу на свідомість учнів.

Однією з ключових перешкод на шляху формування активної громадянської позиції є абстрактність багатьох соціальних проблем для учнівської молоді. Старшокласники часто не мають змоги побачити масштаб або структуру явищ, про які йдеться на уроках історії, правознавства або на виховних годинах. Використання спеціалізованих ШІ-інструментів дозволяє подолати цю абстрактність завдяки аналізу великих даних. Наприклад, за

допомогою інструментів ШІ можна візуалізувати динаміку суспільних процесів на основі реальних статистичних даних; виявляти приховані закономірності та причинно-наслідкові зв'язки між локальними подіями та глобальними тенденціями; моделювати сценарії розвитку соціальних ситуацій, що надасть учням змогу «прожити» різні варіанти громадянських рішень у віртуальному середовищі. Такий підхід перетворює громадянське виховання з нормативно-декларативного на доказово-дослідницьке. Старшокласники набувають здатності аргументовано аналізувати соціальну реальність, оперуючи конкурентними масивами об'єктивних даних. Це допомагає у формуванні відповідального ставлення до прийняття суспільно значущих рішень (Овчарук, 2020, с. 2).

Активна громадянська позиція неможлива без критичного мислення та здатності відрізняти достовірну інформацію від маніпуляції. Сучасний інформаційний простір переповнений фейками, пропагандою та контентом, згенерованим власне ШІ. Для старшокласника, який ще не має достатнього соціального досвіду, це створює серйозні ризики. Системи штучного інтелекту можуть виступати як допоміжний інструмент перевірки фактів. За допомогою них можна автоматично зіставляти новинні повідомлення з кількома незалежними джерелами; аналізувати метаданих зображень і відео для виявлення слідів редагування або синтезу (інструменти Microsoft Video Authenticator, Sensity AI); визначати емоційно-маніпулятивне забарвлення текстів. Важливим аспектом є саме навчання старшокласників критичній взаємодії з інформацією. Учні мають усвідомлювати принципи роботи алгоритмів, їхні обмеження та можливі упередження. Виховний ефект полягає у формуванні стійкої звички перевіряти інформацію перед тим, як робити висновки, поширювати її або розпочинати на її основі громадянські дії (підписання петиції, участь в акції, поширення заклику тощо).

Крім вищезазначеного, системи ШІ можуть стати у нагоді під час адаптації виховних моделей задля персоналізованого підходу до учнів. Традиційна модель громадянського виховання часто пропонує однаковий набір тем, прикладів та завдань для всіх. Однак рівень зацікавленості соціальними проблемами, попередні знання, ціннісні орієнтації та стиль навчання у старшокласників суттєво відрізняються. Системи ШІ дозволять реалізувати персоналізований підхід у вихованні без надмірного навантаження на педагога. Адаптивні системи допоможуть обрати для учня кейси, новини, історичні паралелі або ситуації морального вибору, які резонують саме з його досвідом та регіоном проживання. Інтелектуальний аналіз відповідей та дій учня дозволить виявити прогалини у розумінні прав, обов'язків або механізмів громадянської участі та запропонувати індивідуальний маршрут їх компенсації. Чат-боти на основі ШІ (при правильному використанні, з урахуванням вікових та етичних обмежень) можуть виконувати роль «тренера громадянських навичок», пропонуючи учню діалогове відпрацювання складних ситуацій (наприклад суперечка з однолітком про корупцію, аргументація на дискусії, реакція на дискримінаційні висловлювання) (Трейтяк, 2025, с. 107). Персоналізація створює умови для глибшого занурення в ті аспекти громадянськості, які є

значущими для конкретного старшокласника, підвищуючи його внутрішню мотивацію до соціальної активності.

Інтеграція ШІ в громадянське виховання не обмежується аналітичними інструментами. Найбільшого розвивального ефекту можна досягти через діяльнісні форми, де старшокласники безпосередньо взаємодіють з інтелектуальними системами.

ШІ дозволяє моделювати складні суспільні ситуації, які неможливо або недоцільно відтворювати в реальному житті (наприклад, переговори з опонентами, що представляють різні ідеології, або управління обмеженими ресурсами під час екологічної кризи). Учні можуть вступати в дебати з ШІ-агентом, який генерує аргументи «за» та «проти» певного громадянського рішення (будівництво сміттєпереробного заводу, обмеження швидкісного режиму у місті, зміна статусу пам'ятки тощо). Подібні вправи тренують навички аргументації, пошуку компромісу та стресостійкість. Педагог при цьому виступає модератором, який аналізує якість аргументації учнів та зіставляє її з пропозиціями системи.

Генеративний ШІ (Midjourney, DALL-E, ChatGPT, Runway ML) може також виступати інструментом реалізації учнівських ініціатив. Наприклад, старшокласники можуть створювати візуальні матеріали для соціальної реклами (плакати проти булінгу, інфографіку про права дитини, постери для місцевих громадських кампаній). Також Ші може допомогти у розробці прототипів вебсайтів або чат-ботів для волонтерських проектів (Matusevych et al., 2024). Варто наголосити, що ШІ використовується як помічник, а не заміна творчості. Учні формують ідею, структуру, критично оцінюють згенерований контент, доопрацьовують його та несуть відповідальність за кінцевий продукт. Така діяльність допомагає у формуванні громадянської активності, а також вчить співпрацювати з інструментами ШІ, що є необхідною умовою успішної соціалізації в цифрову епоху.

Поряд із потужним дидактичним потенціалом, використання ШІ у громадянському вихованні несе ризики, які потребують усвідомлення та методичного подолання.

По-перше, алгоритми ШІ часто містять упередження. Це може призводити до відтворення стереотипів (гендерних, расових, регіональних) у рекомендаціях або аналітиці. Якщо система пропонує учневі певний погляд на соціальну проблему, це не означає його істинності чи неупередженості (Romero, 2025). По-друге, існує ризик маніпулівного використання ШІ. Персоналізований підбір контенту може звужувати горизонт бачення учня або, навпаки, підштовхувати його до емоційно заряджених, але хибних рішень. По-третє, надмірне покладання на ШІ у перевірці фактів або аналізі даних ризикує формувати пасивну позицію. Це суперечить самій суті активної громадянськості, яка передбачає суб'єктність та відповідальність (Sırvermez & Coşkun Onan, 2026). Звідси випливає ключова умова використання систем ШІ. Необхідно системно розвивати цифрову грамотність та стійкість старшокласників – здатність усвідомлювати обмеження алгоритмів, розпізнавати спроби маніпуляції, зберігати критичне мислення та емоційну

рівновагу. Виховна мета полягає в тому, щоб навчити їх взаємодіяти з будь-якими алгоритмами свідомо та відповідально.

Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що системи ШІ є якісно новим дидактичним середовищем для формування активної громадянської позиції старшокласників. Їх потенціал реалізується за трьома основними напрямами: аналітико-доказовий (робота з даними), критико-протективний (перевірка та аналіз) та персоналізаційно-діяльнісний (симуляції, проєкти, генерація контенту). Водночас ефективне використання ШІ можливе лише за умови паралельного розвитку в учнів цифрової грамотності та стійкості і критичного ставлення до самих інструментів ШІ. Таким чином інтеграція ШІ в процес формування активної громадянської позиції старшокласників є актуальною педагогічною відповіддю на виклики інформаційного суспільства. За умови методично виваженого, етично орієнтованого та критично спрямованого застосування, системи ШІ можуть стати потужним каталізатором громадянської зрілості, соціальної відповідальності та готовності до конструктивних дій.

Фінансування. Дослідження виконане в рамках проекту «Формування активної громадянської позиції старшокласників в умовах цифрового простору» за рахунок коштів гранту Президента України, наданого Національним фондом досліджень України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Овчарук, О. (2020). Сучасні підходи до розвитку цифрової компетентності людини та цифрового громадянства в європейських країнах, ITLT, 76, 2, 1–13, https://doi.org/10.33407/itlt.v76i2.3526

Трейтяк, Д. (2025). Використання штучного інтелекту у процесі формування громадянської активності старшокласників. Професійний розвиток педагога: збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної е-конференції «Освіта і виховання в інформаційному суспільстві в умовах воєнного та повоєнного стану», м. Рівне, 15-16 травня 2025 р. С. 106-109.

Matusevych, T., Romero, M., & Strutynska, O. (2024). Citizenship, Censorship, and Democracy in the Age of Artificial Intelligence. In: Urmeneta, A., Romero, M. (eds) Creative Applications of Artificial Intelligence in Education. Palgrave Studies in Creativity and Culture. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-55272-4_5

Romero, M. (2025). Citizenship Challenges in Artificial Intelligence Education. Culture and citizenship in Quebec schools: Interdisciplinary perspectives on foundations and practices, 129-146. https://doi.org/10.48550/arXiv.2506.18955

Sırvermez, U., Baltacı, Ş., Coşkun Onan, B. (2026). Artificial Intelligence Ethics in Digital Citizenship Education. Media Literacy and the Politics of Digital Misinformation, 32. https://doi.org/10.4018/979-8-3373-6566-4.ch008

Худан М. Ю.
Глухівська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №6 Глухівської міської ради Сумської області
(Глухів, Україна)

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ AI-СТІЙКОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАСОБАМИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ЗАДАЧ З ФІЗИКИ У ПРОФІЛЬНІЙ ШКОЛІ

Стрімкий розвиток генеративного штучного інтелекту (ШІ) зумовлює радикальну трансформацію методичної системи навчання фізики. Традиційні домашні завдання, орієнтовані на розв'язання стандартних розрахункових задач із заданими вхідними параметрами, стрімко втрачають свій дидактичний сенс. Великі мовними моделі (LLM) з високою точністю генерують крокові розв'язання для більшості задач із класичних збірників, що призводить до когнітивної пасивності учнів.

Дослідження Х. Форслунда та К. Хольмберга висвітлює вимушену трансформацію методів оцінювання у фізичній освіті, де через загрозу використання ШІ вчителі віддають перевагу усним іспитам та лабораторним роботам під суворим наглядом. Попри консервативність загальних методик викладання, автори наголошують на важливості адаптації педагогічних стратегій та інтеграції ШІ як персонального помічника для учнів (Forslund & Holmberg, 2025).

Девід Блекер формулює концепцію «складної педагогічної проблеми», згідно з якою в епоху ШІ викладачі мають змістити фокус із перевірки готових текстів на верифікацію справжнього досвіду та «живого» мислення учнів. Як вирішення автор пропонує метод «зворотного тесту Тюрінга» через сократичний діалог, де цінується не кінцевий продукт, а безпосередня інтелектуальна діяльність та емоційно-вольові аспекти пізнання, які неможливо передати на аутсорсинг алгоритмам (Blacker, 2026).

Салім Хамаді пропонує метод боротьби з академічною недоброчесністю через створення інтерактивних анімованих запитань, які інтегруються у платформи дистанційного навчання (наприклад, Moodle). Автор доводить, що хоча сучасні великі мовні моделі легко розв'язують текстові задачі, вони виявляються неспроможними впоратися з інструментами, які потребують від учня маніпуляцій об'єктами в реальному часі та безпосереднього спостереження за фізичними процесами для отримання вхідних даних (Hamady, 2026).

У цих умовах виникає нагальна потреба у впровадженні концепції AI-resistant learning (навчання, стійке до ШІ) – методів, де результат неможливо просто «згенерувати» без безпосередньої фізичної взаємодії з об'єктом дослідження. Найбільш перспективним інструментом такої методики стають експериментальні задачі, де вхідні дані є унікальними, а процес вимірювання – невід'ємною частиною розв'язання.

На відміну від теоретичної задачі, де умови детерміновані автором, експериментальна задача вимагає від учня самостійного визначення параметрів реальної фізичної системи. ШІ не має доступу до унікальних умов домашнього чи шкільного середовища учня, не може врахувати випадкові похибки конкретного вимірювального приладу чи специфіку конкретного фізичного тіла. Це робить процес отримання результату автентичним і верифікованим лише через реальний дослід.

Проте впровадження таких задач стикається з проблемою обмеженості лабораторного обладнання поза межами школи. Виходом є використання побутового інженерного інструментарію та сенсорів смартфонів, що перетворює звичайне житлове приміщення на дослідницький полігон. Смартфон із програмним забезпеченням (наприклад, Phyphox) стає прецизійним датчиком (акселерометром, гіроскопом, люксметром, магнітометром), а кухонні ваги, мультиметри та лінійки – засобами метрологічного забезпечення.

Наведемо приклади експериментальних задач за розділами курсу фізики.

Механіка: визначення коефіцієнта тертя ковзання за допомогою акселерометра смартфона. Задача: визначити коефіцієнт тертя між побутовим предметом (наприклад, книгою) та поверхнею столу. Методика: учень закріплює смартфон на предметі та запускає запис даних акселерометра. Надавши предмету поштовху, учень отримує графік сповільнення. ШІ не знає характеру шорсткості столу учня та не може передбачити шум графіка. Учень повинен самостійно проаналізувати отриману криву, обчислити прискорення (a) та через другий закон Ньютона вивести $\mu = a/g$

Молекулярна фізика: оцінка потужності електричного чайника за допомогою кухонних ваг. Задача: розрахувати реальну теплову потужність чайника та його ККД. Методика: за допомогою кухонних ваг учень визначає масу води (m). Вимірює початкову температуру (T_1) та час закипання (t). Інструменти: кухонні ваги, термометр (або розрахунок через час до закипання), секундомір. Реальна потужність чайника часто відрізняється від паспортної через напругу в мережі. Учень працює з унікальними тепловими втратами конкретного приладу.

Електродинаміка: дослідження внутрішнього опору хімічного джерела струму. Задача: визначити ЕРС та внутрішній опір звичайної батарейки (АА чи ААА). Методика: використовуючи мультиметр та кілька резисторів (або лампочок) як навантаження, учень будує навантажувальну характеристику джерела. Інструменти: мультиметр, батарейка, будь-який споживач. Стан розрядженості батарейки у кожного учня різний. ШІ може підказати формулу закону Ома для повного кола, але він не може замінити процедуру реального зняття показників напруги під навантаженням.

Основним бар’єром є низька точність побутових приладів та складність стандартизації результатів для вчителя. Проте саме робота з похибками та аналіз причин розбіжностей між теорією і практикою формує критичне мислення, яке неможливо замінити ШІ-підказками. Вчитель при цьому переходить від перевірки «правильної відповіді» до перевірки методу та логіки аналізу емпіричних даних.

В епоху AI-resistant learning оцінювання зміщується з фінального результату на верифікацію шляху його отримання через «цифровий слід» дослідження. Фото- чи відеофіксація експериментальної установки з унікальними побутовими об’єктами та динамічними графіками на смартфоні стає маркером автентичності, який генеративні моделі не здатні відтворити у зв’язці з текстом. Іншим критерієм успішності стає авторська інтерпретація «шуму» та аномалій, неминучих у реальному досліді на відміну від ідеальних моделей ШІ. Найвищий бал отримує учень, який здатний фахово пояснити причини відхилення даних від теорії, аналізуючи вплив похибок приладів чи зовнішніх чинників. Саме рефлексія над недосконалістю емпіричних даних та обґрунтування логіки використання підручних засобів є головним доказом глибокого розуміння фізичної суті явища.

Такий підхід радикально змінює роль викладача, який перетворюється з контролера відповідей на експерта-валідатора методології. Оцінювання логічного ланцюжка – від вибору інструментарію до критичної оцінки результату – робить академічну недоброчесність технічно складнішою та менш раціональною, ніж самостійне дослідження. Вигадування правдоподібних похибок для неіснуючого експерименту вимагає значно вищого рівня знань, ніж безпосереднє проведення досліду. Таким чином, фокус на «процесуальності» знання та детальному аналізі практичних перешкод стає надійним запобіжником проти інтелектуального аутсорсингу в епоху домінування великих мовних моделей.

Експериментальні задачі, засновані на використанні підручних засобів та цифрових датчиків смартфонів, є дієвим методом подолання кризи мотивації та академічної недоброчесності, спричиненої ШІ. Така методика стимулює розвиток дослідницької компетентності та повертає фізиці статус емпіричної науки в шкільному курсі, забезпечуючи стійкість освітнього процесу до викликів цифрової епохи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Blacker, D. J. (2026). The pedagogical hard problem of generative AI: Socratic countermeasures. Journal of Moral Education. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/03057240.2026.2631191

Forslund, H., & Holmberg, K. (2025). Physics teachers’ responses to generative AI: Exploring changes in assessment and teaching practices [Independent thesis, Uppsala University]. DiVA Portal. https://urn.nbn.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-559157.

Hamady, S. (2026). An AI for an AI: AI-generated interactive animated questions as a defense against AI-based cheating. Physics Education, 61(1), 015005. https://doi.org/10.1088/1361-6552/ae1344

Худан Т. Г.
Глухівська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №6 Глухівської міської ради Сумської області
(Глухів, Україна)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ ТА СТИМУЛЮВАННЯ МОТИВАЦІЇ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРОГРАМУВАННЯ ЧЕРЕЗ ІНСТРУМЕНТАЛЬНИЙ ПІДХІД

У межах сучасної шкільної інформатики вивчення програмування часто стикається з кризою мотивації, спричиненою абстрактністю навчальних завдань. Традиційний підхід, за якого опанування синтаксису мови програмування подається як самоціль або «інвестиція у далеке майбутнє», нерідко виявляється неефективним для покоління цифрових номадів. Здобувачі освіти потребують негайної релевантності знань, що вимагає радикальної зміни дидактичного акценту: від вивчення програмування як окремої дисципліни до його сприйняття як універсального інструменту реалізації власних ідей. Ключовим фактором успіху в цій площині стає стратегічне цілепокладання, де написання коду є лише засобом досягнення значущого для учня результату.

Дослідження методологічних аспектів навчання інформатики та програмування у сучасній школі фокусуються на переході від вивчення синтаксису до створення змістовних цифрових об’єктів та розвитку професійних компетенцій педагогів.

Р. Кріші, У. Делло Яконо та Е. Феррара Дентіче обґрунтовують використання середовищ візуального програмування як медіаторів для вивчення математичних концепцій. Застосовуючи інструментальний підхід, автори доводять, що «інструментальна оркестровка» стимулює учнів до пошуку ефективних стратегій вирішення задач. Дослідження підтверджує, що розвиток навичок роботи у програмному середовищі безпосередньо корелює з глибиною розуміння функціоналу інструментів та прагненням учнів до оптимізації власних алгоритмів (Crisci et al., 2023).

К. Сантос, Е. Рибська, М. Кліховський та ін. на прикладі кейс-стаді PAFSE розглядають потенціал проєктного навчання (PBL) у розв’язанні реальних проблем охорони здоров’я. Автори стверджують, що залучення школярів до взаємодії з університетами та стартапами у межах STEM-освіти створює потужний мотиваційний імпульс. Використання сценаріїв, орієнтованих на потреби громади, трансформує навчання у значущу суспільну дію, де технології стають інструментом соціального впливу (Santos et al., 2023).

Дж. Сун та співавтори обґрунтовують ефективність підготовки вчителів інформатики до викладання ШІ на основі моделі TPACK. Дослідження підтверджує, що системний розвиток технологічних і педагогічних знань не лише покращує технічні навички вчителів, а й підвищує їхню самоефективність у проєктуванні інноваційних навчальних планів, що є критичною умовою впровадження новітніх технологій у школі (Sun et al., 2023).

Ефективна методика навчання програмуванню повинна базуватися на парадигмі інструменталізму, де учень чітко усвідомлює прикладну цінність кожного алгоритму. Замість вирішення відірваних від життя математичних вправ, доцільно пропонувати проєкти, що інтегруються у звичне цифрове середовище підлітків. Використання ігрових пісочниць, таких як Minecraft або Roblox, дозволяє трансформувати вивчення складних логічних структур у захопливий процес конструювання власних світів. У такому форматі ціль – побудувати складний механізм або розробити ігрову механіку – стає первинною, а вивчення циклів чи масивів відбувається природно, як необхідна умова для втілення задуму.

Особливої дидактичної цінності набуває впровадження конкретних прикладних напрямів, де програмування стає засобом розв'язання актуальних територіальних та соціальних запитів. Одним із таких векторів є цифровізація локальної історичної спадщини, зокрема розробка віртуальних турів або мобільних гідів із використанням елементів доповненої реальності для шкільних музейних експозицій. Такий проєкт дозволяє учням інтегрувати навички графічного дизайну та алгоритмізації для створення інтерактивного контенту, який робить традиційну виставку привабливою для цифрового покоління.

Паралельно з цим, програмування може бути спрямоване на розвиток концепції «розумного класу», де здобувачі освіти розробляють програмні скрипти для автоматизації внутрішніх шкільних процесів. Це може включати створення систем динамічного розкладу для інформаційних панелей у холі або проектування захищених платформ для електронного голосування в межах учнівського самоврядування, що формує розуміння принципів кібербезпеки та архітектури баз даних.

Не менш перспективним є залучення учнів до аналізу великих масивів даних (Data Science) на основі місцевої статистики. Використання мови Python для дослідження динаміки успішності школи, результатів регіональних спортивних змагань або екологічного моніторингу району дозволяє учням виявляти приховані закономірності та будувати прогностичні моделі, перетворюючи суху статистику на інструмент для прийняття управлінських рішень.

Логічним доповненням цієї стратегії є створення соціально орієнтованих геоінформаційних програм, наприклад, розробка інтерактивної мапи безпечних маршрутів до навчального закладу. У межах такого проєкту учні програмують систему, яка дозволяє користувачам маркувати потенційно небезпечні ділянки доріг чи зони з недостатнім освітленням, що не лише закріплює знання з програмування, а й виховує відповідальне ставлення до безпеки громади. Такий інтегративний підхід забезпечує перехід від абстрактного кодування до свідомого інженерного проектування, де кожен програмний рядок має пряме соціальне чи практичне призначення.

Переосмислення ролі програмування як інструментального засобу, а не як набору абстрактних правил, дозволяє суттєво підвищити суб'єктивну цінність навчання для учнів. Чітке цілепокладання, орієнтоване на створення власних ігрових світів та вирішення локальних проблем, забезпечує високий рівень

внутрішньої мотивації та сприяє глибшому засвоєнню алгоритмічних принципів. Запропонована стратегія інтеграції регіонального компонента та особистих інтересів учня у зміст курсу інформатики становить основу для формування цифрової компетентності нового типу. Наразі робота триває у напрямі розробки банку проєктних ідей для різних вікових груп, а попередні результати пілотних занять підтверджують стійкий інтерес здобувачів освіти до такої форми навчальної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Crisci, R., Dello Iacono, U., & Ferrara Dentice, E. (2023). A computer programming-based digital artifact to introduce axial symmetry in primary school: An instrumental approach. International Journal for Technology in Mathematics Education, 30(3), 115-122.

Santos, C., Rybska, E., Klichowski, M., Jankowiak, B., Jaskulska, S., Domingues, N., ... & Rocha, J. (2023). Science education through project-based learning: A case study. Procedia Computer Science, 219, 1713-1720.

Sun, J., Ma, H., Zeng, Y., Han, D., & Jin, Y. (2023). Promoting the AI teaching competency of K-12 computer science teachers: A TPACK-based professional development approach. Education and information technologies, 28(2), 1509-1533.

Цема В. В.

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка (Глухів, Україна)

РОЗВИТОК ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ З ВИКОРИСТАННЯМ ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Сучасний етап розвитку шкільної фізичної освіти вимагає переходу від пасивного засвоєння суми знань до формування стійкої предметної компетентності. У старшій школі це завдання ускладнюється необхідністю підготовки учнів до професійної діяльності в умовах високотехнологічного суспільства. Цифрове освітнє середовище (ЦОС) сьогодні виступає не просто додатковим інструментом, а фундаментальною умовою, що дозволяє реалізувати дослідницький потенціал курсу фізики, особливо в умовах дистанційного та змішаного навчання. Проте залишається відкритим питання методичної структури такого середовища, яка б забезпечувала не лише візуалізацію, а й глибоке розуміння фізичних законів.

Р. Гуревич та колеги досліджують роль цифрового освітнього середовища (ЦОС) як фундаментального чинника формування диджитальної культури та професійного розвитку здобувачів освіти. Автори розкривають структуру та ключові властивості ЦОС, акцентуючи увагу на тому, що воно є не лише сукупністю технологічних засобів, а складним педагогічним простором, який інтенсифікує особистісно орієнтований та компетентнісний підходи. У статті обґрунтовано, що ефективне ЦОС сприяє розвитку цифрових навичок студентів через діяльнісний підхід, поєднуючи навчальні та позанавчальні формати використання інформаційно-комунікаційних технологій. Дослідження підкреслює, що диджитальна культура студента є результатом

цілеспрямованого педагогічного супроводу в умовах високотехнологічного середовища закладу освіти (Гуревич та ін., 2024).

Р. Васильєва, Д. Степанчиков та В. Дорош аналізують трансформацію навчання фізики від репродуктивних технологій до інноваційних цифрових методів. Автори класифікують використання цифрових технологій за п'ятьма ключовими аспектами: мотиваційним, змістовним, методичним, організаційним та контрольно-оціночним. Особливу увагу в дослідженні приділено використанню цифрових лабораторій (зокрема комплексів Einstein та Vernier), які дозволяють автоматизувати збір та обробку експериментальних даних, будувати графіки залежностей у реальному часі та проводити дослідження невідомих учням явищ. Стаття підкреслює, що цифровізація не замінює вчителя, а є потужним інструментом для візуалізації процесів (особливо в астрофізиці) та формування навичок висунення наукових гіпотез (Васильєва,).

Стаття І. Гайдамаки присвячена теоретико-методологічним аспектам проєктування інформаційно-освітнього середовища (ІОС) для навчання фізики в закладах загальної середньої освіти. Автор розглядає ІОС як цілісну систему, що інтегрує педагогічні та інформаційні технології. Особлива увага приділяється принципу BYOD (Bring Your Own Device) та мобільному навчанню, які дозволяють учням проводити фізичні дослідження навіть за умови обмеженої матеріальної бази кабінету фізики. Автор пропонує трикомпонентну структуру ІОС: 1) Змістова складова (навчальний контент та ресурси); 2) Організаційна складова (логіка взаємодії учасників та етапи навчання); 3) Технологічна складова (програмне та технічне забезпечення). Дослідження доводить, що таке структурування дозволяє не лише індивідуалізувати навчання, а й посилити експериментальний характер фізики як науки в умовах цифровізації (Гайдамака, 2025).

Предметна компетентність з фізики є складним утворенням, що включає знаттєвий, діяльнісний та ціннісний компоненти. У цифровому середовищі її розвиток відбувається через трансформацію традиційних видів навчальної діяльності. ЦОС профільної школи ми розглядаємо як інтегровану систему, що складається з кількох функціональних блоків.

Основою розвитку діяльнісної складової компетентності є використання симуляцій (наприклад, PHeT Interactive Simulations). На відміну від статичних ілюстрацій, інтерактивні моделі дозволяють учням самостійно змінювати параметри системи (масу, швидкість, напругу) та миттєво спостерігати результат. Це сприяє формуванню вміння будувати причинно-наслідкові зв’язки та висувати гіпотези, що є ключовим для наукового методу пізнання.

Важливим елементом ЦОС є використання вбудованих сенсорів смартфонів через спеціалізоване програмне забезпечення (наприклад, застосунок Phyphox). Це перетворює гаджет на повноцінний цифровий вимірювальний комплекс. Проведення реальних експериментів із вивчення вільного падіння, звукових хвиль або магнітного поля Землі за допомогою власного телефона зближує теоретичний курс фізики з повсякденним досвідом учня, підвищуючи мотивацію та практичну орієнтованість знань.

Розвиток предметної компетентності неможливий без вміння презентувати та критично обговорювати результати досліджень. Використання спільних

цифрових дошок (Padlet, Jamboard) та засобів автоматизованої побудови графіків дозволяє учням синхронно працювати над проєктами, порівнювати отримані дані та спільно виявляти закономірності. Це формує комунікативну складову компетентності в контексті природничих наук.

Адаптивні навчальні середовища дозволяють кожному старшокласнику рухатися за власним освітнім маршрутом. Доступ до відеолекцій, інтерактивних конспектів та систем самоперевірки забезпечує теоретичну базу (знаттєвий компонент), необхідну для виконання складніших практичних завдань. Це створює умови для диференціації навчання, що особливо важливо в профільних класах, де рівень інтересу до фізики може суттєво різнитися.

Методологія реалізації індивідуального освітнього маршруту в межах адаптивного середовища базується на синергії інноваційних форм навчання та гнучкого використання цифрового інструментарію. Фундаментальною основою цього процесу стає метод «перевернутого навчання» (Flipped Classroom), який докорінно змінює структуру навчального часу. Самостійне опрацювання старшокласниками теоретичного базису через відеолекції та інтерактивні конспекти в межах АНС дозволяє вивільнити аудиторні години для розв’язання складних експериментальних задач та дискусій. Такий підхід забезпечує формування знаттєвого компонента предметної компетентності в індивідуальному темпі, що є критично важливим для профільної школи.

Процес засвоєння знань у цифровому середовищі нерозривно пов’язаний із механізмами рівневої диференціації, де інтелектуальні системи автоматично адаптують складність контенту до поточних успіхів учня. На практиці це виявляється у динамічній зміні траєкторії: наприклад, після успішного тестування з теми динаміки система відкриває доступ до віртуальних лабораторій (зокрема платформ Vernier чи PHeT) для моделювання складних процесів із урахуванням сил опору, тоді як учням із нижчим рівнем навчальних досягнень пропонуються додаткові роз’яснювальні модулі та опорні схеми.

Діяльнісний складник предметної компетентності найбільш повно реалізується через метод проєктів, інтегрований із концепцією BYOD (Bring Your Own Device). Цифрове середовище дозволяє диференціювати складність досліджень, перетворюючи смартфон учня на повноцінний науковий інструмент. Застосування спеціалізованих додатків, як-от Phyphox, дає змогу старшокласникам обирати рівень заглиблення у проблему: від виконання стандартних лабораторних робіт до реалізації складних авторських проєктів з аналізу вібрацій мостових конструкцій, вимірювання доплерівського ефекту або картування магнітних полів побутових пристроїв.

Розвиток предметної компетентності старшокласників у цифровому освітньому середовищі забезпечується через поєднання віртуального моделювання з реальним цифровим експериментом. Структуроване ЦОС дозволяє реалізувати діяльнісний підхід, де учень стає активним дослідником, а не лише спостерігачем. Перспективи подальших розробок полягають у створенні методичних рекомендацій для вчителів щодо інтеграції різних цифрових інструментів у єдину систему оцінювання навчальних досягнень учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Васильєва, Р. Ю., Степанчиков, Д. А., & Дорош, В. В. (2024). Використання цифрових технологій при навчанні фізики в закладах освіти. *Матеріали науково-практичної конференції Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 190–194. https://eprints.zu.edu.ua/43894/1/1.pdf

Гайдамака, І. (2025). Проєктування інформаційно-освітнього середовища для ефективного навчання фізики в закладах загальної середньої освіти. *Проблеми сучасного підручника,* (34), 51–59. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2025-34-51-59

Гуревич, Р. С., Коношевський, Л. Л., Коношевський, О. Л., Кобися, В. М., & Люльчак, С. Ю. (2024). Роль цифрового освітнього середовища закладу вищої освіти у формуванні диджитальної культури студентів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, (71), 5–22. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2024-71-5-22

Цушко Д. А.
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
(Миколаїв, Україна)
Кирилюк С. В.
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
(Миколаїв, Україна)

ГЛОБАЛІЗАЦІЯ ТА БАГАТОМОВНІСТЬ ЯК ЧИННИКИ МЕТОДИЧНИХ ЗМІН

Сучасна методика поступово відходить від різких протиставлень і розглядає розвиток мовної освіти як безперервний процес, у якому попередні підходи не відкидаються, а переосмислюються й інтегруються (Шевченко та ін., 2025; Weimer, 2013). Традиційні методи XIX–XX століть зберігають важливу функцію: граматико-перекладний забезпечує системність, роботу з формою та високу точність; прямий і аудіолінгвальний – розвиток усного мовлення, слухового сприйняття та автоматизації структур; свідомо-практичний – баланс між інтелектуальним аналізом і практичним виконанням (Levkivskyi et al., 2024). Саме ці принципи стали підґрунтям для подальших комунікативно орієнтованих моделей.

Сучасні глобалізаційні тенденції зумовлюють зростання значення мови як основного інструменту міжкультурної взаємодії, міжнародної комунікації та академічного обміну. У контексті інтеграції освітніх систем у світовий науково-освітній простір багатомовність набуває статусу важливої складової професійної підготовки та соціокультурної компетентності особистості. Попри домінування англійської мови у сфері міжнародного спілкування, дедалі більшої ваги набувають інші мови, зокрема німецька, французька, іспанська та китайська, які активно функціонують у науковій, культурній і професійній сферах. Відповідно сучасні підходи до навчання іноземних мов орієнтуються на принципи багатомовності та міжкультурності, відмовляючись від моделі

єдиного мовного стандарту й визнаючи значущість мовного та культурного різноманіття.

Сьогодні учнівський колектив є полікультурним простором і педагогіка набуває особливого значення. Вона спрямована на гармонійне співіснування мов і формування міжкультурного розуміння. Багатомовність означає не лише знання кількох мов, а й уміння перемикатися між культурними кодами (Фельцан, 2023). Європейські документи трактують її як динамічну компетентність, що розвивається все життя (Council of Europe, 2020, с. 22–38). Для методики це означає зміщення акценту на комунікативну гнучкість і використання ресурсів різних мов у взаємодії (Coste et al., 2009, с. 14–23). Українські дослідження (Бігич та ін., 2013; Гончаренко, 2019) підкреслюють, що багатомовна освіта підвищує когнітивну гнучкість і готовність до мобільності, вимагаючи нових програм та практик, орієнтованих на міжмовні зв'язки.

У сучасних умовах особливого значення набуває формування інтеркультурної компетентності як здатності ефективно здійснювати комунікацію між представниками різних культурних середовищ і забезпечувати взаєморозуміння в процесі міжкультурної взаємодії. Сучасні європейські освітні підходи акцентують увагу на принципах рівноправного діалогу, толерантності та взаємоповаги, що підсилює виховний і соціокультурний потенціал іншомовної освіти.

У контексті глобалізаційних змін трансформується й мета навчання іноземних мов: освітній процес має бути спрямований на формування особистості, здатної функціонувати в багатомовному та полікультурному середовищі. Це передбачає розвиток умінь варіювати мовну поведінку залежно від комунікативної ситуації, виявляти інтеркультурну чутливість та демонструвати адаптивність у процесі міжнародної взаємодії. Реалізація зазначених завдань здійснюється через використання проєктних технологій, моделювання автентичних комунікативних ситуацій, а також залучення до міжнародної онлайн-співпраці. У зв'язку з цим сучасна методика навчання іноземних мов орієнтується на партнерську модель взаємодії, у межах якої знання конструюється у процесі співпраці викладача та здобувача освіти. Науковці також наголошують на ролі учителя, яка визначається не обсягом знань, а здатністю організувати співпрацю та створити умови успіху. Учень стає активним суб'єктом навчання, розвиває автономію й відповідальність, що підтримується цифровими інструментами (Godwin-Jones, 2011). Партнерська модель передбачає спільне визначення цілей, методів та критеріїв оцінювання, а інтерактивні форми – дискусії, проєкти, рольові ігри – підсилюють мотивацію та комунікативну компетентність (Бігич та ін., 2013; Гончаренко, 2019). Українська методична школа формує модель учителя як наставника, помічника й організатора багатомовної взаємодії (Бігич та ін., 2013), що стає основою педагогіки XXI століття.

На початку XXI століття цифровізація освіти суттєво вплинула на професійну діяльність викладача іноземних мов, змінивши не лише інструментарій роботи, а й саме розуміння педагогічної компетентності. Перехід від моделі teaching-centered до learning-centered сприяв

переосмисленню ролі викладача, який дедалі частіше виступає наставником і фасилітатором процесу спільного створення знань. Цифрові платформи, мобільні застосунки та LMS-системи розширюють освітній простір, забезпечують інтерактивність навчання та підтримують постійний зворотний зв'язок між учасниками освітнього процесу (Дубініна та ін., 2025). Водночас важливим є не лише технічне володіння цифровими інструментами, а й уміння педагогічно доцільно та методично ефективно інтегрувати їх у навчальний процес.

Технології зробили навчання більш динамічним і колаборативним: студенти створюють контент, працюють у проєктах, беруть участь у віртуальних дискусіях. Отже, цифрова грамотність викладача охоплює не лише технічні навички, а й інформаційну компетентність, уміння співпрацювати в цифровому середовищі, створювати навчальний контент і забезпечувати цифрову безпеку. Сучасний педагог у цифровому освітньому просторі виступає інноватором, який використовує технології для розвитку критичного мислення, творчості та самостійності здобувачів освіти. Водночас цифрова компетентність поєднує технічний і методичний компоненти, що мають функціонувати у взаємозв'язку та взаємодоповнювати одне одного.

Використання штучного інтелекту відкриває нові можливості для освітнього процесу, оскільки він може виконувати роль ефективного помічника викладача за умови педагогічно доцільної інтеграції. У таких умовах особливо важливим завданням педагога стає формування в учнів критичного мислення, дотримання принципів академічної доброчесності та навичок свідомої роботи з алгоритмами й цифровими технологіями. Тому безперервний професійний розвиток викладача набуває особливого значення, адже участь у курсах, вебінарах і професійних спільнотах сприяє підвищенню професійної стійкості та запобігає емоційному вигоранню.

Сучасна підготовка викладача поєднує три складові: цифрову грамотність, педагогічну інноваційність та здатність до самоосвіти і рефлексії. Викладач працює у полікультурному середовищі, тому технологічна компетентність має доповнюватися кроскультурною (Гончаренко, 2019). Кроскультурна компетентність означає вміння ефективно взаємодіяти з представниками різних культур, усвідомлювати власні упередження й підтримувати повагу до іншого (Сукаленко & Ладиняк, 2025, с. 103). Вона включає когнітивний, афективний та поведінковий компоненти, які мають формуватися під час професійної підготовки через тренінги, стажування та міжнародні проєкти (Петренко, 2025, с. 54).

Отже, педагогічна майстерність у сучасному глобалізованому просторі поєднує високий рівень професіоналізму, етичну відповідальність і культурну чутливість, ґрунтуючись на гуманістичних засадах співпраці, взаємоповаги та розвитку автономії здобувачів освіти. Українська педагогічна традиція акцентує увагу на значенні культури спілкування, поваги до особистості та гуманного ставлення до учня. В умовах цифрової трансформації освіти викладачеві важливо зберігати рівновагу між використанням інноваційних технологій і дотриманням гуманістичних цінностей, оскільки цифровізація має сприяти не механізації навчання, а посиленню його змісту.

Кроскультурна компетентність у поєднанні з педагогічною майстерністю формує образ сучасного викладача XXI століття – відкритого до змін, гнучкого, етично відповідального фахівця, який навчає не лише мови, а й культури конструктивного та відповідального спілкування у глобалізованому світі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Голуб, Н. Б. та ін. (2013). Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика. КМАЕЦМ. http://rep.knlu.edu.ua/xmlui/handle/787878787/267

Гончаренко, С. У. (2019). Педагогічні умови формування іншомовної комунікативної компетентності в контексті євроінтеграції. Основа.

Дубініна, Н. В., Мар'янко, Я. Г., & Картель, Т. М. (2025). Переваги використання соціальних мереж та інтерактивних платформ у створенні освітнього контенту з іноземних мов. Педагогічна Академія: наукові записки, (20). https://doi.org/10.5281/zenodo. 16462889

Петренко, Т. (2025). Крос-культурна комунікація у педагогічному університеті: персональний підхід. New Collegium 117(1), 52-55 https://doi.org/10.34142/nc.2025.1.52

Сукаленко, Т., & Ладиняк, Н. (2025). Кроскультурна компетентність як ключ до успіху майбутнього фахівця у глобалізованому світі. Acta Paedagogica Volynienses, 4, 99–106, https://doi.org/10.32782/apv/2025.4.14

Фельцан, І. (2023). Модель багатомовної освіти як інструмент формування гуманістичного світогляду громадянина Європи. Актуальні питання гуманітарних наук. 3(69), 278 – 284. DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/69-3-44

Шевченко, О. М., Олянич, В. В., & Приймак, В. М. (2025). Ефективність використання мобільних додатків для підтримки онлайн-навчання. Педагогічна Академія: наукові записки, (14). https://doi.org/10.5281/zenodo.14754858

Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters. https://studylib.net/doc/26261672/teaching-and-assessing-icc-byram-1997

Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). Plurilingual and pluricultural competence. Council of Europe.

Council of Europe (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing. https://rm.coe.int/common-european-framework-of-referencefor-languages-learning-teaching/16809ea0d4

Godwin-Jones, R. (2011). Emerging Technologies: Autonomous Language Learning. Language Learning & Technology, 15(3), 4–11. http://llt.msu.edu/issues/october2011/emerging.pdf

Levkivskyi, V., Marchuk, D., Kravchenko, S., & Pavlenko, O. (2024). Development of a mobile application for learning foreign languages using machine learning. Information Technologies and Learning Tools, 102(4), 163–175. https://doi.org/10.33407/itlt.v102i4.5729

Weimer, M. (2013). Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice. San Francisco: Jossey-Bass. https://dfpa.ksu.edu.sa/sites/tlap.ksu.edu.sa/files/attach/ref17.pdf

Шабала Ю. А.

Центр професійного розвитку педагогічних працівників м. Києва

(Київ, Україна)

КЕЙС-МЕТОД ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

Сучасний вектор розвитку вітчизняного освітнього простору визначається глибокими трансформаційними процесами, що вимагають докорінного перегляду методологічних підходів у початковій школі. Фундаментальна зміна парадигми – перехід від репродуктивної передачі знань до формування інноваційної особистості, здатної до життєдіяльності в реальних умовах.

Інноваційна особистість – це продукт і суб'єкт сучасного інформаційного суспільства (Желанова, 2023, с. 16). У контексті реалізації концепції «Нова українська школа» (НУШ) особливої науково-практичної ваги набуває впровадження високоефективного дидактичного інструментарію, що забезпечує розвиток креативного мислення учнів початкової школи. Саме кейс-метод постає як сучасний інтерактивний інструмент навчання, який дозволяє втілювати теоретичні концепти у практичний досвід розв'язання життєвих ситуацій, адаптованих до когнітивних можливостей учнів початкової школи.

Теоретичні та практичні основи кейс-методу досліджували як вітчизняні, так і зарубіжні науковці, а саме: С. Волошин, Н. Горобченко, Дж. Ерскін, Г. Каніщенко, В. Лобода, Е. Монтер, М. Пантюк, Ю. Плющ, О. Пометун, Д. Робін, О. Сидоренко, Л. Стахів, Ю. Сурмін, І. Тараба, В. Чуба, П. Шеремета та ін. Проте, незважаючи на значний теоретичний та практичний базис, питання застосування кейс-методу в освітньому процесі початкової школи залишається недостатньо систематизованим, що ускладнює його практичне застосування вчителями-практиками.

Концептуальним базисом сучасної початкової освіти є Державний стандарт, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87, який запровадив компетентнісний підхід та визначив «інноваційність» як одну з ключових характеристик сучасного випускника. Цей вектор отримав подальший розвиток в оновленому Державному стандарті початкової освіти, затвердженому постановою КМУ від 26 грудня 2025 р. № 1810. Нова редакція документу поглиблює концептуальні засади парадигми «Освіта для життя», забезпечує наступність між рівнями освіти та сприяє розвитку здатності учнів до генерування ідей і розв'язання проблем на основі інноваційних підходів (Державний стандарт початкової освіти, 2018; Про затвердження Державного стандарту початкової освіти, 2025).

Реалізація окреслених нормативних вимог зумовлює необхідність стратегічного переходу до діяльнісної парадигми навчання, орієнтованої на суб'єкт-суб'єктну взаємодію. Запропонована у дослідженні технологія реалізації кейс-методу репрезентує дієвий інструмент, який забезпечує трансформацію освітнього процесу початкової ланки у простір варіативного моделювання креативних стратегій розв'язання проблемних завдань. Кожен етап виступає фундаментальним чинником розвитку креативного мислення, закладаючи базис для формування інтелектуальної винахідливості та здатності учнів початкової школи до продуктивного виходу за межі стандартних когнітивних патернів.

Нижче наведено технологію застосування кейс-методу, що слугує дієвим інструментом розвитку креативного мислення учнів початкової школи відповідно до стандартів НУШ.

1. Пропедевтико-концептуальний етап.

Діяльність педагога на цьому етапі має проєктувально-прогностичний характер і спрямована на моделювання індивідуальної освітньої траєкторії учнів початкової школи. Пріоритетним завданням є діагностика актуального рівня сформованості ключових компетентностей (математичної, екологічної, громадянської тощо), що слугує підґрунтям для змістового наповнення кейсу та

визначення критеріїв оцінювання результатів. Сюжетна лінія матеріалів узгоджується з віковими особливостями та є релевантною життєвому досвіду молодших школярів (міжособистісні інтеракції, побутові ситуації, ціннісний вибір). Мультимодальність дидактичного супроводу забезпечується синергією лаконічних наративів, візуальних опор та аудіовізуального контенту.

2. Пізнавально-емоційний етап.

Введення в контекст проблеми реалізується шляхом створення ефекту емоційно-когнітивного резонансу, що забезпечує високий рівень залученості здобувачів освіти. Завдяки використанню мотиваційних когнітивних стимулів вчитель допомагає учням актуалізувати їхній власний життєвий досвід. На етапі первинного осмислення інформації відбувається перевірка розуміння ситуації, тобто учні аналізують ключові деталі, визначають ролі дійових осіб та встановлюють причиново-наслідкові зв'язки.

3. Аналітико-дослідницький етап.

Ключовим завданням цього етапу є вербалізація та структурування центральної суперечності кейсу крізь призму суб'єктивного досвіду учнів. Використання інструментів графічної систематизації (наприклад, метод «Сторітелінг за схемою» або «Мапа ідей») активізує дивергентне мислення та спонукає молодших школярів до нелінійного сприйняття ситуації. Дидактичний вектор спрямований на інтенсифікацію творчого потенціалу шляхом трансформації ситуативної невизначеності у відкрите проблемне запитання, що стимулює здобувачів освіти до генерування оригінальних ідей та власних винахідницьких стратегій.

4. Когнітивний пошук у мікрогруповій взаємодії.

Процес генерації ідей реалізується на засадах кооперативного навчання, де спільний пошук рішень трансформується у колективний інтелектуальний продукт. Робота в малих групах (оптимально 3–5 осіб) ґрунтується на принципах когнітивної свободи та психологічної безпеки, що дозволяє розглядати кожну гіпотезу як цінний творчий ресурс. Функціональна роль педагога модифікується від транслятора знань до фасилітатора-модератора, який за допомогою системи когнітивно-спрямованих запитань стимулює дивергентне мислення учнів. Важливим елементом постає кероване делегування модераторських функцій лідерам мікрогруп, що сприяє структуруванню внутрішньогрупової комунікації та оптимізації варіативного розв'язання проблеми.

5. Етап творчої презентації та інтелектуального діалогу.

Презентація результатів є формою соціалізації учнів через публічне представлення продукту групової взаємодії. Пріоритетним завданням етапу є розвиток культури аргументації та здатності до критичного, але конструктивного оцінювання альтернативних ідей. Через механізм перехресного обміну думками учні початкової школи вчаться бачити проблему під різними кутами, що стимулює когнітивний синтез. Це сприяє не лише вибору оптимального рішення, а й інтеграції найбільш оригінальних ідей у цілісний інноваційний продукт, що засвідчує готовність молодших школярів до винахідливості та виходу за межі стандартних когнітивних патернів.

6. Метакогнітивна рефлексія.

Завершальний етап передбачає зміщення фокусу на аналіз індивідуальних стратегій креативного мислення за трьома векторами: когнітивно-креативний (самооцінка здатності до генерування нестандартних ідей та фіксація моменту «інсайту» (раптового знаходження рішення)); процесуально-динамічний (ідентифікація ментальних бар'єрів (шаблонів), які заважали креативному мисленню та усвідомленню методів їх подолання для активізації мислення; аксіологічний (встановлення значущості набутого досвіду винахідливості як універсального інструменту для успішної самореалізації у швидкозмінному світі).

Підсумовуючи результати дослідження, можна констатувати, що запропонована технологія реалізації кейс-методу закладає фундамент для формування інноваційної особистості та є дієвим інструментом розвитку креативного мислення учнів початкової школи.

Перспективи подальших розробок полягають в адаптації пропонованої технології кейс-методу до різних предметних галузей (математичної, природничої, громадянської тощо) та створенні мультимодальних кейсів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Державний стандарт початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 (у редакції постанови КМУ від 24 липня 2019 р. № 688). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text

Желанова, В. (2023). Модель інноваційної особистості: структурно-динамічний підхід. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*, 39(1), 12–18.

Про затвердження Державного стандарту початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 26 грудня 2025 р. № 1810. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1810-2025-%D0%BF#Text

Dr Jan Czechowski
Małopolska Uczelnia Państwowa im. rtm. W. Pileckiego w Oświęcimiu
Instytut Nauk Humanistycznych i społecznych

WYCHOWANIE A LITERATURA PIĘKNA

W p r o w a d z e n i e

Szczególnej aktualności w świecie współczesnym – świecie kultury obrazów, obrazków, symboli, neologizmów, akceptowanych w coraz szerszych kręgach niepoprawnych zwrotów i krótkich informacji oraz haseł pełniących najczęściej funkcję techniczną – nabiera potrzeba zwrotu w kierunku kultury pięknego słowa i inspirujących opisów poetyckich, prozatorskich, które odnoszą się do otaczającej nas rzeczywistości. Teoria literatury pięknej ma w swą strukturę wpisany wymiar wychowania estetycznego. Aspekt ten obejmuje proces edukacyjny i polega na potrzebnym dziś motywowaniu i wyzwalaniu w człowieku dynamiki wyobraźni, wrażliwości, moralności i duchowości. Coraz częściej człowiek popada dzisiaj w pułapkę życia na powierzchni bez jednoczesnego wchodzenia w głąb siebie i swoich przeżyć, bez refleksji i koniecznego zatrzymania się. Konsumpcjonizm, sukces i powierzchowność dehumanizują współczesnych odbiorców kultury. Literatura piękna jest unikatowym „instrumentem" formowania człowieka w jego sferze estetycznej, tj. przeżyć i działań, a także sfery poznawczej i moralnej. W strukturze dzieła literackiego odnaleźć można prawdę o człowieku i świecie oraz swoisty motywator do poszukiwania prawdy własnej. Teoria literatury pięknej wskazuje na znaczącą z punktu widzenia moralnego wychowania kwestię inspirowania odbiorcy ku wartościowemu zachowaniu i postępowaniu oraz określonemu światopoglądowi. Literatura piękna, gdy jest czytana, staje się źródłem ubogacającym wewnętrzne życie człowieka, rozwijając tym samym jego osobowość. Zasygnalizowana w temacie teoria literatury pięknej w jej wymiarze edukacyjnym będzie sprowadzać się w naszym rozumieniu do wychowania estetycznego, artystycznego i wychowania przez sztukę.

Literatura piękna w swych egzemplifikacjach: dziełach stwarza taki obraz rzeczywistości, który jest równocześnie narzędziem przekształcania estetycznej i ideowej świadomości czytelników – tak rozumiana funkcja wychowawcza literatury nie powinna być odłączana od jej funkcji poznawczej, gdyż nie zdarza się nigdy, aby jedna mogła wystąpić bez drugiej (różny może być jednak udział funkcji poznawczej i funkcji wychowawczej w konkretnym zamiarze twórcy: np. jedna dominuje nad drugą) (Głowiński et al., 1991, s. 58). Każde zatem dzieło, które określamy mianem literatury pięknej, ma w swym przesłaniu i kompozycji treść o charakterze zarówno poznawczym, jak i wychowawczym. Analizując zatem od strony teoretycznej dobro kultury, jakim jest literatura piękna, nie sposób pomijać jej funkcję wychowawczą. W każde bowiem dzieło literackie wpisany jest – zgodnie z intencją autora – program edukacyjny.

F u n k c j e l i t e r a t u r y p i ę k n e j:

w y c h o w a w c z e, s p o ł e c z n e, p o z n a w c z e, e s t e t y c z n e

W strukturę dzieła literackiego wpisane jest przez twórców przesłanie, mające na celu przekaz wyznawanych wartości. Odbiorca literatury dzięki sugerowanemu sposobie postrzegania i przeżywania świata poznaje, przeżywa, a poprzez to, kształtuje swój pogląd na świat i wyobrażenia na temat otaczającej go rzeczywistości. Funkcja literatury pięknej w tym zakresie pełni rolę nie do przecenienia. Dzięki środkom wyrazu i oddziaływaniu na sferę uczuć człowieka może faktycznie dokonywać w nim potrzebnych zmian, przemieniając jego nastawienie do świata, zachowania czy sposób myślenia.

W Zarysie teorii literatury (Głowiński et al., 1991, s. 59) autorzy przypisują utworom literackim funkcję formowania świadomości czytelników, poprzez to, że narzucają one odbiorcom określony sposób postrzegania i przeżywania świata oraz rozszerzają ich horyzonty poznawcze. Pisarz z jednej strony buduje świat fikcyjny – poznawczo-artystyczny równoważnik jakichś zakresów świata realnego, z drugiej zaś usiłuje poprzez ten świat fikcji oddziaływać na czytelników, sprawić, aby lektura utworu wywarła wpływ na ich stanowisko wobec życia i sztuki, by wywołała w ich świadomości jakieś znaki, a towarzyszące tej lekturze przeżycia estetyczne i pozaestetyczne pozostawiły po sobie jakieś trwałe ślady w ich postawie, wyobrażeniach czy poglądach. Zasady światopoglądu, normy postępowania czy pewne modele moralne prezentowane w dziele literackim, które pisarz usiłuje utwierdzić w świadomości odbiorców, mogą być ukazywane za pośrednictwem np. bohatera pozytywnego – postaci niejako wzorcowej, aprobowanego przez twórcę przykładu postawy wobec życia.

Oddziaływanie wychowawcze utworów, które przedstawiają szeroko rozbudowany obraz życia i mają bogatą zawartość poznawczą (np. utwory fabularne, epickie, gdzie zdolność oddziaływania na czytelników wiąże się ściśle z bogactwem materiału faktów, spostrzeżeń i realiów), różni się od tych, które przede wszystkim wyrażają jakieś uczucia i wzruszenia (liryka z siłą ekspresji oraz towarzyszącą jej zdolnością do uczuciowego zawładnięcia czytelnikiem narzuca odbiorcy określony sposób przeżywania i określony typ wyobraźni). Wychowanie przez literaturę piękną może obejmować różnorodne sfery życia społecznego, a więc wpływać kształtująco na wrażliwość estetyczną odbiorców, na ich przyzwyczajenia i gusty literackie, oddziaływać w sferze kultury uczuć, w sferze moralności i zapatrywań etycznych, w dziedzinie światopoglądu, może oddziaływać w zakresie polityki, a nawet na sferę konkretnych działań społecznych (Głowiński et al., 1991, s. 59).

Wymiar społeczno-obyczajowy obecny w dziełach literackich wyraża się między innymi w tym, iż rozbudza zainteresowania czytelnika w określonych typach i rodzajach literackich. Można wówczas domniemywać, że w przyszłości dana forma literacka – upodobana i wybrana do częstych studiów przez kogoś – będzie czytana, rozpowszechniana i chroniona przed zapomnieniem. Każde dzieło literackie jest jednocześnie dobrem kultury. Czytane przez określoną grupę odbiorców ubogaca ono swym pięknem i bogatą formą słowną czytających. Szeroko pojęta kultura jest wówczas pielęgnowana i przekazywana. Społeczne akcenty w książkach to także zawarte w nich pole tematyczne dotyczące polityki lub potrzebne w danym narodzie lub momencie historycznym działania na rzecz swojej ojczyzny. Charakter społeczny dzieł literackich utożsamić należy z rolą edukacyjną, zgodnie z którą uwrażliwianie

młodego pokolenia na kwestie ojczyzny, patriotyzmu i narodu są programowymi celami działalności szkoły.

Kierunkowość estetyczno-wychowawczego oddziaływania utworu, czyli to, że konkretny utwór literacki działa na świadomość odbiorców zawsze ukierunkowana jest na określony cel i zgodnie z intencją autora. Każde dzieło literackie jest nastawione na wywołanie w świadomości odbiorcy pewnego przeżycia estetycznego o zamierzonym przez pisarza charakterze, a także na utrwalenie w nim poglądów, wierzeń i mniemań, które twórca pragnie upowszechniać. Najważniejsze momenty, od których owa kierunkowość estetyczno-wychowawczego oddziaływania utworu każdorazowo zależy to: 1. zespół czynników, składających się na psychiczną indywidualność jednostki twórczej, jaką jest pisarz (są np. pisarze, u których wrażliwość zmysłowa dominuje nad postawą intelektualną, są i inni, u których intelektualizm zdecydowanie przeważa; różne są także typy wrażliwości estetycznej, wyobraźni, spostrzegawczości, wyczulenia na określone zjawiska przy braku wyczulenia na inne) – sfera psychologii pisarzy odgrywa dużą rolę w procesie tworzenia i w konsekwencji znajduje swoje odbicie w dziełach. Konkretny utwór oddziałuje więc na świadomość czytelników w takim kierunku, aby narzucić im swoisty dla pisarza sposób przeżywania, reagowania na życie, spostrzegania zjawisk i ich uczuciowej oceny; 2. stanowisko społeczne pisarza, jego społeczna rola, którą pragnie odegrać, lub którą faktycznie odgrywa (pisarz usiłuje oddziaływać nie tylko jako twórca przedmiotu estetycznego, ale także jako działacz: ideolog, polityk, filozof, przywódca społeczny; przekazuje on w związku z tym pewne treści i wzory pewnych postaw, dążąc do utrwalenia ich w świadomości czytelników) – pośrednio lub bezpośrednio pisarz jest osobą zaangażowaną w określonych procesach społecznych, takich, jak konflikty klasowe, ścieranie się różnorodnych grup społecznych i orientacji politycznych; 3. stanowisko światopoglądowe pisarza – produktem postawy twórcy wobec problemów życia jest jego dzieła, cała sfera poglądów i zainteresowań ideowych twórcy znajduje swoje odzwierciedlenie w utworach literackich, a wyrażone w nich stanowisko światopoglądowe wpływa w sposób niewątpliwy na poglądy i postawy odbiorców, sprzyja kształtowaniu się określonych norm moralnych i jest czynnikiem oddziałującym na powstawanie różnorodnych zapatrywań ideologicznych; 4. założenia prądu literackiego i poetyki, w obrębie których powstawał dany utwór – niektóre kierunki literackie usiłuje zdecydowanie oddzielić oddziaływanie estetyczne od wychowawczego, inne wiążą bardzo ściśle dążenia estetyczne z dążeniami do kształtowania zapatrywań i społecznych postaw czytelników; 5. gatunkowy i rodzajowy charakter danego utworu (inaczej oddziałuje rozbudowana powieść, a inaczej agitacyjny wiersz liryczny; usiłujący wywrzeć doraźny wpływ na jakieś aktualne wypadki twórca nie posłuży się oczywiście formą powieściową, gdyż ta wymaga od czytelnika długotrwałej lektury, przemyśleń, posłuży się natomiast formą ulotnego wiersza, dającego się szybko rozpowszechnić i łatwo docierającego do odbiorców (Głowiński et al., 1991, s. 60–63).

W celu większej przejrzystości odczytania powyższej treści – momenty, jakie wg teorii literatury pięknej są wpisane w dzieła literackie, ujęte zostały graficznie. Wymiar estetyczno-wychowawczy literatury pięknej scala bowiem dwie nader

istotne funkcje literatury – jej znaczenia bogatej formy wyrazu i oddziaływania wychowawczego na czytelnika.

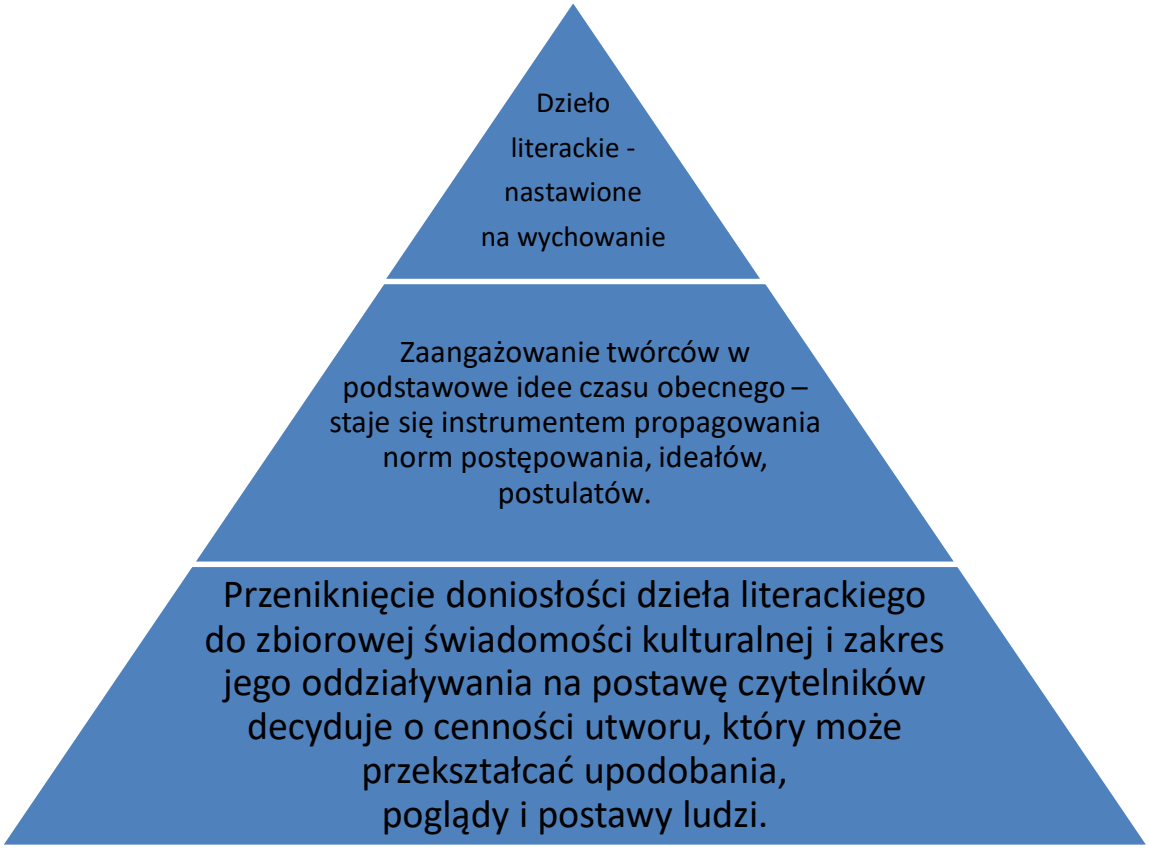


Rysunek 1. Momenty decydujące o kierunkowości estetyczno-wychowawczego oddziaływania literackich dzieł

K r y t e r i a w a r t o ś c i u t w o r ó w l i t e r a c k i c h

W literaturze tematu odnajdujemy także kryterium wartości utworu literackiego, którym jest zdolność oddziaływania pod względem piękna słowa i ukierunkowania na cele edukacyjne. Według tego kryterium jedną z głównych miar społecznej doniosłości dzieła literackiego jest to, w jakim stopniu przeniknęło ono do zbiorowej świadomości kulturalnej, w jakim stopniu zdołało oddziałać na postawę czytelników i zostało przez nich uznane za wartościowe – im trwalsze bowiem piętno zdołał utwór wycisnąć na jakichś zbiorowych mniemaniach, wyobrażeniach, uczuciach i gustach estetyczno-literackich, tym wyżej należy go cenić. Dzieła literackie są niekiedy nastawione na oddziaływanie wychowawcze analogiczne do tego, jakie jest udziałem publicystyki czy retoryki. Propagowane są tu normy postępowania, ideały, postulaty, które mają na odbiorców wpłynąć tak, jak wpływa artykuł w gazecie czy traktat publicystyczny (obraz artystyczny ma wówczas wartość przykładu potwierdzającego założoną przez pisarza tezę ideologiczną). Siła oddziaływania konkretnych dzieł literackich bierze swój początek także ze stopnia zaangażowania intelektualnego i emocjonalnego ich twórców w podstawowe idee czasów, w których żyją – utwory stają się aktywnym instrumentem przekształcania upodobań, postaw i poglądów ludzi i niejednokrotnie dopełniają one życie danej epoki, wyrażając to, co gdzie indziej nie zostało ujawnione: aspiracje, marzenia i tęsknoty, na które odpowiedzieć może dopiero przyszłość (Głowiński et al., 1991, s. 63–66).

Powyższą teorię dzieła literackiego, której jedno z kryteriów odnosi się do wartości społecznych i kulturowych można w celu większej przejrzystości przedstawić za pomocą następującego rysunku:



Rysunek 2. Oddziaływanie wychowawcze i kulturotwórcze dzieła literackiego

Pisząc o literaturze pięknej oraz wychowaniu, które poprzez nią się dokonuje, nie sposób pominąć samych wartości estetycznych, które wyróżniają dzieło, będące dobrem kultury, od innych przekazów słownych. M. Gołaszewska, pisząc o wspomnianych wartościach estetycznych, przypomniała, iż nie istnieją one „same w sobie", lecz występują w złożonej sytuacji, której są czynnikiem konstytutywnym. Autorka ta wskazuje na konieczne przy określaniu wartości estetycznych wzięcie pod uwagę odbiorcy, jego kompetencji dotyczących możliwości ukonstytuowania przedmiotu estetycznego zgodnie z cechami dzieła sztuki (nowość zamysłu czy środków wykonawczych może bowiem przekraczać zakres pojemności estetycznej perceptora) (Gołaszewska, 1990, s. 152). Wartości estetyczne, ujawniające się we wspomnianej sytuacji, uzależnić należy od takich czynników, jak zamysł artysty, przeżycie odbiorcy (współtworzy się w nim przedmiot estetyczny), własności dzieła jako przedmiotu wytworzonego (tworzywo, środki wyrazu), a także szczególna wizja świata, jaką przekazuje w dziele artysta, czy też jaką – niezależnie od świadomych zamierzeń artysty – „odczytuje" odbiorca w przedmiocie estetycznym (może też on być ukonstytuowany w oparciu o twory natury) (Gołaszewska, 1990, s. 152).

W odpowiedzi na pytanie, jakiemu obliczu rzeczywistości możemy przyporządkować poszczególne wartości estetyczne, podpadające pod klasyczne rodzaje, takie jak: piękno, wzniosłość, tragizm, komizm, wdzięk, czy odmiany nowe, wyróżniane w myśli estetycznej naszych czasów, takie jak: brzydota, horror, oryginalność, fantastyczność, koszmarność, ascetyzm, zwyczajność, autorka wyróżnia dwie grupy wartości estetycznych, zależne od naszego stosunku do świata wyznaczonego przeświadczeniami pozaracjonalnymi: 1. wartości, poprzez które jawi się nam oblicze świata zasadniczo przez nas akceptowane, dzięki czemu świat ów

budzi w nas uznanie i podziw, przyciąga nas ku sobie; 2. wartości odsłaniające oblicze, które zasadniczo nie akceptujemy, które budzi w nas trwogę i bunt, z którym nie możemy się pogodzić, które nas odpycha. Wartości estetyczne „objawiają" się nam, a nie wciąż wokół nas trwają; uderzają nas i fascynują – a nie współistnieją z nami (Gołaszewska, 1990, s. 159 i n.).

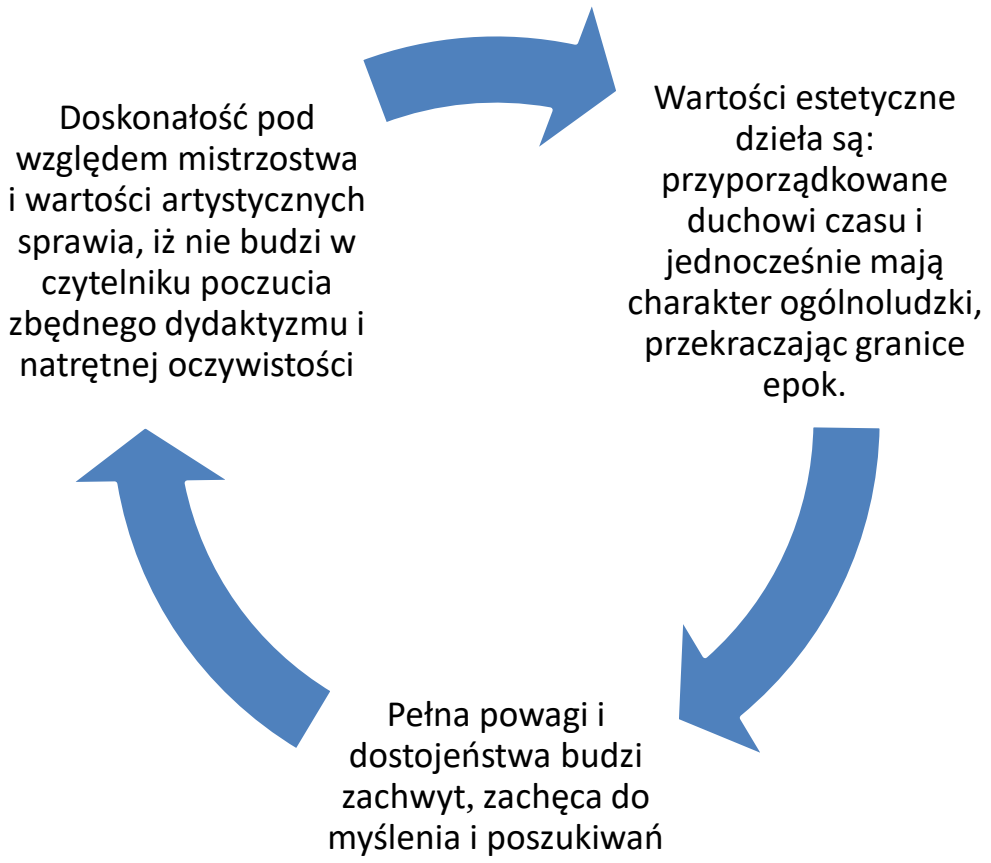
L i t e r a t u r a p i ę k n a j a k o s z t u k a i f a k t s p o ł e c z n y

Na temat Sztuki w kontekście podjętego tematu należy także zająć określone stanowisko. Literatura piękna jest bowiem niewątpliwie dobrem kultury poszczególnych narodów. Nie należy jednak zapominać, iż stanowi ona także Sztukę – sztukę należącą również do tzw. Kultury wysokiej. W dziele Istota i istnienie wartości znajdujemy wypowiedzi na temat Sztuki. Uznana ona jest za sztukę budzącą zachwyt, pełną powagi i dostojeństwa, wyważoną i zróżnicowaną, głęboką, zachęcającą do poszukiwań i pobudzającą do myślenia – jest ona doskonała pod względem mistrzostwa, oryginalności, wyrażonych idei, czyli posiada wysokiego rzędu wartości artystyczne – one to właśnie sprawiają, że odsłania się owa głębia i wspaniałość, że wyrażone w dziele idee nie budzą w nas poczucia zbędnej eksplikacji, dydaktyzmu, czy natrętnej oczywistości. Wartości estetyczne odnoszą nas do świata człowieka, który jest kulturowo uwarunkowany; nie da się ich przyporządkować w sposób adekwatny epoce, ponieważ jest tu szeroki margines dla indywidualnej interpretacji świata z jednej strony, z drugiej zaś – wartości te mają charakter ogólnoludzki, przekraczają granice epok (można powiedzieć, że w różnych epokach powstają wartości estetyczne takie, jak piękno, tragizm, poetyczność, naiwność, wzniosłość, komizm itp. mające coś ze sobą wspólnego i coś zarazem odmiennego; wspólny jest im stosunek do świata wyznaczony przeświadczeniami pozaracjonalnymi, różne są uwzględniane aspekty świata i stosowane środki wyrazu artystycznego; w każdej epoce odczuwane jest piękno przyrody, choć być może w sposób odmienny, lecz przecież przyroda pozostaje wciąć tą samą, nie ma w niej zmienności stylów czy konwencji) (Gołaszewska, 1990, s. 162 i n.). Przedstawioną powyżej koncepcję można sformułować tak, jak pokazano na rys. 3.

Chcielibyśmy teraz przywołać główne myśli i założenia dotyczące społecznej funkcji literatury, a które zostały zawarte w jednym z rozdziałów zbiorowej pracy M. Głowińskiego,

A. Sławińskiej i J. Sławińskiego. Przypisują oni dzieło literackie, które jest tworem językowym, do dziedziny faktów społecznych (materią, z której zostało uformowane, jest język, narzędzie społecznego porozumiewania się, a każda wypowiedź zawiera w sobie zawsze moment socjalny, tzn. jest przez kogoś mówiącego kierowana do kogoś innego – do słuchacza lub rozmówcy – z wyraźnym celem porozumiewania się, wymiany doświadczeń czy wywołania określonych skutków). Gdy zachodzi sytuacja wypowiadania się, zawsze zachodzi również sytuacja socjalna – przykładem tej współzależności jest rozmowa, dialog, w którym uczestniczy przynajmniej dwóch partnerów-rozmówców; ale także monolog, wypowiedź „dla samego siebie", do nikogo drugiego nie adresowana, stwarza określoną sytuację społeczną. Człowiek, który rozwija wypowiedź monologową jest zarówno podmiotem owej wypowiedzi, jak też jej adresatem, a zatem również jego sytuacja odpowiada pewnej sytuacji socjalnej. Utwór literacki też jest wypowiedzią

językową i posiada, jak każdy akt mówienia znaczenie socjalne (Głowiński et al., 1991, s. 15).



Rysunek 3. Podstawowe zadania sztuki – literatury pięknej

Dzieło literackie jest także swoistym sposobem kontaktu pomiędzy pisarzem a czytelnikami i pełni rolę zorganizowanego zgodnie ze swoim społecznym przeznaczeniem przekazu, jaki piszący kieruje do odbiorców. W „dialogu" nadawcy i odbiorcy ten ostatni nie jest uczestnikiem biernym, gdyż autor, kształtując swoją wypowiedź literacką, adresuje ją do przypuszczalnego odbiorcy, konstruuje przekaz celowo; obecność domniemanego czytelnika towarzyszy powstawaniu dzieła i wpływa na jego treść i konstrukcję, a także odbiorca, odczytując utwór, dopełnia go niejako, konfrontuje z własnymi doświadczeniami życiowymi, przestawia elementy w ramach dzieła i wnosi w jego obręb elementy nowe (Głowiński et al., 1991, s. 16 i n.).

Pozostając w zgodzie z myślą przedstawioną wcześniej, można jednoznacznie stwierdzić, iż literatura piękna, którą obwołujemy sztuką, jest również faktem społecznym. Dokonuje się tu bowiem proces porozumienia między nadawcą a odbiorcą w pewnym momencie socjalnym. Ma tu miejsce określony sposób przekazu, przeznaczenie zapisanego i utworzonego słowa, cel i konstrukcja dzieła. Wszystko to nabiera sensu dialogowego lub monologowego, gdyż jest próbą nawiązania kontaktu autora z odbiorcą sztuki, lub wyrażeniem siebie, swoich uczuć, myśli, czy napięć wewnętrznych. Dzieła literackie pozwalają w pewnym sensie

zachować tożsamość, tradycje i myśli z danego okresu dziejowego w danym narodzie, społeczeństwie, społeczności lub określonej grupie osób.

Dzieło literackie zostało przez cytowanych powyżej autorów (Głowiński et al., 1991, s. 17–22) nazwane faktem społecznym, także dlatego, że jego twórca jest członkiem określonej społeczności, żyje w pewnym środowisku, które wpływa kształtująco nie tylko na jego osobiste losy, ale także na jego twórcze działania i produkt tych działań – utwór literacki. Samo dzieło podlega także społecznej ocenie, która kształtuje się wedle określonych kryteriów wartości, utrwalonych w danym środowisku – dzieło zostaje poddane społecznej ocenie z punktu widzenia pewnych ideałów literatury, modeli estetycznych, określonych poglądów na literackość wypowiedzi piśmienniczej, z punktu widzenia obowiązujących norm „poziomu" i sprawności twórczej. Choć tworzenie ma charakter indywidualny, odbywa się jednak w obrębie najróżniejszych schematów, norm i przyzwyczajeń estetycznych, które nie są dziełem tworzącej jednostki, lecz faktami społecznymi, jak gdyby „dobrem ogólnym" czy „wspólną własnością" (przykłady tego można znaleźć w twórczości ludowej, gdzie autor i równocześnie wykonawca pieśni, baśni, zagadek, anegdot, opowieści, niejednokrotnie bardzo rozbudowanych, czerpie rozwijane przez siebie i formowane wątki z określonego zasobu, znanego dobrze słuchaczom i utrwalonego w ich pamięci.

Dzieło literackie określić możemy najogólniej jako twór mający i genezę społeczną, i cel społeczny – wyrasta ono z określonych stosunków społecznych, ale i samo z kolei stwarza nowe stosunki, jest jednym z elementów łączności międzyludzkiej, skupia odbiorców wokół pewnych wartości. Literatura jest zatem czynnikiem integracji społecznej poprzez to, że kształtuje wspólnotę ludzi, uświadamia istnienie więzi społecznych, sprzyja powstawaniu poczucia solidarności zbiorowej (Głowiński et al., 1991, s. 32).

Literatura piękna jako wytwór ludzi żyjących w danym momencie dziejowym, określonym czasie historycznym, w którym mają miejsce konkretne wydarzenia niosące ze sobą różne skutki, jest niezwykłym spoiwem i elementem w łączeniu ze sobą ludzi nie tylko jednego, ale wielu pokoleń. Wartości prezentowane na kartach literatury stają się bliskie odbiorcom i poprzez to wprowadzają swoistą jedność między osobami. Mamy tu zatem do czynienia z rzeczywistością jednoczenia ludzi we wspólnotę. Wspólnota ta może stać się tak silną, iż okrzyknąć ją można solidarnością zbiorową, której członkowie połączeni są zaistniałą więzią społeczną.

S z k o ł a i j e j r o l a w k r z e w i e n i u z a m i ł o w a ń l i t e r a c k i c h

Warto w tym miejscu – na tym etapie podjętych rozważań – dokonać transakcentacji teorii literatury w kierunku życia szkolnego i posłannictwa, jakie działalności szkolnej powszechnie się przypisuje. Budowane w szkole relacje: nauczycieli, uczniów, rodziców, wychowawców są możliwe dzięki językowi – podstawowemu środkowi porozumiewania się ludzi. Należy z pełnym zainteresowaniem zajmować się w przestrzeni dydaktyki szkolnej i szczegółowych dydaktyk w ramach różnych szkoleń i warsztatów językiem mówionym, który warunkuje współpracę ludzi. Ważnym tu jest formowanie nie tylko umiejętności interpretowania i analiz odległych często tekstów literackich, co wręcz języka codziennego wychowanków.

Język ojczysty jest przedmiotem nauczania (przewidziana jest tu największa liczba godzin) szkolnego, mającym – zdaniem W. Okonia – umożliwić młodzieży:

- zdobycie sprawności posługiwania się językiem w mowie i piśmie;
- opanowanie bogatego słownictwa współczesnego, i
- podstawowych struktur gramatycznych, umożliwiających posługiwanie się tym słownictwem, oraz
- sprawności językowych związanych ze społeczną funkcją języka, tj. z mówieniem, rozumieniem, czytaniem i pisaniem (Okoń, 2003, s. 110).

Wartość kształcenia językowego zauważona jest przez wszystkie szczeble kształcenia edukacyjnego, gdzie uwaga jest mu poświęcona nie tylko na lekcjach języka ojczystego, lecz na wszystkich lekcjach, podczas różnych zajęć szkolnych.

Wzajemne przenikanie: kultury języka, ogólnej kultury człowieka, wychowania patriotycznego, odpowiedzialności moralnej młodych jest wśród zadań stojących przed szkołą kwestią mający najwyższy priorytet. Człowiek umiejący się prawidłowo wysławiać będzie budował wokół siebie kulturę żywego słowa, a także pociągał przykładem swej elokwencji innych do wartości pięknie wyrażanego słowa. Coraz trudniej w dobie współczesności usłyszeć w rozmowach prawidłowe posługiwanie się językiem ojczystym. Jeszcze trudniejszym zadaniem jawi się natomiast znalezienie kogoś, kto słowo szanuje i wypowiada je z należnym namysłem i spokojem, ważąc wartość i znaczenie wypowiadanych treści. Zadanie równie ważne realizowane na ścieżkach kształcenia wyraża krótki cytat pochodzący przywoływanego już w tekście autora (Okoń, 2003, s. 110): „Kultura języka mówionego i pisanego jest ważnym czynnikiem ogólnej kultury człowieka. Zaszczepienie tej kultury przez dom rodzinny i szkołę dobrze służy wychowaniu patriotycznemu dzieci i młodzieży. Racjonalne kształcenie językowe sprzyja rozwojowi myślenia, sprawia, że język ojczysty staje się narzędziem działania społecznego w różnych sytuacjach wymagających inicjatywy i współdziałania. Jednocześnie można przypuszczać, iż dobre opanowanie języka przez młodzież umacnia odpowiedzialność moralną młodych ludzi za skutki własnych wypowiedzi. Podstawą wykształcenia ogólnego jest pozostająca w bliskim związku z kształceniem językowym e d u k a c j a l i t e r a c k a. Literatura jako dziedzina sztuki stwarza specyficzne możliwości (choćby ze względu na treść, zakres i formę wyrazu) poznania świata. Podstawową tematyką literatury jest człowiek, społeczeństwo, wielkość, małość, świat ducha, historia, teraźniejszość, praca wytwórcza i działalność kulturalna człowieka. Każde dzieło literackie wyraża osobowość twórcy, jego sposób wartościowania otaczającego świata, kunszt literacki; jest też znamienne dla swoich czasów, zależne od warunków społecznych, od rozwoju kultury, kanonów artystycznych (Okoń, 2003, s. 111 i n.).

O sensie, roli i wartościach literatury pięknej napisano w licznych opracowaniach wiele. Stanowi ona przedmiot dyskursu wielu autorów i wciąż dyskutowane jest jej miejsce w kulturze współczesnego człowieka. Między innymi według J. Krzyżanowskiego literatura jest wiedzą o życiu. Ujmował on tą prawdę następująco: „Utrwalone w pięknym słowie doświadczenia ludzkości z lat dawnych krzyżują się z analogicznymi doświadczeniami człowieka dzisiejszego, wyrażanymi w słowie przez pisarzy naszych czasów – i to jest właśnie owa rozległa wiedza, której dostarcza nam literatura. To jest to, czego literatura uczy i na czym polega jej funkcja

w wykształceniu nowoczesnego człowieka (Krzyżanowski, 1961, nr 1.). Zdarzenia, jakie miały miejsce w przeszłości, którym towarzyszyły np. inne warunki życia i okoliczności, nie tracą bowiem sensu w swej głębokiej treści, mimo upływającego czasu. Pouczają i przestrzegają przed ewentualnymi błędami. Rozbudzają one także do czynów pięknych i szlachetnych. Stąd rola literatury zawsze biec będzie w kierunku edukowania swych odbiorców, poprzez pierwiastek wychowawczy wpisany w prezentowaną na jej kartach treść.

Rolą literatury dla T. Kotarbińskiego jest etycznie wychowywać. Swoją tezę uzasadniał on w następujących słowach: „Nie uczymy literatury głównie dla wzorów stylu pisarskiego ani dla uświadomień w literaturoznawstwie, przede wszystkim dlatego głównie, by przyszłość była jakąś kontynuacją przeszłości, lecz głównie dlatego, by uchronić młodych od moralnej degrengolady, by w nich umocnić dobrą wolę i dzielność" (Kotarbiński, 1961, nr 11.). Znowu w sposób bezpośredni mamy tu odniesienie do funkcjonowania literatury jako dobra stworzonego przez ludzi dla ludzi w celu przekazania wskazówek godnego życia i zabezpieczenia tych, którzy z tą literaturą obcują, przed zagrożeniami natury moralnej i społecznej.

K. Wójcicki (Wójcicki, 1925, s. 8.) domagał się przeżywania dzieł literackich: „Kulturalnej jednostki nie tworzą wiadomości, tworzy ją przede wszystkim zorganizowane w pewien sposób życie wewnętrzne, które energicznie wchłania i przerabia wrażenia świata zewnętrznego na swoją własność".

Postawmy zatem w tym miejscu pytanie ważne z punktu widzenia szkoły, edukowania i moralnego rozwoju: jakie są kryteria przy doborze dzieł ze względu na wartość wychowawczą literatury?

O wychowawczym wpływie utworu literackiego, który zależy nie tylko od niego samego, ale i od sposobu odbioru go przez czytelnika, pisał W. Okoń (Okoń, 2003, s. 112). Wypunktować je można w następującym porządku:

1. „kształtowanie się ideałów życiowych młodzieży pod wpływem literatury,
2. znaczenie bohatera „pozytywnego" i postaci „negatywnych",
3. wpływ na zaangażowanie społeczne młodzieży,
4. problematyka moralna mająca znaczenie dla rozwoju przekonań i postępowania młodzieży,
5. walory poznawcze literatury, w szczególności ważne tam, gdzie chodzi o poznanie człowieka, jego psychiki i motywów działania,
6. walory artystyczne dzieła, ich rola w kształtowaniu przeżyć, zmysłu estetycznego i kultury języka".

Sposób przekazu implikuje zatem odczucia i przeżycia samego odbiorcy, wpływając tym samym na jego interpretowanie. Odziaływanie treści i formy literackiego obrazu sprzężone jest ze sposobem przyswajania przez potencjalnego czytelnika prawd głoszonych w literaturze. Zarówno poznanie, orientacja w artystycznych walorach dzieła, przeżycie, rozwój przekonań, zaangażowanie czy przyjmowanie ideałów moralnych jest efektem oddziaływania samej literatury, jak i nastawienia i gotowości przyjęcia pewnych prawd przez odbiorcę dzieła.

Z a k o ń c z e n i e

Ostatnim etapem naszej refleksji nad rolą literatury pięknej, języka ojczystego (który także w postaci przedmiotu nauczania obecny jest w każdej szkole na licznych szczeblach edukacyjnych) i kształcenia językowego uczyńmy obszar sugestii i rad,

których udzielili swojemu nauczycielowi uczniowie. Wypowiedzi zebrane zostały w książeczce autorstwa owego polonisty: D. Chętkowskiego (Chętkowski, 2003, s. 135-139).

Niektóre z rad, jakich udzielono z tego obszaru zapisano poniżej. Są one cenne nie tylko z powodu, iż traktują w sposób pragmatyczny autentyczne podejście młodzieży do spraw kształcenia literackiego, ale zawierają ważne uwagi i krytykę związaną z wykładaniem w szkołach problematyki z zakresu literatury pięknej.

1. Może przesadzam, ale wydaje mi się, że pan dosyć często pyta i czasami życie płynie tylko od polskiego do polskiego. A my mamy przecież jeszcze rozszerzoną biologię, chemię, fizykę, a nawet i historię i (przynajmniej ja) poświęcam sporo czasu, by przygotować się do tych lekcji. Trudno wszystko pogodzić.
2. Dobrze byłoby, gdyby profesor szybciej wybierał skazańca do odpowiedzi, gdyż w czasie szukania ofiary cała klasa dostaje zawału. Więcej serca!!!
3. Za często pan pyta. Polski jest jedynym przedmiotem, z którego mamy tak dużo ocen. Czy nie lepiej dać trochę wytchnienia uczniom, by nie zrazili się do danego przedmiotu? Może wtedy podchodziliby do lekcji z większym entuzjazmem. A nie czuli się jak deptane mrówki. Dobrze by było, aby zrobić jeden dzień, w którym mamy polski bez pytania.
4. Prosilibyśmy, aby pan zaprzestał w trakcie odpowiedzi ustnej udzielać uwag. Troszeczkę to stresuje!!!
5. Powinien pan zadawać łatwe, krótkie prace, które traktowane by były jak rozrywka, a nie obowiązek.
6. Bardzo pomogłyby lekcje, jak dobrze napisać wypracowanie domowe.
7. Więcej prac artystycznych.
8. Nie powinna być na lekcjach tylko sucha teoria. Chciałbym, aby było więcej pracy grupowej i prac w stylu projektów. Dzięki takim zadaniom wiedza szybciej i łatwiej wchodzi do głowy.
9. Może czasem zmniejszmy tempo mówienia, bo nic się nie da zanotować.
10. Mniej informacji do zanotowania. Porozmawiajmy trochę.
11. Każda bezstresowa metoda jest dobra, wszystkie stresujące są do niczego.
12. Niech pan zrozumie, że nie wszyscy interesują się pana przedmiotem.
13. Powinno być więcej lektur, zwłaszcza polskich autorów, abyśmy byli dobrze zaznajomieni z historią literatury polskiej.
14. Proszę przyjmować propozycje lektur pochodzące od uczniów.
15. Proszę zorganizować na lekcji konkurs recytatorski. Niektórzy z nas myślą o aktorstwie.
16. Na leży podpierać się na lekcji materiałami filmowymi i kserokopiami.
17. Zorganizujmy przedstawienie teatralne dla innych klas.
18. Niech pan częściej okazuje swoje poczucie humoru.

Wiele przytoczonych powyżej odpowiedzi można wykorzystać praktycznie ku doskonaleniu swoich relacji z uczniami. Stanowią one także podłoże krytycznego namysłu nad swym misternie konstruowanym warsztatem zawodowym. Każdy nauczyciel (zwłaszcza polonista) powinien z uwagą przemyśleć przedstawione powyżej „głosy" uczniów. Jest w nich bowiem powtarzające się wołanie o wyzwolenie pewnego nacisku na sprawy twórczości i spontanicznej ekspresji, typu:

teatr, recytacje, konkursy, aktorstwo. Zdajemy sobie sprawę, iż szkoła ciągle „produkuje" odtwórców, a nie ludzi zdolnych podejmować samodzielnie zadania – zadania także związane z tworzeniem literatury, a nie jedynie jej rozumieniem, analizą i interpretacją. Młodzi domagają się także większej uwagi poświęconej rozmowie, tworzeniu projektów, czy pracy grupowej, pracy artystycznej. Rozrywka, która winna towarzyszyć uczeniu literatury, jej poznawania i także tworzenia winna stać się nieodłącznym elementem w tego typu wysiłku. Traktowanie literatury w kategoriach obowiązku zazwyczaj zdecydowaną większość zniechęci do jej przyswajania i poznawania. Ludyczny wymiar literatury pięknej musi być zauważony i niebagatelizowany. Stanowić będzie wówczas znaczący motywator chętnego podejmowania wchodzenia w świat trudnej, aczkolwiek fascynującej i zawsze tajemniczej struktury literackiej. Literatura piękna jako jeden z elementów budujących kulturę wysoką człowieka już od wczesnych lat i na pierwszych szczeblach edukacyjnych, mimo złożonej swej struktury, dzięki ludycznemu charakterowi, niech istnieje i ciągle pełni swe wychowawcze posłannictwo.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Chętkowski, D. (2003). *Z budy*. Wydawnictwo literackie, Kraków.

Gołaszewska, M. (1990). *Istota i istnienie wartości*. PWN, Warszawa.

Głowiński, M., Okopień-Sławińska, A., & Sławiński, J. (1991). *Zarys teorii literatury*. WSiP, Warszawa.

Kotarbiński, T. (1961). Niektóre postulaty humanistyki. *Nowa Kultura,* (11).

Krzyżanowski, J. (1961). Literatura w szkole średniej. *Nowa Szkoła,* (1).

Okoń, W. (2003). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Żak, Warszawa.

Wójcicki, K. (1925). *Cele i charakter nauczania literatury polskiej w szkole średniej*. Pamiętnik I Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów w Warszawie. Ks. Atlas, Warszawa.

Нідзієв В.О.
Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)

ДИДАКТИЧНІ ВИКЛИКИ ТРАНСФОРМАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ШКОЛИ

Сучасна система загальної середньої освіти України працює в умовах, які важко назвати стабільними. Пандемія COVID-19, повномасштабна війна та енергетичні обмеження змінили не лише форми організації навчання. Вони безпосередньо вплинули на те, як вибудовується взаємодія між адміністрацією, педагогами, учнями та батьками. Саме тому організаційну культуру (далі – ОК) закладу загальної середньої освіти доцільно розглядати не як статичну характеристику організації, а як управлінський ресурс, від якого залежить здатність школи адаптуватися, зберігати цілісність і продовжувати освітній процес у кризових умовах.

У межах дисертаційного дослідження «Управління трансформаційним розвитком організаційної культури закладів загальної середньої освіти на довірчих засадах аксіологічної парадигми» ми виходимо з того, що відповідь на сучасні дидактичні виклики не може обмежуватися лише технологічною або

адміністративною адаптацією. Йдеться про глибшу зміну самої логіки взаємодії: від переважно ієрархічного управління – до культури партнерства, відповідальності та довіри, у якій цінності мають не декларативне, а практичне значення.

1. Тріада дидактичних викликів та їх управлінська проєкція

Концепції VUCA (volatility, uncertainty, complexity, ambiguity) і BANI (brittle, anxious, nonlinear, incomprehensible) дають змогу описати середовище, у якому рішення доводиться приймати за умов нестабільності, невизначеності та складності прогнозування. Salun і Zaslavska (2024) розглядають перехід від VUCA до BANI як зміну логіки реагування на турбулентне середовище: поряд з адаптивністю зростає значення стійкості, гнучкості та здатності шукати нові рішення (Salun & Zaslavska, 2024). Для нашого дослідження ця рамка важлива насамперед як спосіб пояснити, чому звичні управлінські механізми в освіті не завжди спрацьовують у кризових ситуаціях.

Якщо подивитися на українську школу останніх років, кожен кризовий етап по-своєму змінив дидактичну взаємодію:

– Пандемія сформувала потребу в цифровій гнучкості, але водночас дуже чітко показала дефіцит безпосередньої педагогічної взаємодії. Дистанційні технології дали змогу продовжувати навчання, проте самі по собі вони не замінили довіри між учителем та учнем.

– Повномасштабна війна висунула на перший план питання безпеки, психологічної підтримки та стабільності освітнього середовища. Навчання під час повітряних тривог, в укриттях, у переміщених громадах і в змішаних форматах потребує не лише організаційної дисципліни, а й культури турботи, підтримки та взаємної відповідальності.

– Енергетичні обмеження, своєю чергою, посилили роль асинхронних форматів, гнучкого планування та самоорганізації. У такій ситуації довіра перестає бути абстрактною категорією: від неї реально залежить, наскільки швидко учасники освітнього процесу можуть узгодити дії й зберегти безперервність навчання.

У виданні Education at a Glance 2023 OECD аналізує ресурси, умови функціонування та організацію освітніх систем, зокрема окремо звертається до питання забезпечення безперервності навчання українських учнів-біженців (OECD, 2023). Для нашої теми це принципово, оскільки стійкість освіти варто пояснювати не тільки через технології, а й через умови праці, організаційні механізми та якість взаємодії між учасниками освітнього процесу.

2. Дидактичний вимір трансформації організаційної культури

Центральне питання нашого дослідження можна сформулювати так: яким чином зміни організаційної культури школи відбиваються на характері навчальної взаємодії в умовах кризи? Ми розглядаємо трансформацію ОК не як окрему адміністративну дію чи набір управлінських заходів, а як зміну усталених способів взаємодії всередині освітньої спільноти.

Дослідження Zadok, Benoliel і Schechter (2024) показало позитивний зв’язок трансформаційного лідерства середньої управлінської ланки з колективною ефективністю педагогів, а колективної ефективності – з організаційною стійкістю школи (Zadok et al., 2024). Для нашої проблематики

це важливо, тому що управлінські зміни тут мають прямий вихід на щоденну педагогічну практику. Насамперед ми бачимо це у трьох площинах.

– Педагогічне партнерство. У кризових умовах учитель дедалі частіше виступає не лише носієм знань, а організатором і фасилітатором навчальної діяльності. Його завданням стає також підтримка суб'єктності учня, його відповідальності та мотивації тоді, коли освітній процес переривається або змінює формат.

– Горизонтальна взаємодія. Обмін педагогічним досвідом щодо змішаного навчання, цифрових інструментів, використання штучного інтелекту чи психологічної підтримки учнів фактично стає механізмом організаційного навчання. Firmansyah et al. (2022) показують позитивні взаємозв'язки між трансформаційним лідерством, управлінням знаннями, навчальною організацією та результативністю освітньої організації (Firmansyah et al., 2022).

– Управлінська підтримка. У цій логіці директор школи – це не лише адміністратор і контролер. Він організовує ресурсну, методичну та комунікативну підтримку педагогічного колективу. Demir (2015) встановив позитивний і статистично значущий вплив організаційної довіри на культуру вчительського лідерства, зокрема на співпрацю педагогів, управлінську підтримку та якість робочого середовища (Demir, 2015).

3. Культура партнерства як відповідь на дидактичні запити сучасності

Перехід від переважно ієрархічної до партнерської організаційної культури важливий для нас не сам по собі. Його значення проявляється в тому, як школа вирішує конкретні дидактичні завдання в умовах невизначеності.

Насамперед ідеться про безперервність освітнього процесу. Якщо вчителі, учні та батьки розуміють спільні цілі, поділяють відповідальність і мають усталені канали комунікації, навчання легше продовжувати поза межами класної кімнати – асинхронно, у цифровому середовищі або через самостійну діяльність. Pinheiro, Matias Alves і Serra (2025) акцентують значення освітніх команд, професійної співпраці та інтегрованого лідерства для формування більш гнучкої й адаптивної школи (Pinheiro et al., 2025).

Другий аспект – аксіологічний. Для нас принципово, що довіра не зводиться лише до доброзичливої атмосфери. Вона впливає на міру контролю, відповідальності, відкритості та взаємної поваги. У концептуальній моделі організаційної культури закладу загальної середньої освіти В. Нідзієва виокремлює аксіологічний компонент поряд з особистісно-когнітивним, комунікативно-мотиваційним і діяльнісно-поведінковим компонентами (Нідзієва, 2020). Отже, цінності можна розглядати як основу реальної поведінки учасників освітньої організації, а не лише як складову її декларацій.

Ще один напрям – дидактичний дизайн на засадах співтворчості. Коли вчитель і учень є активними учасниками проєктування навчального досвіду, зростає простір для автономії, мотивації та відповідальності. На управлінському рівні цьому відповідають партисипативні практики: залучення педагогів до прийняття рішень, розвиток команд та розподілена відповідальність. Саме таку логіку колаборативного й регенеративного лідерства описують Pinheiro, Matias Alves і Serra (Pinheiro et al., 2025).

4. Довіра як системоутворювальний чинник аксіологічної парадигми

У запропонованій нами управлінській моделі довіра виступає системоутворювальним чинником трансформаційного розвитку організаційної культури. При цьому ми говоримо не тільки про міжособистісну довіру. Для управління школою важливо, як довіра проявляється в рішеннях, комунікації, розподілі автономії та відповідальності між учасниками освітнього процесу.

Емпіричне дослідження Demir (2015) підтверджує позитивний зв'язок організаційної довіри з культурою вчительського лідерства (Demir, 2015). Спираючись на це положення та на логіку нашої моделі, у кризовому контексті можна виокремити кілька практичних функцій довіри.

– По-перше, вона зменшує потребу в надмірному контролі. Коли в організації існують зрозумілі правила і взаємна довіра, менше часу витрачається на постійні перевірки, а більше – на співпрацю та педагогічну роботу.

– По-друге, довіра розширює професійну автономію. Учитель або команда отримують можливість швидше приймати рішення на своєму рівні, що особливо важливо тоді, коли ситуація змінюється швидше, ніж можуть з'явитися формальні інструкції.

– По-третє, довіра підтримує психологічно безпечне середовище. Відкрита комунікація, участь у прийнятті рішень і командна взаємодія зменшують страх помилки та створюють кращі умови для професійного пошуку й інновацій. Колаборативне лідерство якраз і передбачає розподілену участь та спільну відповідальність різних учасників розвитку школи (Pinheiro et al., 2025).

Акмеологічний підхід, який ми використовуємо в теоретичній частині дисертації, додає до цього ще один важливий ракурс. Довіра постає не тільки як управлінський ресурс, а і як умова професійного та особистісного розвитку педагогів і учнів. На нашу думку, саме в цьому проходить одна з принципових меж між культурою партнерства і суто функціональною взаємодією.

Висновки

Отже, трансформаційний розвиток організаційної культури закладу загальної середньої освіти в сучасних умовах ми розглядаємо як перехід до більш гнучкої навчальної екосистеми. У ній взаємодія є не другорядним супроводом управління, а одним із механізмів розвитку, тоді як партнерство і довіра набувають одночасно ціннісного й управлінського змісту. Пандемія, війна, переміщення учасників освітнього процесу та енергетичні обмеження показали, що технологічної адаптації недостатньо, якщо не змінюється характер організаційних відносин усередині школи.

Запропонована нами модель управління трансформаційним розвитком ОК на довірчих засадах аксіологічної парадигми поєднує три взаємопов'язані виміри: ціннісний – аксіологічний; управлінський – трансформаційне та колаборативне лідерство; дидактичний – культура навчальної організації та партнерської взаємодії. Важливим для нас є саме їх поєднання: окремо жоден із цих вимірів не пояснює повною мірою, як школа зберігає стійкість, навчається і розвивається в умовах невизначеності.

Подальший етап дослідження пов'язуємо з емпіричною верифікацією запропонованої моделі та з розробленням практичних методичних

інструментів, які можна буде використовувати в закладах загальної середньої освіти України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Salun, M., & Zaslavska, K. (2024). Strategies for resilience in a dynamic world: From VUCA to BANI. In *Proceedings of the 10th Socratic Lectures* (pp. 185–189). https://doi.org/10.55295/PSL.2024.I23

OECD. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/e13bef63-en

Zadok, A., Benoliel, P., & Schechter, C. (2024). Organizational resilience and transformational leadership for managing complex school systems. *Frontiers in Education, 9*, Article 1333551. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1333551

Firmansyah, A., Chen, M.-H., Junaedi, I. W. R., Arwani, M., & Kistyanto, A. (2022). The role of transformational leadership and knowledge management and learning organization on vocational schools performance during digital era. *Frontiers in Psychology, 13*, Article 895341. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.895341

Demir, K. (2015). The effect of organizational trust on the culture of teacher leadership in primary schools. *Educational Sciences: Theory & Practice, 15*(3), 621–634. https://doi.org/10.12738/estp.2015.3.2337

Pinheiro, G., Matias Alves, J., & Serra, L. (2025). School leadership and organization in times of complexity: Paths to a collaborative and regenerative school. *Frontiers in Education, 10*, Article 1657742. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1657742

Нідзієва, В. А. (2020). Організаційна культура закладу загальної середньої освіти як об'єкт моделювання та змістова компонента підручника для керівника закладу освіти. *Проблеми сучасного підручника*, (24), 194–205. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2020-24-194-205

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Збірник матеріалів
VI МІЖНАРОДНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
ІНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦІЇ

«СВІТ ДИДАКТИКИ: ДИДАКТИКА В СУЧАСНОМУ СВІТІ»

Електронне видання

ЗА НАУКОВОЮ РЕДАКЦІЄЮ
доктора педагогічних наук, професора, дійсного члена НАПН України
Топузова Олега Михайловича,
доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента НАПН України
Малихіна Олександра Володимировича.

Обсяг вид. 22,7 авт. арк.

Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України
Свідоцтво «Про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції»
Серія ДК № 8614 від 09.04.2026 р.
Адреса видавництва: 01030, м. Київ, вул. Богдана Хмельницького, буд. 10
https://undip.org.ua