НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ

МОНОГРАФІЯ

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ І ВИЩОЇ ОСВІТИ: ТРАДИЦІЇ Й ІННОВАЦІЇ

За науковою редакцією
О. М. Топузова та О. В. Малихіна

До 100-річчя заснування Інституту педагогіки НАПН України

Електронне видання



Київ
Інститут педагогіки НАПН України
2026

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ І ВИЩОЇ ОСВІТИ: ТРАДИЦІЇ Й ІННОВАЦІЇ

монографія

До 100-річчя заснування
Інституту педагогіки НАПН України

Електронне видання

Київ
Інститут педагогіки НАПН України
2026

УДК 37.02(063)

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 8 від 29 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:
Опалюк Тетяна Леонідівна, доктор педагогічних наук, професор, декан факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

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;
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.

Теорія навчання в закладах загальної середньої і вищої освіти: традиції й інновації [Електронний ресурс]: монографія [за наук. ред. доктора педагогічних наук, професора, дійсного члена (академіка) НАПН України О. Топузова; доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента НАПН України О. Малихіна] ; Ін-т педагогіки НАПН України. – Київ : Ін-т педагогіки НАПН України, 2026. – 576 с.
ISBN 978-617-9006-40-1
https://doi.org/10.32405/978-617-9006-40-1-2026-576

У монографії висвітлено актуальні проблеми розвитку сучасної дидактики в умовах суспільних трансформацій. Представлено результати наукових досліджень, присвячених актуальним проблемам теорії навчання в закладах загальної середньої і вищої освіти з акцентуацією на традиціях й інноваціях, цифровій трансформації освітнього процесу, медіапедагогіці, інклюзивному навчанню, STEM-освіті, застосуванню штучного інтелекту в освіті, підготовці педагогічних кадрів, розвитку мовної освіти й упровадженню інноваційних освітніх технологій. Особливу увагу приділено психолого-дидактичним аспектам навчання, диференціації, індивідуалізації, персоналізації і суб'єктивації освітнього процесу, формуванню ключових компетентностей здобувачів освіти та використанню цифрових інструментів у навчальній діяльності.

Видання адресовано науковцям, науково-педагогічним працівникам, педагогам закладів освіти, докторантам, аспірантам, студентам, а також усім, хто цікавиться проблемами теорії і практики сучасної освіти.

УДК 37.02(063)

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

ISBN 978-617-9006-40-1 © Інститут педагогіки НАПН України, 2026

ЗМІСТ

Барановська О. В.
ПРОФІЛЬНЕ НАВЧАННЯ: ШЛЯХ ДО ІНТЕГРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ 6

Бхіндер Н. В.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ НЕЙРОПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ІНТЕНСИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ 23

Гладченко І. В.
ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «СПЕЦІАЛЬНА МЕТОДИКА СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВОГО ОРІЄНТУВАННЯ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ» У ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ 41

Данко А. Ю.
РОЛЬ ЦИФРОВИХ ПЛАТФОРМ В ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ГІМНАЗІЇ НА ОСНОВІ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ 59

Демчук О. І.
ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ, ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ Й ПЕРСОНАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: СТАНОВЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ Й ІННОВАЦІЇ 69

Ісапчук Ю. В.
АКТУАЛІЗАЦІЯ КЛАСИЧНОЇ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ ХІХ СТ. У ЗВО (ДОСВІД 2020–2025 РР.) 87

Кондратюк М. В.
ІНТЕГРАЦІЯ СЕН-КОМПОНЕНТІВ У СИЛАБУСИ ТА НАВЧАЛЬНІ ПЛАНИ ЗВО: ЕЛЕМЕНТ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ІНФРАСТРУКТУРИ 122

Король А. М.
СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА В УКРАЇНСЬКИХ ШКОЛАХ: ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ 138

Кошевець О. В.
ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕРСОНАЛІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ 158

Курепін В. М.
ПЕРСОНАЛІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ЧЕРЕЗ АДАПТИВНЕ ТА ІНДИВІДУАЛЬНЕ НАВЧАННЯ: МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД 170

Левченко Ф. Г., Ружицька А. В.
ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ ДІВЧАТ У ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (1920–1990-ТІ РР.) ЯК ДИДАКТИЧНИЙ РЕСУРС ІННОВАЦІЙНОЇ ТА ГЕНДЕРНО ЧУТЛИВОЇ ОСВІТИ 189

Лисевич О. В.
ІНТЕГРАЦІЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС: ВИКЛИКИ СУЧАСНОСТІ ТА ОСВІТНІ ТРЕНДИ 208

Листопад О. А.
ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІКИ ЕМПАУРМЕНТУ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ 233

Малихін О. В., Арістова Н. О., Павельчук М. О.
ПЕРСОНАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ: ІННОВАЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ 262

Мардарова І. К.
ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ МЕДІАПЕДАГОГІКИ ТА ЦИФРОВОЇ ГІГІЄНИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА 292

Насакіна С. В.
ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗДОБУВАЧАМИ ТРЕТЬОГО РІВНЯ ОСВІТИ: ІНТЕГРАЦІЯ НЕФОРМАЛЬНИХ ТА ІНФОРМАЛЬНИХ ПРАКТИК 324

Ренська І. І.
ІНТЕГРАЦІЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ У ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ПІДВИЩЕННЯ ЗАЛУЧЕНОСТІ ТА АВТОНОМІЇ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В СУЧАСНІЙ ДИДАКТИЧНІЙ ПРАКТИЦІ 340

Рогоза В. В., Левченко Ф. Г., Тишковець М. Д., Пелех В. Ю.
STEM-ДИДАКТИКА В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУЧАСНОЇ ПРОФІЛЬНОЇ СТАРШОЇ ШКОЛИ 355

Рябець С. І., Хильченко Є. І.
ПРОГРАМНІ ПРОДУКТИ НЕЙРОМЕРЕЖ В ТЕХНОЛОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ УЧНІВ ЗЗСО 375

Самбор М. А.
ПРАВО ЯК ОСВІТНІЙ КОМПОНЕНТ У ОСВІТНІЙ ПРОГРАМІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ-ПЕДАГОГІВ 396

Сватюк О. Р.
ТЕХНОЛОГІЇ ЛІДЕРСТВА В ОСВІТІ В ЕПОХУ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ 412

Совгар О. М.
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ПРЕДМЕТНО-МОВНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ВІЙСЬКОВІЙ ШКОЛІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ 419

Столяренко О. В.
СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ СТРАТЕГІЇ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ 432

Таможська І. В.
АВСТРАЛІЙСЬКА СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ 455

Теряєв Д. О.
ДИДАКТИЧНІ СТРАТЕГІЇ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ: ДОСВІД ПРЯШІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ В ПРЯШЕВІ (СЛОВАЦЬКА РЕСПУБЛІКА) 472

Топузов О. М., Марталішвілі Л. А.
МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПЕРСОНАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ 487

Фідкевич О. Л., Давидюк Л. В.
НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ Концептуальні засади навчального посібника «Формування читацької грамотності учнів / учениць 5-х класів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин на уроках української і зарубіжної літератур» 503

Цюняк О. П., Ілійчук Л. В.
ІННОВАЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ ЦИФРОВОГО ПЕРСОНАЛІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ: ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ 517

Шелестова Л. В.
ПРОФІЛЬНА СЕРЕДНЯ ОСВІТА КРІЗЬ ПРИЗМУ ФУНКЦІЙ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ 538

Шлєіна Л. І., Ісакова О. І., Зімонова О. В.
ГЕНДЕРНА КУЛЬТУРА В АГРАРНІЙ ОСВІТІ: СТВОРЕННЯ ЕФЕКТИВНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ 553

Барановська О. В.
Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)
https://doi.org/10.32405/978-617-9006-40-1-2026-6-22

ПРОФІЛЬНЕ НАВЧАННЯ: ШЛЯХ ДО ІНТЕГРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

У сучасному світі спостерігається чітка міжнародна тенденція зсуву від орієнтації на засвоєння фактологічних знань до формування компетентнісних, трансформаційних і ціннісно забарвлених результатів навчання. Це пов'язано із зростанням вимог до здатності людини діяти в складних, нестабільних і швидкозмінних умовах, приймати відповідальні рішення, адаптуватися в інформаційно насиченому середовищі та взаємодіяти в глобалізованому світі. Відтак посилюється увага до розвитку ключових компетентностей, глобальної компетентності, емоційного інтелекту, критичного мислення та громадянської відповідальності як ключових умов успішної самореалізації сучасної молоді. Основні позиції відображено в рекомендаціях OECD, ЄС та в порівняльних реформах окремих країн. В рекомендаціях OECD окреслено бачення освіти з орієнтацією на «трансформаційні компетенції» (створювати цінність, діяти для добробуту, співіснування), навички саморегуляції, етичності й відповідальності. В документі акцентовано на необхідності для учнів навчитися самостійно орієнтуватися в незнайомих контекстах та знаходити свій напрямок осмисленим та відповідальним чином. (Learning Compass, 2030). Європейська рамка Key Competences (рекомендація 2018/оновлення 2025+) визначає ключові компетентності для життя й праці (літературна, цифрова, громадянська, соціальна, підприємницька) й окреслює підхід «компетенції для всієї життєвої траєкторії», визначаючи право кожної людини на якісну та інклюзивну освіту, навчання та навчання протягом усього життя для підтримки та набуття навичок, які дозволяють повноцінно брати участь у житті суспільства та успішно переходити на ринку праці (Council recommendation, 2018). У PISA підкреслено, що сучасна освіта має готувати учнів до застосування знань у нових ситуаціях, розв'язання реальних проблем, формулювання аргументів, аналізу даних, критичного осмислення інформації та володіння компетентностями (глобальною, читацькою, математичною), а не лише засвоєння шкільного змісту (PISA 2018 Assessment and Analytical Framework). Отже, міжнародні рамки окреслюють «ідеологію змін», яка визначає орієнтири та пріоритети для національних освітніх реформ. У низці країн зазначені тенденції реалізуються через національні освітні стратегії та навчальні програми. У Фінляндії Національна основна навчальна програма демонструє перехід до компетентнісного підходу, акцентуючи увагу передусім на

особистості учня, його запитах і потребах громади, мультидисциплінарних компетенціях, інтеграції предметів та автономії шкіл. В Естонії навчання за стратегією Lifelong Learning спрямовується на формування ключових компетентностей, міжпредметну інтеграцію, підготовку до життя й професійної діяльності. У системі професійної освіти (VET) особлива увага приділяється трансверсальним (наскрізним) навичкам, таким як комунікація, самоусвідомлення та підприємність. В українському контексті реалізація компетентнісної стратегії навчання відбувається у руслі основних тенденцій Європейського Союзу, водночас зберігаючи специфічні особливості, закладені в рамках освітньої реформи «Нова українська школа» (Малихін, Арістова & Ліпчевська, 2024; Малихін, Арістова, Шелестова, Кизенко, Барановська, Ліпчевська, Павельчук, 2025).

Проаналізуємо *матрицю ключових вимірів*, які мають спільні та відмінні риси для кожної системи освіти (табл. 1).

Таблиця 1

Матриця ключових вимірів систем освіти ЄС та України

Матриця ключових вимірів	*ЄС та рамка OECD*	*Україна*
Цілі освіти	формування компетентностей учнів, розвиток креативного мислення, цифрової та глобальної компетентності, здатності до самостійного навчання та відповідального прийняття рішень у складних, змінних умовах	формування в учнів ключових компетентностей та наскрізних навичок, здатності до усвідомленого життєвого вибору в рамках реформи «Нова українська школа»
Ключові компетенції та результати навчання	ключові компетенції: цифрова, громадянська, соціальна та емоційна, а також креативне мислення і здатність до співпраці	десять ключових компетентностей: спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами, спілкування іноземними мовами, математична компетентність, основні компетентності у природничих науках і технологіях, інформаційно-цифрова компетентність, уміння вчитися впродовж життя, ініціативність і підприємливість, соціальна та громадянська компетентності, обізнаність та самовираження у сфері культури, екологічна грамотність і здоровий спосіб життя
Організація навчання	міждисциплінарність, інтеграція предметів та проєктна діяльність	академічне або професійне спрямування, навчальні предмети/інтегровані курси та курси поза профілем для поглибленого чи професійно орієнтованого вивчення, формування індивідуальної освітньої траєкторії

Матриця ключових вимірів	*ЄС та рамка OECD*	*Україна*
Форми і методи навчання	фасилітація, проблемно-орієнтоване навчання (PBL), кооперативні та інтерактивні підходи	профільні уроки, спецкурси, курси за вибором, факультативи, гуртки, профорієнтаційні (хаби з бізнесом) та дослідницькі заходи, інтегровані заняття, майстер-класи й навчальні практики; проблемно-пошукові, дослідницькі, проєктні, кейс-методи, тренінгові технології, модульно-розвивальне та компетентнісно орієнтоване навчання, імітаційно-ігрові та імерсивні підходи
Оцінювання	формувальне оцінювання, портфоліо учня та компетентнісні результати навчання	формувальне оцінювання, самооцінювання, взаємооцінювання, поточне (тематичне) та підсумкове (семестрове, річне) оцінювання з акцентом на компетентностях, врахування динаміки індивідуального прогресу учня
Соціальний та етичний вимір	громадянська відповідальність, сталий розвиток та емоційний інтелект	громадянська відповідальність, сталий розвиток та емоційний інтелект через предмети «Громадянська освіта», «Основи здоров'я», позакласні активності та шкільні проєкти
Політика та впровадження	важливість національних стратегій, підготовки вчителів та ресурсного забезпечення	оновлені Державні стандарти, програми підвищення кваліфікації вчителів і партнерства з вищими навчальними закладами та бізнесом

Аналіз міжнародного досвіду та української реформи освіти дозволяє виділити ряд ключових особливостей, що визначають сучасні педагогічні підходи та практичні наслідки навчання в змінюваному нестабільному світі:

- ✓ *індивідуалізація та гнучкі траєкторії навчання:* можливість вибору профілів забезпечує формування персональних освітніх маршрутів учнів, що дозволяє враховувати їхні інтереси, здібності та потреби (Малихін та ін., 2025; Шелестова, Барановська, 2024);
- ✓ *міждисциплінарність та проєктний підхід*: робота над проєктами, практичні завдання та кейси інтегрують знання з різних предметів, а співпраця зі стейкхолдерами (бізнесом і вищими навчальними закладами) дозволяє застосовувати набуті компетенції у реальному контексті;
- ✓ *формування «м'яких» навичок*: розвиток інтелекту, комунікації, критичного мислення, емоційної зрілості та громадянської позиції визначається ключовими складовими підготовки випускника до усвідомленого життєвого вибору та активної соціальної участі;
- ✓ *підготовка вчителя:* реалізація нового розуміння ролі вчителя як ментора та фасилітатора навчання;
- ✓ *національні адаптації:* міжнародні рамки визначають загальний напрям реформ, однак кожна країна адаптує їх під свої цінності та освітній

контекст (до прикладу: в Естонії акцент на інтеграції з професійно-технічною освітою (VET), у Фінляндії – на локальній автономії шкіл у плануванні та реалізації навчальних програм, в Україні така адаптація реалізується в рамках Нової української школи і профільного навчання, що дозволяє враховувати національні пріоритети та соціальні потреби учнів).

У більшості країн саме ці аспекти є «вузьким місцем» при реалізації реформ, що підкреслює необхідність комплексного підходу. З огляду на проведений аналіз, можна підсумувати, що сучасна освітня практика потребує комплексного поєднання індивідуалізації навчання, міждисциплінарності, проєктної діяльності, розвитку трансверсальних навичок та професійного зростання педагогів. Саме таке поєднання забезпечує формування випускника, здатного до усвідомленого життєвого вибору, саморозвитку та активної соціальної участі. Водночас аналіз міжнародного та українського досвіду вказує на необхідність чіткої системної моделі, яка б інтегрувала різні складові розвитку особистості та давала можливість систематично оцінювати прогрес учня у цих напрямках.

Інтегральний розвиток особистості можна розглядати *як взаємодію та взаємозв'язок когнітивної, соціальної, емоційної та ціннісно-етичної сфер, що забезпечують здатність індивіда до усвідомленого самовизначення, адаптації до змін, ефективної взаємодії з оточенням та безперервного саморозвитку.* На основі цих бачень нами окреслено підхід до інтегрального розвитку особистості, яке поєднує когнітивну, соціальну, емоційну та ціннісну сфери та реалізується через *шість ключових характеристик моделі готовності випускника до життєвого вибору:* компетентний читач, грамотний користувач інформаційного простору, ефективний командний комунікатор, свідомий громадянин України, проактивний суб'єкт вибору та емоційно зріла особистість. У межах цієї моделі акцентовано на формуванню ключових компетентностей та наскрізних умінь, проактивності, ціннісної орієнтації, адаптивності та саморозвитку – аспектів, які в попередніх доробках були висвітлені частково, тому потребують нового осмислення і є критично важливими для підготовки випускника до життя в сучасному динамічному суспільстві (Барановська, 2025a; Барановська, 2025b; Барановська, 2025c Єрмаков & Пузіков, 2007).

Шість ключових характеристик моделі визначають конкретні напрями діяльності учня та дозволяють оцінити рівень його готовності до усвідомленого життєвого вибору, активної соціальної участі та безперервного самовдосконалення (табл. 2).

Таблиця 2

Складові готовності старшокласників до здійснення життєвого вибору

Складові	*Завдання*
Компетентний читач. Читання як щоденна практика формує читацьку компетентність, розвиває критичне мислення і є складовою освіти впродовж життя.	- реалізація концепції читання як особистісної та освітньої потреби; - усвідомлення ролі читання у розвитку мислення, мовлення й творчої уяви; - виконання творчих завдань на основі власної читацької бази.
Грамотний користувач в інформаційному просторі. Здатний добирати, перевіряти, аналізувати інформацію з різних джерел, безпечно й відповідально діяти в цифровому середовищі, використовувати ІКТ для навчання, комунікації й саморозвитку.	- формування інформаційної та цифрової компетентностей як основи освітньої та професійної діяльності; - формування уміння здобувати, передавати, перетворювати, критично оцінювати та перевіряти достовірність інформації; - створення власних інформаційних або мультимедійних продуктів: презентацій, блогів, творчих медіапроєктів; - створення середовища духовної безпеки та протидії пропаганді, розуміння ціннісних конфліктів сучасного суспільства.
Ефективний командний комунікатор. Здатний взаємодіяти, висловлювати думку, чути інших, узгоджувати позиції, вирішувати конфлікти, досягати спільної мети у колективній навчальній та професійній діяльності.	- формування комунікативних навичок у різних соціальних ситуаціях; - формування вміння співпрацювати, домовлятися, приймати рішення в команді, досягати результатів в навчальній та професійній діяльності; - участь у творчих групових проєктах, що вимагають спільного пошуку ідей, нестандартних рішень, вироблення колективного результату.
Свідомий громадянин України. Має сформовану громадянську позицію, розуміє свої права й обов'язки, усвідомлює особисту роль у житті суспільства та відповідальність за майбутнє держави.	- формування національної ідентичності, активної громадянської позиції; - участь у творчих соціальних і волонтерських ініціативах; - виховання шанобливого ставлення до культури, історії, мови українського народу; - розроблення та реалізація власних соціально значущих проєктів.
Проактивний суб'єкт вибору. Ініціативна та здатна усвідомлено діяти, приймати рішення, оцінювати ризики, нести відповідальність за власний вибір і створювати траєкторію особистісного та професійного зростання.	- формування здатності самостійно визначати цілі, планувати дії та приймати рішення; - розвиток умінь оцінювання ризиків, прогнозування результатів; - залучення до виконання творчих, проблемно-пошукових завдань, що потребують самостійного вибору стратегії дій; - виховання відповідальності, наполегливості, готовності до змін і саморозвитку.

Складові	*Завдання*
Емоційно зріла особистість. Усвідомлює власні емоції, уміє ними керувати, розуміє почуття інших, підтримує психологічну рівновагу, здатна до емпатії й конструктивного розв'язання конфліктів.	- формування емоційної саморегуляції, стресостійкості, емпатії; - розвиток уміння використовувати творчість як засіб емоційного самовираження та гармонізації стану; - створення сприятливого емоційного середовища для саморозвитку і співпраці; - формування основ емоційного інтелекту.

Компетентний читач – базова складова готовності випускника до здійснення життєвого вибору, яка включає читання як щоденну освітню та життєву практику та засіб особистісної самореалізації.

Компетентний читач постає як суб'єкт освітнього процесу, для якого читання є основою для самонавчання та саморозвитку й внутрішньо мотивованою потребою. Сформована читацька компетентність передбачає реалізацію концепції читання як щоденної освітньої практики та засобу особистісної самореалізації, формує основу якісної освіти і розвитку критичного мислення. У цьому контексті читання розглядається не лише як інструмент засвоєння знань, а як багатовимірний культурний і пізнавальний процес, що супроводжує людину впродовж усього життя (Стратегія розвитку читання, 2021). Особлива увага приділяється читанню як невід'ємній частині повсякденного життя особистості: від джерела натхнення та відпочинку до засобу навчання й професійного удосконалення. Такий підхід забезпечує формування читача як духовно розвиненої особистості, здатної до глибокого осмислення художнього слова, інтерпретації смислів і співвіднесення прочитаного з власним життєвим досвідом. Читання в цьому аспекті виступає важливим чинником становлення ціннісно-світоглядних та естетичних орієнтацій, стимулює емоційно-чуттєву сферу, розвиває здатність до співпереживання та рефлексії. Важливою ознакою компетентного читача є усвідомлення ролі читання у розвитку мислення, мовлення й творчої уяви. Систематична робота з різножанровими та різностильовими текстами сприяє формуванню аналітичних і критичних умінь, збагаченню активного словникового запасу, розвитку мовленнєвої культури й уміння аргументовано висловлювати власну позицію. Читання активізує уяву та забезпечує перехід від репродуктивного сприймання тексту до його продуктивного осмислення, що є підґрунтям для інтелектуального й творчого розвитку особистості, формує ціннісно-світоглядні та естетичні орієнтації, стимулює емоційно-чуттєву сферу і рефлексію (Барановська, 2024а; Небеленчук, 2024; Почупайло, 1997; Яценко, 2019). Невід'ємною складовою читацької компетентності є здатність виконувати творчі завдання на основі власної читацької бази. Накопичений читацький досвід стає ресурсом для створення усних і письмових висловлювань, інтерпретацій, альтернативних прочитань текстів, встановлення міжтекстових зв'язків і перенесення ідей у нові освітні та життєві ситуації. Залучення до творчої діяльності на основі індивідуальної читацької траєкторії

активізує рефлексивні процеси, формує авторську позицію та сприяє становленню читача як активного учасника культурного й освітнього простору.

З огляду на запропоновану структуру в *програмі «Формування готовності випускника ліцею до здійснення життєвого вибору»* (О. В. Барановська), до першої групи *«Уміння читати й аналізувати художній твір»* передбачено сформованість таких вмінь, навичок та ставлень: *організовувати читання в повсякденному житті:* планувати й систематично читати твори різних жанрів та культурних традицій; визначати власні читацькі потреби й інтереси; використовувати читання як засіб особистісного розвитку, самопізнання та самореалізації; *орієнтуватися в структурі художнього тексту:* визначати композиційну будову твору, етапи розвитку подій, логіку сюжетної побудови, роль наративних і стилістичних прийомів у формуванні художнього ефекту; інтерпретувати художні образи й сюжети, порівнювати їх із соціальними та культурними контекстами, власним досвідом і сучасними реаліями, визначати їхню ціннісну значущість для особистості та суспільства; аналізувати кілька сюжетних ліній та складну систему персонажів, з'ясовувати взаємозв'язки між ними, виявляти внутрішні конфлікти й мотиви поведінки, розпізнавати типові та індивідуальні риси характеру; *соціально-ціннісно інтерпретувати текст:* зіставляти художній твір із життєвими ситуаціями, іншими текстами, філософськими чи етичними проблемами, прогнозувати розвиток подій та можливі варіанти розв'язку, визначати актуальність теми для сучасного суспільства; визначати загальний настрій і художню атмосферу твору, аналізувати засоби їх створення (лексика, ритм, стилістичні фігури, художні деталі), розпізнавати емоційно-ціннісні домінанти твору; описувати психологічні та емоційні стани персонажів, давати їм критичну оцінку, формувати власне ставлення до художніх образів та проблематики, співпереживати та аналізувати мотиви поведінки з позиції емоційної зрілості; *аргументувати власну та авторську позицію*: визначати авторську позицію, виявляти приховані смисли, символи й підтексти, розрізняти факти й оцінні судження, висловлювати аргументовану альтернативну думку, формулювати власну позицію на основі тексту; порівнювати власне уявлення про героя чи явище з авторським баченням та інтерпретаціями в різних видах мистецтва (література, театр, кінематограф, живопис, музика); здійснювати творчі інтерпретації тексту (створювати рецензії, есе, проєкти); змінювати перспективу розповіді; здійснювати інтертекстуальні паралелі; брати участь у літературних дискусіях, інсценізаціях, дебатах, творчих читаннях; *використовувати інформаційні та цифрові ресурси для читання й аналізу:* знаходити, відбирати й перевіряти достовірність інформації про авторів, епоху, жанр, критичні інтерпретації; використовувати цифрові інструменти (бібліотеки, електронні архіви, медіаресурси) для поглибленого дослідження твору; *створювати власні інформаційні або мультимедійні продукти на основі читання:* презентації, блоги, відеоогляди, подкасти, медіапроєкти, які демонструють глибоке розуміння твору та критичне осмислення його тематики;

працювати в команді над літературними проєктами: співпрацювати в групах, домовлятися про ролі, спільно аналізувати тексти, виробляти колективні висновки, брати участь у творчих проєктах (літературні читання, дебати, театральні постановки, міждисциплінарні дослідження); *формувати громадянську позицію через читання:* аналізувати твори з погляду моральних, соціальних, національних цінностей; усвідомлювати важливість культурної спадщини, історичної пам'яті та національної ідентичності; розпізнавати ідеологічні маніпуляції й пропаганду в художньому дискурсі; систематично читати художні твори різних жанрів і культур, використовувати прочитане для особистісного розвитку, підготовки до подальшого навчання та професійного становлення, формування життєвих стратегій і проактивного ставлення до власного розвитку.

Грамотний користувач інформаційного простору – когнітивно-соціальна складова готовності випускника до здійснення життєвого вибору, яка передбачає здатність ефективно знаходити, оцінювати та цілеспрямовано застосовувати інформацію з різних джерел. Така особистість орієнтується в сучасному цифровому середовищі, усвідомлює його можливості й ризики та використовує інформаційні ресурси для навчальної, професійної й соціальної діяльності. Володіння інформаційною культурою забезпечує розвиток критичного мислення, формування інформаційної та цифрової компетентності та здатність до відповідальної взаємодії з інформаційними потоками в умовах інформаційного перенасичення. Йдеться не лише про технічні навички користування цифровими засобами, а й про усвідомлене, етичне й критичне ставлення до інформації. Освітній процес має забезпечувати розвиток уміння працювати з різними форматами даних, використовувати цифрові інструменти для пізнавальних і комунікативних цілей, а також інтегрувати інформаційні ресурси в індивідуальні освітні траєкторії (Алєксєєва, 2024; Барановська, 2008; Малихін, Арістова & Ліпчевська, 2024). Важливим показником сформованості цієї складової є уміння здобувати, передавати, перетворювати, критично оцінювати та перевіряти достовірність інформації. Випускник ліцею має навчитися аналізувати джерела, розрізняти факти й судження, виявляти маніпулятивні впливи та інформаційні викривлення, що особливо актуально в умовах цифровізації й гібридних інформаційних загроз. Окремої уваги потребує навчання працювати зі штучним інтелектом, розуміючи його переваги й ризики. Такі вміння забезпечують здатність до усвідомленого прийняття рішень і відповідальної участі в суспільному житті. Суттєвим компонентом інформаційної компетентності є створення власних інформаційних або мультимедійних продуктів: презентацій, блогів, творчих медіапроєктів. Участь у такій діяльності сприяє переходу від пасивного споживання інформації до активного її продукування, формує навички структурування змісту, аргументації, візуалізації та публічної комунікації. Створення авторських інформаційних продуктів розвиває відповідальність за зміст і форму поданої інформації, дотримання етичних і правових норм цифрового простору.

Особливої значущості набуває створення середовища духовної безпеки та протидії пропаганді, а також формування розуміння ціннісних конфліктів сучасного суспільства. Грамотний користувач інформаційного простору має бути здатний критично осмислювати ідеологічні наративи, протистояти деструктивним інформаційним впливам і зберігати власну ціннісну позицію. У цьому вимірі інформаційна компетентність поєднується з громадянською та морально-етичною зрілістю, сприяючи формуванню особистості, здатної до відповідального вибору й активної участі в демократичному суспільстві.

В програмі виокремлено блок *«Інформаційна та цифрова грамотність»*, в якому передбачено сформованість таких вмінь, навичок та ставлень: *організовувати власну інформаційну діяльність як щоденну освітню практику:* планувати пошук і опрацювання інформації, визначати інформаційні потреби, формувати індивідуальні інформаційні траєкторії для навчання, професійного розвитку та громадянської участі; *формувати цифрову грамотність:* впевнено використовувати цифрові пристрої та інструменти (працювати з штучним інтелектом, опановувати сучасні пошукові системи, хмарні сервіси, електронні бібліотеки, освітні платформи), застосовувати їх для навчальних і професійних цілей з дотриманням етичних і правових норм; *здобувати інформацію з різних джерел:* визначати релевантні джерела, здійснювати систематичний пошук даних, аналізувати контент у різних форматах (текст, відео, аудіо, інфографіка) і вибудовувати логіку збору інформації; *критично оцінювати інформацію:* аналізувати логіку аргументації, розрізняти факт і судження, оцінювати причинно-наслідкові зв’язки, прогнозувати наслідки поширення інформації; аналізувати достовірність джерел, перевіряти факти, виявляти маніпуляції, фейкові новини, упередження, пропагандистські наративи та приховані мотиви поширення інформації; перевіряти достовірність інформації (використовувати методи фактчекінгу, порівнювати дані з офіційними джерелами, перевіряти авторство, дату публікації, контекст, виявляти логічні невідповідності й помилки в аргументації); *здійснювати інформаційний аналіз:* узагальнювати й синтезувати отримані дані; формувати висновки на основі доказів; структурувати інформацію для подальшого використання в навчанні, дослідженні або професійній діяльності; *створювати інформаційні та мультимедійні продукти:* оформлювати матеріали в різних форматах (презентації, інфографіки, аналітичні записки, дослідницькі звіти), використовуючи зрозумілу структуру, логіку аргументації та візуалізацію даних; розробляти блоги, відеоогляди, подкасти, медіапроєкти, інтерактивні презентації, що відображають власні дослідження, інтерпретації та критичні оцінки інформаційних явищ; *етично й відповідально використовувати інформацію:* дотримуватися авторського права, правил цитування, конфіденційності, уникати плагіату, формувати інформаційну культуру як прояв соціальної відповідальності; *захищати інформаційну та духовну безпеку:* розпізнавати ризики цифрового середовища (фішинг, шахрайство, витік даних), застосовувати базові засоби кібербезпеки (надійні паролі, налаштування

конфіденційності, безпечне поводження в мережі); формувати медіаграмотність і протидіяти пропаганді (виявляти маніпулятивні техніки, розпізнавати стереотипи, емоційні маніпуляції, дезінформацію; аналізувати ціннісні конфлікти сучасного суспільства через призму медіаконтенту); аналізувати суспільні проблеми, розуміти механізми впливу інформації на громадську думку, формувати власну позицію й відповідально висловлювати її в інформаційному просторі; усвідомлювати ціннісні орієнтири, зберігати моральну позицію, протидіяти токсичному контенту, формувати внутрішню стійкість до маніпуляцій і інформаційного тиску; оцінювати власні інформаційні звички, визначати джерела впливу, коригувати інформаційний стиль життя, формувати здорові цифрові практики.

Ефективний командний комунікатор – соціально-психологічна складова готовності випускника до здійснення життєвого вибору, яка ґрунтується на сформованості комунікативної та соціальної компетентностей і виявляється у здатності до конструктивної взаємодії з іншими, спільному вирішенні завдань та адаптації до різних форматів командної роботи. Така особистість володіє навичками ефективної міжособистісної комунікації, здатна до відкритого діалогу, розвитку емпатії та усвідомлення соціальної відповідальності за спільний результат.

Формування комунікативної та соціальної компетентностей передбачає оволодіння вербальними й невербальними засобами спілкування, уміння активно слухати, аргументовано висловлювати власну позицію та коректно реагувати на позиції інших. Освітній процес має створювати умови для розвитку культури діалогу, толерантності до різноманіття думок і соціальних ролей, а також здатності будувати взаємодію на засадах партнерства й взаємоповаги (Кучеренко, & Мамчур, 2023). У цьому контексті комунікація розглядається як важливий механізм соціалізації та спільного смислотворення. Суттєвим показниками сформованості цієї сфери особистості є вміння співпрацювати, домовлятися та приймати рішення в команді з метою досягнення результатів у навчальній і професійній діяльності. Командна робота вимагає здатності координувати спільні дії, розподіляти ролі, брати відповідальність за власний і колективний внесок, а також конструктивно розв’язувати конфліктні ситуації. Це сприяє розвитку соціальної зрілості, лідерського потенціалу та готовності до участі в колективних формах діяльності. Особливу роль у становленні ефективного командного комунікатора відіграє участь у творчих групових проєктах, що потребують спільного пошуку ідей, вироблення нестандартних рішень і створення колективного результату. Проєктна діяльність активізує комунікативні процеси, сприяє розвитку взаємного розуміння й рефлексії, формує практичний досвід реалізації комунікативної та соціальної компетентностей у реальних умовах взаємодії. Здатність ефективно діяти в команді, усвідомлюючи цінність співпраці та спільної відповідальності може розвиватися протягом життя.

В програмі виокремлено блок *«Ефективна командна комунікація»,* в якому передбачено сформованість таких вмінь, навичок та ставлень: *формувати комунікативні навички у різних соціальних ситуаціях:* говорити, слухати, вести діалог, аргументовано висловлювати думку, реагувати на запитання й зауваження, враховувати контекст; застосовувати вербальні та невербальні засоби комунікації (інтонація, жести, міміка, просторові дистанції, стиль мовлення залежно від ситуації); будувати конструктивний діалог і дискусію (формулювати позицію, вислуховувати аргументи інших, вести дискусію без агресії, узгоджувати рішення з повагою); *розвивати вміння соціальної взаємодії, співпраці, групової відповідальності:* співпрацювати в команді для досягнення спільних результатів (узгоджувати цілі, розподіляти ролі, координувати діяльність, підтримувати мотивацію); домовлятися та приймати рішення у групі (знаходити компроміси, виробляти колективні рішення, враховувати інтереси групи); планувати й реалізовувати спільні проєктні задачі (узгоджувати план, строки, критерії успіху, контролювати процес виконання); брати участь у творчих групових проєктах, що потребують спільного пошуку ідей (генерувати ідеї, обґрунтовувати пропозиції, створювати нестандартні рішення); розвивати лідерські та партнерські ролі в команді (брати відповідальність за організацію роботи, підтримувати інших, ініціювати дії); формувати соціально-етичну позицію в командній діяльності (дотримуватися норм моральної поведінки, протидіяти булінгу та дискримінації, підтримувати справедливість); залучатися до соціально значущих командних ініціатив; *розвивати емпатію та соціальну відповідальність у спілкуванні*: розуміти емоції співрозмовника, підтримувати, проявляти толерантність до різних поглядів; конструктивно керувати конфліктами (розпізнавати причини конфлікту, застосовувати техніки врегулювання, уникати ескалації); оцінювати ефективність спілкування, аналізувати власну роль, коригувати поведінку для підвищення результативності.

Свідомий громадянин України – ціннісно-етична складова готовності випускника до здійснення життєвого вибору, яка передбачає усвідомлення власних прав і обов'язків, дотримання етичних норм, активну участь у житті громади та суспільства, формування морально обґрунтованих рішень і громадянської позиції.

Свідомий громадянин України має усвідомлювати власні права і обов'язки, дотримуватися етичних норм та готовності до активної участі в житті громади й суспільства. Формування цієї складової передбачає розвиток громадянської самосвідомості, здатності ухвалювати морально обґрунтовані рішення та послідовно відстоювати власну громадянську позицію. У сучасних умовах вона набуває особливої значущості як підґрунтя соціальної згуртованості, відповідальності та стійкості демократичного суспільства. Важливим аспектом становлення особистості як свідомого громадянина держави є формування національної ідентичності та активної громадянської позиції. Усвідомлення належності до української політичної нації, розуміння

цінностей свободи, гідності, справедливості та солідарності сприяє внутрішній готовності особистості брати відповідальність за власні дії й за спільне майбутнє держави. Національна ідентичність у цьому контексті постає не як декларативна ознака, а як ціннісна основа громадянської активності та соціальної взаємодії (Барановська, 2024; Рябовол & Ремех, 2024). Суттєвим чинником формування громадянської свідомості є участь у творчих соціальних і волонтерських ініціативах. Залучення до суспільно корисної діяльності сприяє розвитку емпатії, соціальної відповідальності та практичного досвіду громадянської участі. Через волонтерство й соціальні проєкти людина набуває розуміння значущості спільних зусиль, формує навички самоорганізації, співпраці та служіння громаді. Невід'ємною складовою виховання свідомого громадянина є формування шанобливого ставлення до культури, історії та мови українського народу. Осмислення історичного досвіду, культурної спадщини та мовної традиції сприяє збереженню національної пам'яті, формує почуття відповідальності за її продовження й розвиток. У цьому вимірі культура та мова виступають не лише засобами комунікації, а й носіями цінностей, що консолідують суспільство. Важливим показником сформованості громадянської позиції є здатність до розроблення та реалізації власних соціально значущих проєктів. Така діяльність забезпечує перехід від усвідомлення громадянських цінностей до їх практичної реалізації, сприяє розвитку ініціативності, відповідальності та здатності впливати на соціальні процеси. Реалізація таких ініціатив формує досвід активного громадянства та утверджує особистість як суб'єкта суспільних змін.

В програмі виокремлено блок *«Громадянська складова особистості»,* в якому передбачено сформованість таких вмінь, навичок та ставлень: *усвідомлювати власні права і обов'язки як громадянина України*: орієнтуватися у конституційних засадах, правових нормах, дотримуватися законів і моральних принципів у повсякденному житті; виявляти активну громадянську позицію (брати участь у громадському житті, обговорювати суспільно важливі питання, формувати власну позицію на основі фактів, цінностей і критичного мислення); *формувати національну ідентичність*: усвідомлювати свою приналежність до українського народу, цінувати історичну пам'ять, символіку, традиції та духовну спадщину; виховувати шанобливе ставлення до культури, історії, мови; усвідомлювати важливість збереження та розвитку культурної спадщини, демонструвати повагу до мовного й культурного різноманіття; *розуміти ціннісні конфлікти сучасного суспільства:* аналізувати суспільні проблеми, бачити різні точки зору, визначати моральні дилеми, робити вибір, що відповідає принципам справедливості та людяності; усвідомлено протидіяти пропаганді та маніпуляціям; розпізнавати фейкову інформацію, критично оцінювати джерела, аналізувати маніпулятивні технології, обирати правдиві та етичні комунікаційні практики; *розвивати навички співпраці у громадських процесах та формувати громадянську позицію:* працювати в командах, дотримуватися правил колективної взаємодії, брати на себе відповідальність за

спільний результат; вести конструктивне спілкування, враховувати думки інших, знаходити компроміси, утверджувати повагу до різних поглядів; аналізувати власні цінності, мотивацію, вчинки, коригувати поведінку відповідно до принципів етики, справедливості й солідарності; організовувати або долучатися до благодійних, волонтерських, суспільних проєктів, що мають позитивний вплив на громаду; розробляти та реалізовувати власні соціально значущі проєкти; усвідомлювати, що кожна дія має суспільний вимір, бути готовим до активної позиції у захисті прав і свобод, підтримці демократичних цінностей.

Проактивний суб'єкт вибору – особистісно-орієнтована складова готовності випускника до здійснення життєвого вибору, яка передбачає здатність самостійно планувати власну діяльність, ухвалювати усвідомлені рішення та брати відповідальність за їхні наслідки.

Така позиція сприяє формуванню самостійності, ініціативності та готовності до свідомого вибору життєвих стратегій у змінних соціальних і професійних умовах. У цьому контексті особистість розглядається не як пасивний виконавець зовнішніх вимог, а як активний суб'єкт власного розвитку та самореалізації. Важливим складником становлення проактивного суб'єкта вибору є формування здатності самостійно визначати цілі, планувати дії та приймати рішення. Цей процес передбачає розвиток умінь цілепокладання, стратегічного мислення та самоорганізації, що забезпечують послідовність і доцільність особистісних і професійних кроків. Усвідомлене планування діяльності дозволяє особистості співвідносити власні прагнення з реальними можливостями та умовами середовища. Суттєвого значення набуває розвиток умінь оцінювання ризиків і прогнозування можливих результатів прийнятих рішень. Здатність аналізувати альтернативи, передбачати наслідки власного вибору та зважати на потенційні труднощі формує відповідальне ставлення до діяльності й сприяє ухваленню виважених рішень. Такі вміння є основою для розвитку критичного мислення, адаптивності та стійкості до невизначеності (Волянюк, 2024; Зливков, 2018). Ефективним засобом формування проактивності є залучення особистості до виконання творчих і проблемно-пошукових завдань, що потребують самостійного вибору стратегії дій. У процесі розв'язання нестандартних ситуацій активізуються пізнавальна ініціатива, рефлексія та здатність до прийняття рішень в умовах обмеженої інформації. Така діяльність сприяє набуттю практичного досвіду самостійного вибору та усвідомлення його значущості. Невід'ємним результатом формування проактивного суб'єкта вибору є виховання відповідальності, наполегливості, готовності до змін і саморозвитку. Усвідомлення власної ролі у формуванні життєвого шляху стимулює внутрішню мотивацію до навчання, професійного зростання та особистісного вдосконалення. У підсумку проактивність постає як інтегральна характеристика особистості, що забезпечує її здатність до свідомого вибору, самореалізації та успішної життєдіяльності.

В програмі виокремлено блок *«Проактивний суб'єкт вибору»*, в якому передбачено сформованість таких вмінь, навичок та ставлень: *формувати здатність самостійно визначати цілі та стратегії:* самостійно вибирати стратегію дій у складних ситуаціях (обирати методи й інструменти для вирішення задач, обґрунтовувати вибір); усвідомлювати власні потреби, цінності, інтереси та життєві пріоритети; планувати дії для досягнення поставлених цілей (розробляти поетапний план, визначати ресурси, строки, критерії успіху); оцінювати власні можливості та обмеження (аналізувати сильні й слабкі сторони, враховувати зовнішні умови, визначати шляхи розвитку); *приймати усвідомлені рішення та прогнозувати результати власних дій:* аналізувати альтернативи, оцінювати наслідки, робити вибір на основі фактів та цінностей; уявляти можливі сценарії розвитку подій, коригувати план за потреби; визначати потенційні ризики, передбачати негативні наслідки, розробляти стратегії мінімізації ризиків; адаптуватися до нових умов, гнучко змінювати стратегію, знаходити рішення в умовах нестабільності; *виховувати відповідальність за власні рішення:* усвідомлювати наслідки, брати на себе відповідальність за результати, робити висновки; долати труднощі, підтримувати мотивацію, завершувати розпочате; *вміти виконувати проблемно-пошукові та творчі завдання:* працювати з відкритими проблемами, шукати нестандартні підходи; створювати інноваційні продукти, проєкти, ідеї, які відображають власну позицію та цінності; *формувати готовність до змін і саморозвитку:* працювати над удосконаленням, відкриватися до нових знань, ставити нові цілі; планувати власну освітню та професійну траєкторію (визначати напрямок та шлях розвитку, аналізувати можливості професійного зростання).

Емоційно зріла особистість – емоційно-психологічна складова готовності випускника до здійснення життєвого вибору, яка передбачає усвідомлення, прийняття та регуляцію власних емоцій, розвиток емпатії й здатності до адекватного реагування на стресові та конфліктні ситуації.

Сформованість цієї складової забезпечує підтримку психічного та соціального благополуччя, сприяє адаптивності та внутрішній стабільності особистості в різних життєвих контекстах. Махатма Ганді наголошував, що наука без людяності швидко вироджується в боротьбу людини проти людства. В умовах зростання соціальної напруженості та невизначеності емоційна зрілість набуває особливої значущості як чинник психологічної стійкості й гармонійного розвитку. Ключовим напрямом формування емоційної зрілості є розвиток емоційної саморегуляції, стресостійкості та емпатії. Усвідомлення власних емоційних станів, уміння їх визначати, проговорювати, аналізувати та керувати ними дозволяє особистості зберігати психологічну рівновагу, конструктивно долати труднощі та вибудовувати ефективні міжособистісні взаємини (Гоулман, 2019; Москаленко & Максьом, 2019). Інтегральним результатом формування емоційно зрілої особистості є становлення основ емоційного інтелекту, що охоплює здатність розпізнавати власні й чужі емоції,

управляти ними та використовувати емоційний досвід у процесі прийняття рішень і побудови взаємин. Емоційний інтелект забезпечує узгодження когнітивних і емоційних процесів, підвищує адаптивність особистості та її готовність до ефективної взаємодії в особистісній, освітній і професійній сферах. Суттєвим чинником розвитку емоційного інтелекту є розвиток емпатії, який забезпечує здатність розуміти емоційні стани інших, співпереживати та підтримувати їх. Психологічно безпечний простір, побудований на засадах довіри, прийняття та взаємоповаги, стимулює відкритість, ініціативність і готовність до взаємодії. Таке середовище сприяє формуванню позитивної самооцінки, розвитку соціальних навичок і підтримці емоційного благополуччя учасників освітнього процесу. Важливу роль у становленні емоційно зрілої особистості відіграє розвиток уміння використовувати творчість як засіб емоційного самовираження та гармонізації внутрішнього стану. Залучення до художньої, музичної, літературної або іншої творчої діяльності сприяє безпечному проживанню емоцій, зниженню рівня напруги та формуванню позитивного емоційного досвіду. Творчість у цьому аспекті виступає ефективним ресурсом самопізнання, емоційного відновлення та психологічної підтримки.

В програмі виокремлено блок *«Емоційно зріла особистість»,* в якому передбачено сформованість таких вмінь, навичок та ставлень: *формувати основи емоційного інтелекту* (розвивати самоусвідомлення, саморегуляцію, мотивацію, емпатію та навички взаємодії); розвивати навички саморефлексії (аналізувати власні переживання, висловлювати їх усвідомлено, робити висновки для особистісного росту); *усвідомлювати власні емоції та формувати стресостійкість:* визначати власні почуття та їх причини; регулювати емоційні реакції (застосовувати методи самозаспокоєння, контролювати імпульсивні реакції, знижувати рівень тривоги та напруги); адекватно реагувати на труднощі, підтримувати продуктивність у напружених ситуаціях, відновлювати ресурс; *розвивати емпатію та соціальну адаптацію:* підтримувати емоційне благополуччя в колективі; розуміти емоції інших, співпереживати, враховувати почуття співрозмовника у взаємодії; розпізнавати причини конфлікту, зберігати спокій, обирати конструктивну модель поведінки; підтримувати психічне і соціальне благополуччя; гнучко реагувати на зміни, зберігати стабільність у навчанні, спілкуванні, професійному розвитку; *використовувати творчість як засіб емоційного самовираження*: через мистецтво, письмо, музику, проєкти, рефлексію виражати внутрішній стан; застосовувати творчі підходи для гармонізації стану.

У кризових умовах розвиток усіх шести складових утворює цілісну систему рис особистості, які забезпечують не лише виживання, а й спроможність до саморозвитку, взаємодопомоги та конструктивного внеску у відновлення суспільства. Таким чином, шість ключових характеристик моделі утворюють цілісну систему інтегрального розвитку особистості, у якій когнітивні, соціальні, емоційні та ціннісно-етичні аспекти перебувають у

взаємозв'язку та взаємодоповнюють один одного. Аналіз міжнародного досвіду та української освітньої реформи підтверджує, що сучасна освіта закладає в основу розвиток в учнів ключових компетентностей, трансформаційних наскрізних умінь та ціннісних орієнтацій, необхідних для їхньої ефективної самореалізації у складному та швидкозмінному суспільстві. Комплексний розвиток цих характеристик випускника старшої школи забезпечує йому можливість здійснити власний життєвий вибір і в подальшому професійному та особистому житті усвідомлено приймати рішення, адаптуватися до змінюваних умов, ефективно взаємодіяти з іншими та брати активну участь у соціальному й громадянському житті. Такий підхід відображає національні пріоритети Нової української школи та концепції профільного навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Алєксєєва, С. (2024). Цифрова компетентність: стратегічні орієнтири та успішні практики. У *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія». Серія «Медицина»).* Т. 10. Вип. 28. 45–55.

Барановська, О. (2025b). Обдарованість старшокласника як чинник життєвого вибору в умовах профільного навчання. *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. 78–84.

Барановська, О. (2024 b). Формування громадянської компетентності старшокласників: основні пріоритети в умовах воєнного часу. У Д. Пузіков (ред.). *Конструювання компетентнісно орієнтованого змісту повної загальної середньої освіти: збірник матеріалів науково-методичних семінарів і науково-практичної конференції, організованих і проведених у 2023/2024 н. р. за участі відділу інновацій та стратегій розвитку освіти Інституту педагогіки НАПН України.* Київ: Педагогічна думка. 36–45.

Барановська, О. (2025a). Можливості та ризики впровадження профільного навчання в умовах війни: SWOT-аналіз. У Я. Ґжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький (наук. ред.). *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том 13: Інновації в освіті та науці: трансформація підходів і технологій [колективна монографія]* Конін–Ужгород–Перемишль–Миколаїв: Посвіт. 19–31.

Барановська, О. (2025c). Складові готовності випускника старшої школи до здійснення життєвого вибору. У О. Топузов, О. Малихін (ред.). *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів IV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 29-30 жовтня 2024* Київ: Педагогічна думка. 55–60.

Барановська, О. (2008). Інформаційна компетенція: дидактичні підходи, технологія формування, передовий досвід. *Практико зорієнтований посібник*. Запоріжжя: Хортиця. 141 с.

Барановська, О. (2024a). Програма формування читацьких умінь учнів початкових класів як підґрунтя для роботи вчителя в умовах освітніх розривів. О. Топузов, О. Малихін (ред.). *Світ дидактики: дидактики в сучасному світі: збірник матеріалів III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (07–08 листопада 2023 р.). Київ: Видавництво «Людмила».112–114.

Волянюк, А. (2024). Фактори розвитку проактивності особистості. *Габітус*, (62). 213–218.

Гоулман, Д. (2019). Емоційний інтелект. Пер. з англ.: С. Л. Гумецька. Харків: Віват. 512 с.

Єрмаков, І. & Пузіков, Д. (2007). Життєвий проект особистості: від теорії до практики: Практико-зорієнтований посібник. Дніпропетровськ. 211 с.

Зливков, В. (2018). Проактивність як властивість високоефективної особистості. *Гуманний розум*, (44), 45.

Кучеренко, Л. & Мамчур, Л. (2023). Формування комунікативної компетентності учнів: психолінгводидактичний аспект.108–122.

Малихін, О., Арістова, Н., Шелестова, Л., Кизенко, В. Барановська, О., Ліпчевська, І., Павельчук, М. (2025). Упровадження дидактичних систем профільної середньої освіти: методичні рекомендації. Київ: Педагогічна думка, 107 с.

Малихін, О., Арістова, Н., & Ліпчевська, І. (2024). Профільна середня освіта: Упровадження глобальних трендів у вітчизняній педагогіці. 207–210.

Малихін, О., Арістова, Н. & Ліпчевська, І. (2024). *Цифровізація профільної середньої освіти як інструмент мінімізації навчальних втрат учнів в умовах воєнного стану. Український педагогічний журнал*, 4. 57–64.

Москаленко, В. & Максьом, К. Емоційний інтелект: характеристика феномену та його структурні складові. В *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Київ, 2019. Т. XII, Вип. 25. 203–211.

Небеленчук, І. (2024). Ціннісно-світоглядні орієнтації як важлива складова читацької компетентності. У *Шкільна літературна освіта: традиції і новаторство. XII Волошинські читання: зб. матеріалів всеукраїнської науковопрактичної конференції.* Т. О. Яценко (заг. ред.). Київ: Грамота.162–167.

Почупайло, О. (1997). Програма формування читацьких умінь у школярів. *Початкова школа.* № 10. 29–38.

Рябовол, Л. & Ремех, Т. (2024). Громадянська освіта в профільній школі в Україні та зарубіжних країнах. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 1(6). 1–5.

Стратегія розвитку читання на 2021–2025 роки «Читання як життєва стратегія». 2021. https://kompkd.rada.gov.ua/uploads/documents/34027.pdf.

Упровадження дидактичних систем профільної середньої освіти: методичні рекомендації. (2025). Авт.: Малихін О., Арістова Н., Шелестова Л., Кизенко В. Барановська О., Ліпчевська І., Павельчук М. Київ: Педагогічна думка. 107 с.

Шелестова, Л. & Барановська, О. (2024*). Індивідуалізація навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу у початковій школі: методичний посібник.* Наук. ред.: О. В. Малихін. Київ : Видавничий дім «Освіта». 225 с.

Яценко, Т. (2019). Читацька компетентність учнів як ключове поняття сучасної шкільної освіти. *Реалізація компетентнісно орієнтованого навчання в закладах загальної середньої освіти: теоретичний і практичний аспекти: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 4 листопада 2019 р.* Київ: Педагогічна думка. 1–2.

Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance) https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)

OECD (2019), PISA 2018 Assessment and Analytical Framework, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/b25efab8-en.

The OECD Learning Compass 2030. https://www.oecd.org/en/data/tools/oecd-learning-compass-2030.html

Бхіндер Н. В.
Національний університет «Острозька академія»
(Острог Рівненської обл., Україна)
https://doi.org/10.32405/978-617-9006-40-1-2026-23-40

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ НЕЙРОПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ІНТЕНСИВНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Швидкий розвиток когнітивних наук суттєво вплинув на сучасні підходи до навчання іноземних мов. Це спровокувало появу нейропедагогіки як міждисциплінарної галузі, що системно інтегрує психологічні, педагогічні та нейробіологічні знання (Блудова & Ільїна, 2024). У цьому контексті інтенсивне навчання іноземних мов дедалі частіше розглядається не лише як методологічний виклик, а й як когнітивно обґрунтований процес, що спирається на активацію розумових ресурсів здобувачів освіти, нейропластичність та емоційно-мотиваційні фактори (Ясюк, 2024). Зважаючи на це, дослідження психологічних та педагогічних засад імплементації нейропедагогічних технологій інтенсивного навчання іноземних мов, є особливо актуальним. Варто додати, що особливої актуальності набуває вивчення потенціалу нейропедагогіки в умовах війни, коли освітній процес в українських закладах вищої освіти (далі – ЗВО) відбувається в умовах підвищеного стресу, емоційної напруги та когнітивної нестабільності здобувачів освіти. Використання різноманітних нейропедагогічних підходів дає змогу врахувати психоемоційний стан, травматичний досвід, а також ресурси уваги та пам’яті, що є критично важливим для збереження ефективності інтенсивного навчання іноземних мов і підтримки психологічної стійкості всіх учасників освітнього процесу.

Нейропедагогіка сформувалася як міждисциплінарна наука, концептуальне підґрунтя якої базується на положенні про те, що результативні технології навчання мають відповідати функціональній організації людського мозку й психологічним механізмам, які визначають пізнавальні процеси, емоційні стани та поведінку (Вовк та ін., 2022). Поєднуючи ці сфери, нейропедагогіка прагне науково аргументувати те, як здобувачі освіти сприймають, обробляють та зберігають інформацію в різних освітніх контекстах. З психологічної точки зору, нейропедагогіка спирається на когнітивну, розвивальну та освітню психологію для пояснення таких психічних процесів, як увага, пам’ять,

мотивація та саморегуляція (Тищенко та ін., 2025; Jalmasco & Estremera, 2025). Ці психологічні конструкції поглиблюються результатами нейронаукових досліджень, зокрема розвідками, що стосуються структури мозку, нейронних мереж, нейропластичності та динамічної взаємодії між когнітивною та афективною системами (Бакаєв, 2022). Нейронаукові знахідки сприяють глибшому розумінню явищ формування нейронних шляхів та освітніх умов, які можуть сприяти або перешкоджати когнітивному розвитку здобувачів освіти.

В освітній сфері нейропедагогіка перетворює теоретичні знання на педагогічно значущі принципи та навчальні стратегії (Cheban et al., 2023). Вона впливає на розробку навчальних програм, методи навчання та оцінювання, наголошуючи на необхідності використання підходів, орієнтованих на здобувача освіти, а також створенні комфортного й емоційно підтримуючого навчального середовища (Ясюк, 2024). Як міждисциплінарна галузь, нейропедагогіка не змінює традиційні педагогічні теорії, а радше доповнює та вдосконалює їх, пропонуючи інтегративне бачення, спрямоване на підвищення ефективності освітньої діяльності з опорою на наукові докази. Крім того, нейропедагогіка підкреслює важливість індивідуальних відмінностей у навчанні, визнаючи, що когнітивні здібності, емоційні стани та нейробіологічні характеристики значно різняться серед здобувачів освіти (Блудова & Ільїна, 2024). Враховуючи такі фактори, як стрес, втома та емоційне благополуччя, нейропедагогіка підкреслює роль оптимальних умов навчання для підтримки уваги та довгострокового запам'ятовування. Крім того, міждисциплінарний характер нейропедагогіки забезпечує правильне застосування нейронаукових концепцій в освіті та підтримує розробку педагогічних моделей, які є одночасно науково та дидактично обґрунтованими (Williamson et al., 2025).

Проаналізуємо інтенсивне вивчення іноземних мов як педагогічну категорію. По-перше, це педагогічний підхід, який надає пріоритет прискореному вивченню іноземної мови, прагнучи досягти високого рівня лінгвістичної компетенції якнайшвидше (Сусол, 2022). У сучасній дидактиці цей підхід ґрунтується на розумінні того, що оволодіння мовою є одночасно когнітивним та соціальним процесом, на який впливають частота інтеракції з мовним матеріалом, його якість та контекст, а також мотивація здобувача освіти, попередні знання та когнітивні стратегії (Bhinder, 2023). По-друге, інтенсивне навчання іноземних мов відображає навчальний процес, спрямований на швидке формування лінгвістичної компетентності шляхом інтеграції інтенсивних дидактичних технологій і активної взаємодії учасників освітнього процесу (Пащук & Торська, 2021).

Сучасна дидактика визначає інтенсивне вивчення мови як елемент освітньої моделі, орієнтованої на здобувача освіти та розвиток ключових компетентностей. Часте використання цільової мови навчання (далі – L2) стимулює нейронну пластичність, зміцнює консолідацію пам'яті та підтримує автоматизацію мовних моделей (Ясюк, 2024). Водночас, увага до когнітивного навантаження, емоційних факторів та мотиваційної динаміки гарантує, що

інтенсивне навчання не ставить під загрозу стан психологічного комфорту здобувача освіти та/ або довгострокове запам'ятовування навчального матеріалу. Водночас нейропедагогічна парадигма навчання в мовній освіті ґрунтується на розумінні того, що вивчення мови – це складна когнітивна діяльність, що формується функціонуванням мозку, емоційною регуляцією та соціальною взаємодією (Гвоздяк та ін., 2023). У рамках цієї парадигми навчання іноземної мови розглядається як динамічний процес нейронної адаптації, в якому багаторазове знайомство, змістовна взаємодія та контекстуалізоване використання L2 сприяють зміцненню нейронних мереж. Такі поняття, як нейропластичність, регуляція уваги, консолідація пам'яті та когнітивне навантаження, відіграють центральну роль у формуванні педагогічних рішень. Як результат, нейропедагогіка вимагає організації структурованого повторення, мультисенсорного введення навчального матеріалу, автентичності та актуальності завдань. Це зміщує фокус з механічного запам'ятовування на когнітивно та емоційно насичену навчальну діяльність.

Інтенсивне навчання іноземних мов характеризується посиленим мовним навантаженням та скороченими строками навчання, що висуває підвищені вимоги до когнітивних систем здобувачів освіти (Пащук & Торська, 2021). Когнітивні процеси, зокрема опрацювання інформації, виявлення закономірностей, формування концептуальних зв'язків і регуляція пізнавальної діяльності, відіграють вирішальну роль у тому, щоб здобувачі освіти могли справлятися з цими вимогами. Майбутні фахівці повинні швидко аналізувати нові лінгвістичні форми, інтегрувати їх з існуючими знаннями та застосовувати їх у повсякденному та професійному мовленні (Yatsyshyna, 2024). Це вимагає ефективної координації між процесами нижчого рівня та когнітивними функціями вищого рівня, зокрема аналіз та здійснення умовиводів, вирішення проблем та метакогнітивна регуляцію.

Нейропластичність відіграє ключову роль під час імплементації інтенсивного навчання іноземних мов. На думку окремих дослідників (Stasenko et al., 2025), нейропластичність – здатність мозку реорганізовувати нейронні шляхи у відповідь на досвід і є центральним психологічним та нейробіологічним принципом, що лежить в основі інтенсивного навчання іноземних мов. У цьому контексті повторна та змістовна взаємодія з лінгвістичним матеріалом стимулює формування та зміцнення нейронних мереж, пов'язаних з обробкою мови. Ця адаптивна здатність дозволяє здобувачам освіти засвоювати нові фонологічні, лексичні та синтаксичні моделі протягом відносно коротких періодів, за умови емоційно підтримуючого навчального середовища. Психологічні дослідження демонструють, що емоційно насичені та когнітивно складні завдання посилюють нейронну адаптацію, тим самим підвищуючи ефективність навчання (Shcherbukha & Vovk 2025). Водночас нейропластичність чутлива до таких факторів, як стрес, втома та мотивація, які можуть як сприяти, так і обмежувати результати навчання

(Stasenko et al., 2025). Отже, нейропедагогічне інтенсивне навчання іноземних мов зосереджується на оптимізації інтенсивності, створюючи умови для ефективної консолідації знань і когнітивного відновлення з метою підтримки тривалого нейронного та пізнавального розвитку.

Увага, пам'ять та сприйняття розглядаються як взаємопов'язані когнітивні механізми, що визначають ефективність засвоєння мовного матеріалу (Pradel, 2024). Увага визначається як психічний процес вибіркової концентрації та спрямованості свідомості на навчальні стимули, який забезпечує ефективне сприймання, опрацювання й утримання інформації та регулює пізнавальну діяльність здобувача освіти в процесі засвоєння нових знань. В умовах інтенсивного навчання стійка та вибіркова увага є важливою для визначення відповідних мовних особливостей та підтримки залученості, незважаючи на високу частоту введення лінгвістичної інформації. Нейропедагогічне середовище підтримує регуляцію уваги через варіативність завдань, чітку навчальну спрямованість та узгодження навчання з вагомими комунікативними цілями.

Процеси пам'яті, зокрема робоча пам'ять та консолідація довготривалої пам'яті, є не менш важливими. Робоча пам'ять дозволяє здобувачам освіти тимчасово зберігати та оперувати лінгвістичною інформацією, тоді як довготривала пам'ять підтримує збереження та автоматизацію мовних навичок (Zeynali Hamied & Modirkhamene, 2025). Нейропедагогічні стратегії, такі як інтервальна практика, контекстуальне повторення та активне відтворення, розроблені для зміцнення пам'яті та сприяння довготривалому навчанню. Сприйняття, у свою чергу, впливає на те, як здобувачі освіти розрізняють звуки, розпізнають мовні закономірності та інтерпретують лексичні значення слів (Pikhart et al., 2023). Разом ці психологічні процеси покращують перцептивну обробку, дозволяючи майбутнім фахівцям створювати надійні ментальні уявлення про L2, забезпечують когнітивну ефективність нейропедагогічного інтенсивного навчання та психологічну стійкість здобувачів освіти.

Також проаналізуємо емоційні та мотиваційні фактори нейропедагогічного інтенсивного навчання іноземних мов. Так, формати інтенсивного навчання характеризуються високим рівнем залученості, прискореним темпом та тривалим впливом L2, що посилює емоційні реакції здобувачів освіти на навчальну діяльність (Jalmasco & Estremera, 2025; Yu et al., 2022). Ці реакції можуть як сприяти, так і перешкоджати засвоєнню іноземної мови, залежно від того, як структуровано навчальне середовище та як враховуються індивідуальні відмінності. Таким чином, очевидно, що сучасна дидактика все частіше визнає емоції та мотивацію не як периферійні змінні, а як основні компоненти, що впливають на формування індивідуальних освітніх траєкторій та навчальні досягнення здобувачів освіти.

З психологічної точки зору, мотивація функціонує як рушійна сила, яка спрямовує увагу, підтримує зусилля та підтримує наполегливість під час

виконання завдань. В умовах нейропедагогічного інтенсивного навчання іноземної мови, коли здобувачі освіти повинні обробляти великі обсяги лінгвістичної інформації та активно брати участь у комунікативній діяльності, особливо важливими є як внутрішні, так і зовнішні форми мотивації (Giurastante, 2024). Окремі дослідження доводять (Göksu & Louis, 2025), що внутрішня мотивація сприяє кращій залученості та більш тривалим результатам навчання. Інтенсивні програми, у яких передбачено чіткі комунікативні цілі, використання автентичних матеріалів і створено умови для самовираження, зазвичай сприяють формуванню у здобувачів освіти відчуття самостійності, активної залученості та усвідомлення мети освітнього процесу, тим самим покращуючи внутрішні мотиваційні ресурси.

Емоційні фактори, включаючи тривожність, впевненість та афективну регуляцію, мають значний вплив на мовленнєву успішність та засвоєння навчального матеріалу в інтенсивних умовах. Хоча помірний рівень емоційного збудження може підвищити увагу та когнітивну готовність, надмірний стрес або мовна тривога можуть перевантажувати системи уваги та робочої пам'яті, знижуючи ефективність навчання. Нейропедагогічні дослідження підкреслюють роль емоційної безпеки та ефективного зворотного зв'язку у створенні умов, сприятливих для оптимальної нейронної обробки (Yu et al., 2022). Навчальне середовище, яке сприяє довірі, заохочує до ризику та нормалізує помилки як частину освітнього процесу, допомагає пом'якшити негативні емоції та підтримує адаптивну емоційну регуляцію.

Взаємодія між емоціями та мотивацією додатково опосередковується нейробіологічними механізмами, зокрема тими, що включають системи винагород. Позитивний емоційний досвід, пов'язаний з успіхом, соціальною взаємодією та прогресом навчання, стимулює дофамінергічні механізми, які підсилюють навчальну поведінку та зміцнюють консолідацію пам'яті (Pikhart et al., 2023). Під час нейропедагогічного інтенсивного навчання іноземних мов зворотний зв'язок, відкрита інформація про навчальні досягнення та спільна діяльність можуть генерувати позитивні афективні стани, які підтримують мотивацію. Ці механізми особливо важливі, враховуючи тривалі когнітивні зусилля, необхідні для інтенсивних моделей навчання.

Слід зауважити, що актуальність емоційних та мотиваційних факторів стає ще більш вираженою в контексті соціальної нестабільності, кризи або тривалого стресу, зокрема в умовах війни в Україні, коли здобувачі освіти можуть відчувати підвищену емоційну вразливість (Солона & Швець, 2025). Нейропедагогічне інтенсивне навчання іноземних мов здатне виконувати не лише освітню роль, а й важливі психосоціальні завдання, створюючи для здобувачів освіти сприятливий навчальний простір, підтримуючи їхню залученість до навчальної діяльності та розвиваючи впевненість у власних можливостях і компетентності (Ясюк, 2024). Цілеспрямовано інтегруючи емоційну підтримку та мотиваційний компонент в інтенсивні мовні програми, викладачі можуть підвищити як ефективність навчання, так і емоційне

благополуччя здобувачів освіти, гарантуючи, що навчання залишається всебічно зорієнтованим на навчальну майбутню професійну діяльність та реагує на навчальні потреби, які можуть змінюватися.

Перейдемо до аналізу педагогічних засад нейропедагогічних підходів в мовній освіті. Педагогіка, орієнтована на здобувача освіти, що становить концептуальне підґрунтя нейропедагогічних підходів, наголошує на активній участі здобувача освіти в конструюванні освітнього процесу (Герасимчук та ін., 2024; Bhinder, 2020). Очевидно, що нейропедагогічні підходи додатково посилюють педагогічні практики, поєднуючи результати нейронаукових досліджень про увагу, формування й закріплення пам'яті та нейропластичність із розробкою та організацією освітнього процесу. Зорієнтовуючи навчання на здобувача освіти та використовуючи нейропедагогічні знання, інтенсивне навчання іноземних мов стає ефективним та адаптивним, враховуючи індивідуальні відмінності та динаміку освітнього процесу.

Враховуючи вищесказане, можемо стверджувати, що інтенсивне навчання іноземних мов посилює вплив індивідуальних відмінностей через високі когнітивні вимоги та швидкий темп навчання. Здобувачі освіти мають різний обсяг робочої пам'яті та контроль уваги, а також характеризуються різним попереднім лінгвістичним та навчальним досвідом та обирають відмінні способи обробки інформації. Визнання та врахування цих відмінностей є важливим для розробки ефективних нейропедагогічних втручань. Наприклад, візуальні, слухові та кінестетичні методи навчання можна ефективно поєднувати для навчання здобувачів освіти з різними когнітивними стилями, тоді як адаптивне навчання забезпечує, що кожен студент отримує завдання, що відповідають його рівню лінгвістичної готовності. Крім того, соціально-емоційні фактори, такі як впевненість здобувача освіти та тривожність, впливають на ефективність засвоєння іноземної мови. Тому нейропедагогічне інтенсивне навчання вимагає гнучкого, диференційованого підходу, який індивідуалізує навчання, підтримуючи узгоджену динаміку групового навчання.

Крім того, можна констатувати, що успіх нейропедагогічного інтенсивного навчання іноземної мови залежить від ретельно структурованих педагогічних умов, які підтримують як когнітивні, так і афективні процеси навчання (Блудова & Ільїна, 2024). По-перше, навчальні матеріали повинні бути автентичними, змістовними та контекстуально релевантними, надаючи здобувачам освіти можливості активно брати участь у спілкуванні. По-друге, навчальне середовище повинно збалансовувати інтенсивність, що дає змогу студентам повторювати вивчений матеріал та регулювати когнітивне навантаження. По-третє, зворотний зв'язок має бути ефективним, спрямовуючи метакогнітивну рефлексію та використання стратегій навчання здобувачами освіти. Нарешті, позитивна групова взаємодія та комфортне навчальне середовище підвищують як залученість, так і нейропластичність, забезпечуючи прискорене опанування лінгвістичними навичками. Так, аналіз педагогічних

засад нейропедагогічного інтенсивного навчання іноземних мов ілюструє, що інтеграція принципів, орієнтованих на здобувача освіти, в освітній процес, розуміння індивідуальних відмінностей та розробка змістовно насичених та правильно структурованих навчальних матеріалів, забезпечує надійну основу для ефективного навчання іноземних мов (Solano & Vega, 2024). Цілеспрямоване поєднання когнітивних, емоційних та соціальних факторів гарантує, що інтенсивне навчання іноземної мови є дієвою технологією, що допомагає здобувачам освіти досягти високого рівня іншомовної комунікативної компетентності.

Нейропедагогічні технології інтенсивного навчання іноземних мов ґрунтуються на взаємодії між функціонуванням мозку та педагогічним дизайном, спрямованим на оптимізацію умов, за яких лінгвістичні знання та навички можна швидко опанувати. Окреслимо основні технології, що формують фундамент нейропедагогічних підходів до інтенсивного навчання іноземних мов. Вони включають «brain-based» технології, технології емоційно-мотиваційної підтримки навчання, адаптивні цифрові навчальні технології, технології нейропластичності та повторення, технології формувального зворотного зв'язку, гейміфіковані технології навчання, а також експериментальне навчання.

«Brain-based» технології навчання іноземних мов стосуються нейронних процесів, які підтримують сприйняття, обробку, зберігання та пошук лінгвістичної інформації. Інтенсивне навчання іноземної мови використовує нейропластичність, а регулярне опрацювання лінгвістичної інформації, в свою чергу, укріплює нейронні зв'язки, а практичне використання мови в контексті сприяє кращій інтеграції мовних форм і функцій. Крім того, активація уваги та систем робочої пам'яті відіграє вирішальну роль в управлінні підвищеними когнітивними вимогами. Нейропедагогічне інтенсивне навчання узгоджує складність завдань, тривалість та послідовність їх використання на занятті.

Теоретичний аналіз «brain-based» технологій доводить, що вони побудовані з використанням кількох концепцій. По-перше, це теорія мультисенсорного навчання, згідно з якою поєднання зорових, слухових та кінестетичних стимулів зміцнює нейронні шляхи, створюючи кілька механізмів кодування та отримання інформації (Alahmadi & Alluhaidah, 2024). Під час навчання іноземної мови це означає, що здобувачі освіти будуть краще запам'ятовувати лексичні одиниці та граматичні структури, коли вони бачать, чують та фізично взаємодіють з навчальним матеріалом. Наприклад, поєднання письмового тексту з усною мовою, жестами або візуальними образами активізує різні ділянки мозку, покращуючи розуміння та пам'ять. По-друге, контекстуалізована практика дозволяє здобувачам освіти успішно інтегрувати мовні форми та функції, оскільки мозок обробляє інформацію ефективніше, коли вона має конкретне значення (Klimova & Pikhart, 2023). По-третє, увага до мотивації та емоційного стану є вкрай важливою; позитивна взаємодія зменшує стрес та зміцнює пам'ять і робить засвоєння лінгвістичних знань та навичок

більш стійким (Yu et al., 2022). Тому очевидно, що «brain-based» технології опираються на високу мотивацію та позитивний емоційний стан здобувачів освіти, створюючи сприятливе навчальне середовище.

Дослідимо використання «brain-based» технологій навчання іноземних мов в освітньому процесі ЗВО. Одним із найпоширеніших їх застосувань є використання адаптивних цифрових платформ, які аналізують успішність здобувачів освіти у режимі реального часу та відповідно коригують складність та тип завдань (Seaba, 2023). Забезпечуючи персоналізовану навчальну діяльність, такі інструменти зміцнюють пам'ять, прискорюють засвоєння словникового запасу та покращують граматичну точність. Імерсивні та контекстуалізовані навчальні середовища є ще одним прикладом застосування «brain-based» технологій (Drigas & Sideraki, 2024). Симуляції віртуальної реальності, рольові ігри та сценарні завдання дозволяють здобувачам освіти практикувати мову в автентичних умовах (наприклад, мандрівка містом, участь в академічних дискусіях або моделювання професійної взаємодії). Такий досвід відповідає принципам нейропластичності та контекстуалізованої практики, оскільки активізує кілька мереж мозку та пов'язує нові мовні знання з попередніми. Крім того, проєкти, у тому числі спільні презентації, дебати та вирішення проблемних ситуацій, заохочує активне мовлення та покращує залученість здобувачів освіти (Bhinder & Protsenko, 2022).

Значна кількість наукових праць присвячена технологіям емоційно-мотиваційної підтримки навчання (Yu et al., 2022; Yu, 2022). Згідно з нейронауковими дослідженнями, позитивні емоції активують лімбічну систему та префронтальну кору головного мозку, що сприяє концентрації уваги, формуванню довготривалої пам'яті та зниженню когнітивного навантаження. Натомість тривожність, страх помилок і емоційне напруження блокують когнітивні процеси, знижують мовленнєву активність і уповільнюють формування мовних навичок. У контексті інтенсивного навчання іноземних мов, де темп роботи є високим, а обсяг матеріалу великим, контроль емоційного стану та підтримка мотивації здобувачів освіти стають визначальними чинниками успішності навчання. У ЗВО технології емоційно-мотиваційної підтримки реалізуються через використання інтерактивних та особистісно орієнтованих методів навчання. До них належать ігри, дискусії, проєктна та групова робота, які сприяють груповій взаємодії та формуванню позитивного емоційного досвіду використання іноземної мови (Li et al., 2025). Головною вимогою застосування цих технологій під час інтенсивного навчання іноземних мов є системність і постійність. Емоційно-мотиваційна підтримка інтегрується на всіх етапах освітнього процесу: від планування навчальних занять до організації аудиторної чи самостійної роботи. Викладач виконує роль фасилітатора, який регулює темп навчання, створює атмосферу співпраці та заохочує студентів до активної мовної взаємодії.

Наступною групою є адаптивні цифрові навчальні технології, які дозволяють персоналізувати освітні траєкторії відповідно до індивідуальних

когнітивних здібностей, існуючого рівня лінгвістичної компетентності та темпу навчання. Дослідження в галузі нейропедагогіки демонструють, що здобувачі освіти засвоюють іноземну мову ефективніше, коли зміст навчання адаптований до їхнього рівня лінгвістичної компетентності та структурований з урахуванням оптимального когнітивного навантаження (Seaba, 2023). Адаптивні платформи динамічно реагують на результати навчання, змінюючи складність завдань, частоту повторень та механізми зворотного зв'язку. В умовах використання інтенсивних мовних програм ця адаптивність запобігає когнітивному перевантаженню, зберігаючи рівень складності (Kosharna et al., 2023). Водночас збір даних, таких як час виконання завдань, шаблони помилок та коефіцієнти виконання конкретних вправ, дозволяє цифровим системам генерувати діагностичний зворотний зв'язок у режимі реального часу. Наприклад, якщо студент постійно має труднощі з використанням дієслівних часів, платформа може автоматично пропонувати цільові мікроуроки чи практичні завдання для повторення навчального матеріалу. І навпаки, здобувачі освіти, які швидко опановують нові знання та навички, можуть перейти до комунікативних завдань вищого рівня, таких як інтерпретація автентичних текстів або участь у симульованих дискусіях (Simon & Zeng, 2024). Таке виконання завдань сприяє зміцненню нейронних зв'язків через систематичне повторення, не знижуючи рівня мотивації здобувачів освіти.

На сьогодні у ЗВО адаптивні цифрові технології впроваджуються через низку інструментів. Наприклад, системи управління навчанням, інтегровані з адаптивним мовним програмним забезпеченням, дозволяють викладачам призначати диференційовані завдання для здобувачів освіти, які навчаються в одній академічній групі. Мобільні додатки ще більше розширюють навчання за межі аудиторії, дозволяючи організовувати швидкі опитування, узгоджені з навчальною програмою дисципліни. Згідно окремих досліджень (Kosharna et al., 2023), ефективне використання адаптивних цифрових технологій під час інтенсивного навчання іноземних мов також змінює роль викладача. Замість виконання ролі передавача інформації, викладач функціонує як дизайнер навчання та фасилітатор, який інтерпретує цифрову аналітику та надає дієві педагогічні рекомендації. Викладачі можуть використовувати дані, згенеровані платформою, для виявлення загальних бар'єрів навчання, організації цільових семінарів або коригування інтенсивності аудиторних занять.

Технології нейропластичності та повторення базуються на використанні мозку, оскільки вони безпосередньо залежать від здатності мозку реорганізовувати нейронні мережі у відповідь на систематичну когнітивну стимуляцію. Нейропластичність означає здатність мозку адаптуватися шляхом створення, посилення й реорганізації нейронних зв'язків під впливом систематичного та осмисленого навчального досвіду, а повторення ґрунтується на нейрокогнітивних принципах, є не просто механічним навчанням, а як стратегічно структурована реактивація лінгвістичного матеріалу (Shcherbukha & Vovk, 2025). Щоденна мовна діяльність, кумулятивні розмовні завдання,

повторення словникового запасу та граматики в різних модулях дозволяють здобувачам освіти неодноразово взаємодіяти з лінгвістичним матеріалом, не відчуваючи когнітивного перевантаження. Крім того, використання вправ на повторення на основі нейропластичності у ЗВО підтримує автономію та саморегуляцію здобувачів освіти (Stasenko et al., 2025).

У системі інтенсивного навчання іноземних мов формувальний зворотний зв'язок постає не як допоміжний елемент оцінювання, а як один з головних механізмів регуляції навчальної діяльності здобувачів освіти (Kosharna et al., 2023). Миттєвий зворотній зв'язок, самооцінювання та взаємооцінювання утворюють інтегровану педагогічну модель, що забезпечує безперервну корекцію мовленнєвої діяльності здобувачів освіти. Крім того, такі технології сприяють своєчасній активізації уваги та закріпленню правильних лексичних та лексико-граматичних одиниць. Зворотний зв'язок дозволяє здобувачам освіти швидко скоригувати мовлення, не порушуючи комунікативної цілісності висловлювання. На думку сучасних дослідників (Quay & Kano, 2025), використання контрольних списків, чітких критеріїв і моделей очікуваного результату сприяє розвитку лінгвістичної компетенції та навичок саморегуляції. У нейропедагогічному контексті систематичне самооцінювання активує когнітивні процеси аналізу, порівняння та прогнозування, що підвищує якість засвоєння мовного матеріалу та підвищує автономність здобувачів освіти у процесі інтенсивного навчання іноземних мов (Yang et al., 2022).

Гейміфіковані технології навчання передбачають використання балів, нагород, сценаріїв і ролей для створення ситуації керованої напруги, за яких мозок перебуває в оптимальному стані для навчання (Li et al., 2025). Згідно окремим дослідженням ігрові механіки – інструменти цілеспрямованої активізації уваги, пам'яті та мотиваційних процесів. Так, ігрові елементи стимулюють систему винагороди мозку, що підвищує концентрацію уваги та сприяє ефективнішому кодуванню інформації. У контексті інтенсивного навчання іноземної мови це означає швидше засвоєння лексичних одиниць, граматичних моделей та опанування мовленнєвих стратегій, оскільки навчальний матеріал подається у формі цікавих завдань, а не абстрактних вправ (Richardson & Matthews, 2025). В освітньому процесі гейміфіковані технології реалізуються через мовні квести, рольові місії, ігри зі сценаріями та командні змагання, які моделюють професійні на навчальні ситуації.

Важливим є використання технологій експериментального навчання. Такі технології в нейропедагогічній практиці розглядаються як цілеспрямовано організований педагогічний процес, спрямований на перевірку ефективності методів і технологій навчання, заснованих на даних нейронаук і когнітивної психології (Rodriguez et al., 2024). Його метою є виявлення впливу нейропедагогічних підходів на розвиток мовних навичок, когнітивних процесів, мотивації та емоційного стану здобувачів освіти. Таке навчання проводиться в реальних освітніх умовах і поєднує традиційні дидактичні засоби з інноваційними нейроорієнтованими технологіями. Експериментальне навчання

зазвичай включає констатувальний, формувальний та контрольний етапи. На констатувальному етапі визначається початковий рівень мовної підготовки студентів, особливості їх стилів навчання, рівень внутрішньої та зовнішньої мотивації та характеристики емоційного стану. Формувальний етап передбачає впровадження нейропедагогічних технологій, а контрольний етап спрямований на оцінювання змін у рівні лінгвістичної компетентності та когнітивної активності здобувачів освіти шляхом порівняння результатів експериментальної й контрольної груп. Головною особливістю експериментального навчання в нейропедагогічній практиці є постійний моніторинг освітнього процесу та корекція методів навчання відповідно до потреб здобувачів освіти. В результаті експериментальне навчання забезпечує перевірку ефективності імплементації нейропедагогічних технологій інтенсивного навчання іноземних мов.

У таблиці 1 подано узагальнений аналіз вправ, що застосовуються під час інтенсивного навчання іноземної мови. Таблиця систематизує типи вправ відповідно до основних нейропедагогічних технологій та відображає їхні дидактичні цілі, алгоритми використання в освітньому процесі ЗВО та переваги для формування лінгвістичної компетентності здобувачів освіти.

Таблиця 1.

Вправи для імплементації нейропедагогічних технологій інтенсивного навчання іноземних мов у ЗВО

№	*Назва вправи*	*Опис використання під час заняття*	*Переваги*
«Brain-based» технології навчання			
1.	Контекстна граматична симуляція (Contextual grammar simulation)	Студенти виконують рольові вправи, у яких мають свідомо використовувати цільові граматичні конструкції.	розвиток граматичних навичок; зниження формального заучування правил; формування граматичних навичок.
2.	Цикл «думай – говори – пиши» («Think – Speak – Write» Cycle)	Студентам пропонується завдання, з яким вони спочатку працюють самостійно. Далі вони презентують монолог або діалог, після чого здійснюється письмове закріплення матеріалу.	узгоджений розвиток рецептивних і продуктивних навичок; покращення мовної точності; посилення когнітивної обробки мовного матеріалу.
3.	Подвійне аудіювання з аналітичним завданням	Студенти слухають професійно орієнтований текст і одночасно виконують аналітичне завдання.	розвиток навичок аудіювання; формування здатності виділяти ключову інформацію.

№	*Назва вправи*	*Опис використання під час заняття*	*Переваги*
4.	Аналіз кейсів	Здобувачі освіти аналізують реальні або змодельовані професійні кейси іноземною мовою.	розвиток професійно орієнтованого мовлення; збагачення активного термінологічного запасу; формування навичок аргументованого висловлювання.
Технології емоційно-мотиваційної підтримки навчання			
5.	Вправи «безпечна зона помилок» («Safe error zone» tasks)	Студенти виконують вправи, зосереджуючись на змісті висловлювання, а далі відбувається узагальнене обговорення типових помилок.	зниження мовленнєвої тривожності; підвищення мовної активності; розвиток спонтанного мовлення.
6.	Мікрозавдання успіху (Success microtasks)	Складні мовні завдання поділяються на кілька послідовних вправ.	підтримка мотивації; поетапне формування мовних навичок; зменшення когнітивного навантаження.
7.	Рольові ігри з емоційним залученням	Викладач моделює емоційно професійні ситуації (переговори, вирішення конфлікту). Після рольової гри проводиться аналіз мовних і емоційних аспектів.	формування навичок усного професійного мовлення; підвищення мовної гнучкості.
Адаптивні цифрові навчальні технології			
8.	Адаптивні граматичні траєкторії (Adaptive grammar pathways)	Після діагностичного тестування платформа автоматично складає послідовність виконання граматичних вправ. Складність і тип завдань коригуються в режимі реального часу.	зниження когнітивного перевантаження; формування стійких граматичних навичок.
9.	Фонетичний тренінг з використанням інструментів штучного інтелекту	Система аналізує вимову, інтонацію та ритм мовлення здобувача освіти.	розвиток фонетичної компетентності; підвищення впевненості в усному мовленні.
10.	Симуляції усного мовлення	Студент бере участь в онлайн-діалогах або рольових сценаріях з віртуальним співрозмовником.	розвиток комунікативної компетентності; моделювання реальних професійних ситуацій; активізація емоційної залученості.
Технології нейропластичності та повторення			
11.	Інтервальне повторення лексики	Студенти повторюють лексичні одиниці через часові інтервали.	активізація довготривалої пам’яті; закріплення лексики.

№	Назва вправи	Опис використання під час заняття	Переваги
12.	Кумулятивні вправи на говоріння (Cumulative speaking drills)	Кожне наступне усне завдання вимагає використання не лише нового матеріалу, а й раніше вивчених лексико-граматичних структур.	формування автоматизованих мовленнєвих навичок; інтеграція знань у єдину когнітивну систему.
13.	Нейронні «якорі» (Neural anchor activities)	Новий мовний матеріал пов'язується з візуальними образами або особистим досвідом студентів.	залучення емоцій для запам'ятовування; швидше відтворення мовного матеріалу.
Технології формувального зворотного зв'язку			
14.	Миттєвий зворотній зв'язок (Immediate feedback)	Під час виконання завдань викладач надає короткі, конкретні коментарі, не перериваючи комунікативний процес.	швидка корекція мовлення без когнітивного перевантаження; підтримка уваги та мотивації.
15.	Воркшопи взаємного зворотного зв'язку (Peer feedback workshops)	Студенти працюють у парах або малих групах і надають один одному коментарі за заздалегідь визначеними критеріями.	зниження тривожності порівняно з оцінюванням, яке проводить викладач; розвиток аналітичного мовного мислення.
Гейміфіковані технології навчання			
16.	Мовні квести	Навчальний матеріал подається завданнями із поступовим підвищенням складності.	підтримка уваги; формування мовних навичок.
17.	Професійні рольові місії (Professional role missions)	Студенти виконують завдання, діючи в ролі майбутніх фахівців і вирішуючи типові професійні ситуації іноземною мовою.	інтеграція лінгвістичної та професійної компетентностей; підвищення внутрішньої мотивації.
18.	Командні змагання	Студенти об'єднуються в команди для виконання завдань.	розвиток комунікативної взаємодії; активізація лідерських навичок.
Експериментальне навчання			
19.	Завдання для порівняння методів	Студенти опановують однаковий мовний матеріал за двома різними методами, після чого порівнюють результати.	усвідомлення індивідуальних стратегій навчання.
20.	Завдання «студент-дослідник»	Студенти систематично фіксують власний мовний прогрес, аналізують труднощі та ефективність застосованих стратегій.	формування автономності у навчанні; розвиток аналітичного мислення; усвідомлене управління процесом вивчення мови.

Аналіз науково-педагогічної літератури доводить, що нейропедагогічне інтенсивне навчання іноземних мов змінює традиційні дидактичні моделі (Герасимчук та ін., 2024; Пащук & Торська, 2021; Сусол, 2022). Так, замість того, щоб прискорювати процес навчання лише за допомогою ущільнення

навчальної програми, цей підхід фокусується на оптимізації навчального матеріалу. У зв'язку з цим навчальні програми вибудовуються навколо ключових лінгвістичних функцій і комунікативних компетентностей, до яких систематично повертаються, поступово підвищуючи рівень складності. Ця спіральна структура відображає потребу мозку в розподіленій реактивації та контекстуальній варіації, щоб консолідувати знання у стабільні нейронні мережі. Моделі навчання, засновані на нейропедагогіці, таким чином, надають пріоритет модульності, що дозволяє реорганізувати контент відповідно до прогресу здобувача освіти. Нейропедагогічно орієнтовані інтенсивні програми навчання передбачають поєднання мультимодальних підходів із професійно спрямованими освітніми траєкторіями (Ясюк, 2024). Мовний матеріал подається через аудіальні, візуальні, кінестетичні й інтерактивні формати, що забезпечує паралельну активацію різних нейронних систем і, відповідно, підвищує ефективність кодування та збереження інформації в пам'яті. У ЗВО цей дизайн часто реалізується за допомогою змішаних або гібридних моделей, які поєднують особисту взаємодію здобувачів освіти з адаптивними цифровими платформами (Le at al., 2021).

На сьогодні можемо стверджувати, що нейропедагогічне інтенсивне навчання іноземних мов не обмежується переосмисленням організації навчального процесу, а й забезпечує визначені освітні результати, що суттєво перевищують рівень опанування мови за допомогою традиційних методів навчання (Buhay & Tandog, 2025). Узгоджуючи педагогічні практики з когнітивними та нейронними механізмами, такий підхід впливає на ефективність навчання, когнітивний розвиток та стійкість лінгвістичної компетентності здобувачів освіти.

Узагальнюючи викладений матеріал, слід зазначити, що психолого-педагогічні засади імплементації нейропедагогічних технологій інтенсивного навчання іноземних мов ґрунтуються на інтеграції знань із нейронаук, когнітивної психології та сучасної дидактики. Такий міждисциплінарний підхід дозволяє розглядати навчання іноземної мови як складний процес взаємодії когнітивних, емоційних і соціальних чинників, що безпосередньо впливають на ефективність засвоєння навчального матеріалу. Орієнтація на механізми уваги, пам'яті, мотивації та нейропластичності забезпечує створення інтенсивного освітнього середовища, у якому мовне навчання стає більш усвідомленим і результативним.

Водночас впровадження нейропедагогічних технологій у практику інтенсивного навчання іноземних мов у ЗВО передбачає переосмислення ролі викладача, змісту навчальних програм і підходів до оцінювання результатів навчання. Викладач постає як організатор і фасилітатор освітнього процесу, який створює умови для оптимальної когнітивної активності та емоційної залученості здобувачів освіти. Таким чином, нейропедагогічні технології не лише підвищують ефективність інтенсивного навчання іноземних мов, а й

формують підґрунтя для розвитку автономності, рефлексивності та професійно орієнтованої іншомовної компетентності здобувачів освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Бакаєв, С. (2022). *Клінічна нейропсихологія.* Київ: Вища школа.

Блудова, Ю., & Ільїна, О. (2024). Використання нейропедагогічних технологій у сучасному освітньому процесі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, 95*, 20–24. https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.95.3

Вовк, О., Зеня, Л., & Броварська, І. (2022). Нейропедагогіка: концепція гармонійного навчання іноземної мови. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки», 2*, 64–73. https://doi.org/10.31651/2524-2660-2022-2-64-73

Гвоздяк, О., Іваніцька, Ю., & Козак, А. (2023). Психолінгвістичні аспекти навчання іноземних мов: роль мотивації та психологічних чинників (німецька мова). *Закарпатські філологічні студії, 1*(32), 60–66. https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2023.32.1.10

Герасимчук, Г., Ковальчук, О., & Мельничук, О. (2024). Особливості викладання іноземної мови професійного спрямування для студентів немовних спеціальностей ЗВО. *Академічні студії. Серія «Педагогіка», 2*, 12–18. https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2024.2.2

Пащук, Ю., & Торська, М. (2021). Дослідження шляхів підвищення ефективності мовної підготовки слухачів інтенсивних курсів іноземних мов Збройних Сил України. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки, 24*(1), 336–352. https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v24i1.648

Солона, Ю., & Швець, В. (2025). Стресостійкість здобувачів вищої освіти в умовах війни та дистанційного навчання: аналіз рівня тривоги та стресу. *Медична освіта, 4*, 103–110. https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2025.4.15853

Сусол, Л. (2022). Сучасні підходи щодо інтенсивної форми вивчення англійської мови для здобувачів вищої освіти. *Закарпатські філологічні студії, 2*(23), 139–143. https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2022.23.2.27

Тищенко, В., Бірюкова, І., Кохан, І., & Івасюк, Н. (2025). Ментальне здоров'я та освітня екосистема: психологічна архітектоніка сучасної освіти. *Педагогічна Академія: наукові записки, 16*. https://doi.org/10.5281/zenodo.15118446

Ясюк, І. (2024). Нейропедагогіка та мозок-орієнтоване навчання: нові підходи у викладанні та навчанні іноземних мов. *Український Педагогічний журнал, 4*, 193–201. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-4-193-201

Alahmadi, A., & Alluhaidah, M. (2024). The Effect of Brain-based Techniques on Vocational Vocabulary Acquisition A Case Study on Technical Diploma

Students. *Pegem Journal of Education and Instruction, 15*(1), 66–81. https://doi.org/10.47750/pegegog.15.01.07

Bhinder, N. (2020). Current trends in media education: European approach. In *Proceedings of the VI Ukrainian Scientific and Practical Online Conference "Foreign Language Teaching Methods: Foreign Languages in the Context of the Modern Development of Natural and Humanities Sciences: An Interdisciplinary Approach"* (pp. 17–20). Odesa National University named after I. I. Mechnikov. https://lingvo.onu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/04/Збірник-матеріалів-конференції-VI.pdf#page=17

Bhinder, N. (2023). Contemporary educational discourse as a tool of modernization of higher education. *EIKI Journal of Effective Teaching Methods, 1*(2). https://doi.org/10.59652/jetm.v1i2.13

Bhinder, N., & Protsenko, P. (2022). Implementation of project-based learning technology within the educational process of higher military institutions. *ScienceRise: Pedagogical Education, 4*(49), 59–63. https://doi.org/10.15587/2519-4984.2022.262064

Buhay, C. M., & Tandog, L. C. (2025). The Application of Enhanced Damath in Learning Operations on Integers and Developing Strategic Thinking. *EIKI Journal of Effective Teaching Methods, 3*(2). https://doi.org/10.59652/jetm.v3i2.522

Cheban, A., Popescu, V., & Kernei, R. (2023). Philosophical conceptualization of knowledge potential in the context of sustainable society development. *Journal of Contemporary Philosophical and Anthropological Studies, 1*(1). https://doi.org/10.59652/jcpas.v1i1.57

Drigas, A., & Sideraki, A. (2024). Brain Neuroplasticity Leveraging Virtual Reality and Brain-Computer Interface Technologies. *Sensors, 24*(17). https://doi.org/10.3390/s24175725

Giurastante, F. (2024). Motivation and professional development needs of foreign language teacher educators. *European Journal of Teacher Education,* 1–17. https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2376069

Göksu, A., & Louis, V. (2025). Motivational Dynamics in a Multilingual Context: University Students' Perspectives on LOTE Learning. *Behavioral sciences (Basel, Switzerland), 15*(7), 931. https://doi.org/10.3390/bs15070931

Jalmasco, R. L., & Estremera, M. L. (2025). Motivating Language Learners: A Systematic Review of Motivation Theories in ESL Education. *Bulletin of Language and Literature Studies, 2*(4). https://doi.org/10.59652/fceecz28

Klimova, B., & Pikhart, M. (2023). Cognitive Gain in Digital Foreign Language Learning. *Brain sciences, 13*(7), 1074. https://doi.org/10.3390/brainsci13071074

Kosharna, N., Petryk, L., Sytnyk, O., Rudnik, Y., & Hapon, L. (2023). An adaptive system of teaching a foreign language to students of pedagogical specialties: European experience. *Multidisciplinary Science Journal, 5*, 2023ss0512. https://doi.org/10.31893/multiscience.2023ss0512

Le, T. N., Allen, B., & Johnson, N. F. (2021). Blended learning: Barriers and drawbacks for English language lecturers at Vietnamese universities. *E-Learning and Digital Media, 19*(2), 225–239. https://doi.org/10.1177/20427530211048235

Li, K., Fan, Q., & Hu, P. (2025). Exploring enjoyment and boredom in out-of-school digital game-based language learning (DGBLL): an exploratory case study. *Innovation in Language Learning and Teaching,* 1–20. https://doi.org/10.1080/17501229.2025.2509754

Pikhart, M., Klimova, B., & Ruschel, F. B. (2023). Foreign Language Vocabulary Acquisition and Retention in Print Text vs. Digital Media Environments. *Systems, 11*(1), 30. https://doi.org/10.3390/systems11010030

Pradel, S. (2024). Effective memory strategies used by adults to learn vocabulary in foreign language classes. *Humanities & Social Sciences Reviews, 12*(2), 89–95. https://doi.org/10.18510/hssr.2024.12212

Quay, S., & Kano, M. (2025). Implicit Foreign Language Learning: How Early Exposure and Immersion Affect Narrative Competence. *Education Sciences, 15*(10). https://doi.org/10.3390/educsci15101382

Richardson, D., & Matthews, B. (2025). Location-Based Games for Language Learning: A Scoping Review. *Research Synthesis in Applied Linguistics, 1*(2), 270-301. https://doi.org/10.1080/29984475.2025.2527650

Rodriguez, M., Dooley, K. E., & Roberts, T. G. (2024). A Phenomenological Study of Intensive Experiential Learning for University Faculty Professional Development. *Journal of Experiential Education, 47*(4), 685–703. https://doi.org/10.1177/10538259241235915

Seaba, V. E. S. (2023) Revolutionizing Education: Exploring the Potential of AI-Enabled Brain-Based Learning for Enhanced Cognitive Development. *Open Access Library Journal, 10*, 1–20. https://doi.org/10.4236/oalib.1110763

Shcherbukha, R., & Vovk, O. (2025). Neuroplasticity and language learning. *Collection of Scientific Papers «ΛΌГОΣ»*, 359–362. https://doi.org/10.36074/logos-24.01.2025.075

Simon, P. D., & Zeng, L. M. (2024). Behind the Scenes of Adaptive Learning: A Scoping Review of Teachers' Perspectives on the Use of Adaptive Learning Technologies. *Education Sciences, 14*(12). https://doi.org/10.3390/educsci14121413

Solano, G., & Vega, M. (2024). Exploring Innovative Neuropedagogical Implications in English as a Foreign Language Teaching. *Runas. Journal of Education and Culture, 5*(10), e240195. https://doi.org/10.46652/runas.v5i10.195

Stasenko, A., Kaestner, E., Schadler, A. J., Reyes, A., Urbanic, C., …McDonald, C. R. (2025). Dynamic neuroplasticity of language networks: The intersection of bilingualism and epilepsy. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 122*(29), e2422742122. https://doi.org/10.1073/pnas.2422742122

Williamson, B., Pykett, J., & Kotouza, D. (2025). Learning brains: educational neuroscience, neurotechnology and neuropedagogy. *Pedagogy, Culture & Society*, 1–21. https://doi.org/10.1080/14681366.2025.2521458

Yang, L. F., Liu, Y., & Xu, Z. (2022). Examining the effects of self-regulated learning-based teacher feedback on English-as-a-foreign-language learners' self-regulated writing strategies and writing performance. *Frontiers in psychology, 13*, 1027266. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1027266

Yatsyshyna, V. (2024). Peculiarities of English language educational and pedagogical discourse in the context of online learning. *Bulletin of Language and Literature Studies, 1*(1). https://doi.org/10.59652/blls.v1i1.385

Yu, Q. (2022). A Review of Foreign Language Learners' Emotions. *Frontiers in Psychology, 12*, 827104. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.827104

Yu, X., Wang, Y., & Liu, F. (2022). Language Learning Motivation and Burnout Among English as a Foreign Language Undergraduates: The Moderating Role of Maladaptive Emotion Regulation Strategies. *Frontiers in psychology, 13*, 808118. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.808118

Zeynali Hamied, R., & Modirkhamene, S. (2025). EFL learners' short-term and long-term memory: does learning additional languages matter? *International Journal of Multilingualism, 22*(2), 975–989. https://doi.org/10.1080/14790718.2023.2294955

Гладченко І. В.
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
(Київ, Україна)
https://doi.org/10.32405/978-617-9006-40-1-2026-41-58

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «СПЕЦІАЛЬНА МЕТОДИКА СОЦІАЛЬНО-ПОБУТОВОГО ОРІЄНТУВАННЯ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ» У ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Сучасна система підготовки педагогічних кадрів в Україні зазнає суттєвих трансформацій, зумовлених необхідністю забезпечення якісної інклюзивної освіти для осіб з особливими освітніми потребами (ООП). За цих умов вагомого значення набуває формування у майбутніх педагогів готовності до організації соціально-побутового орієнтування - процесу розвитку життєвих компетентностей у здобувачів освіти з ООП, необхідних для досягнення максимально можливої самостійності, соціальної адаптації та інтеграції у суспільство.

Курс «Спеціальна методика соціально-побутового орієнтування осіб з особливими освітніми потребами» відіграє ключову роль у системі підготовки майбутніх педагогів спеціальної та інклюзивної освіти. Його зміст охоплює питання розвитку навичок самообслуговування, орієнтування в побуті, взаємодії з соціальним середовищем, безпечної поведінки та соціальної комунікації. Водночас викладання цього курсу сьогодні спрямоване не лише на засвоєння традиційних знань, а й на активне застосування інноваційних освітніх технологій і методик навчання - таких як цифрові інтерактивні платформи, технології змішаного та дистанційного навчання, проєктна й кейс-методика, елементи ігрового та симуляційного моделювання. Використання інноваційних підходів дозволяє підвищити мотивацію студентів, сприяє компенсації освітніх втрат, а також розвитку практичних і комунікативних компетентностей, необхідних для роботи в умовах сучасної інклюзивної школи.

В умовах воєнного стану та подальшого післявоєнного відновлення важливим постає визначення нових методологічних і технологічних підходів до викладання курсу, які поєднували б гуманістичні, компетентнісні, діяльнісні,

особистісно орієнтовані та інклюзивні принципи. Це зумовлює необхідність глибшого осмислення змісту, цілей, форм і методів навчання, спрямованих на підготовку педагогів, здатних ефективно підтримувати осіб з ООП у процесі їх соціальної адаптації та побутового самоствердження.

Методологічні засади викладання курсу мають базуватися на синтезі сучасних наукових підходів – системного, діяльнісного, компетентнісного, особистісно орієнтованого та інклюзивного. У поєднанні з інноваційними технологіями навчання це забезпечує створення гнучкого, адаптивного освітнього середовища, у якому майбутній педагог не лише здобуває знання, а й формує практичний досвід організації соціально-побутового супроводу осіб з ООП.

Саме на основі цього теоретико-методологічного підґрунтя виникає потреба у чіткому визначенні мети, спрямованої на розкриття методологічних та технологічних засад викладання курсу, виявлення ефективних інноваційних підходів, принципів і педагогічних умов його реалізації у системі підготовки майбутніх педагогів. Це дозволяє структурувати науковий пошук і визначити конкретні завдання:

1. Проаналізувати сутність і зміст поняття «соціально-побутове орієнтування» в освітньому контексті.
2. Окреслити провідні методологічні та інноваційні підходи до викладання курсу.
3. Визначити принципи організації навчального процесу з урахуванням потреб студентів та можливостей застосування інтерактивних і технологічних методів навчання.
4. Охарактеризувати педагогічні умови, що забезпечують ефективність викладання курсу у педагогічному університеті, зокрема умови компенсації освітніх втрат і формування фахових компетентностей.
5. Узагальнити методологічні та технологічні засади формування готовності майбутніх педагогів до навчання соціально-побутовому орієнтуванню осіб з ООП в умовах інноваційного освітнього середовища.

Для забезпечення ефективної професійної діяльності майбутніх педагогів в умовах інклюзії необхідний комплексний та системний підхід, який поєднує теоретичні знання з інклюзивної педагогіки, спеціальної психології, дефектології (корекційної педагогіки) та методик навчання з практичними навичками взаємодії з учнями з особливими освітніми потребами, їхніми родинами та фахівцями психолого-педагогічного супроводу.

У контексті цих завдань наукові дослідження висвітлюють різні аспекти підготовки майбутніх педагогів. Так, В. Шевченко (2018) аналізує професіоналізм педагогів та процес формування їхньої готовності до інклюзії, підкреслюючи важливість інтеграції теоретичних знань і практичних умінь. Педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти, зокрема з акцентом на застосуванні інноваційних

технологій, тренінгів і майстер-класів, детально висвітлені у працях М. Сорочан (2021, 2022).

Дослідниця В. Звєкова (2022) наголошує, що готовність майбутнього педагога до інклюзивної діяльності передбачає володіння системними знаннями щодо індивідуалізації та диференціації навчання, розуміння особливостей розвитку самостійності учнів із різними освітніми потребами, а також знань про методи активізації їхньої пізнавальної діяльності.

Таким чином, підготовка майбутніх педагогів має передбачати не лише опанування теоретичних знань, а й цілеспрямоване формування професійної готовності до організації інклюзивного навчання. Зокрема, це стосується соціально-побутового орієнтування осіб з особливими освітніми потребами, розвитку їхніх ключових компетентностей та забезпечення максимальної самостійності здобувачів освіти в процесі інтеграції. Відповідні підходи відображаються у концепціях формування інклюзивної компетентності, яку науковці Л. Потапюк і В. Ковальчук (2023) визначають як ключовий компонент професійної компетентності майбутніх педагогів та описують її структуру і принципи формування.

Крім того, дослідники В. Товстоган, Т. Цегельник і А. Шевченко (2024) підкреслюють, що саме інклюзивна компетентність учителя та його здатність до ефективної комунікації й взаємодії визначають результативність освітнього процесу в умовах інклюзії.

З огляду на викладене, інтегрований підхід до підготовки майбутніх педагогів – який поєднує теоретичні знання та практичні навички, інноваційні технології, психологічну готовність і соціально-комунікативні компетенції – є критично важливим для забезпечення успішної інклюзії. Його реалізація передбачає реформування освітніх програм підготовки, розширення практичної підготовки (педагогічна практика, стажування, навчальні майстерні тощо) та надання ресурсної підтримки (обладнання, кваліфіковані кадри).

Отже, для досягнення цих цілей необхідне чітке визначення науково-методологічних основ курсу, які забезпечують цілісність навчального процесу, інтеграцію теоретичних знань і практичних умінь та створення адаптивного освітнього середовища, що відповідає реальним умовам інклюзивної роботи. Саме тому наступним логічним кроком є розгляд методологічних засад викладання курсу, які формують систему підходів, принципів і стратегій, необхідних для підготовки майбутніх педагогів до успішної професійної діяльності з особами з ООП у соціально-побутовому контексті.

Відтак методологічні засади викладання курсу «Спеціальна методика соціально-побутового орієнтування осіб з особливими освітніми потребами» формуються з урахуванням сучасних тенденцій розвитку інклюзії та потреби підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно організовувати соціально-побутове орієнтування дітей з порушеннями психофізичного розвитку (ППР) на основі інноваційних педагогічних технологій. Ці засади забезпечують системність, наукову обґрунтованість, практичну спрямованість

та гуманістичну орієнтацію навчального процесу, сприяючи формуванню у студентів цілісного розуміння сутності соціально-побутового орієнтування як ключового елементу підтримки соціалізації та адаптації особистості з особливими освітніми потребами в реальних життєвих умовах.

Теоретико-методологічний фундамент курсу «Спеціальна методика соціально-побутового орієнтування осіб з особливими освітніми потребами» виступає однією з ключових педагогічних засад його викладання. Він визначає наукову й методичну базу навчального процесу, забезпечує системність, практичну спрямованість і гуманістичну орієнтацію, сприяє формуванню у студентів цілісного уявлення про сутність соціально-побутового орієнтування як складової соціалізації осіб з особливими освітніми потребами. На цьому підґрунті вибудовуються методи, форми та технології навчання, що забезпечують ефективну підготовку майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзії.

Методологічна база курсу спирається на комплекс наукових підходів, які визначають логіку побудови змісту, методів і форм навчання:

- *Системний підхід* забезпечує розуміння соціально-побутового орієнтування як цілісного процесу, що охоплює соціокультурну, побутову, комунікативну, просторову та емоційно-ціннісну сфери життєдіяльності особи з ППР.
- *Діяльнісний підхід* орієнтує навчання на формування практичних дій, навичок самообслуговування, соціальної взаємодії, орієнтування в побуті та соціальному просторі через моделювання реальних життєвих ситуацій.
- *Компетентнісний підхід* забезпечує формування у здобувачів освіти інтегральної, загальних і фахових компетентностей, визначених освітньою програмою, зокрема здатності до застосування корекційно-освітніх технологій, організації психолого-педагогічного супроводу та взаємодії в команді.
- *Особистісно орієнтований підхід* сприяє врахуванню індивідуальних освітніх потреб студентів і майбутніх учнів з ООП, підтримці їхнього потенціалу, розвитку автономії та самореалізації.
- *Інклюзивний підхід* передбачає розгляд навчального процесу як моделі рівних можливостей, що формує у студентів емпатію, толерантність, готовність до професійної взаємодії з особами, які мають різні типи освітніх труднощів.

Курс також спирається на історико-теоретико-методологічні основи спеціальної/корекційної педагогіки, що дозволяють осмислити еволюцію соціально-побутового орієнтування – від реабілітаційно-доглядових форм до сучасних технологій соціокультурної інтеграції.

Всі перераховані підходи безпосередньо продовжують ілюструвати практичне застосування теоретико-методологічного підґрунтя курсу.

Також однією з провідних методологічних засад визначається *соціокультурна парадигма*, згідно з якою соціально-побутове орієнтування

розглядається як процес включення осіб з ППР у систему соціальних відносин, засвоєння ними соціальних ролей і культурних норм (Г. Лещук, О. Сорока, 2020; О. Таранченко, 2016).

Соціально-середовищне орієнтування, яке вивчається в межах курсу, виступає не лише педагогічною технологією, а й механізмом соціокультурної реабілітації, спрямованим на відновлення порушених або нерозвинених функцій життєдіяльності дитини, підготовку до самостійного життя.

Водночас курс ґрунтується на *компенсаторній парадигмі навчання*, яка передбачає використання педагогічних стратегій, спрямованих на розвиток збережених психічних функцій, опору на сильні сторони особистості, адаптацію навчального середовища та змісту до індивідуальних можливостей дітей з різними порушеннями (інтелектуальними, сенсорними, опорно-руховими, мовленнєвими, соціально-поведінковими).

Компенсаторне навчання є не лише змістовним компонентом курсу, але й *методологічним принципом його викладання у ЗВО*, що стимулює майбутніх педагогів шукати інноваційні рішення для подолання освітніх бар'єрів.

Методологія викладання курсу ґрунтується на поєднанні *традиційних і сучасних педагогічних, психологічних та технологічних підходів*, що взаємодіють між собою та забезпечують цілісність і ефективність навчального процесу. *Акмеологічний підхід* спрямовує навчання на професійне становлення особистості майбутнього педагога, розвиток його педагогічної майстерності, творчої самореалізації та рефлексивних умінь. *Практико-орієнтований підхід* забезпечує безпосереднє відпрацювання професійних дій через тренінги, практикуми, педагогічні кейси та проєктні завдання, що моделюють реальні ситуації соціально-побутового орієнтування. *Інтерактивний підхід* створює умови для активної участі студентів у навчальних діалогах, дискусіях, рольових іграх та спільному вирішенні педагогічних проблем, сприяючи розвитку комунікативних і творчих компетентностей. *Інформаційно-технологічний підхід* передбачає використання сучасних платформ дистанційного навчання, мультимедійних засобів, електронних тренажерів, відеомоделювання соціальних ситуацій та онлайн-портфоліо, що одночасно забезпечує контроль, саморефлексію та практичну спрямованість підготовки студентів.

Використання різних наукових підходів формує міцну методологічну основу курсу та визначає стратегічні орієнтири організації навчального процесу. Для забезпечення системності, ефективності та цілісності підготовки майбутніх педагогів особливе значення має дотримання ключових *принципів організації навчання*, що регламентують взаємодію викладача і студентів, формування професійних компетентностей та практичну спрямованість освітнього процесу. Реалізація цих принципів визначає структуру змісту, форми та методи викладання курсу «Спеціальна методика соціально-побутового орієнтування осіб з особливими освітніми потребами»:

- *Науковість і практична спрямованість* – передбачає поєднання вивчення теоретичних засад соціально-побутового орієнтування з практичними заняттями, тренінгами, моделюванням педагогічних ситуацій та кейсами.
- *Індивідуалізація та диференціація навчання* – забезпечується шляхом підбору методів і форм роботи з урахуванням індивідуальних освітніх потреб та потенціалу кожного студента.
- *Комплексність і міждисциплінарність* – інтеграція знань із педагогіки, психології, соціальної педагогіки, дефектології, логопедії, ерготерапії та реабілітології сприяє формуванню цілісного професійного підходу до соціально-педагогічної діяльності.
- *Інноваційність і технологічність* – активне використання сучасних освітніх технологій, таких як проєктне, кейсове, гейміфіковане, симуляційне, дистанційне, дуальне та змішане навчання, спрямоване на підвищення ефективності засвоєння знань і формування практичних компетентностей.
- *Гуманістичність і ціннісна спрямованість* – орієнтоване на розвиток професійної емпатії, поваги до гідності людини та соціальної відповідальності студентів.
- *Рефлексивність і контрольно-оцінювальна відкритість* – передбачає залучення студентів до самооцінювання, аналізу власної діяльності, підготовки проєктів, есе та інших форм рефлексивної роботи.

Значну методологічну вагу у викладанні курсу та формуванні професійної компетентності здобувачів має *самостійна робота студентів*, яка забезпечує поглиблене засвоєння теоретичних знань, розвиток аналітичного і дослідницького мислення, формування навичок застосування педагогічних технологій у реальних соціально-побутових ситуаціях. Самостійна робота сприяє розвитку відповідальності, професійної самостійності та умінь планувати власну діяльність, що є невід'ємною складовою професійної компетентності майбутнього педагога.

Виконання творчих і дослідницьких завдань, аналіз педагогічних кейсів, розроблення власних дидактичних матеріалів, індивідуальних планів соціально-побутового орієнтування, моделювання уроків, створення ситуацій успіху, дозволяють студентам розвивати аналітичне мислення, інноваційність і професійну автономію.

Самостійна робота є також інструментом *компенсації освітніх втрат* і формування здатності до безперервного навчання, що особливо важливо в умовах воєнного стану та соціально-економічних трансформацій у суспільстві (Трубачева, Замаскіна, 2025).

Всі зазначені підходи, принципи та організаційні форми навчальної діяльності, включно з активною самостійною роботою студентів, реалізуються і закріплюються через систему оцінювання. *Оцінювання у методологічній системі курсу* виступає не лише інструментом контролю знань і навичок, а й засобом стимулювання активності, самостійності та професійного зростання

майбутніх педагогів. Воно дозволяє корегувати освітній процес, визначати рівень сформованості ключових компетентностей та сприяє рефлексії власної навчально-практичної діяльності.

Система оцінювання у межах дисципліни ґрунтується на принципах *прозорості, компетентнісного підходу та розвитку рефлексії.*

Використання різних форм контролю (поточний, модульний, підсумковий) у поєднанні з інноваційними методами оцінювання – тестуванням, презентаціями, есе, проєктами, кейсами, онлайн-модулем Moodle – сприяє формуванню в студентів відповідальності за результати навчання, уміння презентувати власні здобутки та здійснювати самооцінювання.

Система оцінювання виступає не лише контролюючим, а й розвивальним і мотиваційним засобом, що сприяє становленню професійної зрілості майбутнього педагога.

Отже, зважаючи на вищезазначене, методологічні засади курсу «Спеціальна методика соціально-побутового орієнтування осіб з особливими освітніми потребами» формують цілісну систему, яка поєднує наукову обґрунтованість, практичну спрямованість, інноваційність та гуманістичний підхід. Вони спрямовують освітній процес на підготовку педагогів нового покоління, здатних ефективно реалізовувати корекційно-розвивальні програми СПО, застосовувати інноваційні технології навчання та компенсаторного розвитку, формувати соціальні й життєві компетентності дітей з ППР та створювати інклюзивне, безпечне й доступне освітнє середовище.

Сучасна підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивної освіти вимагає впровадження *інноваційних методик і технологій навчання*, спрямованих не лише на засвоєння теоретичних знань, а й на формування практичних умінь і компетентностей, необхідних для ефективного соціально-побутового супроводу осіб з особливими освітніми потребами. Відтак наступним важливим етапом є розгляд конкретних інноваційних методик і технологій, які забезпечують результативну реалізацію освітніх цілей курсу.

Інноваційність у викладанні курсу «Спеціальна методика соціально-побутового орієнтування осіб з особливими освітніми потребами» проявляється у зміні ролі викладача та студента – від традиційної трансляції знань до організації спільної діяльності, інтерактивної взаємодії, пошуку, дослідження та рефлексії. Основною метою такого підходу є створення освітнього середовища, орієнтованого на компетентнісний результат, особистісну активність і технологічну гнучкість.

Одним із провідних напрямів оновлення викладання курсу «Спеціальна методика соціально-побутового орієнтування осіб з особливими освітніми потребами» є впровадження *інтерактивних методик та технологій активного навчання*. Їх застосування спрямоване на підвищення залученості студентів у навчальний процес, розвиток практичних умінь і навичок соціальної взаємодії, необхідних для подальшої професійної діяльності. Інтерактивне навчання передбачає безпосередню участь студентів у моделюванні життєвих ситуацій,

прийнятті рішень, розв'язанні практичних завдань, що дозволяє поєднати теорію з реальною педагогічною практикою.

Серед ефективних форм роботи особливе місце займають *рольові ігри*, які відтворюють типові ситуації соціально-побутової взаємодії осіб з ООП, зокрема відвідування громадських місць, користування транспортом чи побутовими приладами. Значну роль відіграють також *тренінги соціальної взаємодії*, спрямовані на розвиток емпатії, толерантності та навичок комунікативної підтримки. Не менш важливим є *кейс-метод*, що ґрунтується на аналізі конкретних педагогічних ситуацій і дає змогу студентам навчитися приймати професійні рішення в умовах невизначеності. Дієвим засобом інтеграції теорії й практики є *метод проєктів*, який передбачає розроблення студентами власних освітніх або волонтерських ініціатив, програм занять із соціально-побутового орієнтування чи навчально-реабілітаційних заходів.

Застосування інтерактивних технологій у процесі навчання сприяє розвитку критичного мислення, креативності, комунікативності, уміння працювати в команді та самостійно приймати рішення – тих якостей, що становлять основу професійної компетентності сучасного педагога, здатного ефективно діяти в умовах інклюзивного освітнього простору.

В умовах цифровізації освіти та зростання потреби у гнучких, адаптивних форматах підготовки педагогів важливе місце у викладанні курсу «Соціально-побутове орієнтування осіб з особливими освітніми потребами» посідають *технології змішаного, дистанційного та дуального навчання*. Змішане навчання (blended learning) поєднує очну, дистанційну й самостійну роботу студентів, забезпечуючи індивідуалізацію освітнього процесу та розширення можливостей взаємодії між викладачем і студентом. Онлайн-компонент реалізується за допомогою платформ Moodle, Zoom та інших цифрових сервісів, що дозволяють забезпечити доступність навчальних матеріалів, компенсувати можливі освітні втрати, створювати персоналізовані траєкторії навчання й розвивати цифрову компетентність майбутніх педагогів.

Змішане навчання поєднує цифрові симуляції, відеокейси, віртуальні екскурсії, онлайн-тренажери із традиційними аудиторними практиками, сприяючи формуванню практичних умінь у контексті реальних соціально-побутових ситуацій. Водночас *дистанційне навчання* створює умови для гнучкої організації освітнього процесу в умовах воєнного чи післявоєнного періоду, забезпечуючи безперервність освіти, можливість асинхронного навчання та оперативного зворотного зв'язку.

Особливого значення набуває *дуальне навчання*, яке передбачає поєднання теоретичної підготовки у закладі освіти з практичною діяльністю на базі соціальних, освітніх чи реабілітаційних установ. Такий підхід дозволяє студентам безпосередньо зануритися у професійне середовище, застосовувати набуті знання в реальних умовах, формувати досвід соціально-побутового супроводу осіб з ООП і розвивати відповідальність, комунікативність та професійну самостійність.

Отже, інтеграція змішаного, дистанційного та дуального навчання у структуру курсу забезпечує гнучкість, практичну спрямованість і технологічну інноваційність освітнього процесу, сприяючи підготовці педагогів, здатних ефективно діяти в сучасному інклюзивному середовищі.

Одним із найрезультативніших напрямів інноваційного оновлення курсу «Спеціальна методика соціально-побутового орієнтування осіб з особливими освітніми потребами» є впровадження *симуляційних технологій і моделювання побутових ситуацій*, що наближають процес навчання до реальних умов майбутньої професійної діяльності. Симуляційне навчання передбачає створення ситуацій, максимально наближених до повсякденного життя осіб з ООП, у яких студенти можуть безпосередньо відпрацьовувати професійні дії, аналізувати власні помилки та шукати оптимальні рішення.

Використання симуляторів, макетів, тренажерів, а також елементів доповненої реальності (AR) дає змогу відтворювати широкий спектр соціально-побутових ситуацій: пересування у просторі (вулиця, транспорт, приміщення), виконання дій самообслуговування (приготування їжі, догляд за одягом, гігієнічні процедури), а також взаємодію в соціальному середовищі (покупки, комунікація в громадських місцях, звернення по допомогу).

Завдяки такому навчанню студенти не лише засвоюють алгоритми педагогічної підтримки, а й розвивають емпатійне розуміння потреб осіб з ООП, уміння прогнозувати можливі труднощі їхньої соціальної адаптації та добирати відповідні педагогічні стратегії. Симуляційні технології створюють безпечний простір для експериментування, формування впевненості у власних професійних діях і переходу від теоретичних знань до реальних практичних навичок роботи в умовах інклюзивного середовища.

Важливою складовою інноваційного підходу до викладання курсу «Спеціальна методика соціально-побутового орієнтування осіб з особливими освітніми потребами» є *проєктно-дослідницька діяльність*, спрямована на формування у студентів практичних компетентностей і дослідницького мислення. Ця технологія ґрунтується на принципі активної участі студентів у створенні власного освітнього продукту – від ідеї до її практичного втілення, що забезпечує глибоке засвоєння змісту курсу та розвиток професійної самостійності.

У межах дисципліни ефективним є використання навчальних міні-проєктів, спрямованих на розроблення програм соціально-побутового навчання для дітей і підлітків з ООП, створення освітніх ресурсів – пам’яток, буклетів, відеоуроків, методичних рекомендацій – а також реалізацію волонтерських ініціатив, пов’язаних з організацією соціального супроводу осіб з ООП у громаді.

Такі види діяльності поєднують дослідницьку, аналітичну й практичну складові, сприяють розвитку навичок міждисциплінарної співпраці, творчості, відповідальності та самоорганізації студентів. У результаті проєктно-дослідницька діяльність стає ефективним засобом формування практичної

спрямованості освіти, виховання соціальної активності та підготовки майбутніх педагогів до реальної роботи в інклюзивному середовищі.

Сучасне викладання курсу «Спеціальна методика соціально-побутового орієнтування осіб з особливими освітніми потребами» неможливе без активного *використання інформаційно-комунікаційних технологій* (ІКТ), які забезпечують інтерактивність, гнучкість і доступність освітнього процесу. Застосування мультимедійних презентацій, інтерактивних онлайн-дошок (Padlet, Miro), відеоматеріалів, електронних підручників та мобільних застосунків для тренування побутових навичок дозволяє створювати динамічне, наочне та адаптивне навчальне середовище.

ІКТ не лише підвищують ефективність засвоєння навчального матеріалу, але й виконують компенсаторну функцію, забезпечуючи рівний доступ до освітніх ресурсів для всіх студентів, у тому числі тих, хто має особливі освітні потреби. Використання цифрових технологій сприяє індивідуалізації навчання, розвитку навичок самоконтролю, рефлексії та комунікації в онлайн-просторі.

Крім того, інтеграція ІКТ у навчальний процес сприяє формуванню цифрової грамотності майбутніх педагогів, що є невід'ємною складовою їхньої професійної компетентності. Такий підхід готує студентів до ефективної роботи в умовах сучасного інклюзивного освітнього середовища, де цифрові ресурси виступають інструментом підтримки, адаптації та розвитку осіб з ООП.

Важливою складовою інноваційного підходу до викладання курсу «Спеціальна методика соціально-побутового орієнтування осіб з особливими освітніми потребами» є *рефлексивно-аналітичні методики*, спрямовані на усвідомлення студентами власного професійного розвитку та формування здатності до самооцінювання (В. Звєкова, 2022; М. Сорочан, 2021, 2022). Такі методики сприяють переходу від пасивного засвоєння знань до активного осмислення власної діяльності, аналізу досягнень і труднощів у процесі навчання.

До ефективних форм рефлексивної діяльності належать ведення електронного портфоліо, яке фіксує навчальні досягнення, результати проєктної чи практичної роботи; розроблення індивідуальних освітніх маршрутів, що допомагають студентам планувати власний професійний розвиток; а також участь у рефлексивних сесіях після практичних занять, симуляцій або педагогічних тренінгів.

Рефлексивно-аналітичний компонент навчання формує у майбутніх педагогів здатність до самоспостереження, критичного аналізу власних дій і готовність до постійного професійного самовдосконалення. У контексті інклюзивної освіти це особливо важливо, адже педагог має бути здатним не лише організовувати процес соціально-побутового орієнтування осіб з ООП, а й постійно переосмислювати власні підходи, шукаючи ефективні шляхи підтримки кожного здобувача освіти.

Таким чином, інноваційні методики та технології викладання курсу «Спеціальна методика соціально-побутового орієнтування осіб з особливими

освітніми потребами» забезпечують практичну реалізацію методологічних принципів сучасної педагогічної освіти. Їх застосування спрямоване на:

- підвищення ефективності навчального процесу та мотивації студентів;
- розвиток практичних компетентностей і цифрової грамотності майбутніх педагогів;
- компенсацію можливих освітніх втрат і забезпечення рівного доступу до якісної освіти;
- формування професійної готовності до роботи в інклюзивному освітньому середовищі.

Інноваційний характер викладання цього курсу трансформує освітній процес у динамічну, дослідницько-практичну діяльність, що відповідає сучасним викликам освіти та реальним потребам суспільства, орієнтованого на інклюзивні цінності, розвиток людського потенціалу й соціальну інтеграцію осіб з особливими освітніми потребами.

Ефективність викладання курсу «Спеціальна методика соціально-побутового орієнтування осіб з особливими освітніми потребами» у педагогічному університеті визначається не лише змістовим наповненням і використаними методиками, а й *комплексом педагогічних умов*, які забезпечують результативність навчального процесу. Саме ці умови формують освітнє середовище, у якому інноваційні технології реалізуються максимально продуктивно, сприяють розвитку професійних компетентностей студентів, їхній особистісній активності та готовності до педагогічної діяльності.

Однією з ключових передумов є *створення та підтримка інклюзивного освітнього середовища,* що забезпечує рівний доступ усіх студентів до навчальних ресурсів, взаємоповагу, підтримку та прийняття різноманітності. Воно ґрунтується на принципах гуманізму, толерантності, партнерства та взаємної підтримки. Основні характеристики такого середовища включають фізичну та цифрову доступність приміщень і матеріалів, варіативність форм навчання (очна, дистанційна, змішана, індивідуалізована), створення умов для психологічного комфорту та наявність наставницької підтримки з боку викладачів, кураторів. Це не лише забезпечує рівні можливості для всіх студентів, а й сприяє формуванню емпатії, соціальної відповідальності та готовності працювати з особами з ООП.

Для досягнення високої ефективності навчання необхідна також *професійна підготовленість та інноваційна компетентність викладача*. Викладач має володіти не лише фаховими знаннями з соціально-педагогічної та корекційної освіти, а й умінням ефективно застосовувати інтерактивні, цифрові та симуляційні технології, проектувати індивідуальні освітні траєкторії студентів, здійснювати тьюторський супровід, фасилітацію та коучинг. Створення ситуацій успіху та підтримка мотивації студентів забезпечує перехід від традиційного репродуктивного навчання до діяльнісно-компетентнісної моделі освіти, формуючи готовність майбутніх педагогів до складних інклюзивних ситуацій.

Ще однією важливою складовою ефективного навчання є *практична спрямованість курсу*. Теоретичні знання набувають значущості лише тоді, коли студенти мають можливість застосувати їх у реальних або змодельованих ситуаціях. Тому курс передбачає проведення практикумів, тренінгів, польових занять, майстер-класів та залучення студентів до волонтерської діяльності у центрах соціальної реабілітації й інклюзивно-ресурсних центрах. Організація навчально-рефлексивних практик дозволяє студентам аналізувати власну діяльність, порівнюючи її з реальними потребами осіб з ООП, що сприяє формуванню практичних умінь і соціальних компетентностей.

Не менш важливим є *цілеспрямоване та системне використання інноваційних технологій навчання*, таких як змішане, проєктне, кейс- та симуляційне навчання, технології доповненої реальності та електронні тренажери. Ефективність їх впровадження забезпечується методично обґрунтованим вибором залежно від теми і цілей заняття, інтеграцією цифрових інструментів у зміст дисципліни та організацією зворотного зв'язку через онлайн-платформи, опитування та обговорення результатів навчання. Таким чином, інноваційні технології стають стратегічним інструментом формування професійних компетентностей студентів, а не лише допоміжним засобом.

Важливою складовою є також створення *рефлексивно-оцінювального середовища*, що допомагає студентам усвідомлювати власне професійне зростання. Ведення електронних портфоліо, самооцінювання, взаємооцінювання, рефлексивні дискусії та колективні обговорення педагогічних кейсів дозволяють не лише оцінити рівень сформованості компетентностей, а й мотивують студентів до саморозвитку та постійного вдосконалення професійних умінь.

Значну роль у підвищенні ефективності навчання відіграє *інтеграція міждисциплінарних знань (*педагогічних, психологічних, соціальних, медичних) та співпраця університету з громадськими, соціальними й освітніми організаціями. Це партнерство дозволяє залучати практиків до проведення занять і майстер-класів, організовувати спільні освітні проєкти та створювати реальні ситуації, де студенти можуть застосовувати отримані знання, формуючи соціально орієнтований освітній простір і готуючи майбутніх педагогів до міжсекторальної взаємодії у професійній діяльності.

Особливої уваги потребує *психолого-педагогічна підтримка студентів*, яка забезпечує стабільну мотивацію та психологічний комфорт у процесі навчання. Це включає надання психологічного супроводу, створення атмосфери довіри і безпеки, розвиток емоційного інтелекту як складової професійної культури педагога. Підтримувальне середовище допомагає зменшити ризики професійного вигорання та формує ціннісне ставлення до роботи з особами з ООП.

Курс також базується на компетентнісно-діяльнісному підході, що поєднує теоретичне навчання з практичним відпрацюванням умінь через рольові ігри, симуляції, кейси та проєктну діяльність. Постійний зворотний зв'язок – аналіз

виконаних завдань, обговорення помилок і рекомендації щодо вдосконалення – сприяє закріпленню результатів і формуванню професійних компетентностей студентів.

Отже, педагогічні умови ефективного викладання курсу «Спеціальна методика соціально-побутового орієнтування осіб з особливими освітніми потребами» охоплюють організаційні, методичні, психологічні та технологічні складники, які взаємопов'язані між собою. Їхня реалізація забезпечує створення інклюзивного освітнього простору, підготовку викладачів до інноваційної педагогічної діяльності, формування практичних, комунікативних і цифрових компетентностей студентів та підвищення якості професійної підготовки педагогічних кадрів для системи інклюзивної освіти. Ефективність інноваційних методик і технологій безпосередньо залежить від створення сприятливих педагогічних умов, що забезпечують їх органічне впровадження у навчальний процес і формують готовність майбутніх педагогів до соціально-побутового супроводу осіб з ООП.

Таким чином, створення сприятливих педагогічних умов є фундаментом для ефективного використання інноваційних методик та технологій під час вивчення курсу. Наступним логічним етапом є *практична організація освітнього процесу*, яка забезпечує інтеграцію теоретичної підготовки з формуванням практичних умінь.

Організація практичної складової курсу забезпечує послідовне і системне відпрацювання технології формування соціально-побутових навичок, комунікативних компетентностей і професійної готовності до роботи в інклюзивному середовищі. Водночас вона сприяє розвитку самостійності, критичного мислення та здатності до рефлексивного аналізу власної діяльності, що є невід'ємними складниками професійної компетентності сучасного педагога.

Отже, рекомендації щодо практичної організації освітнього процесу з вивчення курсу спрямовані на оптимізацію навчального процесу та підвищення ефективності професійної підготовки студентів. Вони ґрунтуються на поєднанні теоретико-методологічних положень курсу з реальними освітніми практиками та охоплюють питання планування, організації, оцінювання та удосконалення навчальної діяльності. Реалізація таких рекомендацій сприяє підвищенню якості викладання, формуванню стійких професійних компетентностей і розвитку готовності студентів до роботи в умовах сучасного інклюзивного освітнього простору.

Основними аспектами організації навчального процесу є:

1. *Загальні принципи організації навчального процесу* передбачають поступовість і диференціацію навчання з урахуванням індивідуальних особливостей студентів та їхньої готовності до засвоєння практичних навичок. Важливим є використання комбінованих методів навчання, що включають словесні, наочні, практичні та інтерактивні підходи, для забезпечення максимально ефективного засвоєння матеріалу. Крім того, навчальний процес

повинен сприяти творчому підходу та активній взаємодії студентів через рольові ігри, кейси, проєкти та симуляції. Не менш важливим є постійне поєднання теоретичної підготовки з практикою, зокрема через моделювання реальних соціально-побутових ситуацій.

2. *Структура та організація заняття* включає три основні частини.

Вступна частина, яка триває 5–10 хвилин, має на меті актуалізацію знань студентів та налаштування їх на роботу. Для цього використовуються такі методи, як коротка бесіда, демонстрація відеосюжетів та запитання для дискусії.

Основна частина, тривалістю 30–40 хвилин, спрямована на формування практичних навичок соціально-побутового орієнтування та комунікації. У цій частині застосовуються різні методи: рольові ігри для відпрацювання сценаріїв взаємодії з дітьми з ППР у побуті та навчальному середовищі; симуляції та моделювання з використанням макетів кімнат, VR/AR та ігрових маршрутів для практичного відпрацювання орієнтування; кейси та проблемні ситуації для аналізу педагогічних випадків, обговорення та вибору оптимальних рішень; а також практичні завдання, що передбачають складання алгоритмів дій та підготовку навчальних матеріалів для дітей.

Заключна частина, яка триває 10–15 хвилин та спрямована на рефлексію, контроль засвоєння знань та аналіз виконаних завдань. Методи цієї частини включають обговорення результатів симуляцій і рольових ігор, презентації проєктів і портфоліо, а також поточне оцінювання за допомогою опитувань або тестування.

3. Практичні завдання та рекомендації охоплюють кілька напрямів діяльності, кожен із яких спрямований на формування конкретних компетентностей студентів (табл. 1).

У напрямі соціально-побутового орієнтування основним завданням є моделювання побутових ситуацій, таких як приготування їжі, прибирання або пересування у приміщенні, що реалізується через рольові ігри, макети та VR/AR-технології. Мета цього завдання полягає у формуванні просторової орієнтації та навичок самообслуговування.

У напрямі комунікації та взаємодії завданням є відпрацювання правил поведінки в колективі та розподіл ролей, що здійснюється за допомогою рольових ігор, кейсів та групових обговорень, з метою розвитку соціальних навичок, емпатії та взаємоповаги.

Напрям організації навчального середовища передбачає створення макетів кабінету соціально-побутового орієнтування або кімнати, використовуючи симуляції та практичні вправи, що готує студентів до реальної роботи в інклюзивному середовищі.

У напрямі проєктної діяльності студенти розробляють програми соціально-побутового орієнтування для конкретних випадків, застосовуючи проєктну методику та презентації, що забезпечує підготовку до практичної педагогічної діяльності та розвиток компетентностей.

Нарешті, у напрямі компенсаторного навчання завданням є створення адаптаційних стратегій для дітей із різними порушеннями, реалізоване через кейс-метод та моделювання ситуацій, що дозволяє адаптувати навчальні матеріали та індивідуалізувати підхід до кожного учня.

Таблиця 1

Практичні завдання і методи їх реалізації для формування компетентностей майбутніх педагогів

№ з/п	*Напрям*	*Завдання*	*Метод реалізації*	*Мета*
1.	*Соціально-побутове орієнтування*	Моделювання побутової ситуації (готування, прибирання, пересування у приміщенні)	Рольові ігри, макети, VR/AR	Формування просторової орієнтації, навичок самообслуговування
2.	*Комунікація та взаємодія*	Відпрацювання правил поведінки в колективі, розподіл ролей	Рольові ігри, кейси, групові обговорення	Розвиток соціальних навичок, емпатії, взаємоповаги
3.	*Організація навчального середовища*	Створення макетів кабінету СПО або кімнати	Симуляції, практичні вправи	Підготовка студентів до реальної роботи в інклюзивному середовищі
4.	*Проєктна діяльність*	Розробка програми соціально-побутового орієнтування для конкретного випадку	Проєктна методика, презентації	Підготовка до практичної педагогічної діяльності, розвиток компетентностей
5.	*Компенсаторне навчання*	Створення адаптаційних стратегій для дітей з різними порушеннями	Кейс-метод, моделювання ситуацій	Адаптація навчальних матеріалів, індивідуалізація підходу

4. Приклади моделювання ситуацій для занять включають кілька основних видів діяльності:

- Першим є екскурсія до магазину або бібліотеки, метою якої є навчити студентів орієнтуванню у громадському середовищі та розвитку навичок соціальної взаємодії. Для цього використовується створення макета магазину або симуляція маршруту у класі, а також рольові ігри з виконанням ролей «продавця» та «покупця».

- Другим прикладом є самообслуговування у класі чи кімнаті, мета якого полягає у формуванні самостійності у побутових навичках. Методично це реалізується через симуляції, покрокові інструкції та використання наочних плакатів і відеоуроків.

- Третім видом є взаємодія у групі однолітків, що спрямована на розвиток комунікативних і соціальних навичок. Для цього застосовуються рольові ігри, кейси та моделювання конфліктних або кооперативних ситуацій.

5. Рекомендації щодо *диференціації* навчального процесу передбачають індивідуалізацію підходів залежно від специфічних потреб дітей.

Для дітей із сенсо-моторними порушеннями рекомендується використовувати тактильні матеріали, звукові сигнали, збільшувати час на виконання завдань, структурувати простір та забезпечувати наочну візуалізацію.

Для дітей з інтелектуальними порушеннями доцільно розбивати завдання на прості кроки, повторювати алгоритми дій та застосовувати наочні інструкції.

У випадку дітей з порушеннями слуху ефективним є використання жестової мови, піктограм та відеоматеріалів із субтитрами.

Для дітей із порушеннями зору рекомендовано застосовувати рельєфні макети, аудіоінструкції та забезпечувати супровід асистента.

6. Оцінювання результатів навчання студентів передбачає комплексний підхід і здійснюється на різних рівнях.

Поточне оцінювання включає аналіз участі студентів у рольових іграх, симуляціях та обговореннях, що дозволяє відслідковувати їхню активність та засвоєння практичних навичок у реальному часі.

Модульне оцінювання здійснюється через презентації проєктів, захист портфоліо та демонстрацію практичних умінь, що дає можливість оцінити рівень формування компетентностей у межах окремих тематичних блоків.

Підсумкове оцінювання передбачає тестування на знання теоретичних основ соціально-побутового орієнтування, а також аналіз виконаних практичних завдань і кейсів, що дозволяє комплексно оцінити результативність навчання та готовність студентів до практичної діяльності.

Після детального розгляду теоретичних засад, методологічних підходів та практичної організації освітнього процесу можна перейти до узагальнення отриманих результатів та формулювання висновків. Наступна частина систематизує ключові положення щодо викладання курсу «Спеціальна методика соціально-побутового орієнтування осіб з особливими освітніми потребами», підкреслюючи взаємозв’язок методологічної бази, педагогічних умов, інноваційних технологій та компетентнісної підготовки студентів, що забезпечує ефективність навчального процесу та формування готовності до практичної соціально-педагогічної діяльності.

Викладання курсу «Спеціальна методика соціально-побутового орієнтування осіб з особливими освітніми потребами» у педагогічному університеті ґрунтується на поєднанні системного, діяльнісного, компетентнісного, особистісно орієнтованого, інклюзивного та аксіологічного підходів. Така методологічна база забезпечує цілісність навчального процесу, інтеграцію теоретичних знань і практичних умінь, а також розвиток професійної готовності студентів до соціально-педагогічної діяльності.

Основними педагогічними принципами викладання курсу є гуманізм, індивідуалізація навчання, практична спрямованість, інтеграція, рефлексивність та суб’єкт-суб’єктна взаємодія. Їхня реалізація сприяє формуванню у студентів

емпатії, професійної самостійності, відповідальності та толерантного ставлення до осіб з особливими освітніми потребами.

Педагогічні умови ефективної реалізації курсу включають цілісне методичне забезпечення, використання інноваційних освітніх технологій, міждисциплінарну інтеграцію змісту, практичну спрямованість навчального процесу та створення інклюзивного освітнього середовища. Саме впровадження сучасних технологій демонструє високу ефективність курсу, оскільки вони:

- покращують мотивацію студентів,
- забезпечують практичну спрямованість навчання,
- сприяють формуванню ключових компетентностей у роботі з особами з ООП.

Інноваційні методики – проєктне, симуляційне, кейс- та змішане навчання, технології доповненої реальності та електронні тренажери – забезпечують системне поєднання теорії й практики, створюють умови для розвитку професійних, комунікативних та цифрових компетентностей студентів і сприяють формуванню готовності до соціально-побутового супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

Науково-методичне обґрунтування викладання курсу відкриває перспективи подальших досліджень у галузі інклюзивної педагогіки, розроблення нових освітніх технологій, дидактичних моделей та методик підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми з ООП. Розширення тематики курсу й впровадження сучасних підходів до навчання сприятиме підвищенню якості підготовки фахівців у сфері інклюзивної освіти, а також розвитку компетентного та відповідального педагогічного середовища в університеті.

Таким чином, курс «Спеціальна методика соціально-побутового орієнтування осіб з особливими освітніми потребами» демонструє, що ефективність інноваційних методик і технологій навчання значною мірою залежить від комплексного поєднання системного підходу, інклюзивного середовища та професійної компетентності викладача. Його реалізація забезпечує цілісну підготовку студентів до практичної діяльності з особами з ООП та відкриває перспективи подальших наукових і практичних розробок у галузі інклюзивної педагогіки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Звєкова, В. (2022). Формування готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*, (60), 38–45. http://visnyk.idgu.edu.ua/index.php/nv/article/view/652

Лещук, Г., Сорока, О. (2020). Соціокультурна діяльність та інклюзивна освіта: точки дотику. *Науковий вісник Ужгородського національного університету: серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 2(47), 96–99. https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/34033

Потапюк, Л., Ковальчук, В. (2023). Особливості формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів як складової професійної компетентності. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 2(106), 127–136. https://doi.org/10.33216/2220-6310/2023-106-2-127-136

Сорочан, М. (2021). Готовність майбутніх вихователів до інклюзивного навчання як результат професійної підготовки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 84(2), 83–88. https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.84.2.17.

Сорочан, М. (2022). Формування готовності до організації навчання дітей із особливими освітніми потребами: Методичні та практичні аспекти формування засобами тренінгової програми. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 9–10(123–124), 271–283. https://doi.org/10.24139/2312-5993/2022.09-10/271-283

Таранченко, О. (2016). Соціокультурний контекст змін в освіті осіб з особливими потребами в Україні. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 4(80), 87–96. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711036

Товстоган, В., Цегельник, Т., Шевченко, А. (2024). Інклюзивна компетентність педагога як запорука якості організації освітнього процесу. *Молодь і ринок*, 61–65. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.314180

Трубачева, С., Замаскіна, П. (2025). Технологія самостійного набуття знань учнями в умовах дистанційної освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 2(51), 184–187. https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.51.184-187

Шевченко, В. (2018). Підготовка майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Humanitarium. Pedagogy, 2*(42), 162–170. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/716317

Данко А. Ю.
Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)
https://doi.org/10.32405/978-617-9006-40-1-2026-59-68

РОЛЬ ЦИФРОВИХ ПЛАТФОРМ В ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ГІМНАЗІЇ НА ОСНОВІ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Постановка проблеми

Зміна традиційних навчальних підходів у гімназії орієнтована на розвиток нової педагогічної культури, яка спрямована на підтримку учнів, їх мотивацію, злагоджену комунікацію. Сучасний освітній процес передбачає розкриття потенціалу учнів, що може пов'язуватися із забезпеченням партнерської взаємодії. Партнерська взаємодія передбачає рівність усіх учасників навчального процесу (учні, вчителі, батьки, інші організації) та рівноправну співпрацю (Іваницька, 2024). Партнерство сприяє активній участі учнів у навчальному процесі та розумінні власної відповідальності. Такий підхід дозволяє учням проявляти свої організаційні можливості, комунікативні навички для більшої впевненості (Ковальчук, 2025).

Якісна партнерська взаємодія можлива на основі використання коректних механізмів для її організації, що може бути реалізовано на основі впровадження цифрових технологій (Петрук, 2024). Цифрові технології сприяють спільному опрацюванню навчальних тем, створенню навчальних проєктів, орієнтацію на вибір більш сприятливого способу подачі інформації для окремої групи учнів (Калінін, 2025). За допомогою цифрових технологій можливо підтримувати комунікацію, відслідковувати успішність. Створення гнучкого навчання за допомогою цифрових технологій сприяє групуванню завдань у відповідності з отриманим рівнем знань учнів. Таким чином, цифрові технології впливають на якісну партнерську взаємодію у навчальному процесі, що сприяє усесторонньому розвитку школярів (Yaseen et al., 2025). Формування такого навчання може здійснюватися за допомогою поширених цифрових платформ (Microsoft Teams, Moodle, Google Classroom) або спеціалізованих додатків (DragonBox, BrainPOP, IntoScience). Інтерактивні технології сприяють розвитку мотивації учнів, що пов'язано із активною участю учнів у навчальному процесі (Yadav, 2024).

Недоліки партнерської взаємодії з використанням цифрових технологій у організації навчального процесу можуть бути пов'язані із відсутністю високого рівня технічної підтримки для всіх учнів. За нестачі продуманих методів навчання підхід може сприяти поверхневій взаємодії, що відображається на

якості вивченої теми. Використання цифрових технологій може впливати на додаткове когнітивне навантаження учнів, відсутність глибини у сприйнятті інформації, що впливає на швидкість запам'ятовування, а не її осмислення (Радченко & Кондур, 2025). Під час навчання у школярів може розвиватися фрагментарне мислення, що ускладнює аналіз інформації на основі причинно-наслідкових зв'язків. Це може відбуватися на основі відсутності достатньої кількості часу на розуміння навчального матеріалу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій

Партнерська взаємодія забезпечує формування компетентнісного навчання, що пов'язано із активною участю учнів. Партнерство у навчальному процесі має позитивний вплив на розвиток обдарованої особистості та самовдосконалення учнів. Це має передбачати створення сприятливих умов для учнів (забезпеченням матеріалами, інструментами) та виключення критичної оцінки учнів. Процес розвитку здобувачів освіти має бути побудовано на творчому підході, орієнтованому на гармонійне поєднання елементів (Чижевський, 2023). Ефективність партнерської взаємодії залежить від процесу динамізації, що передбачає взаємодію не лише учнів та педагогів, але й навчального закладу з громадськими організаціями, забезпеченням міжнародного партнерства. Динамізація спрямована на постійне ускладнення навчального процесу для удосконалення його змісту та відповідності сучасним освітнім вимогам (Сохань, 2024). Освітнє партнерство має соціокультурні, інформаційні, соціально-психологічні переваги. Це сприяє визначенню пріоритетних завдань навчального процесу, можливості оптимізації навчання за допомогою інформаційних технологій, формування позитивної атмосфери в класі. Такий процес передбачає активне залучення учнів до навчання, орієнтуючись на відповідні навчальні напрямки (Ведмеденко & Матвієнко, 2024).

Партнерську взаємодію у навчальному процесі можливо реалізувати за допомогою STEM-освіти, яка орієнтована на розвиток критичного мислення, пошуку інноваційних підходів у навчанні, формуванню наукового світогляду. Однак адаптація STEM-освіти можлива лише на основі системного підходу, що передбачає визначення готовності учнів до педагогічної взаємодії (Лозова, 2025). Орієнтація на партнерську взаємодію у навчальному процесі забезпечує рівність усіх учасників навчального процесу, орієнтуючись на узгодженість інтересів учнів. Такий підхід сприяє вирішенню етичних конфліктів та орієнтацію на забезпечення соціальної справедливості та усунення дискримінації учнів (Сівак et al., 2025). Цифрові технології у навчальному процесі сприяють виконанню спільних завдань в умовах партнерської взаємодії. Використання віртуальної та доповненої реальності сприяє динамічному навчанню та спільній взаємодії. Сучасні технології впливають на глибше запам'ятовування інформації, що дозволяє вирішити практичні завдання (Kang et al., 2025). Спільне навчання сприяє розвитку творчих навичок учнів на основі конструктивістського підходу. Використання цифрових

технологій сприяє цьому процесу та забезпечує оптимізацію знань, емпіричне навчання, адаптивне пізнання. Також воно забезпечує розширення навчального досвіду та підвищення ефективності дистанційного навчання (Vijayakumar Bharathi & Pande, 2025).

Штучний інтелект на основі створених алгоритмами рекомендацій сприяє забезпеченню партнерської взаємодії у навчанні на основі зворотного зв'язку. Це впливає на залучення учнів у навчальний процес на основі планування уроків, створення соціальної присутності. Штучний інтелект сприяє створенню персоналізованого навчання, що дозволяє виявляти прогалини у знаннях, розвиваючи критичне мислення (Kovari, 2025). Позитивне значення цифрових технологій у партнерському навчанні пов'язано із отриманням зворотного зв'язку, формуванням траєкторії навчання, розвитком самостійності. Спільне регулювання навчання відбувається на основі постійного моніторингу та коригування способу взаємодії (Sharma et al., 2024). Імерсивні технології сприяють розвитку педагогічних концепцій, які орієнтовані на спільну освітню взаємодію. Такий підхід забезпечує підбір конструктивних стратегій для ефективної командної роботи на основі постійного контролю, вибору темпу навчання, врахування індивідуальних потреб учнів можливості досягнути високої ефективності навчання (Paulsen et al., 2024).

Опрацювання теоретичної інформації показало важливість партнерської взаємодії у освітньому процесі для усестороннього розвитку учнів. Однак недослідженими є питання щодо вивчення переваг окремих цифрових платформ для здійснення навчання й їхнього впливу на рівень засвоєння інформації.

Мета та методи дослідження

Мета роботи охоплювала визначення ефективності цифрових платформ для забезпечення партнерської взаємодії в освітньому процесі.

Задачі дослідження зводилися до:

- аналізу основних критеріїв, які мають бути адаптовані у навчальний процес на основі партнерської взаємодії;
- порівнянні ефективності цифрових платформ для організації навчального процесу та для вивчення окремої теми;
- оцінки динаміки розвитку партнерської взаємодії за допомогою цифрових технологій у рамках сформованого навчального процесу учнів;
- визначення успішності учнів до та після використання цифрових технологій.

Методологія дослідження зводилася до використання методів логіко-структурного аналізу, аналітичного методу, компетентного аналізу. Зазначені методи було використано для визначення основних критеріїв партнерської взаємодії у навчальному процесі, проведення порівняння ефективності цифрових платформ. Ці методи посприяли структуруванню інформації та виявленню вагомості окремих критеріїв на основі логічних зв'язків. Використання методів відбувалося на основі групування схожих ознак,

створення схем для візуалізації інформації. Оцінка динаміки партнерської взаємодії була пов'язана із рівнем комунікації між учнями та педагогами на початку дослідження та після місяця навчання. Кінцеві результати було проставлено по 5-ти бальній шкалі, що дозволило порівняти сформовані учнями знання та навички. Для статистичної оцінки результатів було використано критерій Манна-Уітні.

Виклад основного матеріалу дослідження

Побудова освітнього процесу на основі партнерської взаємодії має бути орієнтована на певні критерії. Ці критерії мають бути пов'язані між собою для забезпечення ефективної співпраці всіх учасників навчального процесу. Аналіз основних критеріїв представлено на рисунку 1.

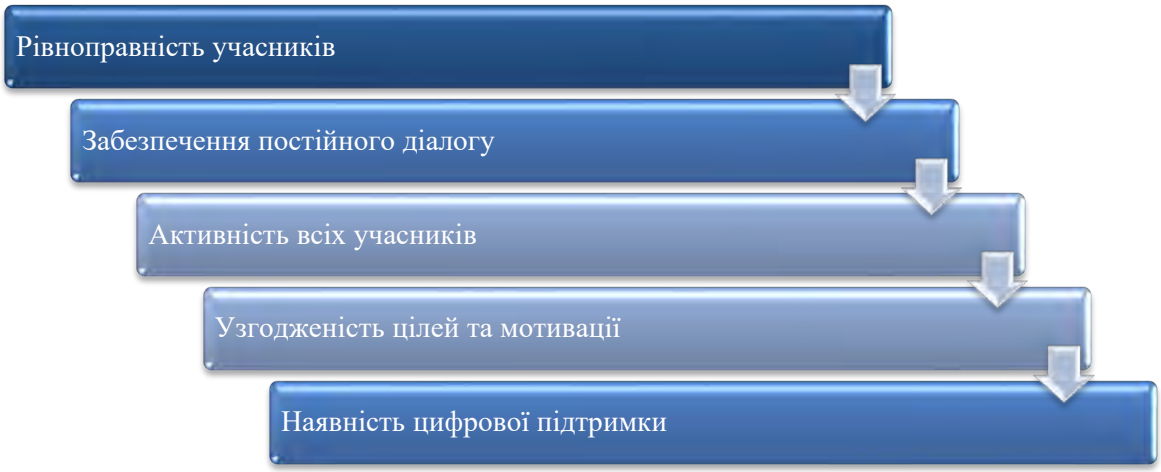


Рисунок 1. Критерії, які мають бути враховані у формуванні навчальному процесі на основі партнерської взаємодії

Рівноправність учасників навчального процесу має бути побудована на можливості забезпечення активної взаємодії всіх учасників навчального процесу, що передбачало розподілення освітніх ролей, чіткої відповідальності. Для прикладу, це може бути реалізовано за допомогою проєктної роботи, яка передбачає участь усіх учнів та педагогів для вирішення навчальних задач. Це забезпечує можливість розвитку компетентності всіх учнів на основі отримання знань з окремого предмету та проявлення організаційних навичок.

Під час партнерської взаємодії у навчальному процесі також необхідно забезпечити постійний діалог всіх учасників. Діалог необхідний для вирішення навчальних питань, постійної підтримки та забезпечення конструктивної критики. За допомогою діалогу учні формують навички висловлення думок, що сприяє створенню узгоджених рішень для вирішення завдань. Діалог спрямовано на покращення навчального процесу на основі врахування потреб учнів, розвиток емоційної відкритості.

Активність сприяє розвитку самостійності учнів та можливість забезпечення коректної співпраці між усіма учасниками. Критерій спрямовано

на можливість глибокого залучення у навчальний процес учнів, що пов'язано із індивідуальною та груповою роботою. Також забезпечує розвиток ініціативності учнів та здобуття знань за допомогою активного навчання. Таким чином, учні приймають свідому участь у навчанні, що дозволяє орієнтуватися на креативні підходи.

Важливе значення також має узгодженість цілей та мотивації, що сприяє взаємозв'язку учбової діяльності з освітніми завданнями. Це має бути орієнтовано на забезпечення інтересу учнів, усвідомлення прагнення до вивчення матеріалів. Процес має бути пов'язано із розумінням учнями навчальних цілей, що сприяє опрацюванню актуальних тем.

Забезпечення цифрової підтримки сприяє безперервності співпраці учнів, педагогів на основі доступних ресурсів. Цифрова підтримка сприяє доступності навчальних матеріалів та їх розширеному сприйняттю. Цифрові технології сприяють зворотному зв'язку, та мають орієнтуватися на навчальні матеріали для досягнення навчальної мети. Вони забезпечують можливість групової роботи, проведення тестів, опитувань, обговорень для кращого сприйняття та обміну інформацією.

Оскільки одним із інструментів якісної організації партнерської взаємодії у освітньому процесі є цифрові технології, було визначено їх ефективність. Орієнтуючись на розширені можливості цифрових технологій, ефективність була перевірена з точки зору організації навчання та для вивчення навчальних тем. Вагомість функціоналу цифрових платформ була порівняна за допомогою коефіцієнту значимості, розробленого авторами.

$$r = \sum_{i=1}^{n} p_i \times s_i, \quad (1)$$

p_i – вагомість цифрової платформи загалом для освітнього процесу (максимальна оцінка – 1 бал);

s_i – значення додатку у відповідності з організаційними вимогами навчання / для вивчення академічних тем (максимальна оцінка – 10 балів).

Статистичне порівняння результатів було реалізовано за допомогою критерію Манна-Уітні (Mann & Whitney, 1947). У відповідності з критерієм розрахунок може проводитися не лише на основі порядкових даних, але й несиметричними показниками. При перевищенні розрахункового значення критичному ($U_{кр}$), вагомість цифрових платформ за функціоналом не буде відрізнятися (Таблиця 1).

Таблиця 1. Вагомість цифрових платформ для організації навчання та вивчення академічних тем

Вид цифрових платформ	*Організація навчання*	*Вивчення академічних тем*	*Критерій Манна-Уітні ($U_{кр}$=5)*
	r	r	
Jamboard	7,5	5,9	5,702
Moodle	9,2	4,7	4,311
Trello	8,8	4,2	4,762

Вид цифрових платформ	*Організація навчання*	*Вивчення академічних тем*	*Критерій Манна-Уітні ($U_{кр}$=5)*
iTooch Middle School	5,1	8,6	5,104
BrainPOP	4,3	9,2	4,324
Khan Academy	7,3	9,4	5,949

Проведений аналіз цифрових платформ показав, що для організації освітнього процесу найбільш сприятливими є Moodle та Trello. Функціонал цих платформ забезпечує можливість управління навчальними проектами, організацію командної роботи. За їхньою допомогою можливо здійснювати планування всіх етапів навчального процесу, контролювати особливості виконання. Платформа Moodle також сприяє створенню навчальних курсів, що забезпечує не лише візуальне сприйняття інформації, але й розвиток самостійності учнів. Але індивідуальне використання цих платформ не є ефективним для вивчення матеріалів, оскільки можливостями платформ передбачено структурування інформації, а не сприйняття готових лекцій.

Інтерактивна дошка Jamboard також має позитивний вплив на організацію навчального процесу, оскільки забезпечує візуальне сприйняття інформації. Вона сприяє партнерській взаємодії у навчальному процесі на основі групової роботи всіх учасників навчального процесу у реальному часі. Таким чином, вивчення навчальних матеріалів може відбуватися за допомогою презентацій, мозкового штурму, ментальних карт і т.д. Дошка Jamboard сприяє вивченню окремої теми, але якість сприйняття залежить від представленої педагогом інформації.

Платформа Khan Academy має одне з найбільш позитивних значень для вивчення освітньої теми. За допомогою платформи можливо вивчати шкільні теми індивідуально або в класі, коригуючи темп навчання. Платформою передбачено використання відеоматеріалів, виконання завдань відповідно до рівня знань з вивченої теми. Менше значення платформи для організації навчального процесу пов’язано із представленням уже готових уроків, які неможливо структурувати індивідуально під учнів. Але за її допомогою можливо відслідковувати рівень знань учнів.

Платформа BrainPOP має переваги для вивчення окремої теми, що пов’язано із можливістю її використання для вивчення різних предметів. Інформація подається у інтерактивній формі, наприклад, за допомогою анімації, що забезпечує її полегшене сприйняття. Однак для ефективної організації навчання необхідно використовувати додаткові цифрові інструменти. iTooch Middle School також забезпечує можливість вивчення навчальних тем з різних предметів, що відбувається на основі використання ігрового підходу, який неможливо індивідуально адаптувати під окрему групу школярів.

Орієнтуючись на встановлені критерії партнерської взаємодії та ефективність вибраних цифрових платформ, було проведено навчання серед 52

учнів 5-6 класів. Передбачено організувати навчальний процес на основі партнерської взаємодії. Це забезпечило можливість провести спостереження за реальним навчальним процесом та виявити його переваги. Вивчення освітніх тем передбачало роботу учнів у групах, що було пов'язано зі створенням навчальних проєктів і забезпеченням простійної комунікації з педагогом. У якості цифрових платформ було використано Moodle, Jamboard, Khan Academy, iTooch Middle School. Тривалість навчання учнів в умовах партнерської взаємодії склало 4 тижні, яке було орієнтовано на адаптацію ефективних навчальних практик з використанням цифрових технологій та розвитком мотивації школярів. На основі проведеного навчання була оцінена динаміка розвитку партнерської взаємодії, орієнтуючись на використання цифрових технологій (Рисунок 2).

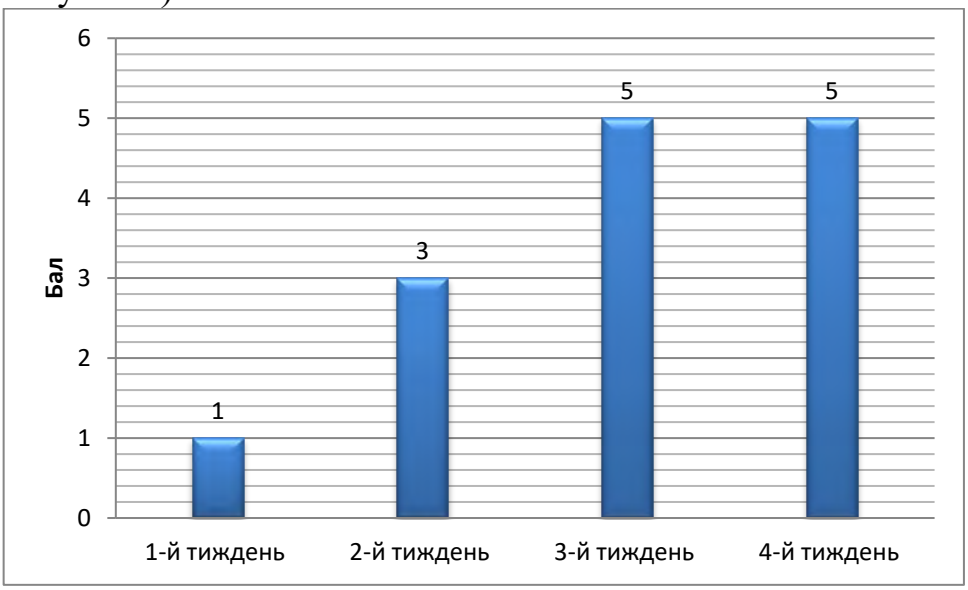


Рисунок 2. Динаміка розвитку партнерської взаємодії між учнями та педагогами

Отримані результати показали, що систематична взаємодія учнів і педагогів мала позитивний вплив на вивчення освітніх тем з учнями. Процес було пов'язано із постійним обговоренням матеріалів та виявленням складних тем для засвоєння, що передбачало їх додаткове опрацювання. Позитивні результати пов'язані із активною участю учнів у опрацюванні навчальної теми, що передбачало систематичну консультацію з педагогом. У учнів розвивалася мотивація до навчання, що було пов'язано із розумінням відповідальності за окремий проект. Партнерській взаємодії, яка мала позитивний вплив на навчальний процес, сприяли і цифрові платформи. Їх використання дозволило орієнтуватися на можливість колективної взаємодії, виконання завдань, пошук додаткової інформації, яка відсутня у методичних матеріалах. Це забезпечило гнучку взаємодію між усіма учасниками освітнього процесу та глибше засвоєння тем на основі постійного аналізу. Взаємодія з вчителем вплинула на зменшення його авторитарності та мала позитивний вплив на розвиток впевненості учнів, їх креативності, соціальних навичок.

Визначення переваг партнерської взаємодії та впливу цифрових технологій було оцінено через успішність учнів. Процес передбачав порівняння середніх результатів учнів до початку дослідження та після. Учнів було розподілено на 4 рівні групи для проведення деталізованого дослідження. Оцінка була проставлена на 12-ти бальній шкалі, орієнтуючись на статистичне порівняння результатів за допомогою критерію Манна-Уітні (Таблиця 2).

Таблиця 2. Оцінка успішності учнів під час організації освітнього процесу в рамках партнерської взаємодії з використанням цифрових технологій

Номер групи	*До використання цифрових технологій, середній бал*	*Після використання цифрових технологій, середній бал*	*Критерій Манна-Уітні ($U_{кр}$=4)*
Група №1	7,2	9,8	3,996
Група №2	7,4	10,1	3,921
Група №3	7,3	9,3	4,356
Група №4	7,9	9,6	4,280

Отримані результати успішності учнів показали більшу ефективність навчального процесу в рамках партнерської взаємодії. Результати пов’язані із постійним аналізом, структуруванням інформації за допомогою цифрових технологій, що дозволило раціонально сприймати новий матеріал. Успішність учнів була пов’язана із вибором формату вивчення теми, що передбачало використання креативного підходу для покращення навчальних результатів. Процес передбачав самостійне опрацювання навчальних матеріалів для подальшого обговорення, що орієнтувало учнів на досягнення високих результатів. Високі результати були пов’язані із глибиною вивчення теми, що впливало на рівень запам’ятовування інформації. Партнерська взаємодія мала позитивний вплив на відчуття підтримки учнів, побудову довіри з педагогом та зменшенні перешкод під час спілкування. Такий навчальний процес сприяв осмисленню навчального матеріалу. Його обробка за допомогою цифрових технологій вплинула на сприйняття інформації через процес моделювання. На основі такої інноваційності учні бачили результати своєї роботи, що сприяло досягненню високих результатів.

Висновки

Партнерська взаємодія у освітньому процесі має позитивне значення для трансформації навчального середовища та розвиток мотивації учнів. На основі партнерської взаємодії формуються позитивний зв'язок між учнями та педагогом, що формує позитивний емоційний клімат у класі. Під час дослідження було встановлено, що партнерська взаємодія має бути побудована на рівноправності учасників, забезпеченні постійного діалогу, активності всіх учасників, узгодженні цілей та мотивації, наявності цифрової підтримки. На основі цих критеріїв партнерська взаємодія сприяє розвитку самостійності

учнів у прийнятті рішень для реалізації навчальних проєктів, розвивати впевненість під час висловлення власних думок.

Визначено, що для організації навчального процесу у гімназій найбільш позитивний вплив мають платформи Moodle (r=9,2) і Trello (r=8,8), оскільки сприяють структуруванню навчальних матеріалів, створенню завдань. Найменш позитивне значення для організації має платформа BrainPOP (r=4,3), однак вона забезпечує якісну підготовку окремих тем (r=9,2). Також вивченню окремих тем сприяє платформа Khan Academy (r=9,4). Це пов'язано із поданням інформації у відеоформаті, за допомогою презентацій, що дозволяє виділити основну інформацію від другорядної. Цифрові технології забезпечують зв'язок між усіма учасниками навчання, що розвиває внутрішню мотивацію та позитивне ставлення до навчального процесу. Отримані результати були підтверджені й під час практичної діяльності. Встановлено, що протягом чотирьох тижнів навчання розвивалася позитивна динаміка розвитку партнерської взаємодії між учнями й педагогами. Це було пов'язано із гнучкістю навчального процесу, систематичним аналізом інформації, що вплинуло на розуміння навчальних тем. Позитивне значення партнерської взаємодії з використанням цифрових технологій було пов'язано із покращенням успішності учнів.

Перспективи дослідження орієнтовані на визначення ефективності партнерської взаємодії у навчальному процесі під час використання цифрових технологій та без їхнього використання. Акцент буде зроблено на визначенні потенціалу такого навчання з точки зору діалогічної та проєктно-орієнтованої співпраці.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Ведмеденко, Н., & Матвієнко, В. (2024). Педагогіка партнерства як основа Нової української школи. *Освітньо-науковий простір*, *1*(7(2)), 28–36. https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.7(2)/1.2024.03

Іваницька, Н. А. (2024). Роль електронного освітнього середовища у професійній взаємодії вчителів початкової та базової школи. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (215), 163–166. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-215-163-166

Калінін, В. О. (2025). Цифрова синергія: інноваційні підходи до розвитку партнерських взаємодій у Новій українській школі. У *Наука та освіта як основа суспільного розвитку: Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 31–35). Research Europe. https://researcheurope.org/wp-content/uploads/2025/05/re-28.04.25.pdf

Ковальчук, В. А. (2025). Формування в майбутніх учителів компетентності педагогічного партнерства. *Нові технології навчання*, (99), 105–115. https://doi.org/10.52256/2710-3560.2025.99.11

Лозова, О. В. (2025). Особистісна готовність вчителів до впровадження STEM-освіти крізь призму взаємодії та співпраці: емпіричні результати дослідження. *Вісник післядипломної освіти: збірник наукових праць. Серія «Соціальні та поведінкові науки; Управління та адміністрування»*, *33*(62), 82–99. https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-33(62)-82-99

Петрук, О. М. (2024). Особливості сучасних молодших школярів: орієнтири для навчальної взаємодії. *Український педагогічний журнал*, (1), 132–140. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-132-140

Радченко, О. М., & Кондур, О. С. (2025). Новітні моделі співпраці школи й родини: пошук ефективних рішень для сучасної освіти. *Педагогічна Академія: наукові записки*, (18). https://doi.org/10.5281/zenodo.15537408

Сівак, Н. А., Гайдамашко, І. А., & Казакова, Н. В. (2025). Соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами: етичний аспект. *Педагогічна Академія: наукові записки*, (21). https://doi.org/10.5281/zenodo.16987853

Сохань, Н. (2024). Динамізація партнерських відносин у гімназії. *Проблеми сучасного підручника*, (32), 256–265. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2024-32-256-265

Чижевський, Б. Г. (2023). Партнерська взаємодія учня, батьків і учителя у забезпеченні розвитку та саморозвитку особистості. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»*, *25*(54), 253–302. https://doi.org/10.58442/2218-7650-2023-25(54)-253-302

Kang, J., Xu, X., & Yan, L. (2025). Leveraging affordances of immersive technology-supported collaborative learning (ITCL): A systematic review. *Education and Information Technologies*, *30*(1), 607–647. https://doi.org/10.1007/s10639-024-13079-y

Kovari, A. (2025). A systematic review of AI-powered collaborative learning in higher education: Trends and outcomes from the last decade. *Social Sciences & Humanities Open*, *11*, Article 101335. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101335

Mann, H. B., & Whitney, D. R. (1947). On a test of whether one of two random variables is stochastically larger than the other. *The Annals of Mathematical Statistics*, *18*(1), 50–60. https://doi.org/10.1214/aoms/1177730491

Paulsen, L., Dau, S., & Davidsen, J. (2024). Designing for collaborative learning in immersive virtual reality: A systematic literature review. *Virtual Reality*, *28*(1), Article 63. https://doi.org/10.1007/s10055-024-00975-4

Sharma, K., Nguyen, A., & Hong, Y. (2024). Self-regulation and shared regulation in collaborative learning in adaptive digital learning environments: A systematic review of empirical studies. *British Journal of Educational Technology*, *55*(4), 1398–1436. https://doi.org/10.1111/bjet.13459

Vijayakumar Bharathi, S., & Pande, M. B. (2025). Does constructivism learning approach lead to developing creative thinking skills? The mediating role of online collaborative learning environments. *Journal of Computers in Education*, *12*(2), 551–587. https://doi.org/10.1007/s40692-024-00321-2

Yadav, N. (2024). The impact of digital learning on education. *International Journal of Multidisciplinary Research in Arts, Science and Technology*, *2*(1), 24–34. https://doi.org/10.61778/ijmrast.v2i1.34

Yaseen, H., Mohammad, A. S., Ashal, N., Abusaimeh, H., Ali, A., & Sharabati, A.-A. A. (2025). The impact of adaptive learning technologies, personalized feedback, and interactive AI tools on student engagement: The moderating role of digital literacy. *Sustainability*, *17*(3), Article 1133. https://doi.org/10.3390/su17031133

Демчук О. І.
Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)
https://doi.org/10.32405/978-617-9006-40-1-2026-69-86

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ, ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ Й ПЕРСОНАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: СТАНОВЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ Й ІННОВАЦІЇ

Завдання вищої освіти полягає в створенні сприятливого середовища для повного розкриття потенціалу кожного студента. Це передбачає виявлення їхніх задатків та здібностей, а також формування їх як патріотичних, демократичних і соціально активних громадян України. Одним із ключових напрямів модернізації вищої освіти є диференціація, індивідуалізація й персоналізація навчання. Ці підходи передбачають глибоке розуміння індивідуальних освітніх потреб здобувачів освіти, їх класифікацію за типологічними групами та застосування різноманітних методів навчання для кожного студента. Диференціація є інструментом для втілення індивідуалізації, що дає змогу самостійно обирати свою освітню програму та ресурси.

Диференціація (лат. differentia – різниця) – поділ чого-небудь на окремі різнорідні елементи. Диференціація в освіті – процес та результат створення відмінностей між частинами освітньої системи/підсистеми, детермінованих індивідуальними особливостями здобувачів освіти (Кремень, 2021, с. 242).

З огляду на різні підходи до тлумачення цього поняття у словниках та енциклопедіях, можна дійти висновку, що диференціація, по-перше, передбачає існування відмінностей між окремими групами в межах цілого, а по-друге, є процесом поділу цілого на типологічні групи за певною ознакою.

Незважаючи на наявність великої кількості літератури, багаторічного досвіду дослідної та практичної роботи з проблеми диференціації освіти, не можна не відзначити відсутність єдності й ясності в тлумаченні термінів «диференціація навчання», «диференційоване навчання», «диференційований підхід», «індивідуалізація навчання», «рівнева диференціація», «профільна диференціація», «фуркація» і співвіднесення їх один з одним (Шпарик, 2015).

У науково-педагогічній літературі існують такі тлумачення диференційованого навчання:

-така форма його організації, за якої застосовується система навчальних прийомів, створюються оптимальні режими для інтенсифікації пізнавальної діяльності його суб’єктів різного рівня знань, здібностей, домагань на кожному етапі процесу навчання задля ефективного засвоєння знань (Сапогов, 1994);

-процес, за якого здобувачів освіти поділяють на типологічні (гомогенні) групи – за рівнем успішності (досягнень), темпом навчання, індивідуальними навчальними можливостями, пізнавальними інтересами, професійним самовизначенням, інклюзивними характеристиками тощо, – вважається диференційованим освітнім процесом. Навчання і виховання в умовах такого диференційованого освітнього процесу є диференційованим навчанням. Диференційоване навчання бере за мету добір прийомів і методів (педагогічних технологій) роботи вчителя/викладача з кожною сформованою групою здобувачів освіти для досягнення якнайкращого результату (Кремень, 2021, с. 243);

-розглядається як засіб досягнення цілей особистісно орієнтованої освіти (Бібік, 2009);

-організація роботи на уроці, коли одному учневі або групі учитель пропонує в певній системі посильні завдання різної складності й цим самим створює сприятливі умови для розвитку й навчання кожного (Савченко, 1997);

-спеціально організована навчально-пізнавальна діяльність (суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія), яка, ураховуючи вікові, індивідуальні особливості суб'єктів учіння, їхній соціальний досвід і стартовий стан, нахили й інтереси, спрямована на оптимальний фізичний, духовний і психічний розвиток учнів (студентів), засвоєння необхідної суми знань, практичних дій за різними навчальними планами і програмами (Сікорський, 2001);

-це комплексна система, упровадження якої в освітній процес передбачає виявлення та облік індивідуальних особливостей учнів, визначення складності та темпу навчання відповідно до індивідуальних особливостей окремих учнів та особливостей груп школярів, застосування відповідних форм навчання й навчальної діяльності школярів, методів і засобів навчання. Тимчасом як для терміна-словосполучення «диференціація навчання» характерне акцентування уваги на слові «диференціація», що мотивує детальний розгляд специфіки функціонування складного механізму в окремому випадку (це, так би мовити, окремий випадок застосування однієї з форм або видів диференційованого навчання) та передбачає планування й реалізацію діяльності двох суб'єктів навчального процесу – учителя й учня (Шевчук, 2020).

Таку організацію навчання спрямовують на особистісне входження суб'єкта в навчальний процес, забезпечення його готовності засвоювати зміст, сприйнятливості до педагогічних впливів, позитивного реагування на навчальні цілі тощо (Овчарук, 2004).

Диференційоване навчання визначається врахуванням у ході проєктування та реалізації навчального процесу індивідуально-психологічних особливостей студентів, рівня їхніх знань, умінь і навичок, мотиваційної орієнтації по відношенню до кожного навчального предмета окремо й до майбутньої професії загалом. Диференційоване навчання надає можливість одним здобувачам освіти успішно виконувати освітню (навчальну) програму, а іншим – розвивати свої індивідуальні можливості та здібності.

Спрямованість диференціації навчання на всебічний розвиток особистості передбачає такі сутнісні ознаки: суб'єкт-суб'єктне гуманне співробітництво всіх учасників навчально-виховного процесу; діагностувально-стимуляційний спосіб організації навчального пізнання; діяльнісно-комунікативну активність студентів; проєктування викладачем (а пізніше й здобувачам освіти) індивідуальних досягнень тих, хто навчається, у всіх видах діяльності, сенситивних їхньому розвитку; урахування в змісті, методиках, системі оцінювання широкого діапазону особистісних потреб і можливостей суб'єктів навчання в здобутті якісної освіти (Овчарук, 2004).

Ми вважаємо, що за умови організації науково обґрунтованого навчання необхідно враховувати цілу низку особливостей кожного студента.

Є. Гончарова у своїй науковій праці «Диференціація навчання фахових дисциплін майбутніх учителів іноземної мови у вищих педагогічних закладах» наголошує на необхідності впровадження в процес навчання завдань, розрахованих на конкретного суб'єкта, або груп, а звідси вимога – прагнути до найбільш вірного визначення ступеня складності навчального матеріалу й методів навчання за врахуванням його індивідуальних і вікових особливостей; ураховувати психологічні особливості – умови роботи кожного з них у посильному йому темпі (Гончарова, 2015).

Узагальнення перерахованих ознак і вимог науковців дає змогу дійти висновку, що сутністю диференціації навчання є:

- урахування індивідуально-психологічних особливостей студентів та можливостей їхнього особистого розвитку в змісті, методиках і системі оцінювання;
- використання завдань, обсяг і складність яких визначається індивідуально-психологічними особливостями й рівнем навчальних досягнень студентів;
- ефективна взаємодія викладача і студентів, спрямована на формування позитивної мотивації до навчання, активізацію навчально-пізнавальної діяльності, розвиток уміння працювати самостійно (Гончарова, 2015).

Проблемі диференціації навчання у вітчизняній психолого-педагогічній науці кінця XX – початку XXI ст. присвячена значна кількість наукових праць, у яких досліджуються її різі аспекти, зокрема праці таких вчених, як Н. Арістова, О. Барановська, Л. Березівська, Н. Бібік, Є. Гончарова, О. Малихін Л. Сікорський, С. Трубачева, О. Шпарик та інші.

Таким чином, у своїх дослідженнях науковці визначають спрямованість диференціації навчання на всебічний розвиток особистості шляхом урахування в ході проєктування та реалізації освітнього (навчального) процесу здобувача освіти індивідуально-психологічних особливостей студентів, рівня їхніх навчальних досягнень, мотиваційної орієнтації, надаючи можливість одним студентам успішно виконувати навчальну програму, а іншим – розвивати свої індивідуальні можливості, чому сприяє впровадження в процес навчання завдань, розрахованих на конкретного студента чи групу студентів. Суттєвою

ознакою диференціації навчання є суб'єкт-суб'єктне гуманне співробітництво всіх учасників освітнього процесу.

У психолого-педагогічній літературі знаходимо інтегральне визначення поняття «індивідуалізації навчання» як системи взаємодії між учасниками освітнього (навчального) процесу, коли найповніше впроваджуються індивідуальні особливості кожного, визначаються перспективи подальшого розумового розвитку й гармонійного вдосконалення особистості, здійснюються пошуки засобів, що сприяли б формуванню індивідуального стилю діяльності майбутнього фахівця (Володько, 1994). Індивідуалізація навчання тісно пов'язана з диференціацією, що є початковою фазою цього процесу. На наше переконання, з іншого боку, індивідуалізацію навчання можна розглядати як провідний засіб його диференціації.

Диференційований підхід до навчання зумовлює підготовку студентів у групі за єдиною програмою, але з урахуванням їх індивідуально-психологічних особливостей (Дарійчук, 2004).

Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує, що проблема диференціації навчання є однією з ключових для забезпечення якості освітнього процесу не лише в загальноосвітніх школах, а й у закладах вищої педагогічної освіти.

Розглянемо цілі диференціації навчання:

-із психолого-педагогічної точки зору – диференціація навчання створює оптимальні умови для виявлення задатків, розвитку інтересів і здібностей кожного учня чи студента. Урахування індивідуальних особливостей особистості, рівня її підготовки, темпу засвоєння знань, пізнавальних потреб і мотивації сприяє більш повному розкриттю потенціалу здобувача освіти. За таких умов освітній (навчальний) процес набуває особистісно орієнтованого характеру, що позитивно впливає на формування внутрішньої мотивації до навчання, розвиток самостійності, відповідальності та впевненості у власних можливостях. Індивідуалізація навчання також забезпечує можливість добору змісту, методів і форм роботи відповідно до освітніх потреб конкретного здобувача освіти. Це дає змогу не лише підвищити ефективність засвоєння навчального матеріалу, а й стимулює творчу активність, критичне мислення та здатність до саморозвитку.

Урахування індивідуальних психологічних характеристик сприяє створенню комфортного освітнього середовища, у якому кожен учень або студент має можливість досягати максимально можливих результатів відповідно до своїх здібностей і можливостей;

-з соціальної точки зору – цілеспрямований вплив на формування творчого, інтелектуального, професійного потенціалу суспільства з метою раціонального використання можливостей кожного члена суспільства та його взаємовідносини з соціумом. Освіта розглядається як важливий механізм формування творчого, інтелектуального та професійного потенціалу суспільства. Її основним завданням є створення умов для розвитку особистості, набуття нею необхідних

знань, умінь, навичок і компетентностей, які забезпечують успішне функціонування в сучасному соціальному середовищі. Саме через освіту здійснюється підготовка людини до активної участі в суспільному житті, професійній діяльності та виконанні різноманітних соціальних ролей. Формування інтелектуального потенціалу суспільства передбачає розвиток критичного мислення, здатності до аналізу, творчого пошуку та прийняття обґрунтованих рішень. Це сприяє появі висококваліфікованих фахівців, науковців, управлінців і громадських діячів, які забезпечують соціально-економічний розвиток держави та підвищення її конкурентоспроможності. Водночас розвиток творчого потенціалу стимулює інноваційну діяльність, культурний прогрес і створення нових ідей, що є важливими чинниками суспільного поступу. Особливого значення набуває формування професійного потенціалу, оскільки від рівня підготовки громадян залежить ефективність функціонування всіх сфер суспільства. Раціональне використання можливостей кожної людини дає змогу максимально реалізувати її здібності та професійні якості, що позитивно впливає як на особистий добробут, так і на розвиток суспільства загалом. Завдяки цьому зростає продуктивність праці, підвищується якість виконання професійних обов'язків і зміцнюється людський капітал держави. Важливим результатом освітнього впливу є також формування системи взаємовідносин особистості із соціумом. У процесі навчання людина засвоює соціальні норми, цінності та правила поведінки, набуває досвіду міжособистісної взаємодії, співпраці та відповідальності.

Це сприяє успішній соціалізації, розвитку громадянської свідомості, толерантності та здатності до конструктивної участі в житті суспільства. Таким чином, освіта виступає важливим чинником не лише індивідуального розвитку, а й формування соціально активного, відповідального та компетентного суспільства.

-з дидактичної точки зору – рішення назрілих проблем освіти шляхом створення нової методичної системи диференційованого навчання, побудованої на принципово нових мотиваційних засадах. Запропонований підхід спрямований на розв'язання актуальних проблем сучасної освіти шляхом створення нової методичної системи диференційованого навчання, яка ґрунтується на якісно новій мотиваційній основі. Така система передбачає організацію освітнього процесу за врахування відмінностей у навчальних можливостях, рівні підготовки, пізнавальних інтересах і темпі засвоєння знань учнями. На відміну від традиційних підходів, де мотивація часто спирається переважно на зовнішні стимули, нова методична система орієнтована на формування внутрішньої зацікавленості навчальною діяльністю, усвідомлення її особистісної значущості та практичної цінності. Реалізація такої системи забезпечує більш повне врахування освітніх потреб кожного учня, створює умови для активного залучення до навчального процесу та сприяє підвищенню результативності навчання. Диференційований підхід дає змогу добирати зміст, форми і методи роботи відповідно до індивідуальних особливостей здобувачів

освіти, що позитивно впливає на якість засвоєння знань, розвиток пізнавальної активності та формування стійкої навчальної мотивації. Водночас така методична система сприяє підвищенню ефективності педагогічної діяльності, оскільки забезпечує оптимальне поєднання загальних освітніх цілей із потребами та можливостями різних категорій здобувачів освіти (Гончарова, 2015).

Отже, дидактична значущість зазначеного підходу полягає в створенні умов для більш гнучкої, особистісно орієнтованої та ефективної організації навчання, що відповідає сучасним вимогам до якості освіти та забезпечує підвищення мотивації й навчальних досягнень здобувачів освіти.

На думку І. Малафіїка диференціація поділяється на два типи, а саме: внутрішню та зовнішню (Малафіїк, 2005).

Внутрішня форма диференціації враховує індивідуальні особливості учнів чи студентів, підібраних за випадковими ознаками. Така форма передбачає варіативність темпу у вивченні матеріалу, диференціацію навчальних завдань, вибір різних видів діяльності, визначення характеру й міри дозування допомоги з боку викладача. Можливий поділ на групи задля роботи на різних рівнях і різними методами. Внутрішня диференціація може здійснюватися як у традиційній формі, так і на основі планування результатів навчання (Біда & Орос, 2024).

Традиційно сутність внутрішньої диференціації полягає в застосуванні таких форм і методів навчання, за допомогою яких індивідуальними шляхами, з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей студентів (учнів) підводили до однакового рівня оволодіння програмовим матеріалом. Рівнева диференціація передбачає таку організацію навчання, за якої студенти (учні), навчаючись за єдиною програмою, мають можливість засвоювати її на різних запланованих рівнях, але ці рівні не повинні бути нижчими за рівень обов’язкових вимог (Бурда та ін., 1994).

Зовнішня диференціація – це поділ здобувачів освіти за певними ознаками (здібностями, інтересами і т.д.) на стабільні групи, у яких і зміст освіти, і методи навчання і форми організації навчання різняться. Різновидом внутрішньої диференціації є рівнева диференціація, за якої здобувач освіти має право і можливість обирати свій рівень засвоєння навчального матеріалу (Біда & Орос, 2024).

Диференціацію навчання розглядаємо як поділ студентів за їхніми індивідуально-психологічними особливостями (здібностями, нахилами) з подальшим застосуванням прийомів і методів викладання залежно від індивідуальних здібностей. З такої ж точки зору розглядаємо й «диференційований підхід до навчання».

Застосування диференціації навчання в ході вивчення окремої дисципліни передбачає використання прийомів і методів, значущість упровадження яких визначається специфікою її викладання (Мартіросян, 1997).

У дисертаційному дослідженні Т. Терлецької на здобуття ступеня доктора філософії «Lms moodle як засіб організації диференційованого навчання в закладах вищої освіти» виділено п'ять критеріїв та індикаторів якості впровадження диференційованого навчання:

1.*Проєктувально-аналітична компетентність викладача*: *здатність визначати та аналізувати індивідуальні потреби студентів; уміння використовувати дані моніторингу навчання для корекції методів навчання; уміння проєктувати багаторівневі завдання; вміння встановлювати навчальні цілі, що корелюватимуть з робочою програмою навчальної дисципліни*.

2.*Дидактична якість диференційованого контенту*: *наявність різнорівневих матеріалів із загальними цілями; відповідність зоні найближчого розвитку студентів; орієнтація на знання, навички та компетентності, які студент має сформувати чи розвинути.*

3.*Діагностико-організаційна компетентність викладача*: *уміння діагностувати рівень готовності, інтереси, когнітивно-пізнавальний профіль; навички використання гнучкого групування (тимчасового, сталого); здатність забезпечити включення всіх здобувачів освіти в активність; уміння планувати заняття з урахуванням знань, навичок та вмінь здобувачів освіти.*

4.*Адаптивно-методична компетентність викладача*: *уміння застосовувати формувальне оцінювання для коригування процесу навчання; уміння реалізовувати метод навчання на межі індивідуальної зони комфорту; спроможність забезпечувати різноманітність форм відпрацювання матеріалу.*

5.*Критеріально-формувальна система оцінювання*: *наявність чітких рубрик для різних рівнів студентів; надання постійного та своєчасного зворотного зв'язку; аналіз прогресу щодо індивідуальних цілей* (Терлецька, 2026, с.76-77).

Розглянемо основні принципи диференціації навчання, а саме: індивідуалізацію та персоналізацію.

Індивідуалізація навчання – організація навчального процесу з урахуванням індивідуальних особливостей учнів з метою створення сприятливих умов для реалізації їхніх пізнавальних можливостей, потреб, інтересів. Індивідуалізація навчання – планування та здійснення навчання відповідно до індивідуальних особливостей учнів (характер відчуття дидактичних впливів; трисуб'єктність сприймання знань учитель – учень (клас, група) – персональний комп'ютер/ґаджет; особистісні конструкти «мислення – пам'ять – уява»; поведінкова модель здобувача освіти «інтереси – нахили – здібності – темперамент – характер» тощо) (Кремень, 2021, с. 382).

Часто використовують терміни «індивідуалізація», «диференціація» та «персоналізація» як синонімічні. В одному й тому ж значенні іноді використовують індивідуальний та диференційований підходи до учнів на уроці. Разом із тим, термін «диференціація» переважно розглядається в більш вузькому сенсі: а саме як розподіл школи на певні потоки, іноді навіть: як формування спеціальних шкіл і класів (Малоіван, 2016).

Використовуючи поняття «індивідуалізація навчання», слід ураховувати, що в практиці освітнього процесу йдеться не про абсолютну, а про відносну індивідуалізацію. Незважаючи на те, що дослідження стосується закладів вищої освіти, аналіз наукових підходів до цієї проблеми неможливий без звернення до досвіду загальної середньої освіти, оскільки саме в межах шкільної практики було закладено теоретичні та методичні основи індивідуалізації навчання.

Відносний характер індивідуалізації пояснюється низкою обставин. По-перше, у процесі організації навчання враховуються не особливості кожного окремого студента, а характеристики певних груп студентів, які мають подібні освітні потреби, рівень підготовки чи інші спільні ознаки. По-друге, увага зосереджується лише на тих індивідуальних особливостях, які є відомими та мають безпосереднє значення для навчальної діяльності, наприклад, рівень інтелектуального розвитку, навчальні здібності чи пізнавальні можливості. Водночас низка інших характеристик, таких як окремі риси характеру або особливості темпераменту, не завжди може бути врахована через складність їх діагностування або незначний вплив на досягнення конкретних освітніх цілей.

Крім того, окремі індивідуальні властивості чи стани враховуються лише за умови їхньої особливої значущості для конкретного студента. Це може стосуватися виняткових здібностей у певній галузі знань, творчої обдарованості, особливих освітніх потреб або стану здоров'я. Важливо також зазначити, що індивідуалізація не охоплює всі складові освітнього процесу одночасно. Найчастіше вона реалізується вибірково, в окремих видах навчальної діяльності, під час виконання певних завдань або на конкретних етапах навчання.

На думку М. Малоіван, терміни «індивідуалізація», «диференціація» та «персоналізація» функціонують за правилом взаємозамінності та ототожнення у практичній сфері педагогічної (Малоіван, 2016). Наприклад, деякі педагоги застосовують термін «персоналізація» для того, щоб репрезентувати, що студентам надано право вибору того, що та як вивчати, виходячи з їх особистих інтересів, інші ж використовують цей термін, щоб показати, що викладання проводиться по-різному для різних студентів. Тому, узгодивши існуючі точки зору, пропонуються наступні визначення:

- індивідуалізація стосується завдань, які відповідають потребам студентів. Цілі навчання однакові для студентів, але прогрес визначається швидкістю засвоєння матеріалу, коли студенти корегують час вивчення теми, пропускаючи ті, які вже знають, або зосереджуючи свою увагу на темі, яка потребує додаткового вивчення;
- диференціація стосується завдань, які відповідають преференціям студентів. Цілі навчання однакові, але методи та підходи відрізняються, зважаючи на вибір студентів;
- персоналізація стосується завдань, які відповідають потребам, преференціям та інтересам студентів. Таким чином, персоналізація містить у собі певні аспекти індивідуалізації та диференціації (Малоіван, 2016).

Цікавими виявляються наступні ґрунтовні узагальнення щодо індивідуалізації професійної підготовки здобувачів освіти в сучасному закладі вищої освіти. У певний опосередкований спосіб вони є актуальними саме в контексті вивчення проблеми індивідуалізації загалом, оскільки стосуються підготовки майбутніх учителів. Аспектний розгляд індивідуалізації в низці педагогічних досліджень дає змогу зробити певні узагальнення, а саме:

-на змістовому рівні аналізу визначень поняття різні аспекти відбивають акцентування уваги авторів на баченні різного смислу індивідуалізації та його реалізації в освітній практиці; так, індивідуалізація як явище представляє собою об'єктивний факт і в реальному житті, і в освітньому процесі; індивідуалізація як принцип призначена для пояснення змін, що відбуваються з людиною, у тому числі й у професійній підготовці;

-на теоретичному рівні аналізу виявляються не суголосні, а іноді навіть суперечливі по відношенню одна до одної характеристики поняття (подія, факт – зміна, рідкість і виключність – узагальненість та ін.);

-індивідуалізацію трактують як певний визначений стан навчального процесу, що видається неоднозначним припущенням;

-за традиційного розуміння індивідуалізації спостерігається різний рівень акцентування уваги на відборі форм, методів і прийомів навчання, тобто на її «зовнішній» стороні, що здійснюється в напрямі від учителя до учня (Топузов&Малихін, 2024).

Індивідуалізація навчання є ефектним засобом реалізації положень компетентнісного підходу в освіті. Цей принцип у його функційному застосуванні зумовлює сприйняття як даного, унікальності сприйняття кожного здобувача освіти та його індивідуальних освітніх потреб і можливостей. Індивідуалізація навчання передбачає таку побудову освітнього (навчального) процесу, за якої студенти самі можуть впливати на своє навчання й розвиток (Демчук, 2023 с. 152). Водночас відбувається переведення особистості з позиції об'єкта впливу в позицію суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності. Так, О. Малихін, говорячи про навчання в закладах вищої освіти, наголошує, що освітній процес, на прикладі вивчення іноземної мови, має сприяти розвиткові своєрідності та неповторності кожного студента за врахування його індивідуальних особливостей, розкриття можливостей його особистісного й професійного становлення (Малихін, 2011). Для досягнення ефективної індивідуалізації навчання важливо встановити відкритий і довірливий контакт зі студентами. Педагог має бути готовим слухати їхні запити, ураховувати їхні погляди та пропонувати відповідні індивідуальні завдання. Загалом, індивідуалізація навчання сприяє кращому розкриттю освітнього потенціалу кожного студента, підвищує ефективність його навчально-пізнавальної діяльності, посилює мотивацію й інтерес до навчання, а також вміння самостійно вирішувати завдання та досягати поставлених цілей.

Аналіз індивідуальних потреб здобувачів освіти є важливим етапом у процесі індивідуалізації навчання загалом і навчально-пізнавальної діяльності

зокрема. Передбачається виявлення як сильних, так і слабких сторін кожного студента, що допомагає вибудовувати індивідуальну освітню траєкторію для руху за розробленим індивідуальним освітнім маршрутом. Основними методами такого аналізу можуть бути: тестування – оцінювання знань, навичок і вмінь за допомогою різних форм тестових завдань. Тести можуть бути як стандартизованими, так й адаптованими до конкретних освітніх (навчальних) цілей; спостереження – аналіз поведінки студентів під час занять, що дає змогу виявити стиль навчання (стиль навчально-пізнавальної діяльності) студентів, домінувальну мотивацію й інші їхні індивідуально-психологічні й індивідуально-типологічні особистісні характеристики; аналіз результатів навчальної (навчально-пізнавальної) діяльності – оцінювання успішності студентів у виконанні навчальних завдань, проєктів, участі в дискусіях тощо. Це дає змогу визначити темпи прогресу кожного студента. На основі отриманих даних викладач може розробити індивідуальні завдання, рекомендації й адаптувати методику викладання для задоволення потреб кожного студента. Вважаємо, що розроблення індивідуальних освітніх (навчальних) маршрутів є ключовим елементом у змішаному навчанні, що дають змогу студентам адаптувати освітній (навчальний) процес до власних можливостей і потреб. Такі маршрути створюють на основі результатів аналізу індивідуальних потреб студентів і можуть включати: практичні завдання – спрямовані на розвиток конкретних навичок; завдання можуть бути диференційованими за рівнем складності або формою виконання, щоб відповідати рівню підготовки кожного студента; індивідуальні консультації – регулярний зворотний зв’язок із викладачем допомагає студентам корегувати свої освітні (навчальні) маршрути й рухатися за індивідуальною освітньою траєкторією, отримувати поради й розв’язувати суперечності та долати труднощі (Демчук, 2023, с. 166); відеолекції – надають можливість студентам переглядати матеріал у зручний час, повторювати складні моменти й працювати з різною швидкістю засвоєння інформації.

Всесвітній економічний форум 2025 представив ключові тренди, що змінюватимуть глобальний ринок праці до 2030 року. Одним із висновків є швидке впровадження ШІ (WEF, 2025). У сфері освіти ШІ (штучний інтелект) активно застосовується для підвищення якості навчання, індивідуалізації підходів і полегшення роботи як студентів, так і викладачів, а саме:

1. Адаптивні освітні (навчальні) платформи (наприклад, DreamBox, Knewton, Smart Sparrow) – ці системи аналізують рівень знань і прогрес кожного студента, щоб пропонувати завдання відповідно до його рівня та темпу навчання. Вони дають змогу студентам навчатися у власному темпі (Топузов, & Алєксєєва, 2024, с. 7).

2. Чат-боти для підтримки студентів (наприклад, Ivy.ai, ChatGPT) – чатботи відповідають на запитання студентів, надають інформацію про курси, терміни здачі робіт і допомагають у вирішенні проблем у реальному часі.

3. Аналіз успішності студентів (Learning Analytics) – за допомогою ШІ аналізують результати й прогрес студентів, щоб виявляти слабкі місця, прогнозувати успішність і рекомендувати стратегії для покращення навчання.

4. Платформи для автоматичного оцінювання (Gradescope, EvalAI) – ці системи автоматично перевіряють роботи, особливо тестові завдання та програмний код, що економить час викладачів і зменшує суб'єктивність оцінювання.

5. Віртуальні репетитори (наприклад, MATHia, Squirrel AI) – віртуальні асистенти допомагають студентам у вивченні складних предметів, таких як математика, забезпечуючи підтримку та пояснення, коли студент стикається з труднощами.

6. Системи для створення персоналізованого контенту (наприклад, Content Technologies Inc.) – ці платформи можуть автоматично генерувати навчальні матеріали, презентації та завдання, адаптуючи контент відповідно до рівня підготовки студента (Демчук, 2025).

У контексті дослідження особливу увагу ми зосереджуємо на проблемі індивідуалізації навчання української мови за професійним спрямуванням.

Одним із методів дослідження ефективності індивідуалізації навчання є метод педагогічного спостереження. Зокрема, для визначення рівня володіння українською мовою доцільно провести вхідне тестування на основі матеріалу шкільної програми або запропонувати студентам написати диктант. Це дає змогу виявити рівень сформованості мовних компетентностей і врахувати індивідуальні освітні потреби кожного здобувача освіти (Демчук, 2023).

Важливим чинником, який необхідно враховувати під час організації освітнього процесу, є психологічний стан студентів. Часті повітряні тривоги, обстріли та інші наслідки воєнного стану негативно впливають на емоційне благополуччя молоді, спричиняючи підвищений рівень тривожності та стресу. За таких умов індивідуалізація навчання набуває особливого значення, оскільки дає змогу адаптувати зміст, форми та темп навчальної діяльності до можливостей і потреб кожного студента. Одним зі способів підтримки їхньої навчальної мотивації та психологічної стійкості може бути виконання індивідуально дібраних освітніх завдань, що сприяють зосередженню на навчальній діяльності та створюють умови для особистісного й професійного розвитку.

Розглянемо детальніше особливості практичного впровадження індивідуалізації навчання у процесі вивчення дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням».

Сьогодні постає питання, як зацікавити студента вивчати українську мову професійного спрямування. Для початку варто познайомитися зі здобувачем освіти та дізнатися, що він чекає від курсу та дисципліни, а вже потім формувати завдання, у тому числі й індивідуальні. Також не варто забувати про використання сучасних методик навчання, ознаками яких, перш за все, є візуалізація загалом та інфографіка, як її невіддільна складова, зокрема.

Одним із ефективних методів індивідуалізації навчання української мови за професійним спрямуванням у закладах вищої освіти є написання есеїв, оскільки цей вид роботи дає змогу враховувати індивідуальні інтереси, рівень мовної підготовки, професійні потреби та творчі здібності студентів (Демчук, 2023).

У дисертаційній праці О. Демчука на здобуття степеня доктора філософії «Індивідуалізація навчально-пізнавальної діяльності студентів в умовах змішаного навчання» розроблено три групи есеїв, а саме: мотиваційна, рефлексійна та соціально-значуща.

Мотиваційна група включає теми, що допомагають студентам осмислити власні стимули, життєві орієнтири та бачення майбутнього. Особливу увагу приділено питанню вибору професії («Чому я обрав(ла) професію…»), формуванню індивідуальної траєкторії розвитку («Моя формула успіху», «Як мрія перетворюється на мету»), ролі малих кроків і щоденних зусиль («Сила маленьких кроків», «Сила маленьких звичок», «Чому важливо святкувати навіть маленькі успіхи»). Студенти мали можливість простежити, як їхній особистий досвід співвідноситься з прикладами з життя відомих людей («Мотиваційні приклади з життя відомих людей»), а також з роллю наставника («Як учитель може змінити життя учня», «Учитель, який став для мене прикладом»). Значна частина тем орієнтована на подолання внутрішніх бар'єрів («Як перемогти власну лінь», «Чому не можна боятися помилок», «Як знайти сили почати з нуля»), що відповідає сучасним уявленням про формування навичок саморегуляції й психологічної стійкості. Не менш важливими стали питання про роль подяки («Роль подяки у формуванні характеру»), підтримки оточення («Роль підтримки оточення у досягненні мети»), а також впливу мистецьких практик на мотиваційний ресурс («Як музика/мистецтво впливають на мою мотивацію»). У мотиваційній групі поєднано індивідуальні історії («Мотиваційна історія з мого дитинства», «Моя історія віри в себе») з універсальними проблемами («Навчання протягом усього життя – потреба чи мода?»), що створює умови для гармонійного поєднання особистісного та суспільного контекстів.

Рефлексійна група тем спрямована на осмислення студентами власного освітнього (навчального) шляху, індивідуальних досягнень і труднощів. Уже перші теми («Як змінилося моє бачення освіти після початку навчання в ЗВО», «Найбільший виклик, який я подолав(ла) у навчанні») спонукають до порівняння очікувань і реалій, формування більш реалістичного погляду на освітній процес. Значна частина тем пов'язана з аналізом взаємодії з іншими людьми («Мій досвід роботи в команді», «Чого мене навчили інші люди», «Що я зрозумів(ла) про себе, виконуючи групові завдання»), що актуалізує питання співпраці та комунікативної компетентності. Низка завдань відображає розвиток метакогнітивних навичок: студенти міркують про планування часу («Як я планую свій час»), визначення пріоритетів («Як я обираю пріоритети»), подолання прокрастинації («Як я долаю прокрастинацію»), роботу з критикою

(«Як я реагую на критику»). Важливо, що написання есеїв дає змогу студентам звернутися до власних цінностей і досвіду («Що я дізнався(лася) про себе за останній рік», «Найбільш незабутній момент мого студентського життя», «Мій досвід самостійного вивчення нового»). Питання самооцінювання також мають вагоме значення («Мої сильні та слабкі сторони в навчанні», «Що я вважаю своїм головним досягненням», «Моя найкраща робота – чому вона такою стала»). Низка тем відкриває простір для постановки довгострокових цілей («Яким я бачу себе через 5 років»), що є важливим елементом професійного становлення особистості. Таким чином, рефлексійна група тем сприяє розвиткові самосвідомості, критичного мислення та здатності до самоаналізу. Соціально-значуща група містить теми, які виходять за межі особистого досвіду й орієнтують студентів на усвідомлення глобальних викликів сучасності. Уже початкові теми («Роль освіти в розвитку суспільства», «Як технології змінюють майбутнє навчання», «Освіта для сталого розвитку») визначають освіту як інструмент соціальних трансформацій. Значна увага приділена проблемі рівності та прав людини («Як подолати нерівність у доступі до освіти», «Права людини та освіта», «Чому важливо підтримувати людей з інвалідністю»), а також важливості культурної спадщини й різноманіття («Чому важливо зберігати культурну спадщину», «Роль культурного різноманіття в розвитку суспільства»). Студенти аналізували актуальні виклики сучасності: вплив соціальних мереж («Вплив соціальних мереж на молодь», «Як медіа впливають на громадську думку», «Проблема фейкових новин»), феномен булінгу («Проблема булінгу та шляхи її вирішення»), безпеку в онлайн-просторі («Як забезпечити безпечне онлайн-середовище»). Особливий пакет тем пов’язаний із соціальною відповідальністю та громадянською активністю («Волонтерство як спосіб змінити світ», «Соціальна відповідальність бізнесу», «Роль молоді в розбудові держави», «Моя участь у суспільно важливому проєкті»). Важливою є й тематика, що стосується впливу глобальних подій на життя людей («Як змінився світ після пандемії», «Як війна змінює життя людей»), а також перспектив розвитку професій у цифрову добу («Майбутнє професій у цифрову епоху», «Майбутнє освіти в умовах штучного інтелекту»). Написання соціально-значущих есеїв формує в студентів навички критичного мислення, відповідальності та здатності бачити власну роль у ширшому суспільному контексті (Демчук, 2026, с. 210-212).

Дослідник вважає, що добір тем есеїв, об’єднаних у три групи, дав змогу створити багатовимірний простір для індивідуалізації навчання загалом й індивідуалізації навчально-пізнавальної діяльності зокрема. Мотиваційні теми формували внутрішні стимули та цінності, рефлексійні – забезпечували самопізнання й розвиток метакогнітивних навичок, а соціально-значущі – розширювали світогляд і сприяли громадянській активності. Такий підхід узгоджується з сучасними педагогічними концепціями, що розглядають освіту як цілісну систему, орієнтовану на розвиток не лише знань, а й особистісних якостей та соціальної відповідальності студентів.

Персоналізація навчання – це процес адаптації освітнього процесу до індивідуальних потреб та особливостей кожного студента. Її завдання – допомогти здобувачам максимально ефективно засвоїти знання та навички, враховуючи їхній стиль навчання, темп роботи, інтереси та цілі (Кугай, 2024).

Персоналізація навчання розглядається як гнучкий освітній підхід, у межах якого центральне місце в освітньому процесі посідає студент. Такий підхід передбачає врахування його індивідуальних потреб, інтересів, здібностей, навчального досвіду та особливостей засвоєння знань. Основною метою персоналізованого навчання є створення оптимальних умов для ефективного навчання, всебічного розвитку особистості та реалізації потенціалу кожного здобувача освіти. Персоналізація спрямована на підвищення якості освітнього процесу, забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії та надання студентам можливості досягати високих результатів у навчанні відповідно до власних цілей і потреб.

Серед засобів та інструментів персоналізації навчання К. Кугай (Кугай, 2024) виділяє:

1. Індивідуальні навчальні плани. Використання індивідуальних навчальних планів сприяє підвищенню навчальної мотивації, оскільки студенти мають змогу зосереджуватися на тих питаннях і видах діяльності, які найбільше відповідають їхнім професійним інтересам та особистісним запитам. Крім того, такий підхід дозволяє враховувати індивідуальний темп навчання, рівень сформованості знань, умінь і навичок, а також особливості пізнавальної діяльності кожного здобувача освіти.

Індивідуальні навчальні плани створюють умови для більшої самостійності студентів, розвитку їхньої відповідальності за результати власного навчання та формування навичок самоорганізації. Студенти отримують можливість не лише обирати зміст навчання, а й визначати пріоритети у професійному розвитку, поглиблюючи знання з тих галузей, які є найбільш важливими для майбутньої професійної діяльності. У результаті освітній процес стає більш гнучким, студентоцентрованим і орієнтованим на максимальне розкриття індивідуального потенціалу кожного здобувача вищої освіти.

2. Адаптивний контент. Сутність цього підходу полягає в тому, що навчальні матеріали, завдання та види діяльності добираються або змінюються відповідно до рівня знань, умінь і навичок здобувача освіти. Завдяки цьому кожен студент отримує навчальний контент, який найбільше відповідає його актуальним освітнім потребам та сприяє ефективному засвоєнню нових знань.

Адаптивний контент дає змогу диференціювати складність навчального матеріалу. Студентам, які мають достатній рівень підготовки та швидко засвоюють навчальний матеріал, можуть пропонуватися поглиблені завдання, додаткові джерела інформації, дослідницькі проєкти або творчі види роботи. Водночас студенти, які потребують додаткової підтримки, отримують пояснення, тренувальні вправи, приклади виконання завдань і матеріали для

повторення та закріплення знань. Такий підхід допомагає уникнути як перевантаження навчальним матеріалом, так і втрати інтересу через надто прості завдання.

Особливого значення адаптивний контент набуває в умовах використання цифрових освітніх технологій. Сучасні навчальні платформи можуть аналізувати результати виконання завдань, швидкість опрацювання матеріалу, кількість допущених помилок та інші показники навчальної діяльності студентів. На основі цих даних система пропонує індивідуально підібрані матеріали, рекомендації та завдання, що відповідають рівню підготовки конкретного здобувача освіти.

Використання адаптивного контенту сприяє підвищенню ефективності навчання, оскільки студенти працюють із матеріалами, які є для них посильними, але водночас стимулюють подальший розвиток. Крім того, такий підхід підвищує навчальну мотивацію, формує позитивне ставлення до освітнього процесу та створює умови для поступового досягнення індивідуальних освітніх результатів. У результаті навчання стає більш гнучким, студентоцентрованим і орієнтованим на максимальне розкриття потенціалу кожного здобувача вищої освіти.

3. Диференційовані завдання. Застосування диференційованих завдань дає змогу забезпечити поступове ускладнення навчальної діяльності. Студентам із базовим рівнем підготовки пропонуються завдання репродуктивного характеру, спрямовані на засвоєння основних понять, правил і алгоритмів. Здобувачам освіти із середнім рівнем підготовки доцільно надавати завдання конструктивного характеру, які передбачають застосування знань у стандартних навчальних ситуаціях. Натомість студенти з високим рівнем підготовки можуть виконувати творчі або дослідницькі завдання, що потребують аналізу, узагальнення, самостійного пошуку рішень і критичного мислення.

Важливою ознакою диференційованих завдань є також різноманітність форм їх подання та виконання. Вони можуть бути представлені у вигляді тестів, практичних вправ, проблемних ситуацій, мініпроєктів, есе або дослідницьких завдань. Така варіативність дозволяє враховувати індивідуальні стилі навчання студентів, підвищувати їхню зацікавленість та активність у навчальному процесі.

Застосування диференційованих завдань сприяє підвищенню ефективності засвоєння навчального матеріалу, оскільки кожен студент працює в оптимальному для себе темпі та на рівні складності, який відповідає його можливостям. Крім того, це створює умови для розвитку пізнавальної самостійності, формування впевненості у власних силах і поступового переходу до складніших видів навчальної діяльності. У результаті диференційовані завдання забезпечують більш гнучкий, індивідуалізований та результативний освітній процес.

4. Персоналізований зворотній зв'язок. Застосування персоналізованого зворотного зв'язку сприяє підвищенню навчальної мотивації студентів, формуванню відповідального ставлення до навчання та розвитку навичок самооцінювання й саморегуляції. Завдяки цьому здобувачі освіти краще усвідомлюють власний прогрес, розуміють сильні та слабкі сторони своєї навчальної діяльності й отримують чіткі орієнтири для подальшого розвитку. У результаті освітній процес стає більш індивідуалізованим, ефективним і орієнтованим на досягнення особистісно значущих результатів навчання.

5. Використання інтерактивних інструментів. у контексті персоналізованого навчання передбачає залучення цифрових та педагогічних засобів, які забезпечують активну взаємодію студента з навчальним матеріалом, викладачем і навчальним середовищем. На відміну від традиційного подання інформації, інтерактивні інструменти сприяють залученню здобувача освіти до діяльнісного навчання, де він не лише сприймає знання, а й активно їх конструює, застосовує та перевіряє на практиці.

Одним із найпоширеніших прикладів є використання *онлайн-платформ для навчання* (наприклад, Moodle, Google Classroom, Zoom), де студенти можуть виконувати завдання, проходити тести, брати участь у форумах обговорень і отримувати миттєвий зворотний зв'язок. Такі платформи дають змогу індивідуалізувати навчання, оскільки викладач може призначати різні завдання для різних студентів залежно від їхнього рівня підготовки.

Важливим інструментом є *інтерактивні тести та квізи* (наприклад, Kahoot, Quizizz), які використовуються для швидкої перевірки знань у форматі гри або змагання. Наприклад, під час вивчення теми з української мови студенти можуть проходити онлайн-вікторину з орфографії або пунктуації, де система одразу показує правильні відповіді та пояснення помилок.

Віртуальні дошки для наповнення освітніх (навчальних) матеріалів (Padlet, Miro).

Отже, диференціація, індивідуалізація та персоналізація навчання є взаємопов'язаними складниками сучасної освітньої парадигми, спрямованої на забезпечення реалізації студентоцентрованого підходу в закладах вищої освіти. Якщо диференціація передбачає врахування типологічних особливостей окремих груп здобувачів освіти, індивідуалізація орієнтується на адаптацію змісту, методів і темпу навчання до індивідуальних можливостей кожного студента, то персоналізація забезпечує його активну участь у проєктуванні власної освітньої траєкторії, надаючи право вибору змісту, форм і способів навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Арістова, Н. (2020). Метод проєктів як засіб формування комунікативної компетентності майбутніх учителів. Актуальні проблеми соціальної роботи: досвід і перспективи : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Кам'янецьПодільський, 28 квітня 2020 року). Видавець Ковальчук О. В., м. Кам'янець-Подільський, Україна, 6–8

Арістова, Н. (2023). Цифрова компетентність у системі ключових компетентностей для навчання впродовж життя. *Освіта. Інноватика. Практика*, 10(8), 54–60.

Бібік, Н. (2008). Індивідуально-диференційований підхід як засіб формування пізнавальних інтересів учнів. У *Диференціація навчання на різних ступенях загальної середньої освіти: Теорія, практика, перспективи* (с. 188). Педагогічна думка.

Біда, О., Орос, І., & Чичук, А. (2024). Диференціація освітнього простору вищої школи. *Academic Notes. Series: Pedagogical Sciences*, *7*, 8–12. https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2024.07.008

Бурда, М., Дивак, В., & Литвиненко, Г. (1994). Рівнева диференціація у шкільній математиці. *Рідна школа*, (8), 56–60.

Володько, М. (1994). Індивідуалізація навчання студентів. *Педагогіка і психологія*, (3).

Гончарова, Є. (2015). *Диференціація навчання фахових дисциплін майбутніх учителів іноземної мови у вищих педагогічних закладах* [Дис. канд. пед. наук, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка]. Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка.

Дарійчук, Л. (2001). Психолого-педагогічні аспекти організації диференційованого навчання студентів-нефілологів у процесі навчання іноземної мови. *Вісник Київського національного університету ім. Т. Г. Шевченка. – Сер. : Соціологія. Психологія. Педагогіка,* (11).

Демчук, О. (2023). Індивідуалізація навчання української мови за професійним спрямуванням в умовах змішаного формату організації освітнього процесу у вищій школі. У *«Світ дидактики: Дидактика в сучасному світі»* (с. 162–165). Київ: «Видавництво Людмила».

Демчук, О. (2024). Принципи та практичні аспекти індивідуалізації навчання студентів в умовах змішаного формату організації освітнього процесу у вищій школі. У *«Світ дидактики: Дидактика в сучасному світі»* (с. 152–153). Київ: «Видавництво Людмила».

Демчук, О. (2025). Індивідуалізація навчально-пізнавальної діяльності студентів в умовах змішаного навчання: стратегізація компетентнісного підходу. *Український педагогічний журнал*, (2), 135–142.

Демчук, О. (2026). *Індивідуалізація навчально-пізнавальної діяльності студентів в умовах змішаного навчання* [Дис. д-ра філософії в галузі педагогіки, Інститут Педагогіки НАПН України]. Електронна бібліотека НАПН України.

Кремень, В. (2021). *Енциклопедія освіти* (2-ге вид.). Юріком Інтер. (Оригінал опубліковано 2008 р.)

Кугай, К. (2024). Персоналізація навчання за допомогою онлайн-курсів та інтерактивних платформ: Переваги та виклики. У *Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі — 2024* (с. 188–190). Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди.

Малафіїк, І. (2005). *Дидактика: Навчальний посібник*. Кондор.

Малихін, О. (2009). *Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: Теоретико-методологічний аспект : монографія*. Видавничий Дім.

Малихін, О. (2010). Інформаційно-навчальне середовище як засіб ефективної організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*, (3), 33–38.

Малихін, О. (2014). Ієрархія компетентностей сучасного педагога. *1025 – річчя історії освіти в Україні : Традиції, сучасність та перспективи*, 65–75.

Малихін, О. (2024). Організація самостійної навчальної діяльності здобувачів вищої хімічної освіти в умовах цифровізації освітньо-наукового простору. *Вісник науки та освіти*, (4(22)). https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-4(22)-1178-1189

Малихін, О., & Демчук, О. (2024). Психолого-дидактичний алгоритм індивідуалізації навчально-пізнавальної діяльності студентів в умовах змішаного навчання. *Ukrainian Educational Journal*, (1), 45–52. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-45-52

Малихін, О., & Демчук, О. (2024). Роль компетентнісного підходу в удосконаленні навчально-пізнавальної діяльності студентів на засадах індивідуалізації. У *Світ дидактики: Дидактика в сучасному світі* (с. 163–165). Київ: «Видавництво Людмила».

Малоіван, М. (2016). *Дидактичні умови індивідуалізації самостійної навчальної діяльності студентів філологічних спеціальностей засобами інформаційних технологій* [Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук, «Криворізький національний університет» Криворізький педагогічний інститут]. «Криворізький національний університет» Криворізький педагогічний інститут.

Мартиросян, Л. (1997). *Диференціація навчання в процесі вивчення дисципліни педагогічного циклу (на матеріалі вивчення курсу історії педагогіки)* [Неопубл. автореф. дис. канд.]. УДПУ ім. МП Драгоманова.

Овчарук, О. (2003). Ключові компетентності: Європейське бачення. *Управління освітою: Спеціальний випуск.*

Савченко, О. (1997). Диференціація навчання на всіх етапах уроку. *Сучасний урок у початкових класах*, 39–57.

Сапогов, В. (1994). *Диференційований підхід до студентів як засіб підвищення ефективності навчального процесу в педагогічному ВНЗ* [Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук].

Серденко, Т., & Рейс, Т. (2025). Персоналізація навчання за допомогою інформаційних систем. *Вісник ХНТУ*, (2(93)), 332–338.

Сікорський, І. (б. д.). *Теорія і методика диференційованого навчання в середніх загальноосвітніх і професійних навчальних закладах* [Автореф. автореферат дисертації доктора педагогічних наук]. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України.

Терлецька, Т. (2026). *Lms moodle як засіб організації диференційованого навчання в закладах вищої освіти* [Дис. д-ра філософії в галузі педагогіки]. Київський столичний університет імені Бориса Грінченка.

Топузов, О., & Алєксєєва, С. (2024). Можливості використання штучного інтелекту в освітньому процесі закладів середньої освіти в умовах воєнного стану. *Ukrainian Educational Journal*, (1), 5–11. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-5-11

Топузов, О., Малихін, О., Арістова, Н., Алєксєєва, С., Попов, Р., Барановська, О., & Шелестова, Л. (2024). *Теорія і практика індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти*. Видавничий дім «Освіта».

Шевчук, Л. (2020). Сутність та специфіка поняття «диференціація навчання»: Інформація для ознайомлення педагогів. *Проблеми сучасного підручника*, (25), 219–227.

Шпарик, О. (2015). Проблема диференціації навчання у дослідженнях українських учених та науковців ближнього зарубіжжя. *Український педагогічний журнал*, (4).

Ісапчук Ю. В.
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (Чернівці, Україна)
https://doi.org/10.32405/978-617-9006-40-1-2026-87-121

АКТУАЛІЗАЦІЯ КЛАСИЧНОЇ ЗАРУБІЖНОЇ ЛІТЕРАТУРИ XIX СТ. У ЗВО (ДОСВІД 2020–2025 РР.)

Дисципліни із зарубіжної літератури в ЗВО дуже часто супроводжуються невмотивованістю переважної більшості студентства філологічних спеціальностей і освітніх програм середньої освіти (мова і література) у вивченні класичних текстів минулих століть. Майбутні бакалаври факультету іноземних мов зосереджуються головно на опануванні мови, залишаючи поза увагою важливість художнього функціонування слова в різних сферах діяльності людини. Хоча фіксується загальний тренд на читання в Україні впродовж останніх 5–7 років, що перегукується зі світовою тенденцію до зростання популярності жанрової й нефікційної літератур (Кравченко, 2024), цей процес не заторкує книжки з «високої полиці», які пропонуються державними інституціями. До того ж темпоральна віддаленість художніх текстів по відношенню до сьогодення не сприяє «діалогу» між автором та авдиторією.

Досить доступним та ефективним способом залучення до читання класичної літератури видається принцип наближення художніх текстів до потенційних споживачів/ок культурного продукту. Практика свідчить, що книжка відгукується читач(к)ам, якщо осмислює актуальну проблематику й акцентує зрозумілі сенси. Приміром, А. Тичініна проводила серед студентства рецептивне анкетування щодо пандемії та війни, покликаючись на класичні тексти Середньовіччя та Відродження (див. дет. Тичініна, 2023; Тичініна, 2024). Не менш важливі формально-стильові означники фікційних текстів, що розкривають незмінні універсалії людського буття (народження, смерть, любов, страх тощо).

У цій розвідці пропонуємо власний досвід актуалізації класичної зарубіжної літератури XIX ст., що охоплює періоди романтизму, реалізму та частково натуралізму, на основі інноваційних методів і прийомів викладання. Зокрема, наші напрацювання стосуються взаємодії зі студент(к)ами 1-го та 2-го курсів факультетів іноземних мов та філологічного (денна та заочна форми навчання) Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича впродовж 2020–2025 рр. Передусім лекційний формат викладання, а згодом онлайн-навчання під час карантину та війни вплинули на пошуки нових форми і прийомів, що мали на меті зацікавити студентство автор(к)ами доцифрової

епохи. Як відомо, інноваційні технології навчання сприяють ефективній комунікації в освітньому процесі (Прокопів, Сидорук, 2020). Тому було вирішено посилити роль актуальних творчих завдань, які б виключали плагіат, сприяли самостійній роботі та розвитку креативності й аналітичного мислення.

Ми враховували, що не всі студент(к)и полюбляють соціальні мережі або вміють створювати завдання за допомогою сучасних технологій. Особливо це спостерігалося в період до активного застосування генеративного ШІ в українському освітньому просторі. Тож включили різні форми завдань, що не обов'язково вимагають спеціальних цифрових навичок, позаяк практика показала, що іноді навіть надсилання виконаних завдань на корпоративну пошту викликало труднощі. Студент(к)и добровільно обрали один із варіантів творчого завдання, що оцінювався як додатковий вид завдань для освітніх програм із наявністю практичних занять, як частина модулю-контролю на суто лекційних курсах стаціонарного відділення або як частина підсумкового контролю (залік / іспит) для заочного відділення.

За зазначений період перелік творчих завдань змінювався (про вдосконалення мова йтиме далі), тож у фіналі маємо такі варіанти:

1) творчі продовження, або фанфіки (сиквел, приквел, мідквел, кросовер, спіноф, римейк);
2) заповнений чеклист читача / читачки на основі опрацьованого художнього тексту;
3) мініінтерв'ю з літературним персонажем або автором / авторкою;
4) комікс на основі окремого епізоду з прочитаного тексту, виконаний від руки (фотокопія) або з використанням інтернет-технологій (покликання або електронний формат);
5) стінгазета про автора / авторку, виконана від руки (фотокопія), або з використанням інтернет-технологій (покликання або електронний формат);
6) уявна вебсторінка літературного персонажа або автора / авторки (посилання на профіль в інстаграмі);
7) відеофайл про літературного персонажа або автора/авторки (посилання на короткий ролик у тіктоці);
8) інше (відеопрезентація поезії, анімація літературного персонажа або автора / авторки, буктрейлер до 3 хв).

Ці завдання можна згрупувати в *інноваційні методи активізації творчого потенціалу студентів/ок* (творчі продовження, мініінтерв'ю, уявна вебсторінка в інстаграмі), *методи ейдетики* (чеклист, стінгазета) та *проєктну діяльність* (комікс, відеофайл у тіктоці, відеопрезентація поезії, анімація, буктрейлер). З точки зору дидактики, тут поєднується пасивна, активна та інтерактивна моделі навчання (Кошечко, 2015, 37). На наше переконання, така діяльність у комплексі сприяє актуалізації класичної літератури XIX ст. і розвитку читацьких компетенцій.

Коротко зупинимося на тому, що ми розуміємо під цими термінами та завданнями. Почнемо з *фанфіка*, що є скороченою формою від терміна «фанфікшен» і визначається як різновид художньої творчості шанувальників мистецтва, заснований на певному фендомі (об'єднання фанів-однодумців) (Станко, 2021). Фанфік вважається одним зі способів продовження існування художнього образу, коли умовні фанат(к)и пролонгують авторський першотекст, використовуючи його ідеї, сюжетику або персонажів. У такий спосіб студент(к)и можуть відчути себе в ролі авторів/ок і на власний розсуд перекодувати класичний текст, змінивши формальні або змістові маркери.

Фанфік може мати свої різновиди. Так, *сиквел* – це умовне продовження, яке описує ситуації, що безпосередньо розвивають події попереднього тексту. Знаменита Поттеріана Джоан Ролінґ побудована на цьому принципі. Наразі фанфік – дуже популярний, особливо у масовій культурі та жанровій літературі, також дає можливість читач(к)ам «закрити» відкритий фінал художніх текстів «високої полиці». *Приквел* базується на описі подій, що передують художньому текстові, презентують власну версію передісторії авторського сюжету. До прикладу, роман Джин Рис «Широке Саргасове море» (1966) про юні роки дружини містера Рочестера є приквелом по відношенню до класичного роману Шарлотти Бронте «Джейн Ейр» (1847). *Мідквел* розвиває сюжет попередніх текстів на ту саму тему, що хронологічно стосуються періоду всередині початкового сюжету. *Спіноф* відгалужує сюжет, позаяк робить основними центральними персонажами тих, хто в першотексті вважалися другорядними. Приміром, сучасний роман Персівала Еверетта «Джеймс» (2024) з чорношкірим наратором Джимом є спінофом по відношенню до роману Марка Твена «Пригоди Гекльберрі Фінна» (1884). *Кросовер* покликається на перехрещування сюжетів, тому поєднує елементи та персонажів кількох незалежних текстів. *Римейк* – не пародійний, цитований текст, а презентує насправді новий перекодований твір із класичними повторами сюжетних ходів, характерів. Римейк правомірно вважати новітньою формою перекладу класики, до якої активно апелює жанрова література (Філоненко, 2011, 48). Наприклад, класичний британський роман Джейн Остін «Гордість та упередження» (1813) та два його римейки-бестселери – «Щоденник Бріджит Джонс» (1996) Гелен Філдінг та «Гордість і упередження і зомбі» (2009) Сета Грем-Сіта.

Чеклист – досить поширений варіант опрацювання прочитаного тексту, коли фіксуються основні елементи композиції, характеристика персонажів, елементи змісту, особисті враження тощо. Це свого роду список найважливіших фабульних або сенсових компонентів, які відгукуються читач(к)ам.

Мініінтерв'ю дає можливість студент(к)ам відчути себе в ролі інтерв'юера, коли до уваги беруться ключові моменти з біографії автора/ки або персонажів, сцени з художніх текстів, що варто обговорити та ін. Причому конкретні запитання вимагають коротких відповідей, які б сприяли розкриттю внутрішнього світу респондента.

Комікс, що в нашому випадку зосереджується на певному епізоді тексту, передбачає наявність бульбашки з репліками, думками літературних персонажів та відповідні зображення. Мальопис вважається окремим видом мистецтва і часто візуалізує лакуни текстів, наближуючи приховані сенси до реципієнтів/ок. Часом його сприймають як окремий жанр літератури (Насалевич, Рябуха, Лопушанський, 2020). Популярні графічні романи, що базуються на цій техніці і створюють свої сюжети або перепрочитують класику. Приміром, роман Оноре де Бальзака «Батько Горіо» (1835) у сучасній версії Тьєрі Ламі та Філіпа Тіро з малюнками Брюно Дюамеля, перекладений українською 2019 р., наочно демонструє трагічну історію батьківської любові. Наявні програми генеративного ШІ дозволяють наразі створювати якісні зображення, допомагаючи тим, хто не вміє малювати.

Стінгазета, яку можна замінити більш сучасними постерами, передбачає знайомство з життєписом авторів/ок, візуалізуючи зміст, і сприяє компактному представленню постатей письменників/ць. Тут також у пригоді стануть різноманітні онлайн-програми або ж традиційний формат на папері А3.

Уявна вебсторінка літературного персонажа або автора / ки з посиланням на профіль в *інстаграмі* якнайкраще дозволяє актуалізувати світ XIX ст. Студент(к)ам пропонується переосмислити життя позаминулого століття в наш час. За допомогою соціальних мереж персоналії оповідають про своє повсякдення, діляться власними роздумами, спілкуються зі своїми прихильниками/цями тощо. Цей формат завдань має оптимальні опції для візуалізації прочитаного та інтерактиву з іншими користувач(к)ами Інстаграму. Наявність екранізацій художніх текстів уможливлює підбір тематичних зображень до постів та різноманітних сторіз.

Схожі технічні можливості пропонує інша соціальна мережа – *Тікток*. Мова йде вже радше про *буктоk* як про спільноту блогерів-книголюбів з обговоренням книг та популяризацією читання на загал (Манзик, 2023). У нашому випадку студент(к)и мають викласти короткий відеофайл про літературного персонажа або автора/авторку в публічний доступ. Формат завдання не обмежує студентську фантазію, це може бути інформативний, кумедний, пародійний або інший контент. Головний принцип – зв'язок із першоджерелом і лаконічність ролика.

Категорія «інше» включає кілька варіантів завдань, зважаючи на той факт, що вони вводилися або замінялися поступово. Так, *відеопрезентація поезії* передбачає запис декламування ліричного тексту з тематичним відеорядом. Текст подається в перекладі українською мовою або в оригіналі з музичним супроводом або без нього. *Анімація літературного персонажа або автора / авторки* презентує у вигляді мультиплікації сцени з життя фіктивних або невигаданих постатей. На відміну від звичайного відео, акцент робиться на «намальованих» образах. *Буктрейлер* – короткий відеоролик за мотивами книжки з метою спонукання до її прочитання, свого роду реклама опрацьованого художнього тексту. При цьому не слід розкривати ввесь його

сюжет та фінал, оскільки має зберігатися певна інтрига. Дослідження презентують ефективність буктрейлера як прогресивного дидактичного ресурсу, що активізує читацьку діяльність молоді (Rivera, Tusa, Tejedor, Cervi, 2019). На нашу думку, буктрейлер демонструє майстерність студентства в заохоченні інших до читання, промовляючи до потенційних реципієнтів/ок більш переконливо.

Простежимо динаміку виборів художніх текстів і форм творчих завдань кожного року, з виокремленням найцікавіших зразків та окресленням загального рейтингу популярності авторів/ок. Зауважимо, що роботи 2020–2022 рр. стосується результатів денної форми навчання, 2023–2025 рр. – заочної. Почнемо з 2020 р., який проходив в умовах жорсткого карантину та адаптації всіх учасників освітнього процесу до онлайн-навчання. Для зручності подаємо наші результати у вигляді таблиці 1 та діаграми (рис. 1).

Таблиця 1.
Результати 2020 р.

/n	*Фанфік*	*Чеклист*	*Міні інтерв'ю*	*Комікс*	*Стінгазета*	*Профіль в інстаграмі*	*Профіль у фейсбуці*
	Кількість робіт (усього – 121)						
	13	*11*	*3*	*15*	*14*	*33*	*32*
1.	«Червоне і чорне» Стендаля *(2 сиквели)*	«Різдвяна пісня у прозі» Дікенса *(6)*	В. Гюго	«Собор Паризької Богоматері» Гюго *(3)*	Ч. Дікенс *(3)*	Ч. Дікенс *(5)*	О. Твіст (Дікенс, *5)*
2.	«Червоне і чорне» Стендаля *(2 приквели)*	«Пампушка» Мопассана *(2)*	Ч. Дікенс	«Ворон» По *(2)*	Е. По *(2)*	Стендаль *(5)*	Гобсек (Бальзак, *4*)
3.	«Різдвяна пісня у прозі» Дікенса *(2)*	«Собор Паризької Богоматері» Гюго	Е. Дікінсон	«Крихітка Цахес» Гофмана	Стендаль *(2)*	Мопассан *(3)*	Ч. Дікенс *(4)*
4.	«Собор Паризької Богоматері» Гюго	«Золотий жук» По		«Айвенго» Скотта	Г. Бічер-Стоу *(2)*	Дж. Байрон *(2)*	Скрудж (Дікенс, *2*)
5.	«Золотий жук» По	«Гобсек» Бальзака		«Червона літера» Готорна	Дж. Байрон	Г. Гейне *(2)*	Стендаль (*2*)
6.	«Червона літера» Готорна			«Чорний кіт» По	В. Текерей	О. де Бальзак *(2)*	Ж. Сорель (Стендаль, *2)*
7.	«Мобі Дік» Мелвілла (*приквел*)			«Червоне і чорне» Стендаля	О. де Бальзак	Г. Мелвілл *(2)*	Дж. Байрон (*2*)

	Фанфік	*Чеклист*	*Міні інтерв'ю*	*Комікс*	*Стінгазета*	*Профіль в інстаграмі*	*Профіль у фейсбуці*
8.	«Домбі та син» Дікенса (*сиквел*)			«Пригоди Олівера Твіста» Дікенса	П. Меріме	Крихітка Цахес (Гофман)	В. Блейк
9.	«Гобсек» Бальзака (*сиквел*)			«Різдвяна пісня у прозі» Дікенса	Е. Золя	Локслі (Скотт)	Бальтазар (Гофман)
10.	«Пампушка» Мопассана			«Мобі Дік» Мелвілла		В. Гюго	Прометей (Шеллі)
11.				«Хатина дядька Тома» Бічер-Стоу		Есмеральда (Гюго)	Г. Гейне
12.				«Мадам Боварі» Флобера		Е. По	Айвенго (Скотт)
13.						Е. Дікінсон	Ребека (Скотт)
14.						пані де Реналь (Стендаль)	Ізмаїл (Мелвілл)
15.						Матильда (Стендаль)	Е. По
16.						Скрудж (Дікенс)	містер Домбі (Дікенс)
17.						Е. Боварі (Флобер)	Анастазі де Ресто (Бальзак)
18.						Жанна (Мопассан)	Бальзак
19.						Е. Золя	

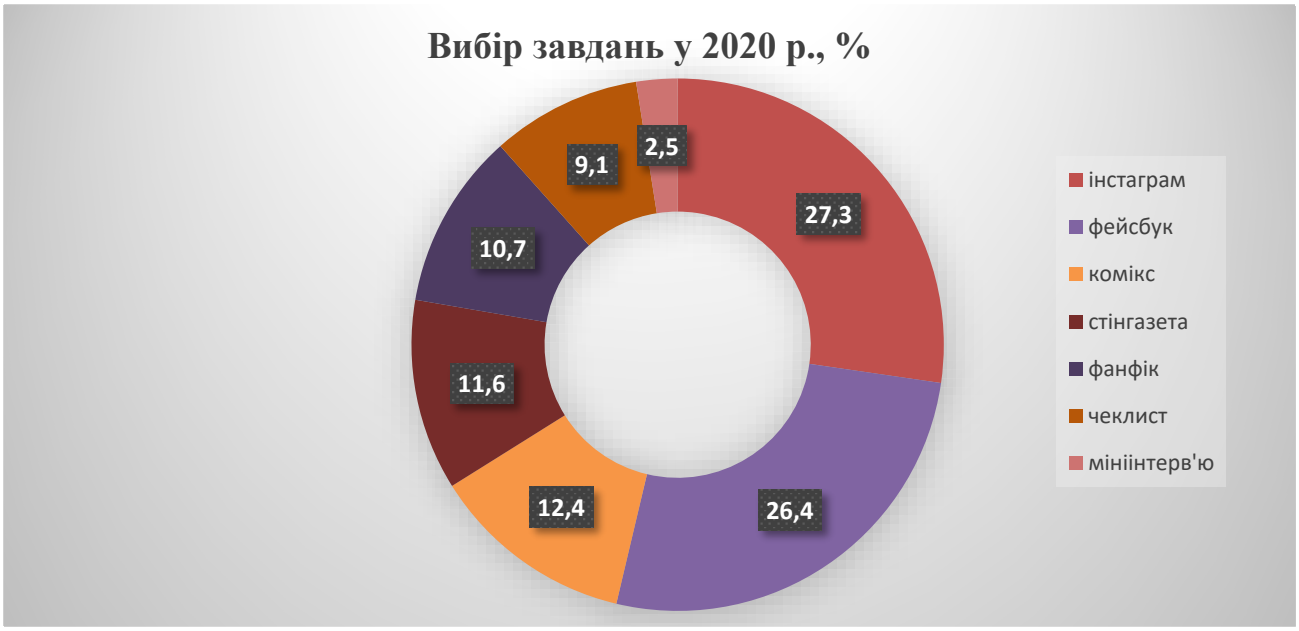


Рис. 1. Вибір завдань 2020 р.

Проаналізовані дані демонструють переважання уявних профілів літературних персонажів або класичних авторів XIX ст., які вивчаються за шкільною програмою із зарубіжної літератури (65 – 53,7%). Найменш затребуваною формою виявилося мініінтерв'ю (3 роботи – 2,5%), причому студент(к)и зосередилися на письменницьких персоналіях. Найчастіше зверталися до творчості вікторіанського письменника Ч. Дікенса (33 рази, або 27%), а також інших реалістів (Стендаль – 13 разів / 10,7% та Бальзак – 11 разів / 9,1%), при цьому з акцентом на повістях «Різдвяна пісня у прозі» й «Гобсек» та романі «Червоне і чорне». Загалом фіксуємо активніше опрацювання художніх текстів реалізму (70 робіт / 58%) з поодинокими зверненнями до творчості В. Блейка, П. Меріме, В. Текерея та П. Шеллі.

Наведемо як приклад чорно-білий комікс (рис. 2) про роман Ч. Дікенса «Пригоди Олівера Твіста», що, за задумом студентки, передає темні відтінки цієї сумної історії. Власне, за основу береться епізод у робітничому будинку, коли Олівер благає про додаткову порцію каші та в результаті потрапляє до родини трунаря Сауербері. Акцентуються жорстокість дорослих, «продаж» хлопця за 5 фунтів і страх дитини, яку Ч. Дікенс першим робить головним героєм. Ця щемлива оповідь відгукується сучасним читач(к)ам, що наочно демонструє мальопис. До того ж сам автор полюбляв доповнювати свої романи ілюстраціями.



Рис. 2. Мальопис «Олівер Твіст. Важка доля маленького хлопчика»

У 2021 р., що теж вирізнявся виключно дистанційним форматом навчання, ми внесли певні зміни до варіантів завдань, враховуючи результати попереднього семестру. Так, з метою уникнення складнощів з уявними профілями у фейсбуці, які, за словами студентства, блокувалися соціальною мережею, ми обмежилися інстаграмом. Разом з тим додали опції для більш «молодіжного» контенту з тіктоком та відеопрезентацією ліричних текстів. Так само презентуємо наші результати у вигляді таблиці 2 та діаграми (рис. 3).

Таблиця 2.
Результати 2021 р.

/n	*Фанфік*	*Чеклист*	*Міні-інтерв'ю*	*Комікс*	*Стін-газета*	*Профіль в інстаграмі*	*Відео в тіктоці*	*Відео-презен-тація поезії*
	Кількість робіт (усього – 89)							
	4	*14*	*4*	*3*	*11*	*29*	*14*	*10*
1.	«Генріх фон Офтердінг ен» Новаліса (*сиквел*)	«Гобсек» Бальзака *(3)*	Анзельм (Гофман)	«Різдвя-на пісня у прозі» Дікенса *(2)*	Ч. Дікенс *(4)*	Дж. Байрон *(2)*	Е. По *(2)*	Гейне *(3)*

/n	*Фанфік*	*Чеклист*	*Міні-інтерв'ю*	*Комікс*	*Стін-газета*	*Профіль в інстаграмі*	*Відео в тіктоці*	*Відео-презен-тація поезії*
2.	«Паломництво Чайльд-Гарольда» Байрона (*сиквел*)	«Золотий горнець» Гофмана *(2)*	Гобсек (Бальзак)	«Дивні пригоди Петера Шлеміля» Шамісso	Новаліс	А. Міцкевич *(2)*	Скрудж (Дікенс, *2*)	Міцкевич *(2)*
3.	«Чорний кіт» По (*сиквел*)	«Червоне і чорне» Стендаля *(2)*	Скрудж (Дікенс)		В. Скотт	Е. По *(2)*	Ж. Сорель (Стендаль, *2)*	Вордсворт
4.	«Ваніна Ваніні» Стендаля	«Дивні пригоди Петера Шлеміля» Шамісso	Ч. Дікенс		Ф. Купер	Ч. Дікенс *(2)*	кіт Мурр (Гофман)	Гюго
5.		«Розбитий глек» Кляйста			Е. По	Крихітка Цахес (Гофман, *2*)	А. де Мюссе	По
6.		«Крихітка Цахес» Гофмана			А. Міцкевич	П. Шлеміль (Шамісso)	Октав (Мюссе)	Дікінсон
7.		«Поема про старого мореплавця» Колріджа			П. Меріме	Г. Гейне	Есмеральда (Гюго)	Словацький
8.		«Консуело» Жорж Санд			О. де Бальзак	Чайльд-Гарольд (Байрон)	Е. Дікінсон	
9.		«Пригоди Олівера Твіста» Дікенса				В. Скотт	Кармен (Меріме)	
10.		«Домбі та син» Дікенса				Ричард Левине Серце (Скотт)	Бальзак	
11.						П. Шеллі	Гобсек (Бальзак)	
12.						Гуінплен (Гюго)		

/n	Фанфік	Чеклист	Міні-інтерв'ю	Комікс	Стін-газета	Профіль в інстаграмі	Відео в тіктоці	Відео-презен-тація поезії
13.						В. Ірвінг		
14.						Ф. Купер		
15.						кіт Плутон (По)		
16.						Дюпен (По)		
17.						Е. Дікінсон		
18.						О. Твіст (Дікенс)		
19.						містер Домбі (Дікенс)		
20.						Стендаль		
21.						Ж. Сорель (Стендаль)		
22.						Кармен (Меріме)		
23.						О. де Баль-зак		
24.						Гобсек (Бальзак)		

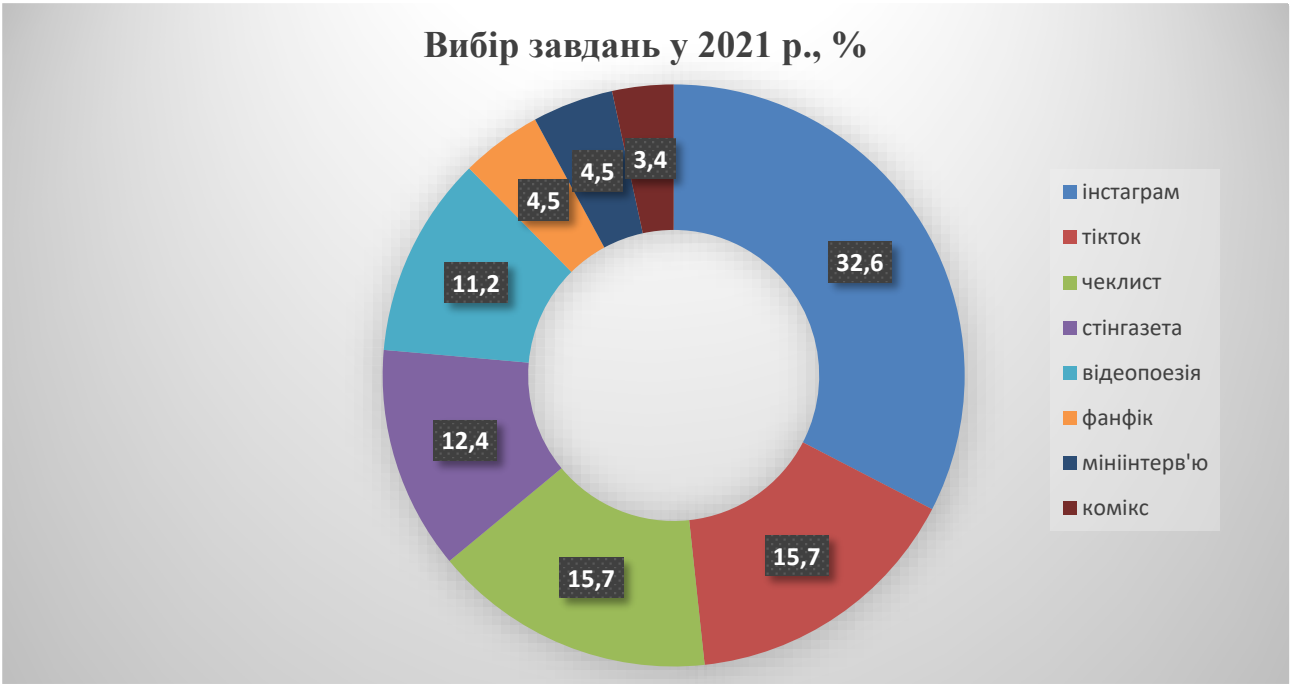


Рис. 3. Вибір завдань 2021 р.

Подібно до 2020 р., найбільша кількість завдань у 2021 р. припадає на профіль в інстаграмі (29 зразків – 32,6%). Проте в сумі з іншою соціальною

мережею (тікток замість фейсбуку), вони вже не домінують (43 зразки – 48,3%). Значно зріс інтерес до чеклистів, натомість зменшився – до фанфіків та коміксів. У мініінтерв'ю звертаються до літературних персонажів, а не лише до відповідних авторів. Помічаємо втрату популярності трійки класичного реалізму: Дікенс, Бальзак і Стендаль у 2022 р. разом становлять тільки 32,6%, на противагу до 46,8% за 2021 р. Затребуваною залишається творчість По та Байрона, зростає увага до Гофмана та Міцкевича, а також художніх текстів, що не входять до шкільної програми. Цього разу переважає актуалізація романтизму (54 рази / 60,7%) з появою Ірвінга, Жорж Санд, Колріджа, Мюссе, Новаліса, Словацького й Шаміссо на фоні відсутності авторів натуралізму, які не входили в цей курс.

За зразок візьмемо концептуально продуману роботу студентки, що являє собою профіль в інстаграмі Олівера Твіста. На жаль, покликання на уявну вебсторінку персонажа вже не діє, однак зберігся лист (рис. 4), в якому детально прописані стратегія її ведення, дизайн та місія текстів.

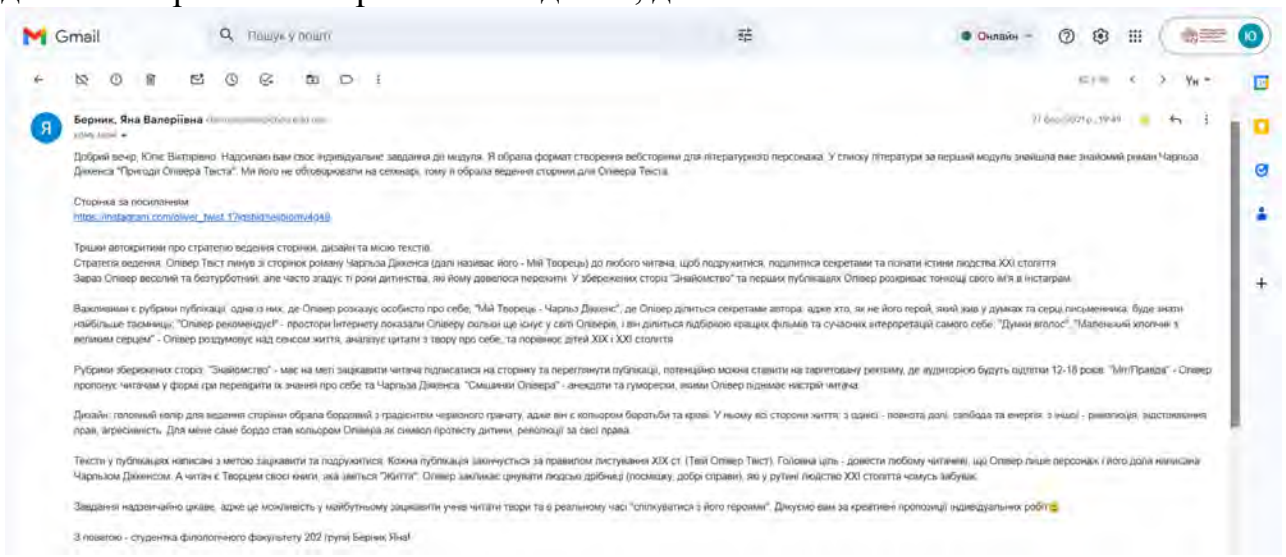


Рис. 4. Імейл «Профіль в інстаграмі Олівера Твіста»

Так, наголошується на перспективі сприйняття цієї історії з позиції вже дорослого Олівера та спостерігається намагання донести її до сучасної авдиторії. Актуалізація відбувається завдяки ретельним сторіз, що відповідають запитам підлітків поч. XXI ст. Водночас простежується зв'язок з епістолярною традицією, коли публікації завершуються підписом (як-от, твій Олівер Твіст). Підкреслимо кольорову гаму профілю (бордовий із градієнтом червоного гранату), що символізує боротьбу дитини за свої права. Студентка підтверджує нашу думку про наближення класичних художніх текстів до читачів/ок завдяки формату завдання.

У 2022 р. ми розширили вибір завдань до 10 варіантів, додавши анімаційну презентацію літературного персонажа або автора/авторки та буктрейлер. У такий спосіб студент(к)и отримали можливість здійснити адаптацію та промоцію класичних художніх текстів для сучасних споживачів/ок культурного контенту. У таблиці 3 та діаграмі (рис. 5) вміщено дані вибраних завдань.

Таблиця 3.
Результати 2022 р.

/n	*Фанфік*	*Чек-лист*	*Міні-інтерв'ю*	*Комікс*	*Стін-газета*	*Профіль в Інстаграмі*	*Відео в тіктоці*	*Відео-презентація поезії*	*Анімація*	*Буктрейлер*
	Кількість робіт (усього – 97)									
	4	*6*	*3*	*5*	*23*	*47*	*3*	*1*	*1*	*4*
1.	«Дивні пригоди Петера Шлеміля» Шаміссо	«Крихітка Цахес» Гофмана *(2)*	В. Гюго	«Сонна лощина» Ірвінга *(2)*	Ч. Діккенс *(5)*	О. де Бальзак *(6)*	Е. По	Дікінсон	Айвенго (Скотт)	«Айвенго» (Скотт)
2.	«Золотий жук» По (*приквел*)	«Собор Паризької Богоматері» Гюго *(2)*	Ч. Діккенс	«Різдвяна пісня у прозі» Дікенса	Дж. Байрон *(3)*	Е. По *(5)*	Г. Гейне			«Чорний кіт» По
3.	«Мобі Дік» Мелвілла	«Гобсек» Бальзака	Г. Бічер-Стоу	«Батько Горіо» Бальзака	Е. Гофман *(3)*	Ч. Діккенс *(5)*	Г. Мелвілл			«Мобі Дік» Мелвілла
4.	«Хатина дядька Тома» Бічер-Стоу	«Різдвяна пісня у прозі» Дікенса		«Пампушка» Мопассана	В. Гюго *(3)*	Есмеральда (Гюго, *4*)				«Червоне і чорне» Стендаля
5.					Г. Гейне *(2)*	Скрудж (Дікенс, *4*)				
6.					О. де Бальзак *(2)*	Стендаль *(3)*				
7.					Ф. Шатобріан	Г. Гейне *(2)*				
8.					В. Скотт	Е. Дікінсон *(2)*				
9.					Е. По	В. Скотт *(2)*				
10.					Ф. Купер	А. Міцкевич *(2)*				

/n	*Фанфік*	*Чек-лист*	*Міні-інтер-в'ю*	*Комікс*	*Стін-газета*	*Про-філь в Інста-грамі*	*Відео в тік-тоці*	*Відео-презен-тація поезії*	*Аніма-ція*	*Бук-трей-лер*
11.					Н. Го-торн	О. Твіст (Дікенс, *2*)				
12.						Ж. Со-рель (Стен-даль, *2*)				
13.						Крихіт-ка Цахес (Гоф-ман)				
14.						мадам де Сталь				
15.						В. Гюго				
16.						Естер (Го-торн)				
17.						В. Віт-мен				
18.						містер Домбі (Дікенс)				
19.						Е. Бо-варі (Фло-бер)				
20.						Мопа-ссан				

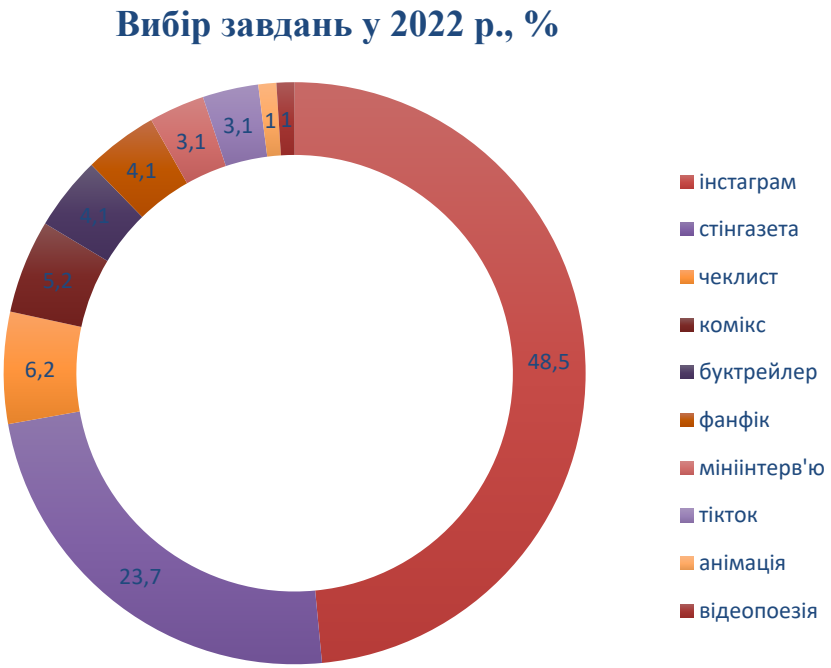
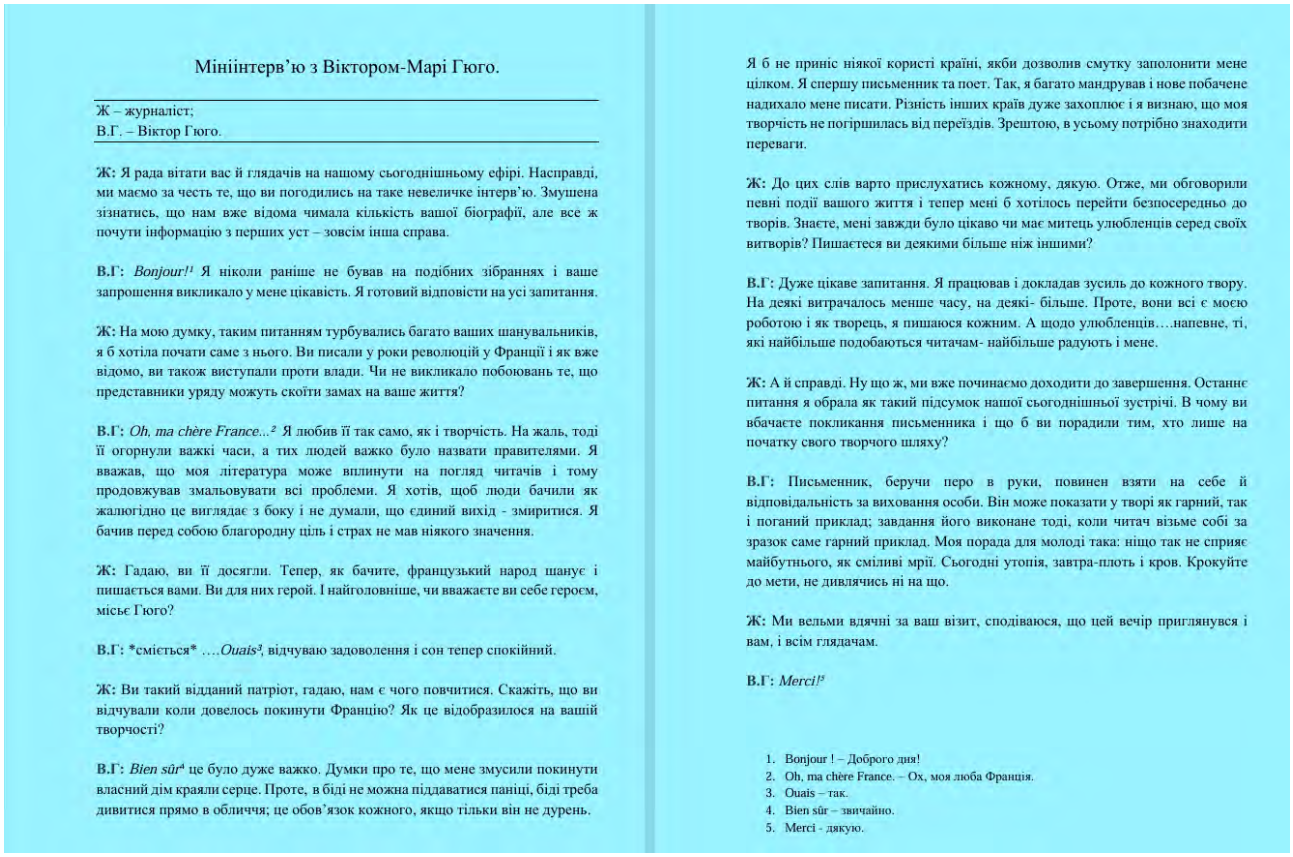


Рис. 5. Вибір завдань 2022 р.

Фіксуємо знову першу позицію за уявними літературними профілями в інстаграмі (47 зразків – 48,5%). Разом із тіктоком вони лідирують серед інших форм завдань (50 разів – 51,5%). Проте короткі відеоролики, викладені в китайську соціальну мережу, користуються набагато меншою популярністю, в порівнянні з 2021 р. Натомість зросла частка стінгазети (23 зразки – 23,7%). Інші 8 варіантів завдань у сумі складають 27,8%, де відеопрезентація поезії значно втратила своїх прихильників/ць, анімаційна презентація літературних персонажів або авторів/ок майже не зацікавила. Стабільною виявилася непопулярність формату мініінтерв'ю (3 зразки – 3,1%). Щодо письменницьких персоналій та їхніх художніх образів, то класична трійця реалістів (Дікенс, Бальзак і Стендаль) дещо піднялася вгору: з 32,6% у 2021 р. до 37% у 2022 р. Продовжує утримувати лідерство література епохи романтизму (56 зразків – 57,7%). Серед романтиків-фаворитів помічаємо Гюго, Гофмана та Скотта. Студент(к)и наважилися вперше звернутися до творчості Вітмена, мадам де Сталь та Шатобріана.

Як зразок продемонструємо мініінтерв'ю з французьким класиком В. Гюго (рис. 6). У роботі не спостерігається сильний фактаж, але подається контекст суспільного життя видатного письменника-борця. Невимушена бесіда супроводжується фразами французькою мовою і завершується порадами для авторів-початківців. Актуалізація постаті класика XIX ст. досягається завдяки вдало підібраним запитанням і дещо повчальним відповідям колоритного романтика-патріота, який промовляє до молоді.



Мініінтерв'ю з Віктором-Марі Гюго.

Ж – журналіст;
В.Г. – Віктор Гюго.

Ж: Я рада вітати вас й глядачів на нашому сьогоднішньому ефірі. Насправді, ми маємо за честь те, що ви погодились на таке невеличке інтерв'ю. Змушена зізнатись, що нам вже відома чимала кількість вашої біографії, але все ж почути інформацію з перших уст – зовсім інша справа.

В.Г: *Bonjour!*[1] Я ніколи раніше не бував на подібних зібраннях і ваше запрошення викликало у мене цікавість. Я готовий відповісти на усі запитання.

Ж: На мою думку, таким питанням турбувались багато ваших шанувальників, я б хотіла почати саме з нього. Ви писали у роки революцій у Франції і як вже відомо, ви також виступали проти влади. Чи не викликало побоювань те, що представники уряду можуть скоїти замах на ваше життя?

В.Г: *Oh, ma chère France...*[2] Я любив її так само, як і творчість. На жаль, тоді її огорнули важкі часи, а тих людей важко було назвати правителями. Я вважав, що моя література може вплинути на погляд читачів і тому продовжував змальовувати всі проблеми. Я хотів, щоб люди бачили як жалюгідно це виглядає з боку і не думали, що єдиний вихід - змиритися. Я бачив перед собою благородну ціль і страх не мав ніякого значення.

Ж: Гадаю, ви її досягли. Тепер, як бачите, французький народ шанує і пишається вами. Ви для них герой. І найголовніше, чи вважаєте ви себе героєм, місьє Гюго?

В.Г: *сміється* ….*Ouais*[3], відчуваю задоволення і сон тепер спокійний.

Ж: Ви такий відданий патріот, гадаю, нам є чого повчитися. Скажіть, що ви відчували коли довелось покинути Францію? Як це відобразилося на вашій творчості?

В.Г: *Bien sûr*[4] це було дуже важко. Думки про те, що мене змусили покинути власний дім краяли серце. Проте, в біді не можна піддаватися паніці, біді треба дивитися прямо в обличчя; це обов'язок кожного, якщо тільки він не дурень.

Я б не приніс ніякої користі країні, якби дозволив смутку заполонити мене цілком. Я спершу письменник та поет. Так, я багато мандрував і нове побачене надихало мене писати. Різність інших країв дуже захоплює і я визнаю, що моя творчість не погіршилась від переїздів. Зрештою, в усьому потрібно знаходити переваги.

Ж: До цих слів варто прислухатись кожному, дякую. Отже, ми обговорили певні події вашого життя і тепер мені б хотілось перейти безпосередньо до творів. Знаєте, мені завжди було цікаво чи має митець улюбленців серед своїх витворів? Пишаєтеся ви деякими більше ніж іншими?

В.Г: Дуже цікаве запитання. Я працював і докладав зусиль до кожного твору. На деякі витрачалось менше часу, на деякі- більше. Проте, вони всі є моєю роботою і як творець, я пишаюся кожним. А щодо улюбленців….напевне, ті, які найбільше подобаються читачам- найбільше радують і мене.

Ж: А й справді. Ну що ж, ми вже починаємо доходити до завершення. Останнє питання я обрала як такий підсумок нашої сьогоднішньої зустрічі. В чому ви вбачаєте покликання письменника і що б ви порадили тим, хто лише на початку свого творчого шляху?

В.Г: Письменник, беручи перо в руки, повинен взяти на себе й відповідальність за виховання особи. Він може показати у творі як гарний, так і поганий приклад; завдання його виконане тоді, коли читач візьме собі за зразок саме гарний приклад. Моя порада для молоді така: ніщо так не сприяє майбутнього, як сміливі мрії. Сьогодні утопія, завтра-плоть і кров. Крокуйте до мети, не дивлячись ні на що.

Ж: Ми вельми вдячні за ваш візит, сподіваюся, що цей вечір приглянувся і вам, і всім глядачам.

В.Г: *Merci!*[5]

1. Bonjour ! – Доброго дня!
2. Oh, ma chère France. – Ох, моя люба Франція.
3. Ouais – так.
4. Bien sûr – звичайно.
5. Mercі - дякую.

Рис. 6. Мініінтерв'ю з В. Гюго

Унаочнимо приклад класичної стінгазети, виконаної від руки (рис. 7). Студентка акцентує зв'язок англійського поета-романтика Дж. Байрона з українською літературою та культурою, зокрема, проявляється інтертекстуальний аспект. Подані також тематичні цитати та ілюстрації найвідоміших текстів автора. Живі квіти привносять природність і романтизм зі стриманою гамою кольорів. Саме так автор XIX ст. сприймається сучасною читачкою в Україні.



Рис. 7. Стінгазета «Джордж Гордон Байрон»

Нагадаємо, що впродовж 2023–2025 рр. ми викладали лише на заочній формі навчання, що кількісно відрізняється від денної. Тому результати в таблицях зменшилися приблизно в 3 рази. Зважаючи на незатребуваність формату відеопрезентації поезій, вирішено в подальшому не включати його до варіантів творчих завдань. У цей період студентство почало активно використовувати генеративний ШІ, особливо для створення зображень і відео. У попередні роки, як правило, послуговувалися картинками з екранізацій художніх текстів для наповнення уявних вебсторінок у соціальних мережах. Наведемо таблицю 4 та діаграму (рис. 8), які стосуються 2023 р.

Таблиця 4.
Результати 2023 р.

/n	*Фанфік*	*Чек-лист*	*Міні-інтерв'ю*	*Комікс*	*Стін-газета*	*Профіль в інста-грамі*	*Відео в тіктоці*	*Анімація*	*Бук-трейлер*
	Кількість робіт (усього – 29)								
	3	*2*	*1*	*4*	*6*	*10*	*1*	*0*	*2*
1.	«Крихітка Цахес» Гофмана	«Мобі Дік» Мелвілла	Скрудж (Дікенс)	«Чорний кіт» По *(2)*	Е. По	Г. Мелвілл *(2)*	Гобсек (Бальзак)		«Пригоди Петера Шлеміля» Шамісco
2.	«Мобі Дік» Мелвілла	Е. Дікінсон		«Золотий жук» По	А. Міцкевич	Дж. Ейр (Бронте, *2*)			«Пригоди Олівера Твіста» Дікенса
3.	«Різдвяна пісня у прозі» Дікенса			«Джейн Ейр» Бронте	Ч. Діккенс	Айвенго (Скотт)			
4.					Ґ. Флобер	Е. По			
5.					Г. Бічер-Стоу	Е. Дікінсон			
6.					Е. Золя	Стендаль			
7.						Гобсек (Бальзак)			
8.						Е. Боварі (Флобер)			

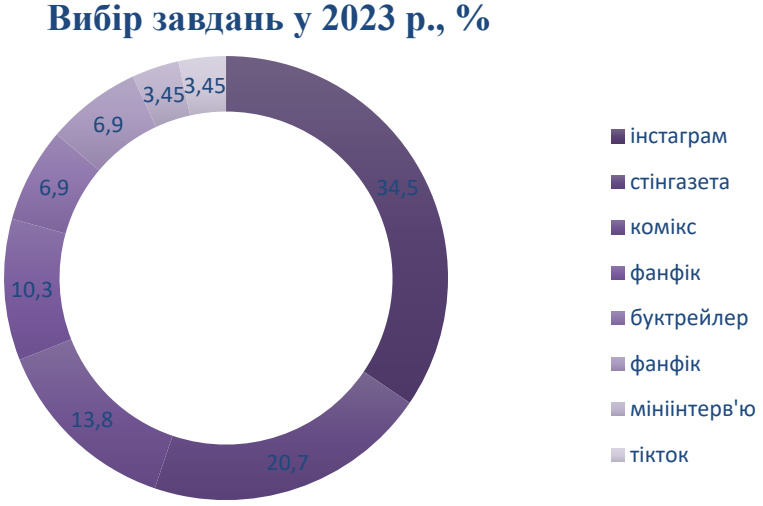


Рис. 8. Вибір завдань 2023 р.

У 2023 р. аналогічно переважає створення студент(к)ами уявних вебсторінок в інстаграмі (10 зразків – 34,5%). Фіксуємо досить високий інтерес до формату стінгазет (6 зразків – 20,7%) та коміксів (4 – 13,8%). Найменша кількість завдань стосувалася мініінтерв'ю і коротких відеороликів у тіктоці. Прикметно, що варіант анімації художніх персонажів та їх авторів/ок узагалі ніхто не обрав, (його немає в діаграмі 4). Щодо літературних смаків, то найпопулярнішими виявилися американські романтики По та Мелвілл (по 5 разів – 34,5%). Загалом звернення до літератури романтизму дещо вище за реалізм (51,7% і 44,8% відповідно) на фоні одного завдання про творчість натураліста Золя. Зауважимо включення в 2023 р. до списку літератури романів Шарлотти та Емілі Бронте, що відобразилось у вигляді 3 завдань (10,3%).

Як приклад прокоментуємо короткий ролик у тіктоці про найвідомішого у світі лихваря Гобсека (Турецька, 2023). Студентка переосмислює негативний образ скнари-старигана, пояснюючи, що він є лише гіперболізованим відображенням суспільства XIX ст., яке прагне збагачення. Відеоряд чорно-білих ілюстрацій з трендовою для соціальних мереж мелодією з пісні «Somewhere Across the Sea» (2017) у виконанні гурту «The Rare Occasions» передає зловісну атмосферу повісті О. де Бальзака.

Таблиця 5.
Результати 2024 р.

/п	*Фанфік*	*Чек-лист*	*Міні-інтерв'ю*	*Комікс*	*Стін-газета*	*Профіль в інстаграмі*	*Відео в тіктоці*	*Анімація*	*Бук-трейлер*
	Кількість робіт (усього – 27)								
	4	*1*	*3*	*2*	*1*	*13*	*0*	*3*	*0*
1.	«Фрагменти» Новаліса (*сиквел*)	«Червона літера» Готорна	Дж. Байрон	«Джейн Ейр» Бронте	Ч. Діккенс	Е. Боварі (Флобер, *3*)		Е. По	
2.	«Німеччина. Зимова казка» Гейне (*сиквел*)		Г. Гейне	«Червоне і чорне» Стендаля		Айвенго (Скотт)		В. Скотт	
3.	«Мобі Дік» Мелвілла		О. Дюпен (По)			Ребека (Скотт)		Ж. Сорель (Стендаль)	
4.	*Кросовер*					Г. Гейне			
5.						В. Гюго			

/n	*Фанфік*	*Чек-лист*	*Міні-інтерв'ю*	*Комікс*	*Стін-газета*	*Профіль в інстаг-рамі*	*Відео в тік-тоці*	*Анімація*	*Бук-трейлер*
6.						Есме-ральда (Гюго)			
7.						І. Крейн (Ірвінг)			
8.						Н. Го-торн			
9.						А. Міц-кевич			
10.						м. Рочес-тер (Бронте)			
11.						Стендаль			

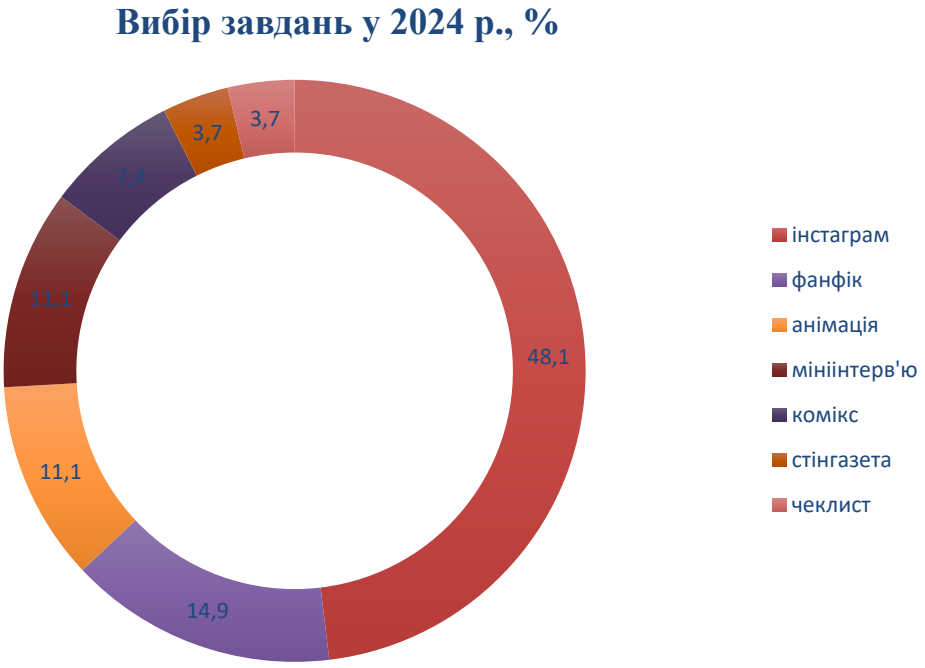


Рис. 9. Вибір завдань 2024 р.

Таблиця 5 та діаграма (рис. 9) стосуються результатів 2024 р. Вони знову засвідчують, що профіль в інстаграм є найзатребуванішою формою творчих завдань (13 зразків – 48,1%). Друге місце посідає фанфік (4 зразки – 14,9%), причому студент(к)и вперше спробували зробити кросовер. Третє місце поділяють анімація та мініінтерв'ю (по 3 зразки – 22,2%). У 2024 р. поза увагою залишилися завдання в тіктоці та буктрейлер (не відображені в діаграмі 5). Серед авторів/ок важко визначити улюбленців, позаяк навіть найбільш поширені представники (Гейне, Скотт та Флобер) становлять лише 9 зразків (по 3 кожний), або 33,3%. Романтизм зберігає за собою лідерство, демонструючи 18 зразків завдань (66,7%). Нетиповим виявилися звернення до теоретичних праць Новаліса та поеми Гейне «Німеччина. Зимова казка» і відсутність Бальзака.

Як приклад наведемо невеликий та досить простий за змістом кросовер, що «міксує» літературних персонажів із різних текстів XIX ст. (рис. 10). Передусім оповідь стосується творчості романтиків із ключовими образами-символами Гофмана (горнець), Шамісso (тінь), Мелвілла (кит) та Готорна (модифікована чорна літера). Центральні персонажі цих текстів об'єднують свої зусилля з Джоном у боротьбі проти лиходія. Зустрівши під час мандрівки героїв реалістичних текстів Олівера Твіста та Джейн Ейр, вони разом перемагають зло й утворюють умовну раду добра. Історія наголошує на силі дружби та необхідності згуртування у непрості часи, що особливо актуально для сучасних українців в умовах війни.

Костя Л.Ю.

Кросовер

У сучасному місті, поринутому у містику та таємниці, починається неймовірна історія, що об'єднує героїв з різних літературних світів.

Головний герой, Джон, знаходить в старому антикварному магазині дивний горнець, який, як виявляється, належав відому магу Крихітці Цахесу з твору Е.Т.А. Гофмана. Цей горнець має надзвичайну здатність відкривати портали до інших світів.

Під час своїх пригод Джон зустрічає героїв з різних творів: Петра Шлеміля, який продав свою тінь; Мобі Діка, який шукає втрачене; і Чорну Літеру Натаніеля Готорна, яка має свою власну таємничу силу.

За допомогою горнця вони вирушають у подорож, щоб зупинити зловмисника, який намагається використати силу цього артефакту для власних цілей. Під час своєї подорожі вони зустрічають інших героїв, таких як Олівер Твіст, Джейн Ейр, і докладають зусиль, щоб завадити його планам.

У кінці кінців, завдяки спільним зусиллям і вірі в справедливість, вони перемагають зловмисника і закривають портали, щоб забезпечити безпеку своїх світів.

Ця історія про пригоди, дружбу та силу спільності показує, що навіть найнезвичайніші герої можуть зробити неймовірні речі, коли вони об'єднуються.

Після перемоги над зловмисником, Джон і його нові друзі розуміють, що їхні світи можуть існувати поруч, обмінюючись досвідом та підтримкою. Вони вирішують створити раду, яка буде вирішувати спільні проблеми і захищати їхні світи від майбутніх загроз.

Герої з різних книг обираються представниками до ради, включаючи Джона, Петра Шлеміля, Мобі Діка, і представників інших літературних світів. Вони зустрічаються регулярно, щоб ділитися новинами та планами дій.

Тим часом, Джон знаходить нові пригоди, які чекають на нього у світі інших героїв. Він вирішує продовжити свої дослідження та пригоди, але тепер він знає, що завжди може розраховувати на підтримку своїх нових друзів.

Так закінчується цей неймовірний фантастичний світ, де герої з різних книг об'єднуються, щоб захищати існування своїх світів і навчатися одне від одного. Ця історія нагадує нам, що навіть у найтемніших часах, коли ми об'єднуємося, ми можемо зробити неймовірні речі.

Рис. 10. Кросовер «Література XIX ст.»

Таблиця 6.
Результати 2025 р.

/n	*Фанфік*	*Чек-лист*	*Міні-інтерв'ю*	*Комікс*	*Стін-газета*	*Профіль в інста-грамі*	*Відео в тік-тоці*	*Анімація*	*Бук-трейлер*
	Кількість робіт (усього – 26)								
	5	*4*	*4*	*1*	*1*	*6*	*2*	*1*	*2*
1.	«Дивні пригоди Петера Шлеміля» Шаміссо	«Айвенго» Скотта	Айвенго (Скотт)	«Мобі Дік» (Мелвілл)	Е. По	Ева (Кляйст)	П. Шлеміль (Шаміссо)	«Джейн Ейр» (Бронте)	«Чорний кіт» По
2.	«На півночі кедр одинокий…» Гейне (*сиквел*)	«Вбивства на вулиці Морг» По	Е. По			П. Шлеміль (Шаміссо)	Е. По		«Гобсек» Бальзака
3.	«Айвенго» Скотта	«Буремний перевал» Бронте	А. Міцкевич			Айвенго (Скотт)			
4.	«Джейн Ейр» Бронте (*спіноф*)	«Пригоди Гекльберрі Фінна» Марка Твена	Гітклiф (Бронте)			Жорж Санд			
5.	«Пані Боварі» Флобера (*сиквел*)					Е. Боварі (Флобер)			
6.						Марк Твен			

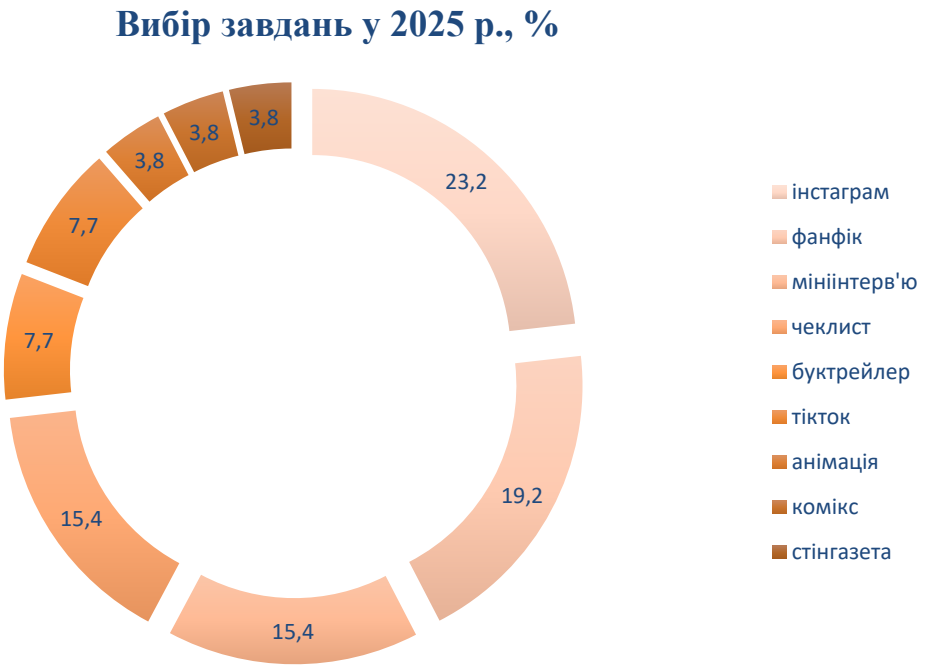
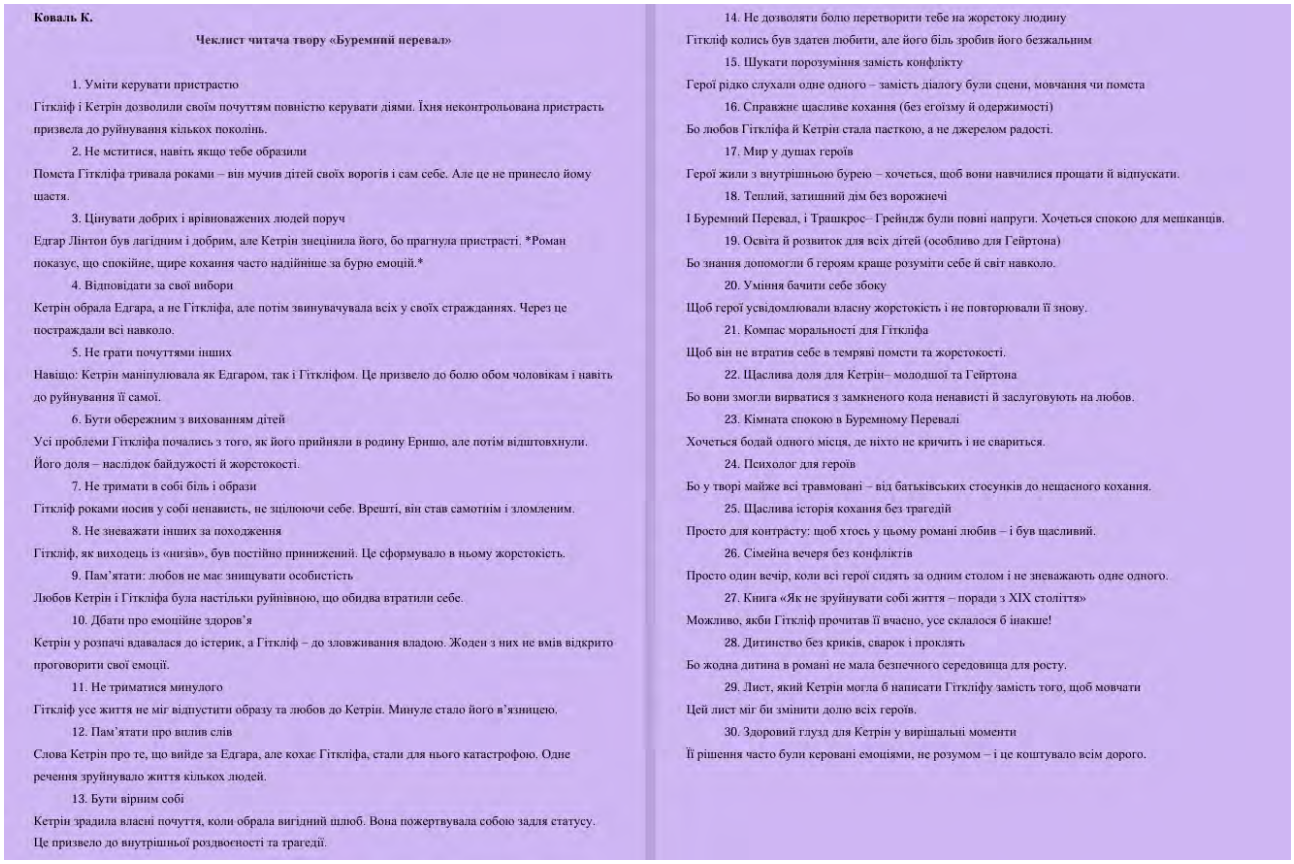


Рис. 11. Вибір завдань 2025 р.

У таблиці 6 та діаграмі (рис. 11) наявні дані за 2025 р. На відміну від попередніх років, кількісна різниця між вибором варіантів завдань незначна. Так, профіль літературних персонажів або авторів/ок становить лише 23,2% – (6 зразків), хоч і втримує традиційне перше місце. За ним іде фанфік (5 зразків – 19,2%), серед яких уперше з'являється різновид «спіноф». Третє місце поділяють мініінтерв'ю та чеклист (по 4 зразки – 30,8%). Помічаємо, що у 2025 р. усі зразки враховані студент(к)ами, і найменш популярні (по 1 або 2 зразки) складають четверту частину. Традиційно домінує романтизм (17 разів – 65,4%) з доволі популярними авторами По та Скоттом (9 зразків – 34,6%). Уперше відсутні Дікенс та Стендаль поруч з одним зразком Бальзака (буктрейлер на основі повісті «Гобсек»). Натомість реалізм представлений Марком Твеном із його романом «Пригоди Гекльберрі Фінна», доданим до списку літератури у 2025 р. Фіксуємо звернення до комедії Кляйста «Розбитий глек» у вигляді профілю в інстаграмі Еви та єдиного роману Е. Бронте «Буремний перевал» у формах мініінтерв'ю з Гітклiфом і чеклиста.

Останній варіант візьмемо як зразок творчих завдань такого формату (рис. 12). Власне, студентка досить креативно підійшла до чеклиста, позаяк зазвичай звертають увагу на характеристику персоносфери або елементів змісту твору. У нашому випадку подається перелік із 30 позицій, де зазначено, що варто було б робити у здорових стосунках і як натомість вчинили бронтівські персонажі. Це свого роду (психологічний) порадник із позиції читачів/ок XXI ст., які аналізують фатальне романтичне кохання на тлі сімейних конфліктів, актуальних і в наш час.



Коваль К.

Чеклист читача твору «Буремний перевал»

1. Уміти керувати пристрастю

Гітґкліф і Кетрін дозволили своїм почуттям повністю керувати діями. Їхня неконтрольована пристрасть призвела до руйнування кількох поколінь.

2. Не мститися, навіть якщо тебе образили

Помста Гітґкліфа тривала роками – він мучив дітей своїх ворогів і сам себе. Але це не принесло йому щастя.

3. Цінувати добрих і врівноважених людей поруч

Едгар Лінтон був лагідним і добрим, але Кетрін знецінила його, бо прагнула пристрасті. *Роман показує, що спокійне, щире кохання часто надійніше за бурю емоцій.*

4. Відповідати за свої вибори

Кетрін обрала Едгара, а не Гітґкліфа, але потім звинувачувала всіх у своїх стражданнях. Через це постраждали всі навколо.

5. Не грати почуттями інших

Навіщо: Кетрін маніпулювала як Едгаром, так і Гітґкліфом. Це призвело до болю обом чоловікам і навіть до руйнування її самої.

6. Бути обережним з вихованням дітей

Усі проблеми Гітґкліфа почались з того, як його прийняли в родину Ерншо, але потім відштовхнули. Його доля – наслідок байдужості й жорстокості.

7. Не тримати в собі біль і образи

Гітґкліф роками носив у собі ненависть, не зцілюючи себе. Врешті, він став самотнім і зломленим.

8. Не зневажати інших за походження

Гітґкліф, як виходець із «низів», був постійно принижений. Це сформувало в ньому жорстокість.

9. Пам'ятати: любов не має знищувати особистість

Любов Кетрін і Гітґкліфа була настільки руйнівною, що обидва втратили себе.

10. Дбати про емоційне здоров'я

Кетрін у розпачі вдавалася до істерик, а Гітґкліф – до зловживання владою. Жоден з них не вмів відкрито проговорити свої емоції.

11. Не триматися минулого

Гітґкліф усе життя не міг відпустити образу та любов до Кетрін. Минуле стало його в'язницею.

12. Пам'ятати про вплив слів

Слова Кетрін про те, що вийде за Едгара, але кохає Гітґкліфа, стали для нього катастрофою. Одне речення зруйнувало життя кількох людей.

13. Бути вірним собі

Кетрін зрадила власні почуття, коли обрала вигідний шлюб. Вона пожертвувала собою задля статусу. Це призвело до внутрішньої роздвоєності та трагедії.

14. Не дозволяти болю перетворити тебе на жорстоку людину

Гітґкліф колись був здатен любити, але його біль зробив його безжальним

15. Шукати порозуміння замість конфлікту

Герої рідко слухали одне одного – замість діалогу були сцени, мовчання чи помста

16. Справжнє щасливе кохання (без егоїзму й одержимості)

Бо любов Гітґкліфа й Кетрін стала пасткою, а не джерелом радості.

17. Мир у душах героїв

Герої жили з внутрішньою бурею – хочеться, щоб вони навчилися прощати й відпускати.

18. Теплий, затишний дім без ворожнечі

І Буремний Перевал, і Трашкрос–Грейндж були повні напруги. Хочеться спокою для мешканців.

19. Освіта й розвиток для всіх дітей (особливо для Гейртона)

Бо знання допомогли б героям краще розуміти себе й світ навколо.

20. Уміння бачити себе збоку

Щоб герої усвідомлювали власну жорстокість і не повторювали її знову.

21. Компас моральності для Гітґкліфа

Щоб він не втратив себе в темряві помсти та жорстокості.

22. Щаслива доля для Кетрін– молодшої та Гейртона

Бо вони змогли вирватися з замкненого кола ненависті й заслуговують на любов.

23. Кімната спокою в Буремному Перевалі

Хочеться бодай одного місця, де ніхто не кричить і не свариться.

24. Психолог для героїв

Бо у творі майже всі травмовані – від батьківських стосунків до нещасного кохання.

25. Щаслива історія кохання без трагедій

Просто для контрасту: щоб хтось у цьому романі любив – і був щасливий.

26. Сімейна вечеря без конфліктів

Просто один вечір, коли всі герої сидять за одним столом і не зневажають одне одного.

27. Книга «Як не зруйнувати собі життя – поради з XIX століття»

Можливо, якби Гітґкліф прочитав її вчасно, усе склалося б інакше!

28. Дитинство без криків, сварок і проклять

Бо жодна дитина в романі не мала безпечного середовища для росту.

29. Лист, який Кетрін могла б написати Гітґкліфу замість того, щоб мовчати

Цей лист міг би змінити долю всіх героїв.

30. Здоровий глузд для Кетрін у вирішальні моменти

Її рішення часто були керовані емоціями, не розумом – і це коштувало всім дорого.

Рис. 12. Чеклист до роману Е. Бронте «Буремний перевал»

Тепер узагальнимо статистичні дані окремо на денній та заочній формах навчання. Послідовно розпочнемо зі стаціонару та їхніх результатів за 2020–2022 рр., що подані в таблиці 7 та діаграмі (рис. 13). Наголосимо, що впродовж періоду спостереження видозмінювалися варіанти завдань. Тому результати профілів у фейсбуці за 2020 р., який надалі не залучався, зарахуємо до категорії профілів в інстаграмі, що презентують формат соціальних мереж. Не включаємо до підрахунку анімацію та буктрейлери (5 робіт), які з'явилися в нашому переліку завдань тільки у 2022 р.

Таблиця 7.
Результати 2020–2022 рр.

/n	*Фанфік*	*Чек-лист*	*Міні-інтерв'ю*	*Комікс*	*Стін-газета*	*Профіль соціаль-них мереж (інста-грам)*	*Відео в тіктоці*	*Відео-презен-тація поезії*
	Кількість робіт (усього – 302)							
	21	*31*	*10*	*23*	*48*	*141*	*17*	*11*

/n	*Фанфік*	*Чек-лист*	*Міні-інтерв'ю*	*Комікс*	*Стін-газета*	*Профіль соціальних мереж (інстаграм)*	*Відео в тіктоці*	*Відео-презентація поезії*
1.	«Червоне і чорне» Стендаля *(4,* з них по *2 приквели* та *сиквели)*	«Різдвяна пісня у прозі» Дікенса *(7)*	Ч. Дікенс *(3)*	«Різдвяна пісня у прозі» Дікенса *(4)*	Ч. Дікенс *(12)*	Ч. Дікенс *(16)*	Е. По *(3)*	Гейне *(3)*
2.	«Золотий жук» По (*2,* де *1 – приквел*)	«Гобсек» Бальзака *(5)*	В. Гюго *(2)*	«Собор Паризької Богоматері» Гюго *(3)*	Е. По *(4)*	Стендаль *(11)*	Скрудж (Дікенс, *2*)	Міцкевич *(2)*
3.	«Мобі Дік» Мелвілла (*2,* де *1 – приквел*)	«Крихітка Цахес» Гофмана *(3)*	Е. Дікінсон	«Сонна лощина» Ірвінга *(2)*	Дж. Байрон *(4)*	О. де Бальзак *(10)*	Жульєн Сорель (Стендаль, *2)*	Дікінсон *(2)*
4.	«Різдвяна пісня у прозі» Дікенса *(2)*	«Собор Паризької Богоматері» Гюго *(3)*	Анзельм (Гофман)	«Ворон» По *(2)*	О. де Баль-зак *(4)*	Е. По *(9)*	кіт Мурр (Гофман)	Вордсворт
5.	«Генріх фон Офтердінген» Новаліса (*сиквел*)	«Золотий горнець» Гофмана *(2)*	Гобсек (Бальзак)	«Крихітка Цахес» Гофмана	Е. Гофман *(3)*	О. Твіст (Дікенс, *8)*	Г. Гейне	Гюго
6.	«Дивні пригоди Петера Шлеміля» Шамісso	«Червоне і чорне» Стендаля *(2)*	Скрудж (Дікенс)	«Айвенго» Скотта	В. Гюго *(3)*	Скрудж (Дікенс, *7*)	А. де Мюссе	По
7.	«Паломництво Чайльд-Гарольда» Байрона (*сиквел*)	«Пампуш-ка» Мопассана *(2)*	Г. Бічер-Стоу	«Дивні пригоди Петера Шлеміля» Шамісso	Г. Гейне *(2)*	Дж. Байрон *(6)*	Октав (Мюссе)	Словацький
8.	«Собор Паризької Богоматері» Гюго	«Дивні пригоди Петера Шлеміля» Шамісso		«Червона літера» Готорна	В. Скотт *(2)*	Г. Гейне *(6)*	Есмеральда (Гюго)	
9.	«Чорний кіт» По (*сиквел*)	«Розбитий глек» Кляйста		«Чорний кіт» По	Ф. Купер *(2)*	Есмеральда (Гюго, *5)*	Г. Мелвілл	

/n	*Фанфік*	*Чек-лист*	*Міні-інтерв'ю*	*Комікс*	*Стін-газета*	*Профіль соціальних мереж (інстаграм)*	*Відео в тіктоці*	*Відеопрезентація поезії*
10.	«Червона літера» Готорна	«Поема про старого мореплавця» Колріджа		«Червоне і чорне» Стендаля	Стендаль *(2)*	Ж. Сорель (Стендаль, *5*)	Е. Дікінсон	
11.	«Домбі та син» Дікенса (*сиквел*)	«Консуело» Жорж Санд		«Пригоди Олівера Твіста» Дікенса	П. Мерімє *(2)*	Гобсек (Бальзак, *5*)	Кармен (Меріме)	
12.	«Ваніна Ваніні» Стендаля	«Золотий жук» По		«Мобі Дік» Мелвілла	Г. Бічер-Стоу *(2)*	Крихітка Цахес (Гофман, *4)*	Бальзак	
13.	«Гобсек» Бальзака (*сиквел*)	«Пригоди Олівера Твіста» Дікенса		«Хатина дядька Тома» Бічер-Стоу	Новаліс	А. Міцкевич *(4)*	Гобсек (Бальзак)	
14.	«Хатина дядька Тома» Бічер-Стоу	«Домбі та син» Дікенса		«Батько Горіо» Бальзака	Ф. Шатобріан	Е. Дікінсон *(4)*		
15.	«Пампушка» Мопассана			«Мадам Боварі» Флобера	А. Міцкевич	Мопассан *(4)*		
16.				«Пампушка» Мопассана	Н. Готорн	В. Скотт *(3)*		
17.					В. Текерей	містер Домбі (Дікенс, *3*)		
18.					Е. Золя	В. Гюго (2)		
19.						Г. Мелвілл *(2)*		
20.						Е. Боварі (Флобер, 2)		
21.						В. Блейк		
22.						П. Шлеміль (Шаміссо)		

/n	Фанфік	Чек-лист	Міні-інтерв'ю	Комікс	Стін-газета	Профіль соціаль-них мереж (інста-грам)	Відео в тіктоці	Відео-презен-тація поезії
23.						Бальтазар (Гофман)		
24.						П. Шеллі		
25.						Прометей (Шеллі)		
26.						Чайльд-Гарольд (Байрон)		
27.						Айвенго (Скотт)		
28.						Ребека (Скотт)		
29.						Локслі (Скотт)		
30.						Ричард Левине Серце (Скотт)		
31.						мадам де Сталь		
32.						Гуїнплен (Гюго)		
33.						В. Ірвінг		
34.						Ф. Купер		
35.						кіт Плутон (По)		
36.						Дюпен (По)		
37.						Естер (Готорн)		
38.						Ізмаїл (Мелвілл)		
39.						В. Вітмен		
40.						пані де Реналь (Стендаль)		
41.						Матильда (Стендаль)		
42.						Кармен (Меріме)		
43.						Анастазі де Ресто (Бальзак)		
44.						Жанна (Мопассан)		

/n	Фанфік	Чек-лист	Міні-інтерв'ю	Комікс	Стін-газета	Профіль соціаль-них мереж (інста-грам)	Відео в тіктоці	Відео-презен-тація поезії
45.						Е. Золя		

Вибір завдань у 2020–2022 рр., %

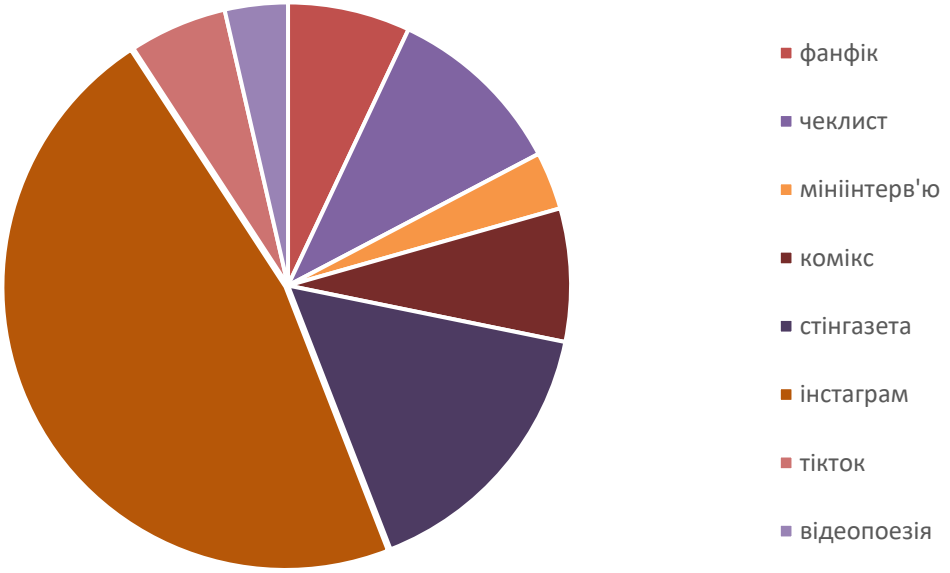


Рис. 13. Вибір завдань 2020–2022 рр.

Як і очікувалося, студент(к)и денної форми навчання найчастіше зверталися до формату профілів соціальних мереж (інстаграм), що складає 46,7% (141 раз). До найпопулярніших авторів належать реалісти Дікенс, Стендаль і Бальзак (37 робіт – 26,2%) і романтики По, Байрон і Гейне (21 робота – 14,9%). Окрім того, наявна значна кількість вебсторінок художніх персонажів О. Твіста, Скруджа, Есмеральди, Ж. Сореля та Гобсека, що в сумі становить 30 зразків завдань (21,3%). При цьому 24 профілі в інстаграмі (17%) присвячені автор(к)ам або їхнім персонажам, які виконані тільки один раз, тоді як 83% повторюються від 2 до 16 разів. Проте можна стверджувати про певне різноманіття у виборі матеріалу, позаяк маємо 45 відмінних авторів/ок та їх персонажів.

Друге місце посідає стінгазета, налічуючи 48 зразків завдань (15,9%). Тут також лідирує Дікенс (12 робіт – 25%), за ним ідуть По, Байрон та Бальзак. Маємо 6 авторів (12,5%), до яких зверталися по одному разу, і 42 (87,5%) – від 2 до 12 разів. На третьому місці знаходиться чеклист, демонструючи 31 зразок (10,3%). Тут також помічаємо прихильність до творчості Дікенса та Бальзака (12 робіт – 38,7%). Фіксуємо 7 текстів, до яких створили чеклисти по одному разу (22,5%). Четверте місце займає комікс. Серед 23 зразків (7,6%)

найактивніше створювали мальописи до текстів Дікенса та Гюго (30,4%) на фоні інших 13 авторів/ок.

П'ята позиція належить фанфікам (21 зразок – 7%), більшість з яких наявні в різновидах: 4 приквели та 7 сиквелів (11 зразків – 52,3%). До того ж 61,9% з них присвячено текстам різних авторів/ок, що свідчить про досить широку змістову палітру на фоні популярності роману Стендаля «Червоне і чорне». Шосте місце посідає відео в тіктоці, становлячи 17 робіт (5,6%). Тут важко визначити безумовного фаворита, позаяк більшість коротких роликів стосується творчості неоднакових авторів/ок, де По представлений тричі.

Різниця між передостаннім та останнім місцями складає одиницю, де відеопрезентації поезій налічують 11 робіт (3,6%), а мініінтерв'ю – 10 (3,3%). Очевидно, що ці форми завдань виявилися найменш затребуваними. Найчастіше зверталися до поезій Гейне, Міцкевича та Дікінсон (7 разів – 63,6%) та проводили уявне інтерв'ю з Дікенсом та Гюго (5 разів – 50%). Решта зразків стосується творчого доробку інших авторів/ок.

Якщо підводити підсумки про переважання реалізму або романтизму (натуралізм включався не в усі курси, та й кількісно не може конкурувати з вищеназваними напрямами XIX ст.), то маємо 148 звернень до романтизму (49%) та 143 – до реалізму (47,4%). Фактично помітне їхнє рівномірне представлення, враховуючи, що 11 робіт (3,6%) припадає на натуралізм.

Серед найулюбленіших авторів фаворитом є Дікенс (56 робіт – 18,5%), за ним ідуть Бальзак і Стендаль (по 30 робіт – по 9,9%). Ця трійка класиків становить 38,4% від решти письменників. Далі можна виокремити романтиків: По (26 зразків – 8,6%), Гюго (22 роботи – 7,3%) та Гофмана (16 зразків – 5,3%). Доволі часто в полі зору перебували інші автор(к)и романтизму: Байрон, Гейне, Дікінсон та Мелвілл. Очевидно, що найпопулярнішим текстом виявилася повість Дікенса «Різдвяна пісня у прозі». До неї та до її центрального персонажа Скруджа студент(к)и зверталися 23 рази (7,6%). Друге місце поділяють повість Бальзака «Гобсек» та роман Гюго «Собор Паризької Богоматері» (по 13 зразків – по 4,3%). На третьому місці роман Стендаля «Червоне і чорне» (11 робіт – 3,6%). Помічаємо також зростання інтересу до «Крихітки Цахес» (Гофман), «Домбі та син» (Дікенс) та «Айвенго» (Скотт). Загалом бачимо тенденцію до перепрочитання текстів, що вивчаються в шкільній програмі зарубіжної літератури.

Таблиця 8.

Результати 2023–2025 рр.

/n	*Фанфік*	*Чеклист*	*Міні-інтерв'ю*	*Комікс*	*Стін-газета*	*Профіль в інстаграмі*	*Відео в тіктоці*	*Анімація*	*Бук-трейлер*
	Кількість робіт 2023 – 2025 рр. (82)								
	12	*7*	*8*	*7*	*8*	*29*	*3*	*4*	*4*

/n	Фанфік	Чеклист	Міні-інтерв'ю	Комікс	Стін-газета	Профіль в інстаграмі	Відео в тіктоці	Анімація	Бук-трейлер
1.	«Мобі Дік» Мелвілла *(2)*	«Айвенго» Скотта	Дж. Байрон	«Чорний кіт» По *(2)*	Е. По *(2)*	Е. Боварі (Флобер, *5)*	П. Шлеміль (Шамісso)	Е. По	«Пригоди Петера Шлеміля» Шамісso
2.	«Фрагменти» Новаліса (*сиквел*)	«Вбивства на вулиці Морг» По	Айвенго (Скотт)	«Джейн Ейр» Бронте *(2)*	Ч. Діккенс *(2)*	Айвенго (Скотт, *3*)	Е. По	В. Скотт	«Чорний кіт» По
3.	«Дивні пригоди Петера Шлеміля» Шамісso	«Червона літера» Готорна	Г. Гейне	«Золотий жук» По	А. Міцкевич	Г. Мелвілл *(2)*	Гобсек (Бальзак)	Ж. Сорель (Стендаль)	«Пригоди Олівера Твіста» Дікенса
4.	«Крихітка Цахес» Гофмана	«Мобі Дік» Мелвілла	Е. По	«Мобі Дік» (Мелвілл)	Ґ. Флобер	Стендаль *(2)*		«Джейн Ейр» (Бронте)	«Гобсек» Бальзака
5.	«На півночі кедр одинокий…» Гейне (*сиквел*)	Е. Дікінсон	О. Дюпен (По)	«Червоне і чорне» Стендаля	Г. Бічер-Стоу	Дж. Ейр (Бронте, *2*)			
6.	«Німеччина. Зимова казка» Гейне (*сиквел*)	«Буремний перевал» Бронте	А. Міцкевич		Е. Золя	Ева (Кляйст)			
7.	«Айвенго» Скотта	«Пригоди Гекльберрі Фінна» Марка Твена	Скрудж (Дікенс)			П. Шлеміль (Шамісso)			
8.	*Кросовер*		Гіткліф (Бронте)			Г. Гейне			

/n	*Фанфік*	*Чеклист*	*Мініінтерв'ю*	*Комікс*	*Стінгазета*	*Профіль в інстаграмі*	*Відео в тіктоці*	*Анімація*	*Буктрейлер*
9.	«Різдвяна пісня у прозі» Дікенса					Ребека (Скотт)			
10.	«Джейн Ейр» Бронте (*спіноф*)					В. Гюго			
11.	«Пані Боварі» Флобера (*сиквел*)					Есмеральда (Гюго)			
12.						Жорж Санд			
13.						І. Крейн (Ірвінг)			
14.						Е. По			
15.						Н. Готорн			
16.						Е. Дікінсон			
17.						А. Міцкевич			
18.						Гобсек (Бальзак)			
19.						м. Рочестер (Бронте)			
20.						Марк Твен			

Вибір завдань у 2023–2025 р., %

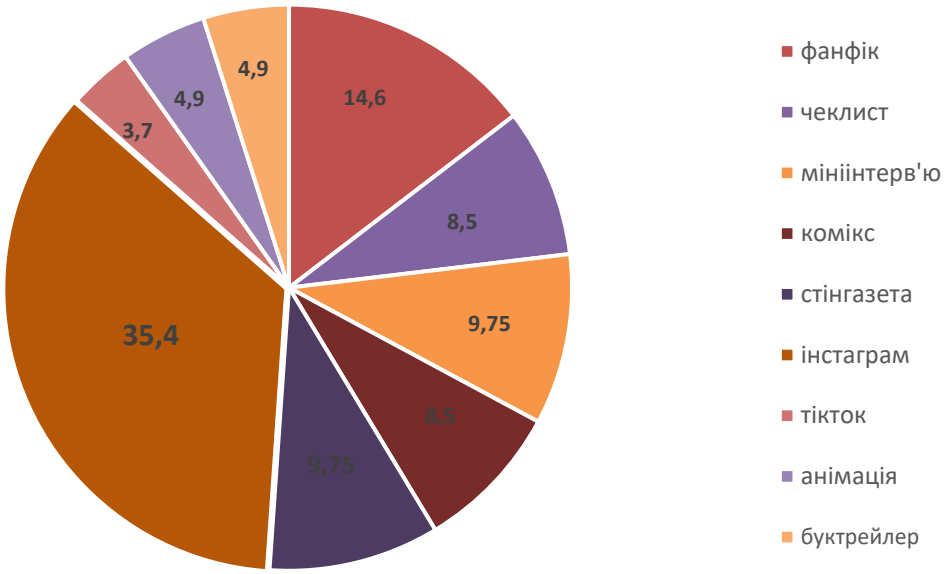


Рис. 14. Вибір завдань 2023–2025 рр.

Результати виконаних завдань студент(к)ами заочної форми навчання демонструють високий інтерес до створення профілів в інстаграмі: 29 робіт (35,4%). Серед найулюбленіших авторів/ок виявилися реалісти Флобер, Ш. Бронте та Стендаль (10 робіт – 34,5%) і романтики Скотт, Гюго та Мелвілл (8 робіт – 27,6%). Цікаво, що 17 вебсторінок (58,6%) присвячено художнім персонажам, а не просто їхнім творцям. Так, найпопулярнішими стали уявні профілі Е. Боварі (Флобер) та Айвенго (Скотт): 8 робіт – 27,6%. 15 вебсторінок в інстаграмі (51,7%) презентують авторів/ок або їхніх персонажів, що зустрічаються тільки один раз. У цьому випадку помічаємо досить широку вибірку персоналій.

На другому місці фанфіки, демонструючи 12 зразків (14,6%), з яких 4 – подані у вигляді сиквелів та по одному кросоверу та спінофу. Маємо 2 фанфіки про «Мобі Діка», а решта (10) – про різні тексти. Спільний високий інтерес до представників романтизму (8 робіт – 66,7%). Зокрема, впадає в око кросовер, де діють переважно персонажі з різних романтичних світів.

Третє місце поділяють мініінтерв’ю та стінгазета, набравши по 8 робіт (по 9,75%). Вони показують певне тяжіння до По та Дікенса, однак доцільніше підкреслити наявне різноманіття у виборі письменства. Подібна ситуація спостерігається з коміксом та чеклистом, що займають четверту позицію в рейтингу (по 7 робіт – по 8,5%) та свідчать про певний інтерес до творчості По та сестер Бронте. На п’ятому місці анімація та буктрейлер, налічуючи по 4 різні роботи (по 4,9%). На шостому місці 3 короткі відеоролики в тіктоці (3,7%), виказуючи найнижчий інтерес до такого формату завдань. Загалом на дві останні позиції, різниця між якими мінімальна, припадає 13,4% від усіх робіт.

Якщо порівнювати кількість завдань на основі реалізму або романтизму (натуралізм не включався в усі курси, тому кількісно не може конкурувати з

вищезгаданими напрямами XIX ст.), то фіксуємо 51 звернення до романтизму (62,2%), 30 – до реалізму (36,6%) та 1 – до натуралізму (1,2%). Маємо очевидне домінування романтизму. Не дивно, що серед найулюбленіших авторів виявилися романтики: По, Скотт та Мелвілл (26 робіт – 31,7%). Найпоширеніші автор(к)и-реалісти Флобер, Ш. Бронте та Дікенс налічують 19 робіт (23,2%). Студент(к)и доволі часто зверталися й до творчості Гейне, Шамісso, Стендаля та Бальзака. Найпопулярнішими текстами можна вважати романи Скотта «Айвенго» (7 робіт – 8,5%), Ш. Бронте «Джейн Ейр» (7 робіт – 8,5%) та Флобера «Пані Боварі» (6 робіт – 7,3%) з акцентом на центральному персонажі. Доволі помітний інтерес проявився до малої прози По, роману Мелвілла «Мобі Дік» та повісті Шамісso «Дивні пригоди Петера Шлеміля». Проте вони не домінують у загальній вибірці художніх текстів.

Вважаємо доречно порівняти дані на денному і заочному відділеннях, відштовхуючись від відсоткових відношень серед 8 позицій, поданих у діаграмі (рис. 15).

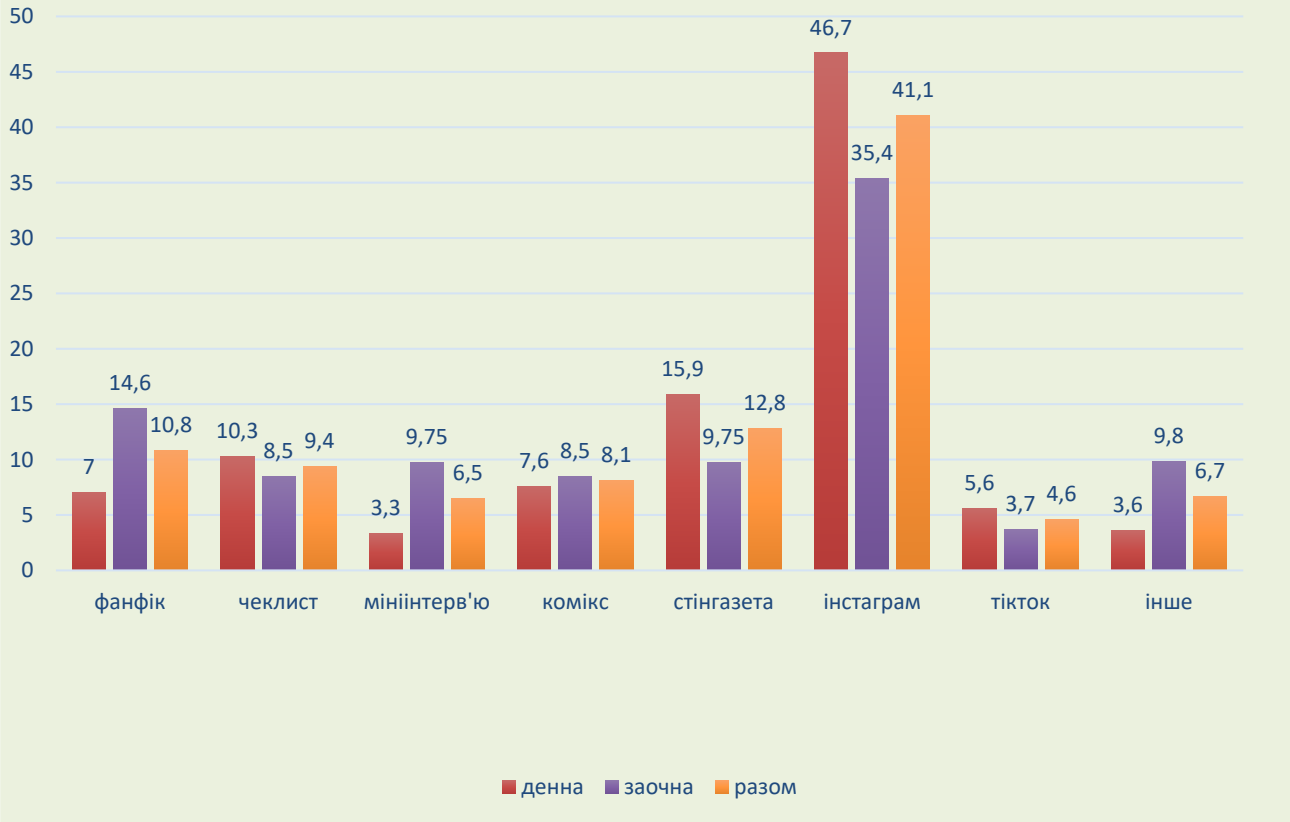


Рис. 15. Загальні результати 2020–2025 рр.

Спільний той факт, що студент(к)и найчастіше вдавалися до створення профілів в інстаграмі (41,1%), причому на денній формі навчання на 10,3% більше. Вебсторінки були наповнені україномовними дописами з фотографіями або картинками, часом мова відповідала національності авторів/ок або їх персонажів (англійська, німецька, французька). Більше половини профілів містили короткі відео чи сторіз, оживлюючи інстаграмний образ.

Другу позицію в нашому рейтингу займає стінгазета (12,8%), теж маючи більше прихильників/ць серед стаціонару. Як правило, її створювали за допомогою онлайн-програм (Canva). Третє місце належить фанфікам (10,8%), завдяки прихильності з боку студентів/ок заочного відділення. Прикметно, що 33,3% серед них створені у вигляді сиквелів. При цьому ніхто не обрав римейк як різновид фанфіку. На четвертій позиції перебуває чеклист (9,4%), на п'ятій – комікс (8,1%). Вони теж переважно створювалися в електронному форматі. Шосте місце охоплює кілька варіантів завдань залежності від року й форм навчання (відеопоезія – денна (2020–2022), анімація та буктрейлер – заочна (2023–2025)) і становить 6,7%. Ці завдання були найбільш складними для виконання. Сьомим виявилося мініінтерв'ю (6,5%), що не надто привабило студентів/ок, попри свою технічну простоту. Останню позицію займає відео в тіктоці (4,6%), що, неочікувано, не викликало великого ентузіазму в контексті популярності буктоків в Україні. Загалом соціальні мережі складають 45,7% і є найбільш доступними формами актуалізації класичної художньої літератури, значно випереджаючи інші варіанти творчих завдань, підтверджуючи свою доступність й актуальність у сучасних студентів/ок.

Щодо змістового наповнення цих робіт, то маємо суттєву різницю в представленні тих чи інших авторів/ок. Так, стаціонарний фаворит Дікенс з 18,5% складає тільки 6,01% у заочників. Аналогічна ситуація спостерігається з Стендалем і Бальзаком: по 9,9% (стаціонар) та 4,9% і 3,65% (заочники). Натомість їхній колега Флобер демонструє зростання інтересу серед заочників (8,5%), подібно до Скотта (9,8%), на фоні стаціонарних показників в 1% та 3,3% відповідно. Ш. Бронте, маючи частку 7,3% у заочників, відсутня серед стаціонару, оскільки її введено до списку художніх текстів, починаючи з 2023 р. По з 8,6% у 2020–2022 рр. зріс до 14,6% у 2023–2025 рр. Якщо взяти двох відмінних улюбленців на денній та заочній формах навчання, то позначаємо перше місце за Дікенсом (12,3%), а друге – за По (11,3%). З найпопулярнішими художніми текстами ще важче визначитися, позаяк стаціонарний лідер «Різдвяна пісня у прозі» та заочні – «Айвенго» та «Джейн Ейр», фактично не перетинаються. Простіше встановити показники серед напрямів, де домінує романтизм (55,6%), що спостерігалося впродовж 2021–2025 рр. і завдяки безумовному лідерству в заочників. Реалізм, який істотно переважав тільки у 2020 р., складає 42%, решта (2,4%) належить натуралізму (з невеликим вибором на користь Мопассана).

Ґендерні особливості наших результатів не цілком коректно коментувати, оскільки цей період представлений мізерною кількістю авторок і свідчить про тодішній «природний» дисбаланс у письменницькій діяльності. Особливо, наявні такі представниці романтизму, як мадам де Сталь, чия творчість вивчається побіжно, Жорж Санд із романами про емансипацію жінки, усамітнена поетка Дікінсон. Серед письменниць реалізму є аболіціоністка Бічер-Стоу та з 2023 р. сестри Ш. та Е. Бронте. Частину з них згадано принаймні один раз серед робіт студентів/ок, а лірика Дікінсон звернула на себе увагу 8 разів (2,6%) на

стаціонарі та двічі (2,4%) – в заочників, дует Бронте – 9 разів (11%) теж у заочників.

Отже, проаналізовані 389 зразків у 8 категоріях творчих завдань інноваційного, ейдетичного та проєктного характеру презентують наш 6-річний досвід взаємодії зі студент(к)ами денної та заочної форм навчання. Формат виконаних робіт демонструє можливість актуалізувати художні тексти XIX ст. для учасників/ць освітнього процесу в ЗВО. Запропоновані на вибір уявна вебсторінка в інстаграмі, стінгазета, фанфік, чеклист, комікс, відеопрезентація поезії, анімація, буктрейлер, мініінтерв'ю та відеофайл у тіктоці наближують до нас оповіді з позаминулого століття. Адже тодішні літературні історії переосмислюються з позиції сьогодення, додаючи актуального контексту класичним фабулам та образам.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Кошечко, Н. (2015). Інноваційні освітні технології навчання та викладання у вищій школі. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка*, 1(1), 35–38.

Кравченко, А. (2024, 12 грудня). Українці читають, але є нюанси. Аналіз результатів нового книжкового дослідження. *Українська правда*. https://life.pravda.com.ua/culture/skilki-i-chogo-chitayut-ukrajinci-analiz-doslidzhennya-uik-305345/.

Манзик, О. (2023). Буктоки як сучасний інструмент популяризації та просування книг. *Scientific Collection «InterConf»*, (170), 31–33. https://archive.interconf.center/index.php/conference-proceeding/article/view/4339.

Насалевич, Т.В., Рябуха, Т.В., і Лопушанський, І.О. (2020). Становлення коміксу як жанру сучасної літератури. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського. Серія «Філологія. Соціальні комунікації»*, *31*(4), 144–149.

Прокопів, Л. і Сидорук, Л. (2020). Використання інноваційних технологій навчання як ефективної комунікації в освітньому процесі закладу вищої освіти. *Освітні обрії*, *1*(50), 75–79.

Станко, Д. (2021). Теоретичні передумови дослідження англомовного фанфіку. *Закарпатські філологічні студії*, *2*(19), 30–33. https://doi.org/10.32782/tps2663-4880/2021.19.2.6.

Тичініна, А. (2023). Реінтерпретація: рецепція пандемії у часи війни (особливості сприйняття «Декамерону» Дж. Бокаччо сучасними студентами). *Вісник науки та освіти, 11*(17), 347–362. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-11(17)-347-362.

Тичініна, А. (2024). Рецепція тексту через тисячу років: тема війни у «Пісні про Роланда» (досвід студентів ЧНУ імені Юрія Федьковича). *Молодіжна наука заради миру та розвитку* : зб. матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції (8–10 листопада 2023 року, м. Чернівці). 179–183. Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. https://archer.chnu.edu.ua/handle/123456789/8468?show=full.

Турецька, О. (2023, 26 травня). *Гобсек*. [Відео]. Тікток. https://www.tiktok.com/@user388338394/video/7222162607519993094.

Філоненко, С. (2011). *Масова література в Україні: дискурс / ґендер / жанр.* ЛАНДОН-ХХІ.

Rivera Orbe C., Tusa Jumbo F., Tejedor S., & Cervi L. (2019). The Use of Audiovisual Booktrailer to Promote Reading Among University Students. In A. Basantes-Andrade, M. Naranjo-Toro, M. Zambrano Vizuete, & M. Botto-Tobar (Eds.), *Technology, Sustainability and Educational Innovation (TSIE)* (pp. 314–327). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37221-7_26.

Кондратюк М. В.
Донецький національний університет імені Василя Стуса
(Вінниця, Україна)
https://doi.org/10.32405/978-617-9006-40-1-2026-122-137

ІНТЕГРАЦІЯ СЕН-КОМПОНЕНТІВ У СИЛАБУСИ ТА НАВЧАЛЬНІ ПЛАНИ ЗВО: ЕЛЕМЕНТ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ІНФРАСТРУКТУРИ

Повномасштабна війна російської федерації проти України змінила не лише організаційні параметри роботи закладів вищої освіти (ЗВО), а й умови, у яких викладачі та студенти реалізують право на освіту. Навчання може перериватися повітряними тривогами, потребою перейти до укриття, зміною місця проживання, відключеннями електроенергії, нестабільністю інтернету та обмеженням доступу до звичних освітніх ресурсів. У такому середовищі навчальна діяльність потребує відновлення навчального процесу, гнучкого планування, узгодження командної роботи, керування часом і зусиллями, а також налагодження контакту з академічною спільнотою.

Важливо, що матеріальні та психологічні наслідки війни не існують окремо. І якщо перші можна чітко оцінити та зафіксувати у короткостроковій перспективі, то другі мають пролонгований характер і, попри труднощі кількісної оцінки, залишаються потужним деструктивним чинником, що тривалий час дестабілізує освітній процес. Психоемоційна травматизація, викликана безпековими кризами, повітряними тривогами та дезорганізацією повсякденного життя, має тенденцію до кумулятивного ефекту. Це трансформується в когнітивні та академічні втрати здобувачів вищої освіти, знижуючи їхню концентрацію, мотивацію та здатність до саморегуляції. Саме тому дидактична система вищої школи не може ігнорувати цей латентний вплив. Це актуалізує нагальну потребу впровадження травма-інформованих практик та наскрізної інтеграції компонентів соціально-емоційного навчання (СЕН) як базового інструменту відновлення навчальної доступності й підтримки ментального здоров'я студентства.

Пошкодження освітньої інфраструктури, переміщення людей та вимушене поєднання навчання з роботою, волонтерством, підтримкою або доглядом за близькими негативно впливають на освітні можливості та ресурси українських студентів. Огляд потреб відновлення України охоплює значні втрати в різних секторах, зокрема в освіті (World Bank et al., 2025), а дані UNICEF свідчать про тривалі бар’єри в доступі до навчання для мільйонів дітей (UNICEF, 2025). Ці показники не можна безпосередньо переносити на студентство університетів,

проте вони окреслюють ширший освітній контекст, у якому вища освіта також потребує адаптивних і відновлювальних рішень.

Особливу вагу проблемі надають емпіричні дослідження саме українських студентів. Polovko і Glotov (2023), проаналізувавши письмові свідчення 81 студента Київського національного університету імені Тараса Шевченка, показали, що перехід до онлайн-навчання не гарантував безперешкодного доступу до занять: повітряні тривоги, перебої з електропостачанням та інтернет-з'єднанням часто змушували студентів організовувати навчання самостійно. Це дослідження важливе не як статистичне узагальнення для всіх університетів, а як свідчення того, що формальна наявність онлайн-курсу ще не означає реальної доступності навчання.

Також зв'язок між психічним станом і навчальною продуктивністю описано в дослідженні Pinchuk et al. (2025), виконаному на матеріалі опитування українських студентів із різних регіонів. У відповідній вибірці самооцінювання 85,8% респондентів повідомили про симптоми депресії, 66,1% — про симптоми тривоги, 56,9% — про проблеми зі сном і 48,1% — про симптоми посттравматичного стресу. У регресійній моделі виражені симптоми депресії, тривоги та порушення сну асоціювалися зі зниженням самооціненої академічної продуктивності на 17,4%, 12,2% та 11,0% відповідно. Ці результати слід трактувати обережно: скринінгові показники не дорівнюють клінічним діагнозам, а поперечний дизайн дослідження не доводить причинності. Водночас дані переконливо показують, що психологічне благополуччя не можна вважати другорядним щодо навчання чинником.

Постає принципове питання для методики вищої школи: чи достатньо оцінювати якість курсу за переліком тем, кількістю годин, складністю завдань і досягнутими предметними результатами, якщо частина студентів працює в умовах підвищеної напруги та повторюваних переривань? Це не аргумент на користь зниження стандартів або перетворення університету на терапевтичний простір. Навпаки, йдеться про педагогічну відповідальність за створення умов, у яких високі академічні вимоги є зрозумілими, доступними для реалізації та співмірними з реальними механізмами участі.

У традиційному проєктуванні дисципліни головну увагу закономірно приділяють предметному змісту: які поняття опанує студент, які операції навчиться виконувати, як продемонструє результат. Проте соціально-емоційні процеси нерідко залишаються неявним очікуванням: студент повинен самостійно організуватися, зберігати мотивацію, працювати в команді, сприймати зворотний зв'язок і відновлюватися після невдачі. Якщо ці вимоги не пояснено, не відпрацьовано й не підтримано структурою курсу, вони можуть перетворитися на приховану навчальну програму, за дотримання якої студент відповідає сам, хоча умови для цього не завжди створені.

Соціально-емоційне навчання (СЕН) дає змогу зробити ці процеси предметом свідомого педагогічного проєктування. У межах цієї статті СЕН розглядається не як універсальний спосіб усунути наслідки війни й не як заміна

психологічної допомоги, а як ресурс для розвитку самосвідомості, саморегуляції, соціального розуміння, комунікації та відповідального ухвалення рішень. Його значення особливо помітне там, де навчальна діяльність вимагає взаємодії, аргументації, адаптації плану та відновлення роботи після перерви.

Отже, актуальність дослідження визначається перетином трьох проблем: освітніх втрат через війну в Україні; ризиків для психічного здоров'я та академічної продуктивності студентства; і відсутності уваги до СЕН в ЗВО попри активне впровадження в НУШ. Декларації про «емпатію», «стресостійкість» чи «командну роботу» мають перетворитись в методично обґрунтовану модель, у якій кожна компетентність пов'язана з реальною навчальною дією, способом підтримки та критеріями.

АНАЛІЗ ОСТАННІХ ДОСЛІДЖЕНЬ І ПУБЛІКАЦІЙ

Однією з найвідоміших концептуальних основ СЕН є рамка Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). Вона визначає СЕН як процес набуття й застосування знань, умінь та установок, що допомагають розвивати здорову ідентичність, керувати емоціями, досягати особистих і колективних цілей, виявляти емпатію, будувати підтримувальні стосунки та ухвалювати відповідальні рішення (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL], 2020). CASEL виокремлює п'ять взаємопов'язаних сфер: самосвідомість, самоменеджмент, соціальну свідомість, навички побудови стосунків і відповідальне ухвалення рішень. Важливо, що ця модель охоплює не лише індивідуальні уміння, а й організаційний контекст, у якому такі уміння можна практикувати.

Доказова база позитивного впливу СЕН є значною, однак потребує огляду та визнання обмежень для запровадження в українському контексті. У метааналізі Durlak et al. (2011) було узагальнено 213 універсальних шкільних програм за участю 270 034 учнів від дитячого садка до старшої школи в США. Автори виявили поліпшення соціально-емоційних навичок, ставлення, поведінки та академічних досягнень, що відповідало приблизно 11 % різниці в успішності порівняно з контрольними групами. Метааналіз віддалених результатів 82 шкільних інтервенцій за участю 97 406 учнів також засвідчив позитивні довготривалі асоціації із соціально-емоційними навичками та показниками благополуччя (Taylor et al., 2017). Водночас ці результати стосуються американських школярів та програм; вони не доводять автоматичної ефективності будь-якої SEL-практики у вищій освіті України, тим паче в умовах війни.

Міжнародний інтерес до соціально-емоційних навичок підтверджує звіт OECD (2024), побудований на дослідженні учнів віком 10 і 15 років. Він пов'язує низку навичок — зокрема наполегливість, відповідальність, емоційну регуляцію, емпатію та співпрацю — з важливими життєвими й освітніми результатами. Однак вікові рамки цього дослідження не дозволяють екстраполяції на компетентності студентів університету. Для вищої освіти

значення звіту полягає радше у визнанні того, що соціально-емоційні навички можна розглядати як об’єкт системного розвитку, а не як незмінну особистісну рису.

Окремий напрям досліджень становить травма-інформована педагогіка. Інтегративний огляд VanderKaay et al. (2025) систематизує практики вищої освіти за чотирма пріоритетами: зв’язок і підтримувальні відносини, розширення можливостей студента, гнучкість та передбачуваність. Систематичний огляд Bryce et al. (2026) виокремлює спільноту й відчуття належності, студентоцентричні практики та реляційний характер взаємодії як основу психологічного благополуччя молоді.

Для розуміння багаторівневості системи підтримки студентського благополуччя важливою є модель Feeney et al. (2025), яка використовує метафору «швейцарського сиру». У межах цієї концепції будь-який окремий захід (наприклад, лише психологічна служба ЗВО або лише впровадження СЕН-компонентів викладачем) порівнюється зі скибкою швейцарського сиру. Кожна така «скибка» є бар’єром на шляху негативного впливу (стресу, травми, дезорганізації), проте в ній є прогалини (наприклад, брак часу у викладача, брак фінансування, стигматизація психологічної допомоги серед студентів). У контексті вищої освіти (ЗВО) це означає, що студентське благополуччя не може забезпечуватися лише одним інструментом, а має забезпечуватись комплексом рішень: травма-інформовані педагогічні рішення викладача на заняттях (структурованість, передбачуваність, СЕН-компоненти); інституційна підтримка (доступні університетські психологічні консультації, гнучкі графіки дедлайнів під час безпекових криз); студентське самоврядування та горизонтальна взаємопідтримка (рівний - рівному). Поєднання цих інструментів нівелює слабкі сторони кожного з них окремо, створюючи надійну загальноуніверситетську екосистему психоемоційної безпеки.

У контексті ЗВО це означає поєднання повсякденних педагогічних рішень із доступними інституційними ресурсами психологічної підтримки та інструментами саморегуляції, що дозволяє компенсувати обмеження кожного окремого захисного бар'єра та забезпечити комплексний захист ментального здоров'я здобувачів. Така підхід допомагає уникнути помилки, коли всю відповідальність за благополуччя покладають або на самого студента, або лише на окремого викладача.

Важливим фактором, який пов’язує кризову ситуацію з навчальною діяльністю, є негативний вплив гострого стресу на робочу пам’ять. Дослідження Geißler et al. (2023 дають підстави зважати на те, що одразу після стресової події складне когнітивне завдання може вимагати додаткової переорієнтації, ясної інструкції та поступового повернення до роботи, а не негайного відновлення попереднього темпу.

Документ Substance Abuse and Mental Health Services Administration (SAMHSA, 2014) визначає ключові принципи травма-інформованого підходу: безпеку, надійність і прозорість, взаємопідтримку, співпрацю, посилення

голосу та вибору людини, а також культурну чутливість. Ця рамка не є синонімом СЕН: перша передусім описує організацію взаємодії з урахуванням можливого досвіду травми, а друга — розвиток соціально-емоційних компетентностей. Їх поєднання, однак, допомагає запобігати примусовому саморозкриттю, стигматизації та необґрунтованому психологізуванню навчального процесу.

Український контекст потребує особливо уважного трактування даних. Polovko і Glotov (2023) показали, як переривання, проблеми з доступом до онлайн-занять і самоорганізацією впливали на навчальний досвід студентів. Pinchuk et al. (2025) виявили зв'язок скринінгових показників психічного здоров'я із самооціненою академічною продуктивністю в опитуванні студентів у період війни. Водночас дослідження мають різні методології , вибірки й показники; їх не слід механічно об'єднувати в єдину оцінку проблем або встановлення причинності. Їхній висновок є педагогічно важливим: організація навчання, психічне благополуччя та доступність участі взаємопов'язані й потребують спільної уваги.

Таким чином, наявні джерела дають підстави обговорювати доцільність інтеграції СЕН у вищу освіту, але водночас вказують на кілька прогалин. По-перше, доказова база універсальних SEL-програм значною мірою сформована в шкільному середовищі США. По-друге, травма-інформовані практики у ЗВО систематизовано, проте в різних дисциплінах і контекстах їх ефективність може відрізнятися. По-третє, бракує локально апробованих моделей, які пов'язують СЕН не лише з окремими вправами, а з конкретними складниками силабусу — результатами навчання, розкладом завдань, оцінюванням і процедурами повернення до навчання після перерв.

Потрібно підкреслити ще раз, що значна частина досліджень позитивного впливу СЕН стосується шкільного навчання в США в мирний час, а не університетів в Україні. Тому ці дослідження використано як доказ загального потенціалу системних SEL-програм, але не як пряме підтвердження ефективності конкретної моделі у вищій освіті. Вітчизняні дослідження також фрагментарні і різняться вибірками, методами збору даних і показниками, а результати опитувань не ведуть до рекомендацій.

МЕТА, ЗАВДАННЯ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ

Мета статті — теоретично обґрунтувати й методично конкретизувати системну інтеграцію компонентів соціально-емоційного навчання у силабуси та навчальні плани ЗВО України з урахуванням умов повномасштабної війни й сучасних підходів до благополуччя здобувачів освіти.

Відповідно до мети визначено такі завдання: 1) узагальнити концептуальні підходи до СЕН і травма-інформованої педагогіки; 2) окреслити освітні виклики українського студентства на основі перевірених джерел; 3) обґрунтувати співвідношення предметних компетентностей і соціально-емоційних умов навчання; 4) запропонувати концепцію психологічної інфраструктури предметного навчання; 5) розробити матрицю узгодження

компетентностей СЕН, навчальних дій та оцінювання з прикладами з дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням»; 6) визначити етичні межі, інституційні умови й перспективи емпіричної перевірки.

Методологічну основу становлять теоретичний аналіз і синтез наукових джерел, порівняння рамок СЕН, критичне зіставлення досліджень із різними віковими групами й освітніми контекстами, аналіз рекомендацій із травма-інформованої взаємодії, а також методичне моделювання результатів навчання, завдань і критеріїв оцінювання. Стаття має теоретико-методичний характер. Наведені сценарії є авторськими педагогічними рекомендаціями, сформульовано логіку застосування та індикатори, за якими їх можна перевірити в подальшому дослідженні.

Наукова новизна статті полягає в теоретико-методичному осмисленні ролі СЕН у проєктуванні університетських програм та курсів. Запропоновано розглядати СЕН не лише як набір індивідуальних компетентностей студента, а і як частину психологічної інфраструктури предметного навчання — сукупності повторюваних процедур та умов, що підтримують участь у навчальній діяльності.

Практичне значення полягає в можливості використати запропоновані матриці, сценарії та критерії під час оновлення силабусів, методичних рекомендацій кафедр і внутрішніх процедур комунікації зі студентами. Модель дає змогу конкретизувати компетентності СЕН через дії, які реально спостерігати в предметному завданні, зберігати однакові академічні цілі за різних маршрутів виконання та запобігати оцінюванню приватних переживань.

У дискусії про модернізацію вищої освіти може виникнути спокуса сформулювати провокативну тезу: соціально-емоційне навчання важливіше за предметні компетентності. Така теза привертає увагу, але створює хибну бінарність. Університет має забезпечити опанування спеціальності, а не замінити зміст навчання розвитком універсальних умінь. Водночас предметні знання не засвоюються у вакуумі: студент має бути здатним спрямувати увагу, зрозуміти завдання, взаємодіяти з іншими, витримувати інтелектуальну невизначеність і користуватися зворотним зв’язком. Ціннісно СЕН і предметні компетентності не мають конкурувати: обидва виміри є частинами якісної освіти. Функціонально ж, у конкретний момент гострої небезпеки або безпосередньо після неї, безпека, відновлення орієнтації та доступність інструкції мають пріоритет порядку педагогічних дій.

Для практичного забезпечення цього пріоритету та інституціоналізації безпекових алгоритмів у дидактичному просторі ЗВО, автори пропонують концепцію «психологічної інфраструктури предметного навчання». Під нею розуміємо систему повторюваних організаційних процедур, комунікативних практик і дидактичних рішень, які зменшують невизначеність, підтримують відчуття належності й агентності, допомагають студентові повернутися до навчальної задачі після переривання та зберігають прозорість академічних очікувань. Ключова відмінність цієї концепції від простого додавання «м’яких

навичок» полягає в переносі уваги із запитання «які риси повинен мати студент?» на запитання «які дії та умови допомагають йому виконати предметне завдання?». Наприклад, замість декларації «студент має бути стресостійким» силабус може встановлювати зрозумілий спосіб отримання пропущеної інструкції; замість вимоги «працювати в команді» — навчати розподілу ролей, уточнення очікувань і надання конструктивного зворотного зв'язку; замість заклику «бути мотивованим» — структурувати велике завдання на етапи й визначати короткий наступний крок.

СЕН підхід не означає ігнорування системних труднощів. Самоменеджмент важливий, але не може компенсувати постійно перевантажений розклад, нечіткі критерії, надмірний обсяг домашньої роботи чи відсутність доступних матеріалів. Відповідальність за навчальну доступність розподіляється між студентом, викладачем, кафедрою та університетом. Звідси випливає модель опори силабусу. СЕН пов'язує ці опори, оскільки частина соціально-емоційних компетентностей розвивається саме під час виконання предметних завдань.

Таблиця 1. Модель складових силабусу на засадах СЕН

Складові силабусу	*На яке питання відповідає*	*Елементи*	*Ознаки якості*
Предметне ядро	Що студент має знати й уміти?	Предметні результати навчання, автентичні завдання, критерії точності й аргументації.	Результат відповідає стандарту освітньої програми; критерії перевіряють саме фахову дію.
Психологічна інфраструктура навчальної доступності	За яких процедур студент може включатися в роботу та відновлювати її?	Єдине місце для матеріалів; алгоритм після тривоги; зрозумілі дедлайни; альтернативні способи демонстрації результату.	Можна зрозуміти наступний крок, отримати підтримку без саморозкриття та не втратити навчальний маршрут через перерваний навчальний процес.
Інтеграційний контур СЕН	Які соціально-емоційні дії підтримують предметне виконання?	Активне слухання, планування, конструктивний зворотний зв'язок, перевірка альтернатив, відповідальне рішення.	Компетентність СЕН пов'язана зі спостережуваною дією та не оцінює внутрішній стан студента.

Представлена модель інтеграції СЕН (табл. 1) наочно демонструє, що впровадження соціально-емоційного навчання у вищій школі не має відбуватися штучно чи через створення окремих ізольованих тренінгів. Навпаки, пропонується наскрізне вбудовування СЕН-компонентів у вже наявне дидактичне поле дисципліни за допомогою трьох базових опор. Предметність залишається незмінним фундаментом курсу, а СЕН виступає інструментом для досягнення фахових результатів. Ознакою якості тут є використання

автентичних завдань і чітких критеріїв оцінювання, які перевіряють саме професійну (фахову) дію здобувача, а не його емоційний стан. Запропонована модель трансформує СЕН із додаткового теоретичного навантаження на якісний спосіб виконання основної навчальної діяльності.

Таким чином, дискусія про впровадження СЕН - не вибір між предметною освітою та психологічним благополуччям, а визнання взаємозалежності. Університет не може гарантувати психологічне здоров'я кожного здобувача, проте здатен уникати зайвих педагогічних факторів стресу, забезпечувати передбачуваність і напрацювати алгоритми допомоги. Це створює підстави розглядати СЕН як компонент якості організації навчання.

Реалізація зазначеного потенціалу та практичне розгортання екосистеми соціально-емоційного навчання на рівні ЗВО вимагає дотримання чітких методологічних засад. Орієнтиром для розробників інституційного контенту мають стати базові принципи системної інтеграції СЕН у силабуси та навчальні плани:

1. Предметна інтегрованість. СЕН-компонент слід вводити там, де він покращує виконання реального предметного завдання. У курсі професійної англійської це можуть бути переговори, ділові листи, командні презентації та розв'язання конфліктів; в економіці — аналіз альтернатив і зацікавлених сторін; у праві — аргументація позиції та етична оцінка наслідків.

2. Конструктивне узгодження. Кожний результат навчання має бути пов'язаний із завданням і критеріями оцінювання. Формулювання «розвиває емпатію» замінюється на «точно перефразовує позицію партнера перед висловленням контраргументу».

3. Передбачуваність. Передбачуваність означає, що студент знає, де знайти матеріали, як дізнатися про зміни, які строки є базовими та як відновити роботу після пропуску.

4. Гнучкість без зниження стандартів. Можна варіювати час, спосіб доступу до інструкції чи форму подання результату, якщо це не змінює компетентність, яка перевіряється. Наприклад, письмовий аналітичний звіт може бути подано в іншому дозволеному форматі, якщо оцінюється аргументація.

5. Вибір та агентність. Студентам доцільно пропонувати обмежений, але змістовний вибір теми кейсу, ролі в команді або способу рефлексії. Вибір не скасовує спільних академічних критеріїв; він допомагає узгодити навчальний процес із різними інтересами й умовами участі.

6. Етична добровільність. Студент може виконати рефлексію через аналіз навчальної стратегії, нейтрального професійного кейсу чи вигаданої ситуації. Особисте саморозкриття не є умовою отримання оцінки.

7. Спільна відповідальність. Самоменеджмент студента має доповнюватися реалістичним обсягом завдань, ясністю інструкцій, доступністю матеріалів і узгодженістю календаря. СЕН не повинно маскувати інституційні проблеми, які потребують організаційних рішень.

8. Поступовість. У межах одного модуля варто обирати один або два пріоритетні компоненти СЕН і повторювати відповідні дії у різних предметних ситуаціях. Спроба включити всі компетентності в кожну тему може перетворити силабус на декларативний перелік.

9. Культурна та контекстуальна чутливість. Викладач має враховувати різний досвід переміщення, мовний і соціально-економічний контекст, доступ до техніки, приватного простору та часу.

10. Усвідомлення меж. Викладач навчає, підтримує навчальну взаємодію, повідомляє про ресурси й за потреби скеровує до фахівців. Він не діагностує психічні стани, не проводить психотерапію та не бере на себе роль кризового фахівця без відповідної кваліфікації. Безпекові протоколи закладу мають безумовний пріоритет.

Щоб інтеграція СЕН не залишалася на рівні загальних побажань, її необхідно переводити в мову індикаторів. Самосвідомість може виявлятися у здатності визначити навчальну потребу, пояснити вибір стратегії та оцінити прогрес. Самоменеджмент — у плануванні етапів, розставленні пріоритетів, використанні запасного плану й поверненні до завдання після перерви. Соціальна свідомість — у коректному відтворенні позиції іншого й розгляді альтернативної перспективи. Навички стосунків — у слуханні, уточненні, аргументованій незгоді та конструктивному зворотному зв’язку. Відповідальне ухвалення рішень — у зіставленні даних, альтернатив, ризиків, етичних вимог і наслідків для зацікавлених сторін.

Запропонована матриця (Таб.2) не є універсальною і потребує адаптації. Для кожного модуля достатньо обрати найдоречніші компоненти СЕН і визначити, як вони підсилюють предметний результат.

Таблиця 2. Матриця проєктування результатів навчання, видів діяльності та критеріїв оцінювання за компонентами СЕН

Компонент СЕН	*Приклад результату навчання*	*Види діяльності*	*Критерії оцінювання*
Самосвідомість	Студент визначає власну навчальну потребу, обирає стратегію та формулює реалістичну ціль.	Картка навчальної цілі; порівняння першої та відредагованої версії роботи; рефлексія про використану стратегію.	Ціль конкретна; стратегія відповідає завданню; наведено доказ прогресу або наступний крок.
Самоменеджмент	Планує етапи виконання завдання й адаптує план у разі переривання.	План «мінімум — основне — додаткове»; календар етапів; короткий план після збою.	Визначені пріоритети та реалістичні строки; передбачений запасний крок; навчальна дія узгоджена з умовами.
Соціальна свідомість	Точно перефразовує позицію партнера й ураховує альтернативну перспективу.	Активне слухання; аналіз професійного кейсу з двох або більше позицій.	Позицію іншого відтворено без спотворення; запитання коректні; альтернативи розглянуто справедливо.

Компонент СЕН	*Приклад результату навчання*	*Види діяльності*	*Критерії оцінювання*
Навички побудови стосунків	Використовує уточнення, аргументовану незгоду й конструктивний зворотний зв’язок.	Рольова гра; переговори; взаємооцінювання за рубрикою; командне завдання.	Повідомлення ясне; мовні засоби доречні; є уточнення, аргумент і пропозиція наступного кроку.
Відповідальне ухвалення рішень	Порівнює варіанти, визначає ризики й обґрунтовує рішення з урахуванням наслідків.	Професійний кейс; аналіз альтернатив; короткий policy memo; групова рекомендація.	Використано докази; названо альтернативи й ризики; враховано етичні обмеження та зацікавлені сторони.

Детальний аналіз структури запропонованої матриці проєктування дозволяє простежити процес переходу абстрактних компетентностей СЕН у конкретні, вимірювані дидактичні одиниці. Авторами обґрунтовано наскрізний логічний зв'язок за тріадою: «компонент — очікуваний результат — вид діяльності — критерій оцінювання», що забезпечує методологічну прозорість навчання. Також матриця дозволяє уникнути крайнощів відсутність уваги до якості комунікації, планування та взаємодії та психологізування оцінювання. Оцінювати потрібно навчальну дію, а не особистість.

ПРИКЛАДИ ІНТЕГРАЦІЇ СЕН У ДИСЦИПЛІНУ «АНГЛІЙСЬКА МОВА ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ»

Особливу методичну цінність інтеграція СЕН має для курсів професійної комунікації, оскільки тут результат безпосередньо залежить від якості взаємодії: студент повинен уточнити позицію співрозмовника, висловити незгоду, аргументувати пропозицію, домовитися про наступний крок або написати повідомлення у професійному регістрі. Соціально-емоційні уміння в такому курсі не відволікають від англійської мови, а створюють ситуацію, у якій мова виконує автентичну комунікативну функцію.

Сценарій 1. Рольова гра "Переговори"

Навчальна мета: використати лексику й мовні формули для уточнення позицій, висловлення незгоди та пошуку рішення. Студенти працюють у парах у ролях «менеджер — клієнт», «керівник — працівник» або «постачальник — закупівельник». Кожна сторона отримує різні, але нейтральні відомості про строки, бюджет або очікування. Особисті травматичні теми не використовуються.

Мовні опори: “If I understand you correctly…”, “Could you clarify what you mean by…?”, “So your main concern is…”, “One possible option would be…”, “Could we agree on the next step?”. Перед висловленням контраргументу студент має коротко перефразувати позицію партнера. Після цього сторони пропонують принаймні два варіанти й пояснюють, чому обрали один із них.

СЕН-компоненти: соціальна свідомість і навички побудови стосунків. Оцінюються точність мовних засобів, відповідність професійному регістру, здатність перефразувати позицію, логічність аргументації та наявність

конкретної домовленості. Не оцінюються усмішка, екстравертність, емоційна відкритість або враження, що студент «не нервує». Після виконання студенти відповідають на нейтральні питання: яка фраза допомогла уточнити проблему; на якому етапі позиції сторін стали зрозумілішими; що варто змінити у формулюванні наступного разу.

Сценарій 2. Груповий проект з розподілом ролей

Навчальна мета: підготувати коротку групову презентацію англійською мовою на професійну тему, наприклад рекомендацію для клієнта, аналіз ринку або план запуску продукту. До початку роботи група погоджує ролі: координатор, аналітик, мовний редактор, доповідач або інший розподіл, що відповідає завданню. Якщо учасник не може долучитися синхронно, група використовує заздалегідь оголошене правило асинхронного внеску, якщо воно сумісне з результатом навчання.

Мовні опори: «Who would like to take the role of…?», «I can be responsible for…»*;* «From my point of view…», «How about focusing our presentation on…?», «I see your point, but…», «That is a good idea, however…», «Are we on the same page regarding…?», «Let's summarize our final decision.»

СЕН-компоненти: самоменеджмент, навички стосунків і відповідальне рішення. Оцінювання враховує якість мовного продукту, предметну точність, логіку структури та виконання погоджених ролей. Командну взаємодію можна оцінювати через коротку рубрику: ясність домовленостей; своєчасність повідомлень; конструктивність зворотного зв'язку; узгодженість кінцевого продукту. Не варто вимагати взаємної оцінки характерів або публічного розкриття причин відсутності.

Сценарій 3. Зворотний зв'язок без знецінення

Навчальна мета: навчитися редагувати діловий лист, короткий звіт або усну презентацію відповідно до визначених мовних і змістових критеріїв. Студенти використовують алгоритм «факт - пропозиція»

Мовні опори: «The request is clear, but the deadline is missing.», «The structure is logical, however, the main argument is…» «The reader may not know when to respond.», «This phrasing might confuse the audience because…» «Add a specific date or time frame.», «I suggest replacing this phrase with a more professional one.» Такий зворотний зв'язок описує текст і дію, а не автора.

СЕН-компоненти: самосвідомість, самоменеджмент і навички стосунків. Автор роботи обирає одну або дві пропозиції для першого редагування й пояснює, чому саме вони є пріоритетними. Викладач оцінює точність діагностики тексту, конструктивність коментаря та якість переглянутої версії. Фрази на кшталт «ти неуважний», «ти слабко знаєш англійську» чи «треба бути впевненішим» замінюються описом конкретної характеристики тексту та можливого способу її покращення.

Сценарій 4. Рефлексія

Наприкінці модуля студенти заповнюють коротку картку з трьома пунктами: «Що я тепер можу робити краще?», «Яка стратегія допомогла

виконати завдання?», «Який наступний крок зроблю в наступній роботі?». Студент не зобов'язаний описувати власні емоції, воєнний досвід, сімейні обставини або психологічний стан. За бажанням він може обговорити, що сприяло концентрації чи співпраці, але основним предметом рефлексії залишається навчальна стратегія. Таким чином, рефлексія стає не інструментом оцінювання «правильних емоцій», а джерелом інформації для вдосконалення курсу. За можливості результати узагальнюються без ідентифікації авторів.

ІНСТИТУЦІЙНЕ ВПРОВАДЖЕННЯ: ВІД КОМПОНЕНТУ ДО КУЛЬТУРИ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ

Інтеграція СЕН буде нестійкою, якщо зводитиметься до ініціативи одного викладача або одного заняття. Відповідно до системної логіки CASEL і багаторівневих моделей підтримки вищої освіти (CASEL, 2020; Feeney et al., 2025), методичні рішення доцільно узгоджувати на чотирьох рівнях: студентському, дисциплінарному, кафедральному та університетському. Це не означає, що всі рівні повинні впроваджувати складні програми одночасно; почати можна з обмеженого пілотного модуля й поступово збирати дані. Логічним завершенням проєктування екосистеми соціально-емоційного навчання у вищій школі є побудова надійної системи оцінювання та відстеження результатів.

Таблиця 3. Схема багаторівневого моніторингу ефективності практик СЕН

Рівень	*Завдання*	*Пропоновані дії*	*Приклади індикаторів моніторингу*
Студент	Розвивати спостережувані стратегії навчальної автономії та комунікації.	Планування кроків; використання критеріїв; самооцінка навчальної стратегії; знання доступних каналів підтримки.	Студент може пояснити наступний крок і критерії; виконує рефлексію без примусового саморозкриття.
Дисципліна / силабус	Зробити результати, завдання й процедури відновлення передбачуваними.	Вбудувати один-два SEL-компоненти в модуль; описати алгоритм після перерви; підготувати короткі інструкції та еквівалентні формати там, де це доречно.	У силабусі є зв'язок «результат — завдання — критерій»; матеріали доступні в передбаченому місці.
Кафедра / освітня програма	Узгодити наскрізні практики й не створювати суперечливих вимог.	Спільні мінімальні принципи зворотного зв'язку; календар великих завдань; обговорення навантаження; короткі методичні сесії для викладачів.	Студенти не отримують низку великих дедлайнів без координації; правила комунікації зрозумілі.
Університет	Забезпечити організаційну підтримку, безпеку й маршрутизацію до фахівців.	Безпекові протоколи; доступні психологічні й соціальні служби; навчання персоналу; політика недискримінації та конфіденційності.	Відомі канали звернення; персонал знає межі своєї ролі; процедури підтримки доступні й зрозумілі.

Представлена багаторівнева матриця моніторингу (див. табл. 3) демонструє системний підхід, де ефективність СЕН аналізується на чотирьох взаємопов'язаних рівнях: мікрорівні (студент), проміжних рівнях (дисципліна/силабус та кафедра/освітня програма) та макрорівні (університет). На початковому рівні «Студент» головним завданням визначено розвиток спостережуваних стратегій автономії та комунікації. Моніторинг фокусується на здатності здобувача самостійно планувати кроки, застосовувати критерії оцінювання та рефлексувати. Наголошується на важливому індикаторі якості: рефлексія має відбуватися природно, без примусового психологічного саморозкриття. Рівень «Дисципліна/силабус» переводить фокус на безпосередній дидактичний дизайн курсу. Тут основними діями є вбудовування СЕН-компонентів у модулі та чітке алгоритмування дій після форс-мажорних перерв (наприклад, тривог). Об'єктивним індикатором якості стає наявність прозорого зв'язку «результат — завдання — критерій» та постійна доступність навчальних матеріалів.

На рівні «Кафедра / освітня програма» СЕН вимагає міжпредметної координації та узгодження наскрізних практик. Завданням цього етапу є узгодження вимог різних предметів. Моніторинг фіксує успішність координації через відсутність «накладання» великих дедлайнів, що суттєво знижує тривожність та академічне вигорання студентського колективу. На рівні «Університет» модель наголошує важливість організаційної підтримки, безпеки та маршрутизації. Можливі дії передбачають функціонування безпекових протоколів, психологічних служб та впровадження політики конфіденційності. Індикатором якості на макрорівні є те, що персонал чітко знає межі своєї ролі (не перебираючи на себе функції клінічних терапевтів), а алгоритми звернення за допомогою є відомими й зрозумілими для всіх учасників освітнього процесу.

Таким чином, запропонована матриця (табл. 3) доводить, що стійкість та благополуччя студентів є результатом синергії дидактичних рішень окремого викладача та системної інституційної політики всього закладу вищої освіти. Водночас розгортання такої комплексної системи на всіх рівнях ЗВО потребує суворого дотримання етичних стандартів, оскільки неконтрольоване впровадження психоемоційних компонентів СЕН в освітній процес може спровокувати низку специфічних ризиків.

ЕТИЧНІ МЕЖІ, РИЗИКИ ТА УМОВИ ВІДПОВІДАЛЬНОЇ ПРАКТИКИ

Перший ризик — перетворення СЕН на неформальне оцінювання особистості. Якщо студенту виставляють бал за «емпатійність», «емоційну зрілість» або «позитивне ставлення», критерії можуть стати суб’єктивними й дискримінаційними. Тому оцінювати потрібно конкретні навчальні дії, що відповідають результатам дисципліни, а не внутрішні переживання, характер чи відповідність очікуваному стилю поведінки. Другий ризик — перекладання системної відповідальності. Заклики до стресостійкості можуть виправдовувати надмірне навантаження, несправедливі правила чи хаотичну комунікацію. Педагогічна стійкість включає не тільки здатність студента відновити роботу, а

й здатність університету пояснити вимоги, забезпечити доступність і переглянути процедури, що створюють додаткові перешкоди.

Третій ризик — змішування СЕН із психологічною допомогою. Викладач може підтримати навчальну взаємодію, помітити, що студентові потрібна інша форма пояснення, та надати інформацію про доступні служби. Він не повинен ставити діагноз, проводити психотерапію, опрацьовувати травматичні спогади чи радити припинення медикаментозного лікування. Якщо студент повідомляє про потребу в допомозі, слід діяти відповідно до правил закладу та меж професійної компетентності. Також треба зазначити, що якщо університет планує систематично вимірювати психічне здоров'я, такий процес має відповідати етичним, правовим і дослідницьким вимогам, містити інформовану згоду та маршрутизацію до компетентних фахівців.

Також варто враховувати нормативно-правовий контекст під час розроблення інституційних рішень. Закони України «Про освіту» та «Про вищу освіту» визначають загальні засади організації освітнього процесу, права здобувачів і відповідальність закладів за якість та належні умови освіти (Verkhovna Rada of Ukraine, 2014, 2017). Водночас ці акти не встановлюють обов'язку запроваджувати саме модель CASEL або конкретний цикл СЕН. Тому запропоновані в статті інструменти мають розглядатися як методичні способи реалізації ширших принципів доступності, поваги, безпеки й академічної відповідальності, а не як нова нормативна вимога.

ВИСНОВКИ

Інтеграція соціально-емоційного навчання у силабуси та навчальні плани ЗВО України є актуальним напрямом методичної роботи в умовах повномасштабної війни. Повітряні тривоги, технічні перебої, переміщення студентів, тривалий стрес і нерівні можливості участі створюють ситуації, у яких якість освіти не може визначатися лише формальним проходженням програмного змісту. Українські дослідження показують, що переривання навчання та проблеми психічного здоров'я пов'язані з навчальним досвідом і академічною продуктивністю, хоча межі вибірок та дослідницьких дизайнів не дозволяють необережних узагальнень (Pinchuk et al., 2025; Polovko & Glotov, 2023).

Міжнародні дослідження й рамки СЕН обґрунтовують системну увагу до самосвідомості, самоменеджменту, соціальної свідомості, навичок побудови стосунків та відповідального ухвалення рішень (CASEL, 2020; Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017). Водночас шкільні метааналізи не можна механічно переносити на вищу освіту, а соціально-емоційні компетентності не слід трактувати як універсальний засіб лікування психічних наслідків війни. Травма-інформовані огляди вищої освіти підкреслюють значення зв'язку, агентності, гнучкості, передбачуваності та студентоцентричної взаємодії (Bryce et al., 2026; VanderKaay et al., 2025). Запропонована модель опори силабусу поєднує предметне ядро результатів навчання з інфраструктурою навчальної доступності. Її практичними інструментами є матриця «компетентність СЕН —

навчальна дія — завдання — критерій оцінювання», рубрики, які оцінюють конкретні навчальні дії, а не характер або приватні емоції студента. Приклади з професійної англійської демонструють можливість розвивати СЕН у межах автентичних предметних завдань, зберігаючи мовні та академічні вимоги.

Етичне впровадження потребує добровільності саморозкриття, відмови від примусового обговорення травматичного досвіду, дотримання протоколів безпеки, чіткого розмежування педагогічної підтримки та психологічної допомоги, а також спільної відповідальності студента, викладача, кафедри й університету. Відповідно, СЕН не повинне підміняти системні зміни або виправдовувати надмірне навантаження закликами до стресостійкості. Перспективи подальшої роботи полягають в емпіричній перевірці запропонованої моделі в різних освітніх програмах, валідизації критеріїв спостереження, аналізі досвіду студентів і викладачів та дослідженні зв'язку між організаційною передбачуваністю, участю в навчанні й предметними результатами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Bryce, I., Weston-Hill, B., Gildersleeve, J., Cantrell, K., & Preece, K. (2026). Prioritising relationship, community, and student-centred learning: A systematic literature review of trauma-informed pedagogy in higher education. Higher Education Research & Development, 45(6), 1622–1643. https://doi.org/10.1080/07294360.2026.2627874

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2020, October 1). CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted? https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Feeney, D. M., Holbrook, A. M., & Bonfield, A. (2025). Social and emotional Swiss cheese: A model for supporting student mental health and wellbeing in higher education. Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy, 5, Article 100106. https://doi.org/10.1016/j.sel.2025.100106

Geißler, C. F., Friehs, M. A., Frings, C., & Domes, G. (2023). Time-dependent effects of acute stress on working memory performance: A systematic review and hypothesis. Psychoneuroendocrinology, 148, Article 105998. https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2022.105998

OECD. (2024). Nurturing social and emotional learning across the globe: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/32b647d0-en

Pinchuk, I., Feldman, I., Seleznova, V., & Virchenko, V. (2025). Braving the dark: Mental health challenges and academic performance of Ukrainian university students during the war. Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology, 60(10), 2505–2516. https://doi.org/10.1007/s00127-025-02867-7

Polovko, O., & Glotov, S. (2023). The educational process of Ukrainian university students following the full-scale Russian invasion. London Review of Education, 21(1), Article 31. https://doi.org/10.14324/LRE.21.1.31

Substance Abuse and Mental Health Services Administration. (2014). SAMHSA's concept of trauma and guidance for a trauma-informed approach (HHS Publication No. SMA 14-4884).

U.S. Department of Health and Human Services. https://library.samhsa.gov/sites/default/files/sma14-4884.pdf

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. Child Development, 88(4), 1156–1171. https://doi.org/10.1111/cdev.12864

UNICEF. (2025, September 1). 4.6 million children in Ukraine face ongoing educational barriers as fourth academic year during war begins. https://www.unicef.org/ukraine/en/press-releases/back-to-school

VanderKaay, S., Begin, D., Jack, S., Lisogurski, R., Robb, C., Phoenix, M., & Vrkljan, B. (2025). Trauma-informed pedagogical practices in post-secondary education: An integrative review of the literature. The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 16(1). https://doi.org/10.5206/cjsotlrcacea.2025.1.17123

Verkhovna Rada of Ukraine. (2014, July 1). On higher education: Law of Ukraine No. 1556-VII [Закон України «Про вищу освіту»]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text

Verkhovna Rada of Ukraine. (2017, September 5). On education: Law of Ukraine No. 2145-VIII [Закон України «Про освіту»]. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

World Bank, Government of Ukraine, European Commission, & United Nations. (2025). Ukraine fourth rapid damage and needs assessment (RDNA4): February 2022–December 2024. https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/099052925103531065

Король А. М.
Криворізький державний педагогічний університет
(Кривий Ріг, Україна)
https://doi.org/10.32405/978-617-9006-40-1-2026-138-157

СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА В УКРАЇНСЬКИХ ШКОЛАХ: ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ

Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується активною інтеграцією до європейського простору, що зумовлює необхідність забезпечення рівних прав і можливостей для всіх громадян, в тому ж числі й доступу до якісної освіти. Інклюзивна освіта, як основоположна концепція сучасної педагогіки, стає важливим напрямом державної політики, адже спрямована на подолання освітніх бар'єрів для дітей з особливими освітніми потребами (ООП).

Актуальність висвітленої теми обумовлена низкою чинників. По-перше, інклюзія сприяє соціалізації дітей із ООП і формуванню толерантності в суспільстві, що є важливим фактором створення гармонійної взаємодії спільноти. По-друге, прийняття міжнародних документів, зокрема Саламанської декларації про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами (1994 року) й Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю (2006 року), зобов'язує Україну адаптувати освітню систему до міжнародних стандартів, що посилить відповідність статусу кандидата у члени ЄС. По-третє, інклюзивна освіта є інструментом забезпечення рівності й справедливості, спрямованим на підтримку соціально вразливих категорій населення, адже загальноосвітні навчальні заклади, що реалізують інклюзивний підхід, є ефективним засобом подолання дискримінаційних практик, сприяють формуванню гуманного середовища у громадах, забезпечують розвиток інклюзивного суспільства та гарантують право на освіту для всіх учнів. Окрім цього, такі впровадження в звичайних школах підвищують якість освіти для більшості дітей, оптимізують функціонування освітньої системи й забезпечують раціональне використання її ресурсів.

Необхідно також зазначити, що інклюзивна освіта стала предметом численних досліджень як в Україні, так і за кордоном. Зарубіжні автори, зокрема Тім Лорман, Дж. Деппелер й Девід Харві, досліджують роль інклюзії у формуванні соціально справедливого суспільства, аналізуючи різноманітні дослідження у яких прослідковується значний зв'язок між якістю викладання і навчальними результатами учнів з ООП в Австралії, Канаді, Фінляндії, Сполучених Штатах Америки й інших країнах.

Серед українських науковців, що вивчають цей напрям, відзначимо праці А. Колупаєвої, С. Корнієнко і Ю. Найди, які аналізують теоретичне підґрунтя нормативно-правових аспектів, механізми впровадження інклюзії та її соціально-педагогічну значущість. Практичний підхід в інклюзивному просторі чи не найбільше відбивається у працях Н. Софій, що ілюструють один з ключових інструментів у досліджуваній галузі – індивідуальну програму розвитку дитини (ІПР), яка передбачає адаптацію навчального процесу шляхом розробки індивідуального навчального плану, навчальної програми, а також системи модифікацій й додаткових послуг.

Незважаючи на теоретичне підґрунтя, практика впровадження інклюзивної освіти в Україні стикається з низкою викликів, серед яких зазначимо відсутність достатнього фінансування, низький рівень підготовки педагогів й обмеженість матеріально-технічної бази. Це, зі свого боку, обумовлює необхідність комплексного аналізу сучасного стану інклюзії, дослідження міжнародного досвіду й розробки практичних рекомендацій для вдосконалення національної системи освіти.

ТЕОРЕТИЧНИЙ БАЗИС ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Сутність та концептуальні засади інклюзивної освіти

Інклюзивна освіта визначається як освітній підхід, що передбачає навчання всіх дітей у загальноосвітніх школах незалежно від їхніх фізичних, психічних чи соціальних особливостей. Цей підхід базується на визнанні різноманітності якостей дітей і необхідності створення для них умов, що сприятимуть реалізації їхнього розумового потенціалу. Основна мета інклюзії – забезпечити рівний доступ до якісної освіти для кожної дитини, не виключаючи жодну особу із навчального процесу, а залучаючи її до командного плану.

У розглянутому нами навчальному посібнику Порошенко М. А., поняття інклюзії витлумачується як: «...(англ. inclusion – включення; франц. inclusif – той, хто включає в себе; лат. include – заключаю, включаю)... процес активного включення в суспільні стосунки всіх громадян, незалежно від фізичних, інтелектуальних, культурних, мовних, національних та інших особливостей» (Prodius, 2019, с.10).

Концептуальні засади інклюзивної освіти були закладені міжнародними документами різних рівнів. Однією із значущих розробок виступає Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами, висунута 1994 року, яка стверджує, що «особи, які мають особливі освітні потреби, повинні мати доступ до навчання у звичайних школах, які зобов’язані створити їм умови на основі педагогічних методів, орієнтованих перш за все на дітей з метою задоволення цих потреб; звичайні школи з такою інклюзивною орієнтацією є найбільш ефективними засобами боротьби із дискримінаційним ставленням, створення привітної атмосфери в громадах, побудови інклюзивного суспільства і забезпечення освіти для всіх…» (UNESCO, 1994). Декларація стала основою для

переосмислення ролі освітніх систем у багатьох країнах, зокрема й в Україні. Іншою вагомою нормативно-правовою основою інклюзивної освіти стала Конвенція про права осіб з інвалідністю, підписана у 2006 році. «Мета цієї Конвенції полягає в заохоченні, захисті й забезпеченні повного й рівного здійснення всіма особами з інвалідністю всіх прав людини й основоположних свобод, а також у заохоченні поважання до притаманної їм гідності» (Kolupaieva & Savchuk, 2011).

У науковому дискурсі прийнято поділяти вияви інклюзії у дітей згідно таких форм:

1.Діти соціально вразливих груп.

2.Діти з особливостями психофізичного розвитку: з порушеннями слуху (глухі, оглухлі, зі зниженим слухом); з порушеннями зору (сліпі, осліплі, зі зниженим зором); з порушеннями інтелекту (розумово відсталі, із затримкою психічного розвитку); з мовленнєвими порушеннями; з порушеннями опорно-рухового апарату; зі складною структурою порушень (розумово відсталі сліпі чи глухі; сліпоглухонімі та ін.); з емоційно-вольовими порушеннями та діти з аутизмом (Hladush, n.d., с. 7).

Відтак, сутність інклюзивної освіти полягає в тому, щоб не лише забезпечити дітям із особливими освітніми потребами (ООП) доступ до шкіл, але й створити для них комфортні умови для навчання у такий спосіб, який сприяв би соціалізації й самореалізації, відповідно, за таких обставин люди з ООП розвивають свої здібності, формують соціальні навички й досягають особистих цілей, що забезпечує їхню рівноправну участь у житті громади. Так, передумовою успішного навчання стає низка проєктів для освітян, що розробляється за допомогою індивідуальних навчальних програм, адаптації методів викладання, а також залучення до навчального процесу спеціалістів, таких як асистенти вчителів, психологи й логопеди.

Інклюзивна освіта базується на кількох ключових принципах, які визначають її сутність і методи реалізації. Першим із них є принцип рівності доступу до освіти, що передбачає забезпечення всіх дітей можливістю навчатися у звичайних школах. Як слушно наголошує Колупаєва А.А.: «...діти з особливими освітніми потребами мають отримувати будь-яку додаткову допомогу, яка може знадобитися їм для забезпечення успішності процесу навчання» (Kolupaieva, 2009, с. 9).

Другим важливим принципом є індивідуалізація навчального процесу. Це означає, що навчальні програми та методи викладання повинні бути адаптовані до потреб і можливостей кожної дитини. Наприклад, для учнів із порушеннями зору доцільно використовувати підручники зі шрифтом Брайля, тоді як для дітей із розладами аутистичного спектру важливо створювати структуроване й передбачуване навчальне середовище.

Наступним принципом інклюзивної системи є партнерство між учасниками освітнього процесу. Ефективна інклюзія можлива лише за умови співпраці між педагогами, батьками, асистентами вчителів, адміністрацією шкіл і вузькими

спеціалістами: логопедами, дефектологами тощо. Як зазначає Литовченко С.В.: «Сучасні дослідження свідчать, що школа не може обходитися без такого виду діяльності, як професійне педагогічне співробітництво. Воно передбачає взаємодію педагога з колегами, учнями, батьками й спрямоване на встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності, стосунків; забезпечує швидке та більш раціональне вирішення усіх навчально-виховних питань, сприяє формуванню ціннісних орієнтацій під час обміну думками» (Holub & Horoshkina, 2023a, с. 35). Також одним із базових принципів є створення безбар'єрного середовища, що дозволить забезпечити фізичну, психологічну й інформаційну доступність освіти: «На жаль, більшість шкільних будівель не пристосовані зараз до того, щоб у них перебували діти з важкою формою інвалідності…» (Lutsenko, 2016, с. 139), а отже цей принцип, безперечно, неможливий без адаптації шкільних приміщень (наприклад, облаштуванням школи пандусами чи ліфтами), створення доброзичливої атмосфери у класі, а також розробки навчальних матеріалів у доступних форматах для кожного учасника, залученого в освітній процес.

Для повноцінної реалізації зазначених вище принципів інклюзивної освіти необхідно усвідомити важливість колективного вирішення широкого кола завдань, що постають перед нами, і насамперед, головним викликом є формування толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, механізмів подолання упереджень, створення сприятливих умов для позитивного навчального середовища: «Статистика вказує на те, що сучасна система навчання дітей з інвалідністю не забезпечує проголошеного права на освіту і створює штучну ізоляцію, що призводить до зниження соціальної компетентності цих дітей та масової інституалізації в подальшому» (Kornienko, с. 230).

Досвід наукового пошуку засвідчує закономірність вияву невідповідності між змістом засад інклюзії і їх застосуванням на практиці. При недостатній кількості приділеної уваги до питання впровадження у дитячу комуну інклюзивного орієнтиру, система міжособистісних стосунків може деформуватись і дати негативний результат: «Діти з нормальним розвитком по-різному ставляться до дітей з психофізіологічним порушенням. Загальновідомо, що здорові діти із співчуттям ставляться до своїх однолітків з видимими фізичними вадами (руховими, порушеннями слуху, зору) і з насмішкою або високомірно-відчужено – до дітей з інтелектуальною недостатністю» (Kolupaieva & Savchuk, 2011, с. 203).

Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти в Україні

Розвиток інклюзивної освіти в Україні має достатнє нормативно-правове підґрунтя, яке базується на міжнародних зобов'язаннях держави й національних законодавчих актах. Першим важливим документом стала Конвенція ООН про права осіб із інвалідністю (2006 року), яка була ратифікована Україною у 2009 році. Ця Конвенція закріплює право осіб із ООП на освіту без дискримінації та визначає основні вимоги до організації інклюзивного навчання (Kolupaieva &

Savchuk, 2011). Відмітимо також і те, що Закон України «Про охорону дитинства» у статті 19 наголошує на праві кожної дитини отримати освіту, незалежно від раси, кольору шкіри, статі, мови...стану здоров'я і т.п., що підкріплює нормативно-правову опору в системі освіти (Skoryk, 2011).

Подальшим кроком стало прийняття Закону України «Про освіту» (2017), який вперше на законодавчому рівні закріпив поняття «інклюзивне навчання» і визначив механізми його реалізації. Зокрема, у законі зазначено, що діти із ООП мають право навчатися у загальноосвітніх школах: «Держава створює умови для здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами з урахуванням індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів, а також забезпечує виявлення та усунення факторів, що перешкоджають реалізації прав і задоволенню потреб таких осіб у сфері освіти» (Sadova, 2020), а для їхньої підтримки передбачається створення індивідуальних програм розвитку (ІПР): «Індивідуальна програма розвитку – це письмовий документ, який загалом є контрактом між педагогічним колективом та батьками чи опікунами дитини. Він закріплює вимоги до організації навчання дитини, зокрема визначає характер освітніх послуг та форм підтримки» (Verkhovna Rada of Ukraine, 2001, с. 5), введення посади асистента вчителя і створення інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ).

Важливу роль у розвитку інклюзії відіграла Постанова Кабінету Міністрів України № 545 (2017 року), яка регулює діяльність ІРЦ. Завданнями цих центрів є проведення комплексної оцінки розвитку дітей із ООП, надання рекомендацій педагогам і батькам, а також розробка індивідуальних програм розвитку (Poroshenko, 2019).

Однак, попри достатнє нормативно-правове забезпечення, практична реалізація інклюзії в Україні стикається з низкою проблем, як вже зазначалося раніше, до них належать: обмежене фінансування, відсутність необхідного обладнання у більшості шкіл, а також брак кваліфікованих педагогів, які володіють методиками інклюзивного навчання. Як підкреслює Балдинюк О.: «Багатоаспектність проблем людей з обмеженими можливостями та їх сімей значною мірою знаходить відображення в технологіях роботи з такими людьми, в діяльності системи державного соціального забезпечення» (Bondar, 2017, с. 7).

Міжнародний досвід впровадження інклюзивної освіти

Світовий досвід виразно демонструє, що успішна реалізація інклюзивної освіти можлива лише за умови комплексного підходу, який буде поєднувати у собі нормативно-правові зміни, достатній рівень фінансування, впровадження якісної підготовки педагогів і створення соціально-підтримуючого середовища. Як зауважує Садова І. І.: «Передовсім інклюзивна освіта розглядається у площині формування нових норм суспільної моралі та поваги відмінностей між людьми, боротьби з дискримінацією і ліберально-демократичних реформ» (UN General Assembly, 2006, с. 189). Аби досягти такого результату необхідний виважений підхід до розробки стійкої моделі організації навчального процесу, що обсервується в більшості розвинених країн світу. У Норвегії, наприклад,

інклюзія є частиною загальнонаціональної стратегії, яка забезпечує повну інтеграцію дітей із ООП у звичайні школи. У 1994 році держава реформувала систему освіти, внаслідок чого всі корекційні школи були закриті, а загальноосвітні заклади стали інклюзивними. Це дозволило батькам дітей із обмеженими можливостями здоров'я (ОМЗ) обирати для них будь-яку школу. В країні почали функціонувати державні центри, що надають спеціалізовану допомогу окремим категоріям таких дітей. На муніципальному рівні інклюзивне навчання організовується шляхом включення дітей із ОМЗ до класних колективів загальноосвітніх шкіл: «Як правило, таких дітей у школах небагато: кілька людей, кожна дитина в окремому класі. Дитина з ОМЗ, яка навчається в загальноосвітній школі, отримує підтримку і супровід. Школа визначає, які фахівці й у якій кількості повинні здійснювати такий супровід. Курирують систему інклюзивного навчання муніципалітети, від яких школи отримують соціальну та фінансову підтримку» (Sofii, 2015, с. 91).

Канада також відома своєю інклюзивною системою, яка базується на співпраці школи, батьків і громади. Особлива увага приділяється розробці індивідуальних навчальних програм й інтеграції дітей у соціальне життя. Важливою рисою освітньої політики є дитиноцентрований підхід у формулюванні інклюзивного простору, що спрямований на акцентування до інтересів дитини, її сильних сторін та потреб. Країна висуває високі критерії оцінювання софт-скілу майбутніх викладачів, що комунікуватимуть з дітьми з ООП: «У зв'язку зі зміною вимог до успішності учнів з інвалідністю, у Канаді наголошують на необхідності підготовки висококваліфікованих педагогів, які мають освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр» або вищий рівень із предмета викладання, рівень «бакалавра» з педагогіки, пройшли повну сертифікацію й демонструють високий рівень знань і вмінь» (Cabinet of Ministers of Ukraine, 2017, с. 11]

Італія вирізняється підходом, за якого майже всі діти із ООП навчаються у загальноосвітніх класах. У муніципальних освітніх установах функцію підтримки учнів з обмеженими можливостями здоров'я виконують асистенти вчителів. Вони працюють у тісній співпраці з педагогами класу і сприяють успішності й ефективній інтеграції таких учнів у навчальний процес: «Асистенти вчителів спільно з педагогом складають індивідуальні навчальні плани для кожного учня з особливостями психофізичного розвитку з урахуванням його навчальних потреб, в т. ч. з корекційно-реабілітаційної допомоги, яка в окремих випадках надається поза межами школи – в центрах медико-соціальної реабілітації» (Lorman, Deppeler & Harvey, 2011, с. 11).

Практика інклюзивної освіти США заслуговує окремої уваги. Основою інклюзивної освіти в США є Федеральний закон про освіту осіб з інвалідністю – IDEA 2004 (Individuals with Disabilities Education Act), який зобов'язує школи надавати дітям з особливими освітніми потребами доступ до освіти в загальноосвітніх закладах, за умови, що це не шкодить їхньому розвитку. Принципи інклюзивної освіти в США базуються на ідеї, що кожна дитина має

право на освіту в найбільш інтегрованому середовищі, що підходить її індивідуальним потребам: «1) Навчати всіх дітей, 2) використовувати для кваліфікації дітей з інвалідністю багатофакторний метод оцінювання, 3) надавати безкоштовну, доступну освіту, 4) створювати найменш обмежене середовище, 5) дотримуватися правових норм, 6) залучати батьків і дітей до участі в ухваленні рішень» (Individuals with Disabilities Education Act, 2004).

Таким чином, міжнародний досвід доводить, що ефективна інклюзія можлива за умов інтегрованого підходу, орієнтованого на потреби дитини та її соціальну інтеграцію. Враховуючи різницю менталітетів, Україні необхідно адаптувати під власну систему освіти успішні практики цих країн, і на думку дослідниці Бондар Т. І., успішний розвиток інклюзивної освіти в Україні можливий лише за умови всебічної просвіти фахівців щодо значення нормативно-правової бази, підвищення рівня правової свідомості й забезпечення неухильного дотримання законодавства всіма суб'єктами права (Bondar, 2015, с. 19).

Отже, інклюзивна освіта – багатовимірне соціально-педагогічне явище, що ґрунтується на ідеології рівного доступу до якісної освіти для всіх учасників навчального процесу незалежно від їхніх індивідуальних особливостей. Її сутність і концептуальні засади визначені як у міжнародному, так і в національному контекстах. Вихідним положенням є розуміння інклюзії не лише як фізичного залучення дітей із ООП у загальноосвітній простір, але і як створення соціально-психологічних, педагогічних та інфраструктурних умов для їхнього повноцінного розвитку.

У межах реалізації концепції інклюзивної освіти визначальною є система принципів, які забезпечують методологічний підхід до організації навчального процесу. Принцип рівного доступу передбачає створення інституційних і матеріально-технічних умов, які унеможливлюють будь-які форми дискримінації. Індивідуалізація освітнього процесу спрямована на адаптацію змісту освіти, методик навчання та педагогічного супроводу до потреб і можливостей кожної дитини, що сприяє реалізації її потенціалу. Принцип партнерства забезпечує ефективну взаємодію між усіма суб'єктами освітнього процесу – учнями, педагогами, батьками, фахівцями із соціальної роботи й психологами. У цьому контексті важливою є також інтеграція безбар'єрного середовища, що відіграє одну з ключових ролей у сфері інклюзії.

Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти в Україні, хоча й демонструє відповідність певним міжнародним стандартам, все ще залишається недостатньо ефективним у контексті практичної імплементації, це обумовлює необхідність удосконалення нормативно-правової бази, забезпечення фінансової стабільності і створення умов для якісної професійної підготовки педагогічних працівників.

Міжнародний досвід упровадження інклюзивної освіти в провідних країнах світу засвідчує, що ефективність інклюзії базується на синергетичній взаємодії нормативно-правових, педагогічних і соціальних компонентів.

Відзначається висока результативність дитиноцентрованого підходу, який сприяє максимально можливій соціалізації та освітнім досягненням дітей із ООП. Успішними практиками є розробка і реалізація індивідуальних освітніх програм, активна участь батьків у процесі навчання та забезпечення інтегративного навчального середовища, яке сприяє розвитку емоційного інтелекту й соціальних навичок у всіх учасників. Україна, враховуючи цей досвід, може запозичити найкращі практики. Особливого значення в цій площині набувають розвиток педагогічних компетенцій, інституційна підтримка інклюзії й суспільне утвердження принципів толерантності.

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Практичне спрямування в сфері інклюзивного простору учнів середньої школи

Реалізація засад інклюзивного характеру вимагає не лише адаптації навчальних програм, але й зміни підходів до організації освітнього середовища загалом. Головна мета – створити умови, за яких усі учні, незалежно від їхніх можливостей, зможуть отримати якісну освіту, розвинути свої здібності й гармонійно інтегруватися у шкільне суспільство. Для цього потрібен системний підхід: організаційні, методичні, педагогічні й соціально-психологічні аспекти.

Передусім, ефективна організація інклюзивного середовища має базуватися на комплексному підході до навчання: «...комплексне застосування медичних та психолого-педагогічних заходів дозволяє створити ефективний комплексний вплив для формування корекційно-оздоровчого навчального простору» (Prodius, 2019, с. 40). У нашому розумінні, це передбачає тісну співпрацю між педагогами, психологами, логопедами, лікарями й іншими фахівцями, які повинні працювати як єдина команда. Лише такий підхід може забезпечити реальне задоволення потреб дітей з особливими освітніми потребами (ООП).

Ключову роль у практичній реалізації інклюзії відіграє розробка індивідуальних навчальних планів (ІНП). Цей документ має враховувати всі особливості розвитку учня, його сильні сторони й труднощі. Проте, важливо підкреслити, що ІНП – це не просто перелік завдань чи заходів, а чітко структурована система, яка починається з «широкої загальної мети та довготермінових цілей із подальшою розбивкою їх на менші й конкретні педагогічні завдання» (Holub & Horoshkina, 2023b, с. 129). Це свідчить про необхідність не лише методичної точності, але й стратегічного мислення педагогів, які мають враховувати динамічний розвиток учня.

Важливим є питання адаптації методів навчання. Зауважимо, що ефективність викладання залежить від того, наскільки учні можуть самостійно організувати свою навчальну діяльність, інклюзія ж вимагає від нас ретельно продуманого і виваженого підходу до цього постулату:

1.Підтримка учнів у процесі саморегуляції.

2.Залучання до активного дискурсу.

3.Спонукання саморефлексувати на уроці.

Для цього педагог повинен вміти адаптувати навчальні матеріали, структурувати уроки та створювати умови для різнопланового засвоєння інформації. Прикладом дієвої моделі навчання виступає техніка «Навчання стратегій/методів»: «Термін «навчання стратегій/методів» передбачає процес підтримки учнів при саморегуляції їхнього процесу навчання, а саме в розумінні способів виконання певного завдання» (Baldyniuk, 2019, с. 78). Концепт полягає у правильному порядку введення стратегій, що охоплює низку завдань: прочитати → перефразувати → відтворити образ → поміркувати → передбачити результат → презентувати наочно → перевірити.

Окремо в практичному блоці слід підкреслити важливість роботи з учнями, які мають специфічні труднощі у навчанні, як приклад, діти з мовленнєвими порушеннями або затримкою психічного розвитку вимагають особливого підходу. Для них важливими є чіткі інструкції, структуровані завдання та постійний контакт із педагогом. Як свідчать практичні рекомендації, потрібно створювати такі умови, за яких дитина відчуває підтримку, а не тиск. Завдання мають бути чіткими, короткими, а мова вчителя – повільною і зрозумілою (Holovko & Demchenko 2016, с. 12). Вважаємо, що це буде сприяти зниженню рівня тривожності в учнів і підвищенню їхньої залученості у процес навчання.

Не менш важливим аспектом є соціалізація учнів із ООП. Інклюзія – це не лише про навчання, але й про створення середовища, де всі діти можуть взаємодіяти одне з одним. Як зазначає Бондар В.І., освітнє середовище має забезпечити високий рівень взаємодії дітей з різними можливостями у процесі кооперативної (групової) діяльності (Cabinet of Ministers of Ukraine, 2017, с. 12) Групова робота допомагає дітям із різними можливостями знайти спільну мову з однолітками, розвиває їхні комунікативні навички, підвищує впевненість у собі й допомагає знизити рівень психологічного тиску за позитивного досвіду контакту з найближчим соціальним середовищем – однокласниками.

Неможливо оминути увагою і підготовку педагогів до роботи в інклюзивному середовищі. Сучасний педагог повинен бути не лише методично компетентним, але й готовим працювати з різноманітними викликами, що супроводжують дітей із ООП: «...професійна компетентність асистента вчителя є інтегральною професійно-особистісною складовою, що зумовлює готовність і здатність виконувати педагогічні функції відповідно до визначених мети та завдань» (Lutsenko, 2016, с. 11). Це означає, що асистенти та педагоги повинні постійно вдосконалювати свої навички й адаптуватися до нових умов.

Наостанок слід зауважити, що інклюзія є не тільки педагогічною, але й соціальною проблемою. Негативне ставлення деяких батьків до інклюзії через страх, що це може вплинути на навчання їхніх здорових дітей, є серйозним викликом. Як справедливо зазначив Скорик Т.В.: «...ІНП, розроблений відповідно до потреб такої дитини, має реалізовуватись в умовах звичайного

класу, не зупиняючи і не гальмуючи темп навчання інших дітей» (Verkhovna Rada of Ukraine, 2001, с. 3). Цей аргумент є ключовим для подолання упереджень і формування позитивного ставлення до інклюзії.

Розробка навчально-методичних матеріалів

Ми розробили методичну програму 6 класу з української мови середньої школи має враховувати різноманітні потреби учнів, які можуть мати різні особливості розвитку, навчальні потреби або фізичні обмеження.

Програма «Українська мова», 6 клас (1 півріччя)

№	Тема	Мета	Методи, інтерактивні розробки
1	«Краса і багатство української мови»	Формування естетичного сприйняття мовних засобів, розвиток здатності розуміти багатство і милозвучність української мови	1)Дослідницький метод, метод проектів, бесіда, інтерактивне читання, робота в парах; 2)Картки із завданнями для пошуку прикладів милозвучності. Мовленнєві ігри, де учні конструюють фрази з використанням різних стилів. Складання пазлів з текстів, які демонструють красу мови. Створення спільної мапи на фліпчарті. Аудіоаналіз уривків текстів з метою визначення милозвучності
2	«Будова слова. Орфографія»	Засвоєння основ будови слова та правил орфографії для вдосконалення власного мовлення	1) Аналіз тексту, створення асоціативних схем, використання дидактичних вправ, міні-дослідження, інтерактивні ігри; 2) Онлайн-кросворд на основі префіксів та суфіксів. Лабораторія слів: аналіз і розбір будови слова. Створення текстів, які підкреслюють правильне використання орфограм. Гра «Знайди помилку» у текстах. Візуалізація понять за допомогою цифрових інструментів (кольорові схеми, графіки)

№	Тема	Мета	Методи, інтерактивні розробки
3	«Словотвір. Орфографія»	Опанування основ словотвору як інструменту збагачення мовлення	1) Евристичний метод, пояснювально-ілюстративний, творчі вправи, порівняння та зіставлення, робота з підручниками; 2) Словотвірні ланцюжки (створення слів з різними суфіксами та префіксами). Гра «Утвори слово» з використанням дошки. Вправа «Приховані основи». Аналіз текстів із складними словами. Використання інтерактивних платформ для тестування (наприклад, Kahoot, WordWall)
4	«Морфологія. Орфографія»	Розвиток навичок розпізнавання частин мови та вдосконалення грамотності	1) Робота з підручниками, виконання практичних вправ, метод аналогій, робота в групах, тестування; 2) Таблиці для класифікації частин мови. Рольова гра «Частина мови». Вправа «Виправ помилку» у тексті. Розбір тексту за частинами мови із графічним позначенням. Вікторина з питаннями на швидкість
5	«Іменник»	Формування умінь правильно використовувати іменники у мовленні	1) Аналіз прикладів, ігрові методи, інтерактивні вправи, групова дискусія; 2) Створення кластерів із іменників. Складання речень із заданими словами. Створення тематичних схем (іменники за ознаками). Конструювання речень за допомогою карток. Гра «Хто більше знайде іменників?»
6	«Прикметник»	Формувати вміння аналізувати, утворювати і правильно вживати у мовленні різні форми прикметників	1) Робота з підручниками, дебати, метод «мозкового штурму», інтерактивні вправи; 2) Створення рольової ситуації. Вправа «Добери ступінь». Використання платформи WordWall для проведення самостійної роботи. Творче завдання (створення власного тексту художнього стилю)

Для інклюзивного навчання дуже важливо адаптація навчального матеріалу, яке може бути у вигляді спрощення текстів і візуальні матеріали: застосування ілюстрацій, схем, графіків та інших візуальних засобів для полегшення розуміння матеріалу.

Також ми використовували різноманітність методів навчання, такі як інтерактивні методи – це використання інтерактивних вправ, які залучають усіх учнів, наприклад, групові проекти, рольові ігри, обговорення у малих групах та індивідуальний підхід – забезпечення можливості для учнів працювати в індивідуальному темпі, пропонуючи додаткові завдання або спрощені варіанти.

Особливий акцент ми робили на використання технологій на уроках. Наприклад з цифрових платформ ми застосовували онлайн-інструменти (наприклад, Kahoot, WordWall) для проведення інтерактивних уроків та тестувань, що дозволяє учням з різними рівнями підготовки брати участь у навчанні. Також аудіо- та відеоматеріали – це використання мультимедійних ресурсів для пояснення складних тем, що може бути корисним для учнів з труднощами в читанні або сприйнятті інформації.

Підтримка соціальної взаємодії на уроках впроваджувалась у груповій роботі з учнями. Створювались змішані групи, де учні можуть підтримувати один одного, обмінюватися знаннями та досвідом, проводились дискусії та дебати – як заохочення до участі в обговореннях, що сприяє розвитку комунікативних навичок і впевненості у собі.

Таке комплексне підходження до навчання української мови в 6 класі дозволить забезпечити ефективне навчання всіх учнів, незалежно від їхніх особливостей.

Згідно цієї розробки нижче наводимо приклади уроків корелюючої теми до модельної програми предмету «Українська мова».

ПРИКЛАД УРОКУ ТЕМИ №3

Тема: Складання основ як спосіб творення слів, 6 клас

Мета уроку:

навчальна – актуалізувати знання про поняття складання основ як одного із способів словотворення в українській мові; систематизувати основні моделі складання основ і їх функціональне призначення.

розвивальна: формувати в учнів уміння аналізувати структуру складених слів і їх походження, розвивати навички критичного мислення.

виховна: заохочувати до праці в команді, викликати прагнення удосконалювати рівень знань рідної мови

Тип уроку: Урок узагальнення та систематизації знань.

Компетентності:

Предметна: знання складання основ слів; уміння виокремлювати основи й утворювати нові слова; використання слів складених за допомогою основ для збагачення мовлення.

Ключова: уміння навчатися впродовж життя (організація власної діяльності); ініціативність і підприємливість (робота з мовними ситуаціями); компетентності у галузі культури.

Міжпредметні зв’язки: з літературою (аналіз текстів із художньої літератури).

Обладнання: зошити, підручник, словотворчі схеми, таблиці, інтерактивні вправи.

Очікувані результати уроку: 1) організовує свою діяльність (мотивує, ставить цілі, планує, прогнозує, контролює, здійснює рефлексію, коригує); 2) обирає комунікативно доцільний варіант слова з опорою на знання про способи словотворення; 3) виявляє власні мовні вподобання в доборі мовних засобів [6 МОВ 4.2.1]; 4) збагачує власне мовлення, послуговуючись різноманітними джерелами [6 МОВ 4.2.4]; 5) записує власні міркування з використанням виучуваного мовного явища [6 МОВ 3.1.1-1]; 6) складає та оформлює власне висловлення згідно з усталеними словотвірними нормами [6 МОВ 3.1.4] 7) виявляє і виправляє помилки, допущені в тексті, спираючись на засвоєні мовні норми [6 МОВ 3.3.1]; 8) добирає потрібні словотвірні засоби, дотримуючись основних мовних норм [6 МОВ 3.1.4];

Перебіг уроку

І. Організація діяльності

«Давайте відповімо на декілька питань, що пов'язані з темою нашого уроку!»

–Який спосіб творення слів називають складанням основ або слів?

–Чи може мова обійтися без складних слів?

–Яку роль відіграють складні слова в мові?

–Що таке «мовна картина світу»?

ІІ. Оголошення теми й мети заняття

«Сьогодні ми будемо досліджувати один із найцікавіших способів словотворення – складання основ, який розкриває, як із двох різних слів можна створити нове з конкретним значенням»

ІІІ. Актуалізація опорних знань

«Пригадаймо!»

–З яких частин складається слово?

–Що називають основою слова?

–Із чого складається основа слова?

IV. Вивчення нового матеріалу

Складання основ – це спосіб творення нових слів шляхом поєднання основ двох або більше слів.

Моделі складання основ у сучасній українській мові:

1.Повне поєднання основ: Основи двох слів з'єднуються повністю без змін. Наприклад: лісостеп, молокозавод.

2.Поєднання основ із використанням інтерфікса: Інтерфікс (-о-, -е-, -и-) виконує роль сполучника між основами: теплоход, льодокол.

3.Усічене складання основ: Одна або обидві основи скорочуються: завуч (завідуючий учитель), мінзавод (мінний завод).

Функції складених слів: 1) Позначення нових понять або об'єктів (телерадіоцентр, самохід); 2) Лаконічність і зручність у вживанні (автовокзал замість «автомобільний вокзал»).

V. Закріплення знань

Гра «утвори слово»: За допомогою написаних на дошці пар (Чорний+очі; ліс+тундра; хмари+чесати; життя+писати; ліс+степ) діти утворюють нові слова.

Вправа 109 сторінка 45: Учні виконують вправу, вчитель перевіряє і виправляє помилки за наявності (Holub & Horoshkina, 2023a).

Вправа «Приховані основи»: Учням пропонують список слів, серед яких треба визначити ті, що утворені складанням основ, і пояснити спосіб їх утворення.

Приклади: Соняшник, самохід, газопровід, викладач, землероб, парасолька.

Вправа 111–112 сторінка 46: Учні виконують вправу, вчитель перевіряє і виправляє помилки за наявності (Holub & Horoshkina, 2023a).

VI. Рефлексія:

Учні завершують речення: «Сьогодні я дізнався, що…»; «Цікаво було зрозуміти…»

VII. Підсумок уроку

«Поміркуємо…»

–Які моделі складання основ ми сьогодні вивчили?

–Чому цей спосіб словотворення такий важливий для розвитку мови?

VIII. Домашнє завдання:

1. Скласти 5 нових слів за допомогою складання основ.
2. Підготувати короткий текст (5–7 речень), використовуючи складені слова, на тему: «Моє місто»

«Молодці, діти! Ви гарно попрацювали сьогодні. Бажаю вам успіхів у виконанні домашнього завдання!».

Приклад уроку теми №6

Тема: Творення вищого і найвищого ступенів порівняння прикметників, 6 клас

Мета уроку:

навчальна – осмислити і закріпити навчальний матеріал про ступені порівняння прикметників; формувати вміння аналізувати, утворювати і правильно вживати у мовленні різні форми ступенів порівняння прикметників;

розвивальна – розвивати увагу, спостережливість, критичне мислення, творчі здібності;

виховна – викликати прагнення спілкуватися українською мовою, заохочувати працювати в команді.

Очікувані результати:

Учні: 1) організовують свою діяльність (мотивують, ставлять цілі, планують, прогнозують, контролюють, здійснюють рефлексію, коригують); 2) пояснюють суть творення вищого та найвищого ступенів порівняння прикметників [6 МОВ 4.1.2-1]; 3) обирають комунікативно доцільний варіант слова, виходячи із знань про прикметник; 4) виявляють власні мовні

вподобання під час добору мовних засобів [6 МОВ 4.2.1]; 5) збагачують власне мовлення прикметниками як засобами художньої виразності [6 МОВ 1.7.2].

Компетентності:

Предметна: знання способів творення форм ступенів порівняння прикметників; уміння добирати й утворювати ці форми; використання прикметників для збагачення мовлення.

Ключова: уміння навчатися впродовж життя (організація власної діяльності); ініціативність і підприємливість (робота з мовними ситуаціями); компетентності у галузі культури.

Міжпредметні зв'язки: з літературою (аналіз текстів із прикметниками).

Тип уроку: урок вивчення нового матеріалу.

Методи та прийоми уроку: Вправи (мовні, комунікативні), прийом «Мозковий штурм».

Обладнання: зошит, таблиці, роздатковий матеріал, підручник.

Перебіг уроку

І. Організація діяльності

«Рольова ситуація. Уявіть, що рекламне агентство «Твій+» запросило Вас на роботу. Ви дуже хочете там працювати і на співбесіді з директором потрібно показати, що Ви спеціаліст, який добре знає рідну мову. Ми з вами володіємо українською мовою? Тоді вперед!»

Процвітай, українська мово, заохочуй красою нас!

Що багатший твій слів запас, легше вибрати влучне слово (Д.Білоус)

«Прочитайте епіграф. Яка його основна думка? Яку діяльність має здійснювати мовець для того, щоб бути гарним знавцем мови і створювати досконалі власні висловлювання? Яке слово в епіграфі виражає міру вияву ознаки предмета?»

ІІ. Оголошення теми та мети уроку

«Тема нашого уроку: «Творення вищого і найвищого ступенів порівняння прикметників». Сьогодні ви вивчите як: 1) Утворювати вищий і найвищий ступені порівняння прикметників; 2) вживати ці форми у мовленні; 3) збагачувати своє мовлення виразними описами. Отже, почнемо!»

ІІІ. Актуалізація опорних знань

«Давайте пригадаємо, що ми вже знаємо про прикметники!»

1.Що таке прикметник?

2.Які питання ставимо до прикметників?

3.Для чого нам потрібні прикметники?

Метод «Мозковий штурм»: «Спробуйте назвати прикметники, які описують гору. Наприклад, висока, кремезна»

(Учні пропонують слова, учитель записує їх на дошці)

«А як сказати, що одна гора відрізняється розміром за іншу?»

IV. Вивчення нового матеріалу

1. Пояснення вчителя: «Прикметники мають два ступені порівняння: вищий і найвищий. Сьогодні ми зосередимося на роботі з теоретичним і практичним матеріалами підручника»

Вищий ступінь:

– Вищий ступінь показує, що предмет має ознаку більшою мірою, ніж інший предмет.

Наприклад: гора висока, але інша – вища.

– Вищий ступінь утворюється: 1) за допомогою суфіксів -ш-, -іш- (сильний → сильніший, красивий → красивіший); 2) за допомогою слів більш, менш перед звичайним прикметником (більш уважний, менш уважний).

Найвищий ступінь:

– Найвищий ступінь показує, що предмет має ознаку найбільшою мірою серед усіх предметів.

Наприклад: гора найвища.

– Найвищий ступінь утворюється: 1) додаванням префікса най- до форми вищого ступеня (сильний → найсильніший); 2) за допомогою слів найбільш, найменш перед прикметником (найбільш уважний).

Винятки:

Деякі прикметники мають нерегулярні форми. Наприклад:

- добрий → кращий → найкращий;
- поганий → гірший → найгірший.

В українській мові не можна утворити ступені порівняння від прикметників, що означають: 1) сталі ознаки: босий, голий, лисий, кривий, сліпий; 2) масті тварин: вороний, буланий, гнідий, чалий; 3) кольори, утворені від іменників (бузковий – бузок, лимонний – лимон);

А також від прикметників: 1) із префіксами пре-, за- (премудрий, завеликий) і суфіксами -еньк-, -есеньк-, -езн-, що вказують на певну міру якості (малесенький, маленький, товстезний); 2) із суфіксами -ав-(-яв-), -уват-(-юват-): білявий, сіруватий; 3) від більшості складних прикметників: білосніжний, синьоокий.

Запитання для закріплення: «Скажіть, як утворити вищий ступінь від слова «довгий»? А найвищий ступінь від слова «сміливий»? А тепер уважно проаналізуйте матеріал таблиці на сторінці 130 перед тим як перейти до практичної частини уроку»

V. Закріплення матеріалу

Вправа «Добери ступінь»: «На дошці написані прикметники. Ваше завдання: утворити від них вищий і найвищий ступені».

(Слова на дошці: високий, гарний, швидкий, розумний.)

Вправа 314 сторінка 131: Учні виконують вправу, вчитель перевіряє і виправляє помилки за наявності (Holub & Horoshkina, 2023a).

Робота в парах: «Уявіть, що Ви журналісти, які пишуть про туристичні маршрути. Складіть по три речення, використовуючи прикметники вищого і найвищого ступенів порівняння»

(Учні виконують завдання, учитель допомагає.)

Творче завдання: «А тепер я пропоную Вам уявити осінній пейзаж і описати його. У Вашому тексті обов'язково мають бути прикметники вищого і найвищого ступенів порівняння. Приклад: «Ліс стає густішим, а небо над ним – яснішим»»

Вправа 316 сторінка 132: Учні виконують вправу, вчитель перевіряє і виправляє помилки за наявності (Holub & Horoshkina, 2023a).

VI.Рефлексія:

Учні завершують речення: «Сьогодні я дізнався, що…»; «Цікаво було зрозуміти…»

VII. Підсумок уроку

«Що нового ви сьогодні дізналися? Що вам вдалося найкраще? На що варто звернути увагу вдома?»

(Учні діляться враженнями, учитель додає свої коментарі)

VIII. Домашнє завдання

1. Повторіть правила творення ступенів порівняння прикметників за підручником.
2. Виконайте вправу 317 (I) на сторінці 132 (Holub & Horoshkina, 2023a).
3. Напишіть короткий опис на тему «Найкращий день у моєму житті», використовуючи прикметники всіх ступенів порівняння.

«Молодці, діти! Ви гарно попрацювали сьогодні. Бажаю вам успіхів у виконанні домашнього завдання!»

Інклюзія – це не лише про доступ до освіти, а й про формування суспільства, яке приймає та підтримує кожного.

Адаптація методів навчання є критично важливою для інклюзивного простору. Педагоги повинні уміти адаптувати навчальні матеріали, використовувати різноманітні методи і прийоми для стимулювання учнів до активної участі в процесі навчання.

Групова діяльність і взаємодія з однолітками в умовах інклюзивного середовища дозволяють учням отримати позитивний досвід соціальних контактів, що є важливим для їх подальшого розвитку.

Врешті, підготовка педагогів до роботи в інклюзивному середовищі є основною умовою успішної реалізації інклюзії. Для цього важливо, щоб педагогічні працівники проходили регулярне навчання, тренінги та вдосконалювали свої навички.

Отже, у ході дослідження проблеми інклюзивної освіти було всебічно розглянуто її теоретичні, нормативно-правові й практичні аспекти впровадження в Україні. На основі аналізу сформульовано такі висновки:

1.Інклюзивна освіта є не лише освітньою, а й соціальною концепцією, яка базується на принципах рівності доступу, індивідуалізації навчання, створення безбар'єрного середовища та партнерства. Її метою є

забезпечення рівних можливостей для всіх учнів незалежно від їхніх фізичних, психічних чи соціальних особливостей.

2.Міжнародний досвід моделей інклюзії в Норвегії, Канаді, США та Італії, демонструє, що успішне впровадження інклюзивного навчання можливе за умов достатнього фінансування, підготовки педагогів і створення спеціалізованих програм підтримки. В Україні нормативно-правове забезпечення інклюзії закріплене Законом «Про освіту » (2017 року), Постановою Кабінету Міністрів України № 545 (2017 року) й низкою інших документів. Однак, попри позитивні зміни, реалізація інклюзії стикається з такими проблемами, як недостатнє фінансування, нестача кваліфікованих кадрів і обмежена кількість інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ).

3.Практичні аспекти впровадження інклюзивного навчання потребують додаткової уваги. Зокрема, недостатньо поширена практика залучення асистентів учителів, які є важливими посередниками в інтеграції дітей із ООП до загальноосвітнього середовища. Індивідуальні програми розвитку (ІПР), хоча й є обов'язковим елементом навчання, не завжди відповідають потребам дитини через обмеженість доступу до фахівців.

4.Для подолання зазначених проблем розвитку в системі освіти пропонуємо такі рекомендації:

– Збільшити обсяги державного та місцевого фінансування для забезпечення матеріально-технічної бази шкіл, включаючи адаптоване обладнання для дітей із ООП.

– Запровадити системні програми навчання вчителів із орієнтиром на практичні аспекти інклюзивної освіти.

– Забезпечити доступність інклюзивно-ресурсних центрів у сільській місцевості та малих містах.

– Популяризувати інклюзивну освіту через медіа (Instagram, TikTok, Facebook, X, YouTube) й освітні програми, спрямовані на формування толерантного ставлення до дітей із ООП.

5.Подальші дослідження мають бути спрямовані на оцінку ефективності існуючих інклюзивних програм, розробку нових методик і залучення батьків, громади до освітнього процесу.

Отже, інклюзивна освіта є ключовим елементом побудови сучасного суспільства рівних можливостей. Її успішна реалізація вимагає інтегрованого підходу, залучення всіх учасників освітнього процесу та адаптації найкращих міжнародних практик до українських реалій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Baldyniuk, O. (2019). Zmist sotsialno-pedahohichnoi roboty z ditmy z invalidnistiu ta yikh simiamy [The content of socio-pedagogical work with children with disabilities and their families]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*, (2), 6–15.

Bondar, T. (2017). Tendentsii rozvytku systemy otsiniuvannia v inkliuzyvnii osviti SShA [Trends in the development of the assessment system in inclusive education in the USA]. *Molodykh i rynok*, (5), 100–105.

Bondar, T. (2015). Etapy rozvytku inkliuzyvnoi osviti v SShA [Stages of development of inclusive education in the USA]. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Seriia: Pedahohika. Sotsialna robota*, (37), 16–19.

Cabinet of Ministers of Ukraine. (2017). *Polozhennia pro inkliuzyvno-resursnyi tsentr: Postanova vid 12 lypnia 2017 r. No. 545* [Regulation on the inclusive resource center: Resolution of July 12, 2017 No. 545; with amendments up to Resolution No. 1491, 2024]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF

Danilaviciute, E., & Lytovchenko, S. (2012). *Stratehii vykladannia v inkliuzyvnomu navchalnomu zakladi* [Teaching strategies in an inclusive educational institution] (A. A. Kolupaieva, Ed.). A.S.K.

Diatlenko, N., Sofii, N., Martynchuk, O., & Naida, Yu. (2015). *Asystent uchytelia v inkliuzyvnomu klasi* [Teacher's assistant in an inclusive classroom] (M. F. Voitsekhivskyi, Ed.). Pleiady.

Hladush, V. (n.d.). *Inkliuzyvna osvita v Ukraini: uspikhy, problemy, perspektyvy* [Inclusive education in Ukraine: successes, problems, prospects]. Digital Library NAES of Ukraine. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/729855/1/Інклюзивна%20освіта%20в%20Україні%20успіхи%2C%20проблеми%2C%20перспективи.pdf

Holovko, S., & Demchenko, Yu. (2016). Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu»: osnovni polozhennia ta perspektyvy [Law of Ukraine "On Higher Education": main provisions and prospects]. In *Molodizhnyi naukovyi yurydychnyi forum: materialy Vseukr. nauk.-pract. konf.* (Vol. 1, pp. 311–314). Vektor. URL: http://er.nau.edu.ua/handle/NAU/21039

Holub, N., & Horoshkina, O. (2023a). *Ukrainska mova: pidruchnyk dlia 6 klasu zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [Ukrainian language: textbook for the 6th grade of institutions of general secondary education]. Osvita.

Holub, N., & Horoshkina, O. (Eds.). (2023b). *Modelna navchalna prohrama «Ukrainska mova. 5-6 klasy» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity* [Model curriculum "Ukrainian language. Grades 5-6" for institutions of general secondary education]. Ministry of Education and Science of Ukraine. URL: https://mon.gov.ua/

Kolupaieva, A. (2009). *Inkliuzyvna osvita: realii ta perspektyvy* [Inclusive education: realities and prospects]. Sammit-Knyha.

Kolupaieva, A., & Savchuk, L. (2011). *Dity z osoblyvymy osvitnimy potrebamy ta orhanizatsiia yikh navchannia* [Children with special educational needs and organization of their training] (2nd ed.). ATOPOL.

Kornienko, S. (2012). Inkliuzyvna osvita yak priorytetnyi napriam derzhavnoi polityky Ukrainy u sferi osvity ditei z invalidnistiu [Inclusive education as a priority direction of state policy of Ukraine in the field of education of children with disabilities]. *Visnyk Natsionalnoi akademii derzhavnoho upravlinnia pry Prezydentovi Ukrainy*, (2), 226–231.

Lorman, T., Deppeler, D., & Harvey, D. (2011). *Inkliuzyvna osvita. Pidtrymka rozmaittia u klasi* [Inclusive education: Supporting diversity in the classroom] (Ukrainian trans.). Pleiady.

Lutsenko, I. (2016). Aktualni pytannia orhanizatsii diialnosti asystenta vchytelia v inkliuzyvnomu klasi [Current issues of organizing the activities of a teacher's assistant in an inclusive classroom]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, (4), 7–13.

Myshchyk, L. (2012). Inkliuzyvna osvita yak umova sotsializatsii ditei-invalidiv u protsesi navchannia [Inclusive education as a condition for socialization of children with disabilities in the learning process]. *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu "Ukraina"*, (1), 139–142.

Nahorna, O. (2016). *Osoblyvosti korektsiino-vykhovnoi roboty z ditmy z osoblyvymy osvitnimy potrebamy* [Features of correctional and educational work with children with special educational needs] (2nd ed.). Rivne.

Poroshenko, M. (2019). *Inkliuzyvna osvita* [Inclusive education]. Ahentstvo "Ukraina".

Prodius, O. (2019). Peculiarities of models of inclusive education in the European countries. *Problems of Systemic Approach in the Economy*, (4), 86–93. https://doi.org/10.32782/2520-2200/2019-4-42

Sadova, I. (2020). Inkliuzyvna osvita v krainakh Evropy [Inclusive education in European countries]. *Pedahohika formuvalnoho tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 69(1), 188–192.

Skoryk, T. (2011). Inkliuzyvna osvita v Ukraini: realii та perspektyvy rozvytku [Inclusive education in Ukraine: realities and prospects of development]. *Visnyk Chernihivskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia: Pedahohichni nauky*, (84), 169–172.

Sofii, N. (Ed.). (2015). *Stvorennia indyvidualnoi prohramy rozvytku dlia ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy* [Creating an individual development program for children with special educational needs]. Pleiady.

UN General Assembly. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (adopted 13 December 2006, ratified by Ukraine by Law No. 1767-VI on 16 December 2009). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text

UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* (adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain, 7-10 June 1994).
URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text

Verkhovna Rada of Ukraine. (2001). *Zakon Ukrainy «Pro okhoronu dytynstva»* [Law of Ukraine "On Child Protection" No. 2402-III, as amended].
URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text

Verkhovna Rada of Ukraine. (2017). *Zakon Ukrainy «Pro osvitu»* [Law of Ukraine "On Education" No. 2145-VIII]. *Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy*, (38-39), Art. 380. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19

Individuals with Disabilities Education Act, 20 U.S.C. § 1400 et seq. (2004). URL: https://sites.ed.gov/idea/topic-areas/

Кошевець О. В.
Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)
https://doi.org/10.32405/978-617-9006-40-1-2026-158-169

ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕРСОНАЛІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ

Сучасний етап розвитку суспільства, що характеризується стрімкими технологічними змінами, переходом до цифрової економіки знань, зростанням інформаційних потоків і трансформацією вимог до компетентностей особистості, зумовлює необхідність переосмислення традиційних підходів до організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. Стандартизовані моделі навчання, орієнтовані переважно на однаковий зміст, темп і способи засвоєння навчального матеріалу всіма учнями, дедалі менше відповідають сучасним освітнім реаліям, оскільки не враховують індивідуальні освітні потреби, попередній досвід, пізнавальні можливості, мотивацію, інтереси й освітні траєкторії здобувачів освіти (OECD, 2019; UNESCO International Institute for Educational Planning, 2015). У цьому контексті персоналізоване навчання розглядають як один із ключових напрямів модернізації загальної середньої освіти, що забезпечує перехід від уніфікованої моделі викладання до гнучких, адаптивних і дитиноцентричних освітніх систем (OECD, 2019).

Актуальність дослідження методологічних засад організації персоналізованого навчання в закладах загальної середньої освіти визначається необхідністю створення таких освітніх середовищ, у яких учень виступає не пасивним об’єктом педагогічного впливу, а активним суб’єктом власного навчального розвитку. Персоналізація передбачає врахування індивідуальних характеристик учня, забезпечення можливості вибору змісту, способів і темпу навчання, формування навичок саморегуляції, відповідальності за результати навчальної діяльності та здатності до безперервного навчання впродовж життя (OECD, 2019; Hattie, 2009). Водночас, персоналізоване навчання не означає лише індивідуалізацію освітнього процесу, а є комплексною педагогічною (дидактичною) системою, що інтегрує когнітивні, соціальні, технологічні та культурні аспекти навчання (Lave & Wenger, 1991; Kolb, 1984).

Важливим аспектом дослідження персоналізованого навчання є розмежування понять персоналізації, індивідуалізації та диференціації, які в сучасному науково-педагогічному дискурсі є взаємопов’язаними, проте не

тотожними. Диференціація навчання переважно передбачає варіювання змісту, складності навчальних завдань, способів організації освітньої діяльності або темпу їх виконання відповідно до особливостей окремих груп здобувачів освіти. Індивідуалізація, своєю чергою, спрямована на більш повне врахування індивідуальних характеристик конкретного учня під час організації освітнього (навчального) процесу. Персоналізація має ширший зміст, оскільки передбачає не лише адаптацію освітнього середовища до потреб здобувача освіти, а й його активну участь у визначенні власних освітніх цілей, виборі способів навчальної діяльності, темпу просування та оцінюванні досягнутих результатів.

Таким чином, персоналізоване навчання доцільно розглядати як такий спосіб організації освітнього (навчального) процесу, за якого індивідуальні особливості здобувача освіти виступають не лише об'єктом урахування з боку педагога, а й підґрунтям для формування суб'єктної позиції самого учня. За таких умов здобувач освіти поступово набуває здатності усвідомлювати власні освітні потреби, визначати індивідуальні цілі, здійснювати вибір оптимальних способів навчання та нести відповідальність за результати власної освітньої (навчальної) діяльності.

Значущість персоналізації підтверджується сучасними міжнародними освітніми концепціями та стратегічними документами, у яких наголошується на необхідності розвитку учнівської суб'єктності, компетентнісного підходу, інклюзивності та гнучкості освітніх систем (UNESCO International Institute for Educational Planning, 2015; OECD, 2019). У документах UNESCO акцентується увага на побудові освітніх моделей, орієнтованих на потреби особистості, забезпеченні рівного доступу до якісної освіти та формуванні здатності людини адаптуватися до суспільних змін (UNESCO International Institute for Educational Planning, 2015). Підходи OECD, зокрема концепція Learning Compass 2030, визначають учнівську суб'єктність, персоналізовані освітні траєкторії та розвиток компетентностей як фундаментальні характеристики освіти майбутнього (OECD, 2019). Це свідчить про те, що персоналізація навчання перестає бути власне педагогічною інновацією, а набуває статусу стратегічного принципу забезпечення якості освіти.

Особливої актуальності проблема персоналізованого навчання набуває в умовах цифрової трансформації освіти. Розвиток цифрових освітніх платформ, технологій адаптивного навчання, систем аналітики освітніх даних та інструментів штучного інтелекту створює нові можливості для моніторингу освітнього (навчального) процесу учнів, своєчасного надання зворотного зв'язку та проєктування індивідуальних освітніх маршрутів (OECD, 2019). Використання інструментів штучного інтелекту розширює можливості персоналізації навчання, оскільки дає змогу адаптувати освітній контент, підтримувати індивідуальний темп навчання та забезпечувати більш гнучку взаємодію між здобувачем освіти й цифровим освітнім середовищем (Malykhin et al., 2025a). Водночас, використання цифрових технологій має бути педагогічно обґрунтованим і ґрунтуватися на чітких методологічних

принципах, оскільки персоналізація не зводиться лише до технологічної адаптації освітнього (навчального) контенту, а передбачає цілісну перебудову організації освітнього процесу (Slavin, 2008). Дослідження ефективності дистанційного й очного навчання підтверджують, що цифрові формати можуть забезпечувати якісну організацію освітнього (навчального) процесу за умови забезпечення відповідного методичного супроводу, адаптації змісту й урахування вікових і психологічних особливостей здобувачів освіти (Topuzov et al., 2025).

Проблема організації персоналізованого навчання в закладах загальної середньої освіти безпосередньо пов'язана із сучасними тенденціями розвитку компетентнісної освіти, оскільки головним результатом навчання стає не лише засвоєння знань, а здатність учнів застосовувати їх у різноманітних життєвих і професійних ситуаціях (OECD, 2005; Mulder, 2017). Компетентнісний підхід створює основу для визначення індивідуальних освітніх цілей, оцінювання динаміки розвитку учня та побудови гнучких освітніх (навчальних) траєкторій (Mulder, 2017). Водночас, доказовий підхід до освіти забезпечує наукове обґрунтування педагогічних рішень через використання результатів емпіричних досліджень, даних освітнього моніторингу та рефлексивного аналізу навчальної діяльності (Slavin, 2002; Slavin, 2008).

Методологічне забезпечення організації персоналізованого навчання передбачає інтеграцію кількох взаємопов'язаних наукових підходів, кожен із яких виконує певну функцію у проєктуванні освітнього (навчального) процесу. Компетентнісний підхід визначає цільові орієнтири навчання та передбачає спрямування освітньої діяльності на формування здатності здобувачів освіти застосовувати набуті знання, уміння, навички та досвід у різноманітних ситуаціях. Діяльнісний підхід забезпечує активне включення учня в процес пізнання через виконання практичних, дослідницьких, проєктних і проблемних завдань. Практико-орієнтований підхід сприяє встановленню зв'язку між змістом навчання та реальними життєвими ситуаціями, що створює умови для підвищення особистісної значущості освітньої діяльності.

Особливе місце в системі методологічних засад посідає доказовий підхід, відповідно до якого педагогічні рішення мають ґрунтуватися на результатах наукових досліджень, аналізі освітніх даних, систематичному моніторингу навчальних досягнень і рефлексивному осмисленні результатів педагогічної діяльності. Цифровий підхід, своєю чергою, розширює можливості реалізації зазначених методологічних положень завдяки використанню адаптивних освітніх технологій, цифрових ресурсів, систем зворотного зв'язку та інструментів аналізу індивідуального освітнього (навчального) прогресу здобувачів освіти.

Отже, методологічна основа персоналізованого навчання має інтегративний характер, оскільки ефективність його організації залежить не від ізольованого використання окремого педагогічного підходу, а від їх

узгодженого поєднання відповідно до цілей, змісту, умов і очікуваних результатів освітнього (навчального) процесу.

Теоретичні та практичні засади персоналізації навчання досліджуються в працях багатьох зарубіжних і вітчизняних учених. Концептуальні положення компетентнісного підходу розроблялися в дослідженнях, присвячених результативності освіти, розвитку компетентностей і формуванню здатності особистості діяти в складних соціальних умовах (OECD, 2005; Mulder, 2017). Значний внесок у розвиток ідей персоналізованого навчання зробили дослідники, які розглядали питання учнівської автономії, саморегульованого навчання, адаптивного освітнього середовища та індивідуальних освітніх траєкторій (Hattie, 2009; OECD, 2019). Зокрема, концепції навчання через діяльність, досвід і рефлексію, представлені в працях John Dewey та David Kolb, стали важливим підґрунтям для розуміння навчання як активного процесу конструювання знань на основі особистого досвіду (Dewey, 1938; Kolb, 1984).

Важливими для розвитку персоналізованого навчання є також дослідження, присвячені майстернісному (mastery-based) навчанню, формувальному оцінюванню та ролі забезпечення своєчасного педагогічного зворотного зв'язку. Концепція навчання для майстерності, започаткована Бенджаміном Блумом (Benjamin Bloom), обґрунтовує можливість досягнення високих результатів більшістю учнів за умов відповідної організації освітнього (навчального) середовища, наявності достатнього обсягу часу для засвоєння матеріалу та індивідуалізованої підтримки (Bloom, 1968). Ці положення стали важливим підґрунтям сучасних моделей персоналізованого навчання, у яких темп і способи просування учня визначаються рівнем сформованості компетентностей, а не лише часовими межами освітнього (навчального) процесу.

Важливою умовою ефективної організації персоналізованого навчання є трансформація професійної ролі педагога. У традиційній моделі освітнього процесу вчитель переважно виступає основним джерелом навчальної інформації та організатором засвоєння визначеного змісту освіти. В умовах персоналізації його діяльність набуває більш складного та багатофункціонального характеру, оскільки передбачає виконання функцій фасилітатора, консультанта, тьютора, організатора освітнього середовища та суб'єкта педагогічного супроводу індивідуального розвитку здобувачів освіти.

За таких умов професійна діяльність педагога спрямовується на діагностування освітніх потреб учнів, визначення рівня їхньої підготовки, добирання відповідних способів навчальної діяльності, забезпечення своєчасного зворотного зв'язку та створення умов для розвитку навчальної автономії. Водночас, персоналізація не зменшує значущості педагогічної взаємодії, а, навпаки, підвищує вимоги до професійної компетентності вчителя, його здатності здійснювати гнучке проєктування освітнього (навчального) процесу та підтримувати індивідуальний освітній розвиток кожного здобувача освіти.

Разом із тим аналіз, наукових джерел свідчить, що попри наявність значної кількості досліджень, присвячених окремим аспектам персоналізації освіти загалом і організації персоналізованого навчання в закладах загальної середньої освіти зокрема, недостатньо систематизованими залишаються питання її методологічного забезпечення саме в умовах функціонування закладів загальної середньої освіти. Потребують подальшого уточнення принципи, підходи та дидактичні умови організації персоналізованого навчання, механізми поєднання компетентнісного, діяльнісного, доказового, цифрового та практико-орієнтованого підходів, а також можливості їх реалізації в сучасному освітньому середовищі школи на парадигмально-визначальному рівні.

Недостатня розробленість методологічного забезпечення персоналізованого навчання виявляється також у відсутності універсального алгоритму його організації в умовах функціонування закладу загальної середньої освіти. Практична реалізація персоналізації потребує визначення послідовності педагогічних дій, що охоплюють діагностування індивідуальних освітніх потреб здобувачів освіти, визначення цілей і очікуваних результатів навчання, проєктування індивідуальних освітніх траєкторій, добір відповідного змісту та способів навчальної діяльності, здійснення формувального оцінювання й коригування освітнього (навчального) процесу відповідно до отриманих результатів.

У цьому контексті методологічні засади персоналізованого навчання доцільно розглядати не лише як сукупність теоретичних положень, а і як систему принципів і підходів, що визначають логіку практичної організації освітнього процесу. Такий підхід забезпечує можливість переходу від декларативного визнання необхідності врахування індивідуальних особливостей учнів до створення конкретних механізмів реалізації персоналізації в діяльності закладу загальної середньої освіти.

Таким чином, дослідження методологічних засад організації персоналізованого навчання є важливим науковим і практичним завданням, оскільки спрямоване на пошук ефективних моделей розвитку сучасної школи, здатної забезпечувати якісну освіту, ураховувати різноманітність учнівських потреб і формувати особистість, готову до самостійного навчання, творчої діяльності й успішної адаптації в умовах суспільних трансформацій (OECD, 2019; UNESCO International Institute for Educational Planning, 2015).

Результати проведеного теоретичного дослідження засвідчують про те, що персоналізоване навчання в закладах загальної середньої освіти доцільно розглядати не як окрему педагогічну технологію, а як комплексну методологічну модель організації освітнього процесу, що ґрунтується на визнанні учня активним суб’єктом освітньої (навчальної) діяльності. Аналіз наукових праць дає змогу встановити, що сучасна концепція персоналізації є результатом розвитку ідей індивідуалізації, диференціації, компетентнісного підходу, діяльнісного навчання та цифрової трансформації освіти (OECD, 2019; Mulder, 2017).

Під час дослідження визначено, що основними характеристиками персоналізованого навчання є: врахування індивідуальних освітніх потреб і можливостей учнів; розроблення індивідуальних освітніх траєкторій; забезпечення вибору змісту, способів і темпу навчання; розвиток саморегуляції та відповідальності учнів за результати власної освітньої (навчальної) діяльності; використання адаптивних методів навчання й постійного зворотного зв'язку. На відміну від традиційної моделі, у якій освітній (навчальний) процес переважно орієнтований на середнього учня, персоналізований підхід передбачає гнучке налаштування освітнього середовища відповідно до різноманітності учнівських можливостей, інтересів і потреб (UNESCO International Institute for Educational Planning, 2015).

Узагальнення результатів теоретичного аналізу дає змогу виокремити основні структурні компоненти організації персоналізованого навчання в закладах загальної середньої освіти. До них належать цільовий, змістовий, організаційно-діяльнісний, оцінювально-рефлексивний і технологічний компоненти. Цільовий компонент передбачає визначення індивідуально значущих та освітньо необхідних результатів навчання. Змістовий компонент пов'язаний із можливістю адаптації навчального матеріалу відповідно до рівня підготовки, інтересів і освітніх потреб здобувачів освіти.

Організаційно-діяльнісний компонент забезпечує варіативність форм, методів і способів навчальної діяльності та передбачає активне залучення учнів до вибору способів досягнення визначених освітніх результатів. Оцінювально-рефлексивний компонент реалізується через систематичне відстеження індивідуального освітнього (навчального) прогресу, формувальне оцінювання, надання зворотного зв'язку та розвиток здатності здобувачів освіти до самооцінювання й рефлексії. Технологічний компонент забезпечує використання цифрових ресурсів та адаптивних інструментів для підтримки індивідуальних освітніх траєкторій.

Взаємозв'язок зазначених компонентів забезпечує цілісність організації персоналізованого навчання та створює умови для системного врахування індивідуальних характеристик здобувачів освіти на всіх етапах освітнього (навчального) процесу.

Аналіз різноманітних методологічних підходів показує, що методологічним підґрунтям персоналізованого навчання є інтеграція кількох взаємопов'язаних освітніх парадигм. Передусім ідеться про компетентнісний підхід, який визначає навчальні результати через сформованість здатності застосовувати знання, уміння та цінності в реальних ситуаціях (OECD, 2005; Mulder, 2017). У межах цього підходу персоналізація забезпечує можливість різними шляхами досягати визначених освітніх результатів, ураховуючи індивідуальний рівень підготовки та темп розвитку учня (OECD, 2019).

Одним із ключових механізмів практичної реалізації персоналізації є проєктування індивідуальної освітньої траєкторії здобувача освіти. Її доцільно розглядати як індивідуально визначений шлях досягнення освітніх результатів,

що формується з урахуванням рівня підготовки, освітніх потреб, інтересів, здібностей, навчального досвіду та індивідуального темпу просування учня. Індивідуальна освітня траєкторія не є фіксованою системою навчальних дій, оскільки може коригуватися відповідно до динаміки навчальних досягнень і змін освітніх потреб здобувача освіти.

Її реалізація передбачає послідовне визначення індивідуальних цілей навчання, добір доступних і педагогічно доцільних способів їх досягнення, систематичне оцінювання проміжних результатів та рефлексивне осмислення здобувачем освіти власного навчального досвіду. Таким чином, індивідуальна освітня траєкторія виступає механізмом практичного поєднання педагогічного супроводу з розвитком автономності та суб'єктності учня.

Отримані результати узгоджуються з положеннями досліджень, представлених у міжнародних освітніх документах, зокрема концепціях OECD та UNESCO, у яких наголошується на важливості учнівської суб'єктності, розроблення й реалізації гнучких освітніх траєкторій, розвитку компетентностей і здатності до навчання впродовж життя (OECD, 2019; UNESCO International Institute for Educational Planning, 2015). Водночас, результати цього дослідження доповнюють зазначені підходи акцентуацією на необхідності визначення методологічної основи персоналізації, оскільки її значущість залежить не лише від використання окремих технологій, а від узгодженості цілей, змісту, методів навчання й оцінювання (Slavin, 2008).

Важливим результатом дослідження стало визначення ролі діяльнісного та практико-орієнтованого підходів у реалізації персоналізованого навчання. Аналіз наукових праць, присвячених навчанню через досвід і рефлексію, показав, що здобувачі освіти більш ефективно засвоюють знання, коли вони залучені до розв'язання практичних завдань, проєктної діяльності, дослідницької роботи та ситуацій, наближених до реального життя. Сучасні цифрові практики, зокрема використання цифрового сторітелінгу, створюють додаткові можливості для розвитку творчості, комунікації та самовираження учнів, що відповідає основним принципам персоналізованого навчання (Malykhin et al., 2025b). Такий підхід сприяє розвитку критичного мислення, самостійності, творчості та здатності застосовувати знання у нових умовах. Отримані результати підтверджують положення дослідників, які розглядають навчання як процес активного конструювання знань через взаємодію з навколишнім середовищем (Lave & Wenger, 1991).

Особливого значення в організації персоналізованого навчання набуває формувальне оцінювання та навчання для майстерності (mastery-based learning). Проведений аналіз показав, що ефективна персоналізація неможлива без систематичного моніторингу освітнього (навчального) процесу здобувача освіти, забезпечення своєчасного зворотного зв'язку та можливості повторного опрацювання матеріалу (Guskey, 2010; Guskey & Brookhart, 2018). Саме в такий спосіб змінюється функція оцінювання: від контролю результату до інструменту підтримки розвитку здобувача освіти. Отримані висновки

співвідносяться з ідеями навчання для майстерності (mastery-based learning), відповідно до яких більшість здобувачів освіти можуть досягати високих результатів за умови створення відповідних дидактичних умов і надання необхідної підтримки (Bloom, 1968; Guskey, 2010).

У дослідженні також встановлено наявність значного потенціалу використання цифрових технологій у забезпеченні персоналізації навчання. Цифрові освітні платформи, системи аналітики навчальних даних та адаптивні технології, дають змогу здійснювати моніторинг індивідуального освітнього (навчального) прогресу здобувачів освіти, пропонувати диференційовані завдання та забезпечувати оперативний педагогічний (дидактичний) супровід (OECD, 2019). Водночас, аналіз наукових праць показує, що цифровізація сама по собі не гарантує забезпечення персоналізації навчання: технології мають виступати засобом реалізації педагогічно (дидактично) обґрунтованої моделі навчання, а не замінювати професійну педагогічну діяльність учителя.

Водночас, ефективність використання цифрових технологій у персоналізованому навчанні визначається не лише рівнем технічного забезпечення закладу освіти, а передусім характером їх педагогічного застосування. Цифрові інструменти мають забезпечувати можливість варіативного подання навчального матеріалу, диференціації та адаптації навчальних завдань, організації індивідуального та групового навчання, забезпечення оперативного зворотного зв’язку й відстеження освітнього (навчального) прогресу здобувачів освіти.

Важливою умовою є також збереження балансу між використанням цифрових технологій та безпосередньою педагогічною взаємодією. Автоматизація окремих процесів освітньої діяльності не повинна призводити до зниження ролі вчителя у визначенні освітніх потреб учнів, інтерпретації результатів навчання та здійсненні педагогічного супроводу. У зв’язку з цим цифрові технології доцільно розглядати як інструмент розширення можливостей персоналізації, а не як самостійну мету трансформації освітнього (навчального) процесу.

Порівняння результатів цього дослідження з науковими підходами інших авторів дає змогу дійти висновку, що більшість сучасних концепцій розглядають персоналізацію як багатовимірний процес, який поєднує педагогічні, когнітивні, соціальні та технологічні компоненти (OECD, 2019; Lave & Wenger, 1991). Водночас, у науковій літературі залишається дискусійним питання співвідношення персоналізації та індивідуалізації навчання. Проведений аналіз дає підстави стверджувати, що індивідуалізація переважно зосереджується на пристосуванні навчальних впливів до особливостей учня, тоді як персоналізація передбачає активну участь самого здобувача освіти у визначенні цілей, способів і результатів навчання.

Окремим аспектом обговорення є можливість реалізації персоналізованого навчання в українських закладах загальної середньої освіти. Сучасні умови

функціонування освітньої системи, зокрема цифрова нерівність, різний рівень ресурсного забезпечення закладів освіти, соціально-психологічні виклики та наслідки воєнних подій, потребують адаптації міжнародних моделей персоналізації до національного контексту. Важливо забезпечити не лише технологічні можливості, а й підготовку педагогів, здатних проєктувати гнучкі освітні середовища, використовувати дані про освітній (навчальний) прогрес учнів і підтримувати їхню автономність (OECD, 2019; UNESCO International Institute for Educational Planning, 2015).

Проведений аналіз також дає змогу виокремити низку потенційних труднощів, які можуть виникати в процесі організації персоналізованого навчання. До них належать значна кількість учнів у класах, обмежені можливості для здійснення індивідуального педагогічного супроводу, недостатній рівень методичної та цифрової підготовленості окремих педагогів, нерівний доступ здобувачів освіти до цифрових ресурсів, а також необхідність адаптації традиційних підходів до оцінювання результатів навчання.

Зазначені чинники свідчать про те, що впровадження персоналізації не може здійснюватися лише шляхом застосування окремих методів або цифрових інструментів. Воно потребує системної організаційної та методичної підтримки, створення відповідних дидактичних умов, розвитку професійної компетентності педагогів і формування культури педагогічної взаємодії, орієнтованої на підтримку індивідуального освітнього розвитку кожного здобувача освіти.

Отже, проведене теоретичне дослідження дає підстави розглядати організацію персоналізованого навчання як послідовний і циклічний процес, що охоплює діагностування освітніх потреб здобувачів освіти, визначення індивідуально та суспільно значущих цілей навчання, проєктування відповідних освітніх траєкторій, організацію навчальної діяльності, здійснення формувального оцінювання, надання педагогічного зворотного зв’язку та коригування подальших освітніх дій. Саме циклічний характер цього процесу забезпечує можливість постійного врахування динаміки індивідуального розвитку учня та адаптації освітнього (навчального) процесу до змін його потреб і можливостей.

Таким чином, результати дослідження підтверджують, що персоналізоване навчання є перспективним напрямом розвитку сучасної загальної середньої освіти, оскільки забезпечує поєднання індивідуального підходу, компетентнісного розвитку, цифрової підтримки й активної позиції здобувача освіти. Його ефективна організація й провадження потребують системної трансформації освітнього процесу, що включає оновлення змісту освіти, удосконалення методів навчання, розвиток професійної компетентності педагогів і створення адаптивного освітнього середовища, орієнтованого на потреби кожного учня (OECD, 2019; Hattie, 2009).

Проведене дослідження дає змогу обґрунтувати твердження про те, що персоналізоване навчання в закладах загальної середньої освіти є не окремою

педагогічною технологією, а цілісною методологічною концепцією, спрямованою на трансформацію освітнього процесу відповідно до індивідуальних потреб, можливостей, інтересів і навчальних цілей учнів. Аналіз наукових джерел засвідчує, що персоналізація є закономірним етапом розвитку сучасної освіти, який інтегрує ідеї індивідуалізації, диференціації, компетентнісного, діяльнісного, практико-орієнтованого та цифрового підходів.

Встановлено, що методологічну основу організації персоналізованого навчання становлять такі ключові принципи: визнання учня активним суб'єктом освітнього процесу; забезпечення індивідуальних освітніх траєкторій; розвиток саморегуляції, автономності та відповідальності за результати навчання; використання формувального оцінювання; адаптація змісту, методів і засобів навчання до освітніх потреб учнів. Реалізація цих принципів сприяє створенню гнучкого освітнього середовища, у якому кожен учень має можливість розвиватися відповідно до власного потенціалу та темпу навчання.

Дослідження показало, що ефективність організації й впровадження персоналізованого навчання забезпечується комплексним поєднанням педагогічних і технологічних чинників. Компетентнісний підхід визначає цільові орієнтири навчання через формування здатності застосовувати знання на практиці; діяльнісний і практико-орієнтований підходи забезпечують активне залучення здобувачів освіти до вирішення реальних завдань; доказовий підхід сприяє прийняттю педагогічних рішень на основі результатів досліджень і даних про освітній (навчальний) прогрес; цифрові технології розширюють можливості адаптації освітнього процесу й індивідуального супроводу учнів. Сучасні дослідження підтверджують, що цифрові інструменти, зокрема штучний інтелект, інтерактивні технології та дистанційні освітні середовища, можуть бути ефективними засобами підтримки персоналізованого навчання за умови їх педагогічно обґрунтованого використання (Malykhin et al., 2025a; Topuzov et al., 2025).

Водночас, встановлено, що організація й впровадження персоналізованого навчання в закладах загальної середньої освіти потребують урахування низки організаційних, педагогічних і соціальних умов. До них належать: готовність педагогів до зміни ролі від ретранслятора знань до фасилітатора навчання, інтенсивний розвиток цифрової компетентності вчителів, забезпечення доступу до якісних освітніх ресурсів, удосконалення системи оцінювання та створення безпечного й підтримувального освітнього (навчального) середовища. Особливої актуальності ці питання набувають в умовах сучасних викликів, пов'язаних із цифровою нерівністю, освітніми втратами та необхідністю забезпечення стійкості освітньої системи.

Отже, персоналізоване навчання слід розглядати як стратегічний напрям модернізації загальної середньої освіти, що забезпечує перехід від уніфікованої моделі навчання до адаптивної системи, орієнтованої на розвиток особистості кожного окремого здобувача освіти. Його впровадження сприяє підвищенню

якості освіти, розвитку ключових компетентностей, формуванню освітньої (навчальної) автономії та підготовці здобувачів освіти до безперервного навчання в умовах динамічного суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Bloom, B. S. (1968). Learning for mastery. Evaluation Comment, 1(2), 1–12. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED053419.pdf

Dewey, J. (1938). Experience and education. Macmillan. https://archive.org/details/experienceeducat0000dewe

Guskey, T. R. (2010). Lessons of mastery learning. In J. H. McMillan (Ed.), Formative classroom assessment: Theory into practice (pp. 31–43). Teachers College Press.

Guskey, T. R., & Brookhart, S. M. (2018). What we know about grading: What works, what doesn't, and what's next. ASCD.

Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203887332

Israni, A., Sales, A. C., & Pane, J. F. (2018). Mastery learning in practice: A descriptive analysis of learning systems. arXiv. https://arxiv.org/abs/1802.08616

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice Hall. https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_as_the_Source_of_Learning_and_Development

Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355

Malykhin, O. V., & Cherniuk, A. P. (2026). Conceptual and categorical field of the problem of implementing interactive learning strategies in the professional training of students of philological specialities. Perspectives and Innovations of Science. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-9(39)-1398-1406

Malykhin, O., Aristova, N., & Dybkova, L. (2025a). USING AI TOOLS FOR PERSONALISING LEARNING IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM: COMPUTER SCIENCE UNDERGRADUATE STUDENTS' PERCEPTIONS. (2025). Environment. Technology. Resources. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, 3, 213-217. https://doi.org/10.17770/etr2025vol3.8536

Malykhin, O., Aristova, N., & Dybkova, L. (2025b). Developing computer science undergraduate students' communicative and self-expression skills: Digital vs. traditional storytelling methods. Environment. Technology. Resources. Proceedings of the 16th International Scientific and Practical Conference, 3, 219–224. https://doi.org/10.17770/etr2025vol3.8559

Mulder, M. (2017). Competence theory and research: A critical review. In M. Mulder (Ed.), Competence-based vocational and professional education (pp. 107–137). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-41713-4_5

OECD. (2005). The definition and selection of key competencies: Executive summary. OECD Publishing. https://www.oecd.org/pisa/definition-selection-key-competencies-summary.pdf

OECD. (2019). OECD Learning Compass 2030: A series of concept notes. OECD. https://www.oecd.org/education/2030-project/

Schön, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. Basic Books. https://archive.org/details/reflectivepracti0000scho

Slavin, R. E. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. Educational Researcher, 31(7), 15–21. https://doi.org/10.3102/0013189X031007015

Slavin, R. E. (2008). Evidence-based reform in education: What works and what doesn't? Educational Researcher, 37(7), 474–479. https://doi.org/10.3102/0013189X08327366

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). https://doi.org/10.33407/itlt.v110i6.6317

UNESCO International Institute for Educational Planning. (2015). Competency-based curriculum and assessment. UNESCO IIEP Learning Portal. https://learningportal.iiep.unesco.org/en/issue-briefs/improve-learning/competency-based-approaches

Курепін В. М.
Миколаївський національний аграрний університет
(Миколаїв, Україна)
https://doi.org/10.32405/978-617-9006-40-1-2026-170-188

ПЕРСОНАЛІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ЧЕРЕЗ АДАПТИВНЕ ТА ІНДИВІДУАЛЬНЕ НАВЧАННЯ: МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД

Здобувачі освіти закладів професійного освіти характеризуються різноманіттям навичок, мотивацій та освітніх потреб, при цьому частина з них має фізичні обмеження або когнітивні порушення. Використання персоналізованих та адаптивних освітніх підходів сприяє максимально ефективному розкриттю потенціалу молоді з фізичними обмеженнями або когнітивними порушеннями. Технології адаптивного навчання дозволяють індивідуалізувати освітній процес, регулюючи види діяльності та рівень складності завдань відповідно до сильних і слабких сторін, темпу навчання та потреб здобувача освіти, при цьому залишаючись в межах затвердженої освітньої програми, що підвищує мотивацію та зменшує рівень відсіву.

Сучасні освітні системи здатні не лише виявляти проблеми, пов'язані з низькою зацікавленістю здобувачів освіти, а й пропонувати механізми їх подолання, забезпечуючи безперервність та ефективність освітнього процесу. Зокрема, інструменти на основі штучного інтелекту надають педагогічному складу закладів професійної освіти критично важливу інформацію для адаптації навчальної діяльності та корекції педагогічних стратегій шляхом аналізу стандартизованих даних оцінювання та взаємодії тих хто навчається.

Системи раннього попередження дозволяють прогнозувати ризики відсіву та своєчасно здійснювати інтервенції (Batsurovska, Dotsenko, Gorbenko, Haleeva, & Kurepin, 2024). Такі технології формують персоналізовані рекомендації та забезпечують відстеження прогресу в режимі реального часу, що дає можливість педагогам динамічно коригувати навчальні ресурси та стратегії. Негайний зворотний зв'язок від навчальних платформ сприяє удосконаленню освітніх підходів, а інтеграція соціальних роботів та інтелектуальних систем підтримки навчання відкриває нові можливості для мотивації та супроводження здобувачів освіти, що є особливо актуальним для ветеранів ЗСУ.

Інтеграція зазначених технологій у програми професійного освіти та навчання забезпечує формування більш інклюзивного та справедливого освітнього середовища, гарантує здобувачам освіти з різноманітними потребами доступ до високоякісного та персоналізованого навчання.

Застосування штучного інтелекту, імерсивних інструментів та допоміжних пристроїв (Кузнецова, 2025, 34–36) дозволяє закладам професійної освіти сприяти розвитку ключових компетенцій широких верств населення та забезпечує їх ефективну інтеграцію на ринок праці.

Існують численні приклади країн, які успішно використовують перераховані технології, розглянемо їх. Інтелектуальні системи навчання (ІСН) застосовують технології штучного інтелекту для реалізації адаптивного та персоналізованого навчального процесу. Попри те, що рівень їх поширення в цілому залишається відносно невисоким серед країн ОЕСР (Австралія, Бельгія, Канада, Франція, Німеччина, Японія, Швейцарія, Великобританія, США) спостерігається стійка тенденція до зростання їх використання.

У Нідерландах система освіти активно впроваджує різноманітні інтелектуальні системи навчання, розроблені EdTech-компаніями, переважно для вивчення голландської мови та математики. Одним з ключових переваг таких технологій є їх здатність забезпечувати індивідуалізацію навчального процесу відповідно до потреб, можливостей та темпів засвоєння знань кожного здобувача освіти (Вишневський, 2025, 32–33).

Адаптивні навчальні системи, що базуються на технологіях штучного інтелекту, здійснюють аналіз навчального прогресу здобувача освіти, визначають його сильні та слабкі сторони та формують персоналізований освітній контент, оптимізуючи темп та складність навчання. Такий підхід сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу та створює умови для повного розкриття індивідуального потенціалу кожного учасника освітнього середовища.

Такі системи формують адаптивні навчальні заняття на основі аналізу зошитів та матеріалів, наданих педагогами з усієї країни, забезпечуючи інтерактивність, оперативний зворотній зв’язок та варіативність завдань відповідно до рівня підготовки здобувачів освіти.

В Естонії розроблена та активно використовується в освітньому середовищі професійних закладах освіти навчальна гра Triumfland Saga, яка розроблена компанією Triumf Health. Вона спрямована на формування знань про психічне здоров’я та благополуччя молоді, зокрема здобувачів освіти професійних закладів освіти Естонії та дорослих.

Triumfland Saga – це навчальна мобільна гра, призначена для молоді, яка навчається. Спрямована на розвиток життєстійкості та формування навичок психічного здоров’я, зокрема емоційної регуляції, стратегій подолання труднощів та навичок самодопомоги. Ця інтерактивна платформа поєднує освітній та розважальний аспекти, дозволяючи здобувачам освіти у захоплюючій ігровій формі опановувати важливі життєві компетентності. Гра виконує функцію не лише засобу дозвілля, а й ефективного освітнього інструменту, що сприяє саморозвитку, формуванню позитивних моделей поведінки та підтримці психічного благополуччя здобувачів освіти. Завдяки цьому Triumfland Saga є цінним ресурсом як для батьків, так і для освітніх

закладів, що прагнуть зміцнити психологічну стійкість та емоційне благополуччя молоді.

Ця персоналізована освітня гра використовує адаптивні механізми, які підлаштовують навчальний контент до індивідуальних потреб, досвіду та динаміки прогресу кожного користувача (Бацуровська & Курепін, 2024a, 151–165), що забезпечує унікальну освітню траєкторію, що враховує особисті сильні сторони та виклики. Методологія Triumfland Saga, розроблена на основі наукових досліджень, сприяє здобуттю достовірних і практично орієнтованих знань у сфері психічного здоров'я, одночасно розвиваючи емоційний інтелект, навички саморегуляції та здатність ефективно долати стресові ситуації.

У Швейцарії реалізується проєкт DUAL-T Leading House, спрямований на підвищення ефективності освітнього процесу шляхом персоналізації освітніх траєкторій. Проект DUAL-T Leading House – це швейцарська науково-дослідна ініціатива, спрямована на вивчення можливостей використання цифрових технологій для підвищення ефективності професійного освіти шляхом інтеграції навчання на робочому місці та в аудиторному середовищі.

Основною метою проєкту є дослідження того, яким чином технологічні інструменти можуть поєднати практичний досвід здобувачів освіти з процесом рефлексивного навчання, забезпечуючи більш глибоке засвоєння знань та навичок (Курепін & Іваненко, 2024, 62–69). У межах концепції просторового досвіду (spatial experience) проєкт аналізує, як цифрові середовища можуть підтримувати взаємодію між теоретичним та практичним аспектами професійної підготовки, сприяючи формуванню цілісних компетентностей майбутніх фахівців.

В межах проєкту здійснюється аналіз успішності здобувачів освіти для адаптації темпу та змісту навчання відповідно до індивідуальних потреб, зокрема для підтримки молоді із нижчими результатами, які мають підвищений ризик передчасного припинення навчання. Адаптивна модель, що використовується в межах ініціативи, ще до початку занять аналізує дані про взаємодію тих хто навчається із цифровими матеріалами, прогнозує можливі результати та автоматично коригує навчальні стратегії. Такий підхід дозволяє викладачам завчасно виявляти та усувати прогалини у знаннях, сприяючи ефективної персоналізації контенту та підвищенню результативності адаптивного навчання (Іваненко, 2024, 81–85).

Персоналізація та адаптація освітнього процесу потребують ефективних механізмів моніторингу освітньої діяльності та результатів навчання. Використання сучасних технологій створює можливості для системного відстеження освітніх заходів, динаміки навчальних процесів та прогресу здобувачів освіти протягом усього періоду професійної підготовки. Зокрема, мобільні журнали дають змогу молоді фіксувати та демонструвати власні досягнення, відображаючи такі показники, як відпрацьовані часи, виконані завдання чи використане обладнання.

Системи управління та відстеження успішності, що надають викладачам доступ до детальної інформації про здобувачів освіти, сприяють підвищенню якості освітніх послуг. Їхня функціональність порівнювана з аналітичними інструментами, які застосовуються у професійному спорті для моніторингу ефективності гравців. Такі системи дозволяють педагогам отримувати дані, які могли залишатися поза увагою через надмірне навантаження чи організаційні обмеження. Використання аналітики даних в закладах професійного освіти забезпечує можливість точного відстеження прогресу здобувачів освіти, виявлення прогалин у компетенціях та розроблення персоналізованих навчальних траєкторій (Кузнецова, 2025, 220–224).

Сучасні технології відкривають можливості для створення інноваційних, економічно доцільних та надійних механізмів оцінювання та сертифікації професійних навичок. Цифрові та інтелектуальні технологічні рішення дедалі активніше застосовуються для оцінювання результатів навчання в системі професійного освіти та навчання, зокрема в процесі поточного контролю знань, а також під час формування та аналізу електронного портфоліо.

Крім оцінювання індивідуальних навчальних досягнень, технологічно підтримувані інновації на основі аналітики даних можуть використовуватися для вимірювання ефективності освітніх результатів на рівні окремих програм закладів професійної освіти. Такий підхід сприяє підвищенню якості освітніх послуг, забезпечує більшу прозорість процесів оцінювання та зміцнює зв’язок між професійною освітою та ринком праці (Іваненко & Курепін, 2025, 44–50).

Технології суттєво трансформують підходи до оцінювання результатів навчання у системі професійного освіти та навчання, змінюючи способи, якими заклади професійної освіти та роботодавці визначають рівень сформованості навичок здобувачів освіти. Сучасні цифрові рішення пропонують інноваційні формати оцінювання, що виходять за межі традиційних паперових іспитів і дозволяють комплексно оцінювати компетентність тих хто навчається.

Зокрема, цифрове оцінювання у освітньому процесі закладах професійної освіти забезпечує глибше розуміння професійних та когнітивних навичок завдяки використанню різноманітних інтерактивних та мультимедійних форматів завдань. Онлайн-платформи та спеціалізовані інструменти для оцінювання спрощують проведення іспитів, зменшуючи адміністративне навантаження на екзаменаторів через автоматизацію процесів створення тестових матеріалів та перевірки результатів.

Такі системи також дозволяють консолідувати кілька типів завдань у межах єдиного оцінювання, що підвищує його валідність та точність (Олійник, Самойленко, Бацуровська, & Доценко, 2021, 259–273). Подальший розвиток цифрових інструментів відкриває нові можливості для комплексного та динамічного вимірювання навичок, наближаючи процес оцінювання оптимального.

Інноваційні підходи до цифрового оцінювання в системі професійного освіти відкривають нові можливості для комплексного вимірювання

професійних та м'яких навичок здобувачів освіти. Зокрема, ігрові формати оцінювання дають змогу оцінювати такі компетентності, як креативність, співпраця та адаптивність, тоді як цифрові симуляції забезпечують перевірку практичних умінь у змодельованих виробничих чи навчальних ситуаціях.

Використання розумних технологій та методів інтелектуального аналізу даних дозволяє фіксувати широкий спектр поведінкових та когнітивних показників, зокрема, управління часом, способи прийняття рішень, стратегії реагування під час виконання завдань. Застосування технологій відстеження руху очей, аудіозаписів та обробки природної мови забезпечує отримання детальних відомостей про процес мислення та навчальної діяльності здобувачів освіти.

Такі багатовимірні дані формують для викладачів закладів професійної освіти цілісне уявлення про сильні сторони здобувачів освіти та напрями їх подальшого розвитку (Ткачук, 2022, 113–123), що сприяє більш точному оцінюванню та наданні індивідуалізованого зворотного зв'язку. Крім того, впровадження цифрових систем оцінювання дає змогу оптимізувати адміністративні процеси, зменшити витрати на перевірку та звітування, підвищуючи загальну ефективність, прозорість та підзвітність у системі професійної освіти та навчання.

Прикладом ефективного використання технологій в оцінюванні результатів професійного освіти є дослідницька ініціатива ASCOT, заснована в Німеччині Федеральним міністерством освіти і наукових досліджень у 2011 році. Метою цієї ініціативи було розроблення науково обґрунтованих та достовірних методів технологічного оцінювання професійних навичок та компетентностей на завершальному етапі здобуття молоддю професійного освіти.

В межах ASCOT реалізовано ряд міждисциплінарних проєктів за участю представників наукових установ та практиків галузі, спрямованих на створення інструментів оцінювання, побудованих на моделюванні реальних виробничих ситуацій. Одним із прикладів є цифрові симуляції, в межах яких здобувачі професійної освіти можуть, наприклад, діагностувати несправності двигуна в комп'ютерному середовищі, відпрацювати у віртуальному середовищі питання безпеки та гігієни праці. Такий формат оцінювання дозволяє наблизити тестування до реальних умов майбутньої професійної діяльності (Dotsenko & Kurepin, 2024, 53–94), забезпечуючи високу валідність та практичну значущість отриманих результатів.

В межах ініціативи ASCOT було впроваджено ряд інноваційних підходів до цифрового оцінювання професійних компетентностей у різних галузях. Зокрема, здобувачі освіти закладів професійної освіти, які здобували технічні кваліфікації, проходили оцінювання у віртуальних кабінетах, наприклад: слюсарна майстерня, ремонтна ділянка автомобілів, стаціонарні комплекси зварювання тощо, які моделювали реальні умови праці, ситуації по взаємодії з персоналом по майбутній роботі, замовниками робіт та послуг фірм де будуть

працювати майбутні випускники закладів професійної освіти. Такий формат дозволяв оцінювати не лише технічні вміння, а й здатність до комунікації, прийняття рішень та міжособистісної взаємодії (Бацуровська & Лимар, 2024, 678-688).

Інструменти ASCOT виявилися високоефективними для вимірювання широкого спектру професійних компетентностей, охоплюючи технічні, соціальні, комунікативні навички, а також практично орієнтовану грамотність та математичні уміння, необхідні у професійній діяльності. Використання мультимедійного та інтерактивного контенту підвищило об'єктивність та валідність оцінювання, одночасно зміцнюючи мотивацію учасників освітнього процесу завдяки наближенню завдань до реальних професійних контекстів.

У Швейцарії прикладом ефективної інтеграції цифрових технологій у систему оцінювання результатів навчання у професійній освіті є платформа Realto. Вона забезпечує інноваційні інструменти для вимірювання компетентностей здобувачів освіти, які погоджені з галузевими стандартами та спрямовані на підтримку тісної співпраці між закладами професійної освіти, підприємствами та галузевими організаціями.

Завдяки використанню цифрового оцінювання, Realto сприяє компетентнісному підходу до вимірювання результатів навчання, дозволяючи не лише фіксувати рівень сформованості навичок, а й виявляти індивідуальні прогалини у знаннях та вміннях. Це створює передумови для розроблення персоналізованих навчальних траєкторій, що підвищують ефективність підготовки фахівців (Іваненко & Курепін, 2023, 224–226).

Платформа також дає змогу тим хто навчається демонструвати практичні та теоретичні компетентності у змодельованих чи реальних професійних ситуаціях, забезпечуючи відповідність навчальних результатів потребам сучасного ринку праці. Крім того, Realto сприяє гнучкості освітнього процесу, враховуючи різні темпи навчання та індивідуальні умови здобувачів професійної освіти, що є важливим фактором у підвищенні якості професійної підготовки.

Технології можуть вдосконалити процес сертифікації у здобутті професійної освіти шляхом запровадження безпечних та портативних цифрових посвідчень, особливо за допомогою блокчейну. Технологія блокчейн відкриває нові можливості для сертифікації у професійному навчанні як форма інфраструктури верифікації.

Технологія блокчейн створює цифрові сертифікати, які можна перевірити та захистити від підробки, що додає надійності та безпеки сертифікації навичок у професійній освіті. На відміну від традиційних дипломів, сертифікати на основі блокчейну миттєво поширюються і є загальновизнаними, що полегшує їх переміщення між різними місцями перебування, навчальними закладами та робочими місцями. Роботодавці можуть довіряти тому, що підтверджені блокчейном документи точно відображають здібності кандидата, що може спростити процес найму на роботу (Бацуровська, Кашина, Курепін, &

Любарець, 2025, 787-799). Системи акредитації на блокчейні також знижують адміністративні витрати, запобігають шахрайству і пропонують громадянам більший контроль над власними даними.

У багатьох європейських країнах технологія блокчейн активно використовується для цифрової трансформації процесів управління, перевірки та обміну освітніми та професійними даними. Зокрема, створення децентралізованих та захищених платформ з відкритим кодом дозволяє забезпечити прозорість, достовірність та мобільність освітніх та трудових кваліфікацій в межах Європейського Союзу.

Метою таких ініціатив є спрощення транскордонного визнання освіти та професійних навичок, що сприяє розвитку кар'єрної мобільності та інтеграції ринку праці (Колесникова, 2020, 117–120). В межах цих проєктів реалізовано цифрове архівування та управління даними випускників, в тому числі тих, хто здобув професійну освіту, що дозволяє роботодавцям та освітнім установам швидко та точно перевіряти достовірність документів і підтверджувати кваліфікації.

Крім того, в системі інтегровано інструменти інтелектуального профілювання, кар'єрного консультування та управління компетенціями, які підтримують безперервний розвиток фахівців. Вони допомагають здобувачам професійної освіти відстежувати динаміку розвитку власних навичок, отримувати персоналізовані рекомендації щодо подальшої освіти чи працевлаштування та формувати цифрове портфоліо компетентностей, що підвищує їх конкурентоспроможність на ринку праці.

У Великій Британії, Канаді та низці інших країн світу активно застосовується платформа VALID-8, розроблена для професійного оцінювання та сертифікації навичок із використанням мультимедійних даних та штучного інтелекту. Ця інноваційна система забезпечує створення електронних портфоліо, що дозволяють демонструвати рівень професійних компетентностей, аналізувати результати навчання та визначати прогалини у знаннях і навичках.

Платформа VALID-8 має кілька різних реалізацій і напрямів використання, тому важливо розрізняти їх за контекстом:

– по-перше – VALID-8 як цифрова платформа для управління персональною ідентичністю та верифікації трудової діяльності. Використовується для перевірки достовірності кваліфікацій, сертифікатів і досвіду роботи. Вона забезпечує захищену ідентифікацію користувачів і дозволяє швидко перевіряти професійні досягнення, що робить її корисною для роботодавців;

– по-друге – VALID-8 як інструмент для оцінювання, демонстрації та підтвердження професійних навичок, який дозволяє користувачам створювати цифрові портфоліо з відео, фото, документами, сертифікатами й свідченнями, що підтверджують їх компетентності. Платформа також може використовуватися для ідентифікації прогалин у навчанні та планування

професійного розвитку, а її механізми верифікації забезпечують достовірність представлених доказів. Такий підхід забезпечує доказовість і прозорість процесу оцінювання (Щетініна, Рудакова, Данилевич, & Монастирська, 2021, 94–98), дозволяючи кандидатам на вакантні робочі місця продемонструвати досягнення на основі реальних і релевантних матеріалів.

Завдяки аналітичним алгоритмам на основі штучного інтелекту VALID-8 може виявляти індивідуальні освітні потреби, формувати персоналізовані плани розвитку та підтримувати безперервне професійне навчання. Таким чином, платформа не лише підвищує якість та об'єктивність оцінювання, а й сприяє гнучкому управлінню навчальними траєкторіями в системі професійної освіти та навчання.

Підхід, заснований на використанні даних про результати навчання, стає ключовим інструментом підвищення якості систем професійної освіти. Поєднання цих даних з аналітикою ринку праці забезпечує гнучкість і адаптивність системи до змінних потреб у навичках, що формуються під впливом технологічних, економічних і соціальних трансформацій.

Ефективне планування та оновлення пропозиції професійної освіти передбачає виявлення поточних і прогнозованих запитів роботодавців (Ярошенко, 2023, 12), трансформацію цих вимог у відповідні кваліфікаційні стандарти, освітні програми та навчальні курси. Технології відіграють у цьому процесі вирішальну роль, оскільки дають змогу здійснювати моніторинг і оцінку якості навчання на основі великих масивів даних, зокрема про результати випускників, їх працевлаштування та відповідність кваліфікацій потребам ринку праці.

Таким чином, аналітика даних і цифрові інструменти моніторингу сприяють підвищенню ефективності управління закладами професійної освіти, забезпечуючи науково обґрунтоване прийняття рішень та своєчасне оновлення освітніх програм відповідно до тенденцій розвитку ринку праці.

Сучасні аналітичні підходи, підкріплені технологіями обробки великих даних, відкривають нові можливості для моніторингу та прогнозування тенденцій ринку праці. Використання великих обсягів даних, зокрема інформації з онлайн-оголошень про вакансії, дає змогу в режимі реального часу визначати попит на конкретні навички, професії та кваліфікації. Такий підхід забезпечує більш точне розуміння динаміки зайнятості та структурних змін у різних секторах економіки й регіонах (Ничкало, Лазаренко, & Гуревич, 2022, 17–29).

Інтеграція великих даних із традиційними статистичними джерелами, наприклад, опитуваннями тих хто працює чи адміністративними базами даних, підвищує достовірність і повноту аналітичної інформації. Це, своєю чергою, створює надійне підґрунтя для оновлення змісту та структури програм професійної освіти, розроблення ефективних стратегій профорієнтаційної роботи, оптимізації розподілу освітніх ресурсів і підвищення відповідності системи професійної освіти вимогам ринку праці.

Таким чином, використання великих даних і передових аналітичних технологій забезпечує перехід від реактивного до проактивного управління професійною освітою, сприяючи її стратегічному узгодженню з економічними та соціальними потребами сучасного суспільства.

Одним із показових прикладів ефективного використання аналітики даних для підвищення якості професійної освіти та посилення її адаптивності до змін ринку праці є система O*NET (Occupational Information Network / Мережа професійної інформації), що функціонує у Сполучених Штатах Америки. Ця всебічна база даних акумулює відомості про характеристики професій, необхідні навички, кваліфікаційні вимоги та тенденції на ринку праці, спираючись на інформацію, отриману від працівників, роботодавців і галузевих експертів.

O*NET це аналітична платформа, що поєднує професії з освітніми програмами, сертифікаціями та можливостями підвищення кваліфікації, тим самим сприяючи узгодженню пропозиції освітніх послуг із попитом на ринку праці. У процесі оброблення великих обсягів даних система використовує методи машинного навчання для аналізу текстових описів вакансій, виявлення ключових компетентностей, кваліфікаційних вимог і професійних інтересів.

Особливої уваги заслуговує застосування O*NET у визначенні нових професійних напрямів, зокрема так званих «зелених» професій, що виникають у контексті сталого розвитку та «зеленого переходу».

Таким чином, O*NET виступає прикладом того, як поєднання аналітики даних, ШІ та сучасних методів обробки інформації може забезпечити більш точне прогнозування потреб у навичках і підтримати динамічне оновлення систем ПОН відповідно до вимог ринку праці.

Open Syllabus Analytics є масштабним некомерційним проєктом, який акумулює понад 20 мільйонів навчальних планів закладів освіти, у тому числі закладів професійної освіти, з усього світу, створюючи відкриту базу даних для аналізу освітніх матеріалів, тенденцій та міждисциплінарних зв’язків. Платформа забезпечує можливості для порівняння змісту курсів, аналізу освітніх програм, відстеження динаміки навчальних тенденцій, а також для підбору еквівалентних курсів при перезарахуванні академічних кредитів.

Система використовує агрегацію даних (зокрема веб-скрепінг) і інтелектуальний аналіз інформації для збирання навчальних планів із різних освітніх установ світу. Застосування таких технологій дає змогу аналізувати текстовий контент навчальних планів, ідентифікувати навчальні дисципліни, ключові теми й закономірності. Водночас методи машинного навчання використовуються для зіставлення курсів, виявлення дублювання змісту та вдосконалення класифікації освітніх програм.

Отримані аналітичні дані надають здобувачам професійної освіти можливість краще розуміти зміст освітніх програм і приймати обґрунтовані рішення щодо вибору курсів; освітнім провайдерам - удосконалювати структуру та зміст програм відповідно до потреб ринку праці, управлінцям

освіти – використовувати аналітику для прогнозування тенденцій, підтримки інновацій та прийняття стратегічних рішень.

Подібний підхід треба адаптовувати і до системи професійної освіти України (Грицюк & Дяк, 2021, 137–146). Інтеграція аналітики освітніх планів у вітчизняній професійній освіті здатна сприяти оновленню освітніх програм, оптимізації співвідношення між обов'язковими та вибірковими модулями і підвищенню релевантності освітнього контенту.

Крім того, збирання та узагальнення даних про результати навчання та потреби у навичках може не лише підвищити якість освітніх послуг, але й допомогти майбутнім абітурієнтам приймати зважені рішення щодо вибору програм і закладів професійної освіти. У низці країн подібні дані вже інтегровані у спеціалізовані освітні портали, що забезпечують різний рівень зручності доступу та аналітичної глибини для майбутніх вступників.

Прикладом ефективного використання даних для підвищення прозорості та якості професійної освіти є голландський веб-сайт KiesMBO у Нідерландах. Він присвячений вибору професії та навчання у сфері середньої професійної освіти. Надає інформацію про програми професійної освіти, допомагаючи учням визначитися з майбутнім шляхом після закінчення середньої школи; відсоток випускників, рівень задоволеності студентів та результати працевлаштування. Ця інформація використовується для інформування зацікавлених сторін, а також для планування та вдосконалення системи професійної освіти на національному та регіональному рівнях.

В Естонії реалізується системний підхід до визначення потреб ринку праці та вимог до навичок, застосовуючи як кількісні, так і якісні методи аналізу. Дані збираються з офіційної статистики, реєстрів, а також консультацій з галузевими експертами, що дозволяє відстежувати виконання рекомендацій і оцінювати майбутні тенденції розвитку професійних компетентностей. Прогнози щодо ринку праці та потреб у навичках оновлюються щороку, а кожні три роки публікується комплексний звіт, який слугує основою для довгострокового прогнозування попиту на робочу силу та планування розвитку ринку праці.

В Естонії створено інтегровану інформаційну систему, яка поєднує дані про успішність учнів, інформацію про вчителів та шкільний контекст, з можливістю їх зв'язку з результатами на ринку праці та здобуття подальшої освіти у закладах професійної освіти. Центральним елементом цієї системи є Естонська інформаційна система освіти (EIS), якою керує Міністерство освіти і науки Естонії. Вона забезпечує управління даними про учнів, школи, навчальні матеріали, іспити, навчальні програми та викладацький склад. Школи зобов'язані вносити в систему відповідну інформацію, таку як оцінки учнів і видані атестати.

EIS функціонує як база даних на основі персональної ідентифікації, де кожна особа має унікальний ідентифікаційний номер, а система інтегрує дані з різних джерел. Заклади професійної освіти отримують доступ до власних даних

для моніторингу ефективності та підтримки управлінських і педагогічних рішень, включно з оптимізацією освітнього процесу. Загальнодоступні дані з EICO публікуються на онлайн-платформі Education Ece (Haridussilm Estonian), що дозволяє широкому колу користувачів, зокрема студентам і батькам, користуватися аналітичною інформацією для прийняття обґрунтованих рішень щодо навчального вибору та кар'єрного розвитку. Така інтеграція даних сприяє підвищенню прозорості системи освіти та її відповідності потребам ринку праці (Бугайчук, Давліканова, Лилик et al., 2025, 14).

Таким чином, ці приклади демонструють, як інтеграція аналітики даних, статистичних джерел та експертних оцінок може забезпечити науково обґрунтоване управління освітніми системами, у тому числі і професійною освітою і сприяти їх адаптивності до змін ринкових умов.

За вимогами сучасності Фінляндія оновила свій інструмент оцінки ринку праці, розширивши його функціонал шляхом включення даних про потреби у навичках, доповнюючи традиційні оцінки професій, що користуються попитом в економіці. Інструмент враховує регіональні особливості, застосовуючи комбінацію методів: статистичний аналіз, регіональні обговорення та галузеві семінари. Такий підхід дозволяє отримати точнішу та диференційовану картину попиту на професії та компетентності, забезпечуючи більш ефективне планування освітніх програм і сприяючи узгодженню системи професійної освіти з потребами локального та національного ринку праці.

Також Литва впровадила Національний моніторинг людських ресурсів, який об'єднує дані про кваліфікацію, освіту, професії, заробітну плату та роботодавців на єдиній платформі. Система інтегрує різні адміністративні та статистичні джерела, зокрема Фонд державного соціального страхування, Державну податкову інспекцію, Державну службу зайнятості, Центр реєстрів, Інформаційну систему управління освітою, Реєстр мешканців та Державний фонд пацієнтів.

Було об'єднано дві попередні системи: кваліфікаційну карту, що відображає інтеграцію випускників закладів професійної та вищої освіти на ринку праці, та систему моніторингу та прогнозування людських ресурсів, яка оцінює середньостроковий попит на робочу силу на основі даних обстежень зайнятості. Всі державні органи зобов'язані використовувати ці результати для прийняття рішень у сфері ринку праці, освіти та розвитку людських ресурсів, що забезпечує узгодженість політики та ефективне планування професійної освіти відповідно до потреб економіки.

Цифрові платформи, зокрема онлайн-системи управління навчанням та інструменти віртуальної співпраці й координації, сприяють акумулюванню, поширенню та ефективному використанню знань, а також забезпечують комунікацію в режимі реального часу між усіма суб'єктами професійної освіти: здобувачами освіти, закладами професійної освіти та роботодавцями. Застосування таких технологій підвищує ефективність моніторингу освітньої діяльності та навчальних досягнень (Бацуровська, Доценко, & Курепін, 2023,

11–16), а також створює умови для обміну передовим досвідом, актуалізації навчальних програм та доступу до навчально-методичних матеріалів.

Розглянемо закордонні практики застосування онлайн-систем управління навчанням та інструментів віртуальної співпраці й координації. У Норвегії здобувачі професійної освіти мають можливість подавати документи та отримувати доступ до державної підтримки через спеціалізовані електронні платформи, зокрема OLKWEB. OLKWEB – веб-платформа для відстеження, управління та навчання здобувачів освіти, у тому числі професійної освіти, яка дозволяє документувати період здобуття освіти, ставити цілі та оцінювати прогрес. Платформа включає в себе мобільний додаток, що дозволяє здобувачам освіти документувати свою роботу за допомогою фото, відео та тексту безпосередньо з мобільного пристрою.

OLKWEB – веб-інструмент, його мобільний додаток дозволяє здобувачам освіти фіксувати свою роботу за допомогою фото, відео та тексту, а також переглядати майбутні події, повідомлення та іншу важливу інформацію про своє навчання. Професійні керівники: майстрі виробничого навчання, педагоги можуть відстежувати прогрес тих хто навчається, переглядати навчальні плани, оцінки та результати особистих консультацій та співбесід. Це спрощує документування та управління освітнім процесом.

OLKWEB забезпечує можливість відстеження діяльності здобувачів освіти, формування звітності щодо їх результатів та документування освітнього процесу. Заклади професійної освіти отримують доступ до контактної інформації, можуть здійснювати моніторинг та аналіз прогресу здобувачів освіти відповідно до навчальних цілей, використовуючи як традиційні інструменти, так і мультимедійні засоби: відео, зображення чи мобільні застосунки.

Основні функції OLKWEB надає повний інструментарій для документування освітнього прогресу, відстеження прогресу та управління навчальним процесом на різних етапах і в цілому. Ця платформа оптимізована для використання навчальними центрами, організаціями роботодавців, які координують професійне навчання та підтримують окремих роботодавців у його організації.

У Швейцарії навчальна платформа Realto, розроблена для підтримки системи дуального освіти. Вона виконує функції консолідації оцінок навчального прогресу, здобутих в різних освітніх середовищах. Її основне призначення полягає у спрощенні обміну інформацією щодо процесу практичного навчання між закладами професійного освіти та роботодавцями (Kurepin & Pindera, 2024, 231–241).

У зв’язку з широким впровадженням платформи MS Teams у професійних навчальних закладах було забезпечено інтеграцію Realto з цією системою, що дало змогу здобувачам професійної освіти отримувати прямий доступ до функціоналу Realto безпосередньо через MS Teams. На основі даних, акумульованих у Realto, стає можливим проведення аналітики комунікаційних

зв'язків і взаємодій між здобувачами освіти, викладачами та майстрами виробничого навчання, що сприяє поглибленому розумінню структури освітньої взаємодії у дуальній системі закладів професійної освіти.

Крім того, у багатьох країнах світу функціонують різноманітні цифрові платформи, які спрямовані на підтримку обміну інформацією, співпраці та координації у сфері професійного освіти. Зокрема, у Нідерландах платформа Wikiwijs забезпечує всім учасникам освітнього процесу можливість знаходити, створювати та поширювати навчальні матеріали, а також надає відкритий доступ до безкоштовних освітніх ресурсів.

У Бельгії онлайн-мережа KlasCement сприяє професійній взаємодії освітян шляхом обміну навчальними матеріалами, педагогічними ідеями та досвідом, у тому числі у контексті професійної підготовки. У Південній Кореї онлайн-портал HiFIVE (Highschool for the Foremost Innovative Vocational Education) об'єднує ключових учасників системи професійної освіти, формуючи інтегровану середу для співпраці та обміну ресурсами, зокрема інформацією про заклади професійної освіти та навчальні матеріали.

Портал також функціонує як система управління освітнім процесом. Вона орієнтована на здобуття знань та навичок на основі роботи, забезпечує спільну розробку освітніх програм, отримання зворотного зв'язку в реальному часі та формування тематичних професійних спільнот.

Автоматизація технологічних процесів в адміністративній сфері професійного освіти може істотно підвищити ефективність управління закладами професійної освіти, зменшивши обсяг рутинних та повторюваних управлінських завдань. Такі завдання охоплюють широкий спектр адміністративної діяльності: від збору, обробки, аналізу та подання даних до планування ресурсів, організації комунікації, управління прийомом здобувачів освіти, розподілу навчальних програм, ведення звітності з оцінювання та адміністрування систем прокторингу – сукупність технологій та методів для контролю за чесністю під час онлайн-екзаменів чи тестувань. Оптимізація та автоматизація цих процесів здатні докорінно трансформувати систему професійного освіти, підвищуючи її ефективність, гнучкість та раціональність у використанні ресурсів.

Технології можуть суттєво підтримати викладачів закладів професійної освіти не лише у виконанні безпосередньо педагогічних завдань, але й у здійсненні діяльності, що не має прямого зв'язку з освітнім процесом. До таких завдань належать адаптація мови викладання, підготовка навчальних матеріалів та екзаменаційних завдань, процес оцінювання та виставлення результатів навчання здобувачів освіти, надання зворотного зв'язку здобувачам освіти, а також організація та управління освітнім процесом як в межах окремих академічних груп (Бацуровська & Курепін, 2024b, 22–44), так і на рівні всього закладу професійної освіти.

Результати досліджень свідчать, що майстри виробничого навчання та викладачі витрачають значну частину свого робочого часу на виконання

непедагогічних функцій. Хоча адміністративні завдання займають відносно невелику частку загального часу, саме вони часто стають основним джерелом професійного стресу для педагогічних працівників. Отже, впровадження добре спроєктованої та надійної системи автоматизації адміністративних процесів здатне суттєво зменшити навантаження на викладачів, що, в свою чергу, дасть можливість їм більше зосередитися на освітній діяльності та сприятиме підвищенню якості навчання.

Система управління даними та інформацією на основі цифрових технологій, зокрема освітніх інформаційних систем та систем управління навчанням, відіграє ключову роль у підвищенні ефективності функціонування закладів професійного освіти. Такі системи забезпечують консолідацію даних про здобувачів освіти, педагогічний та адміністративний персонал, а також ресурси навчального закладу в межах єдиної цифрової платформи. Вони підтримують процеси реєстрації та обробки інформації, спрощують доступ здобувачів освіти до електронних ресурсів шляхом створення єдиної точки входу, а також сприяють ефективному управлінню освітнім процесом, надаючи актуальні відомості про академічну успішність, відвідуваність викладачів та рівень їхньої професійної підготовки.

Оцінювання ефективності таких систем свідчить про їх позитивне вплив на доступ до інформації та навчальних матеріалів, що, в свою чергу, сприяє підвищенню результативності адміністративних процесів. Крім того, використання подібних технологічних рішень сприяє зменшенню навантаження на персонал закладів професійного освіти, особливо за умови їхньої цифрової компетентності та впевненого володіння інформаційно-комунікаційними технологіями.

Така інтеграція сприяє зменшенню навантаження на викладацький та адміністративний персонал закладів професійного освіти, що забезпечує більш ефективне та точніше управління щоденними операційними процесами. Освітні інформаційні системи здатні накопичувати та зберігати дані не лише про поточний освітній прогрес здобувачів освіти, але й про їх облікові записи, етапи навчання та професійного розвитку.

Крім того, такі системи полегшують управління процесом навчання з боку роботодавців та організацій, що об’єднують роботодавців, які взаємодіють із здобувачами освіти, як це практикується, наприклад, у Норвегії. Це сприяє підвищенню рівня координації та комунікації між закладами професійного освіти, а також забезпечує більш якісний моніторинг освітньої діяльності та навчального прогресу здобувачів освіти.

Система управління навчанням aptem®, що використовується у Великій Британії, забезпечує повний цикл адміністрування освітніх програм: від планування та впровадження до моніторингу результатів. Платформа aptem® оснащена функціоналом для виявлення потенційних проблем у межах окремих програм або серед здобувачів освіти за допомогою механізмів раннього

попередження, використовуючи аналітику великих масивів даних для оцінювання темпів та прогресу індивідуалізованого навчання.

Застосування комп'ютерних алгоритмів дозволяє ідентифікувати закономірності, що можуть передбачати результати освітнього процесу, зокрема рівень залученості наставників, швидкість оцінювання робіт і своєчасність надання зворотного зв'язку здобувачам освіти. Крім того, система aptem® підтримує управління дотриманням національних стандартів, встановлених органами, що фінансують освітні програми, та аудиторними структурами, які здійснюють контроль за діяльністю закладів професійного навчання.

Система професійного освіти Естонії активно впроваджує цифрові технології з метою підвищення ефективності освітнього процесу та покращення результатів навчання. Платформа Praktikal Edu об'єднує ряд сучасних інструментів, зокрема цифрові симуляції, електронні навчальні середовища та системи автоматизованого відстеження прогресу, що дозволяє викладачам зосереджувати більше уваги на навчальній діяльності, мінімізуючи адміністративне навантаження.

До функціональних можливостей платформи входить моніторинг успішності здобувачів освіти в режимі реального часу, а також автоматизоване формування звітності. Такі інструменти дають змогу викладачам ефективно відстежувати навчальні досягнення, своєчасно виявляти сфери, які потребують додаткової підтримки, та робити це без необхідності ручного аналізу великих обсягів даних. Крім того, Praktikal Edu підтримує адаптивне навчання, підлаштовуючи зміст освітніх матеріалів під індивідуальні потреби здобувачів освіти, що забезпечує більш персоналізований та результативний освітній досвід. Система також автоматизує процес виставлення оцінок та ведення облікової документації, сприяючи підвищенню ефективності педагогічної роботи.

Інтеграція сучасних технологій у систему професійного освіти України здатна суттєво трансформувати взаємодію ключових учасників освітнього процесу, організацію та проведення навчальних заходів, а також забезпечити удосконалення процесів навчання, оцінювання та управління в закладах професійної освіти. Технологічні інновації сприяють підвищенню ефективності, результативності та справедливості професійного освіти, дозволяючи адекватно реагувати на динамічні вимоги ринку праці та індивідуалізовані освітні запити. Водночас для повноцінного використання цих можливостей необхідне проведення комплексних трансформацій у вітчизняній професійній освіті, що враховує сучасний інноваційний розвиток та специфічні потреби різних галузей економіки.

Для України інтеграція технологій у сферу професійної освіти є не лише процесом модернізації системи, а й стратегічним фактором відновлення та зміцнення робочої сили, необхідної для забезпечення стабільного розвитку післявоєнної економіки та суспільства (Кравченко, 2022, 12). Впровадження

технологій у професійну освіту має відбуватися у тісній взаємодії з загальнодержавними стратегіями відновлення та реформування, забезпечуючи відповідність технологічної інтеграції актуальним освітнім потребам та сприяючи розвитку потенціалу, здатного задовольняти змінні вимоги та пріоритети ринку праці. Цифрова трансформація професійної освіти в Україні має стати невід'ємною складовою ширших відновлювальних заходів, зокрема направлених на підтримку професійної підготовки внутрішньо переміщених осіб та ветеранів війни.

Незважаючи на значний потенціал ефективної інтеграції інноваційних технологій у професійну освіту, реалізація цього процесу стикається з низкою серйозних викликів. Заклади професійного освіти часто прагнуть не відставати від швидкого розвитку технологічних секторів, таких як інформаційні технології, штучний інтелект та кібербезпека, проте їх здатність до цього обмежена через дефіцит кваліфікованих кадрів та обмежені ресурси. Це суттєво впливає на проєктування, розробку та ефективне використання технологій у освітніх системах. До основних бар'єрів належать високі витрати на придбання та обслуговування цифрових інструментів, недостатній рівень знання про наявні технологічні рішення та брак цифрових компетенцій у викладачів.

В Україні додаткові складнощі зумовлені триваючою війною, що спричинила руйнування критично важливої інфраструктури, переміщення викладачів та здобувачів освіти, а також обмеження бюджетних ресурсів. Особлива увага має бути приділена адаптації осіб з інвалідністю та ветеранів війни, що потребує цілеспрямованих інвестицій у допоміжні та адаптивні технології для забезпечення рівного доступу до професійного освіти (Лотарєва, 2024, 90-97).

Необхідно підкреслити, що потенційні переваги технологій у професійній освіті України можуть бути реалізовані лише за наявності відповідних умов та комплексного забезпечення ресурсами. Вітчизняна система освіти потребує значних інвестицій, що вимагає ретельного аналізу співвідношення витрат та очікуваних результатів впровадження технологій, а також гарантування, що вкладені ресурси справді сприятимуть покращенню освітніх результатів здобувачів професійної освіти. У контексті фінансового тиску, пов'язаного з бюджетним дефіцитом та відновлювальними зусиллями країни, пріоритетність інвестицій у технології має зосереджуватися на масштабованих, економічно ефективних та адаптивних управлінських рішеннях, здатних розширити доступ до якісної професійної освіти, зокрема і для конкретних цільових груп, таких як внутрішньо переміщені особи та ветерани війни.

Це передбачає використання як наявних, так і нових цифрових платформ, зокрема українських систем «Професвіта» та «Мрія», для розширення можливостей онлайн- та гібридного навчання. Особлива увага має приділятися усуненню критичних прогалин в інституційній готовності, фінансових ресурсах та потенціалі викладачів у контексті інтеграції технологій у професійну освіту, одночасно забезпечуючи інноваційне, відповідальне та етичне використання

цифрових рішень. Ці завдання є особливо актуальними для України, враховуючи дефіцит кваліфікованих викладацьких кадрів (Ронжес, 2021, 330-348), проблеми професійної інфраструктури та постійну вразливість системи як у фізичному, так і в цифровому вимірах.

В результаті аналізу можна зробити ряд узагальнених висновків. Персоналізація процесу навчання у закладах професійної освіти є ключовим фактором підвищення його ефективності та відповідності сучасним освітнім викликам. Впровадження адаптивних та індивідуальних підходів у різних країнах світу засвідчує тенденцію переходу від стандартизованих програм до моделей, орієнтованих на потреби, професійний досвід та освітні цілі.

Міжнародний досвід підтверджує, що застосування технологій адаптивного навчання дозволяє створювати гнучкі освітні траєкторії, які враховують темп, стиль та рівень підготовки здобувачів освіти у закладах професійної освіти. Індивідуалізація, у свою чергу, сприяє формуванню мотивації до неперервного професійного розвитку, підвищення якості засвоєння знань і розвитку критичного мислення. Важливим аспектом ефективної персоналізації є інтеграція цифрових інструментів, аналітики навчальних даних та систем штучного інтелекту, що дає змогу забезпечити постійний моніторинг прогресу та оперативне коригування освітнього процесу.

Таким чином, персоналізація у закладах професійної освіти через адаптивне та індивідуальне навчання є не лише інноваційною тенденцією, а й необхідною умовою підвищення професійної компетентності учасників освітнього процесу. Досвід провідних країн демонструє, що успішна реалізація таких підходів потребує системної підтримки на рівні освітньої політики, розвитку цифрової інфраструктури та підготовки викладачів до роботи в персоналізованому освітньому середовищі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Бацуровська, І., & Курепін, В. (2024a). Програмно-технічне забезпечення цифрових освітніх систем: інноваційні підходи та перспективи розвитку. *Moderní aspekty vědy: XLVII. Díl mezinárodní kolektivní monografie*. Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o., 151–165. https://dspace.mnau.edu.ua/jspui/handle/123456789/18716

Бацуровська, І., & Курепін, В. (2024b). Використання цифрових технологій у спеціальній та інклюзивній освіті: теоретичні основи та практичні підходи в професійній підготовці фахівців. *Development trends in special and inclusive education in the context of the European dimension: theory and practice:* Scientific monograph. Baltija Publishing, 22–44. https://doi.org/10.30525/978-9934-26-457-3-2

Бацуровська, І., Доценко, Н., & Курепін, В. (2023). Особливості проєктування освітнього середовища для майбутніх фахівців аграрної галузі. В. М. Нагаєв, Ю. М. Сагачко, & О. В. Грідіна (Ред.). *Цифрова трансформація професійної підготовки фахівців в умовах застосування SMART-освітніх технологій: стан, проблеми, перспективи: матеріали* Всеукраїнської науково-методичної конференції (м. Харків, 29–30 листопада 2023 р.). Комунальне підприємство «Міська друкарня», 11–16. https://dspace.mnau.edu.ua/jspui/handle/123456789/15906.

Бацуровська, І., & Лимар, О. (2024). Цифровізація освітнього процесу та її вплив на якість освіти. *Вісник науки та освіти,* 8(26), 678–688. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-8(26)-678-688

Бацуровська, І., Кашина, Г., Курепін, В., & Любарець, В. (2025). Професійна мобільність та безпека: як ефективно використовувати соціальні мережі для кар'єрного розвитку. *Вісник науки та освіти,* 2(32), 787–799. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-2(32)-787-799

Бугайчук, В., Давліканова, О., Лилик, І., та ін. (2022). *Онтологія дуальної освіти: досвід Німеччини та України:* практичний посібник. ТОВ «Вістка». https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2023/03/10/Ontologi.book-6.03.23.pdf

Вишневський, О. (2025). Цифрові платформи для управління кризовими ситуаціями: досвід та виклики. *Проблеми цивільного захисту населення та безпеки життєдіяльності: сучасні реалії України: матеріали XI Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (м. Київ, 25 квітня 2025 р.)*. УДУ імені Михайла Драгоманова, 32–33. https://dspace.mnau.edu.ua/jspui/handle/123456789/21286

Грицюк, Ю., & Дяк, Т. (2021). Застосування інтернет-технологій для організації навчального процесу у вищих навчальних закладах. *Scientific Bulletin of UNFU*, 31(1), 137–146. https://doi.org/10.36930/40310123

Давиденко, Н. (2023). *Цифрова інклюзія та доступність: соціальна діджиталізація*: монографія. ТВОРИ. https://doi.org/10.58521/978-617-552-348-3-2023-236

Іваненко, В. (2024). Розвиток управлінських компетенцій майбутніх викладачів-менеджерів в освітніх закладах України. *Цифрові інновації та соціальні трансформації в освіті та професійному середовищі:* матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 28 листопада 2024 р.) (ч. 2). АПСВТ, 81–85. https://dspace.mnau.edu.ua/jspui/handle/123456789/19659

Іваненко, В., & Курепін, В. (2025). Розвиток інформаційної культури і компетентності у випускників закладів вищої освіти: сучасні виклики. *Сучасні освітні методики та технології в умовах викликів сьогодення:* матеріали II всеукраїнської науково-методичної конференції в online форматі (м. Харків, 1–2 травня 2025 р.). ХНУ імені В. Н. Каразіна, 44-50. https://dspace.mnau.edu.ua/jspui/handle/123456789/22155

Іваненко, В., & Курепін, В. (2023). Подолання кризових явищ у аграрній сфері за допомогою технології доповненої реальності. *Урожайність та якість продукції рослинництва за сучасних технологій вирощування:* матеріали міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, присвяченої 90-річчю з дня народження професора Г. П. Жемели (м. Полтава, 30 вересня 2023 р.). ПДАУ, 224–226. https://dspace.mnau.edu.ua/jspui/handle/123456789/15512

Колеснікова, І. (2020). Цифровізація освітнього процесу в закладі післядипломної педагогічної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова,* 78, 117–120. https://doi.org/10.31392/npu-nc.series5.2020.78.25

Кравченко, Г. (2022). Методи адаптивного управління розвитком у забезпеченні умов інклюзивного середовища в закладі вищої освіти. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія: Педагогіка,* 13(25). https://repository.hneu.edu.ua/jspui/handle/123456789/27623

Кузнецова, В. (2025). Нові технології у підготовці професійних кадрів у закладах вищої освіти аграрного профілю. *Березневий науковий дискурс 2025: синергія освіти, науки та бізнесу в епоху глобальних трансформацій:* збірник матеріалів III міжнародної науково-практичної конференції (м. Чернігів, 27 лютого 2025 р.). ГО «Науково-освітній інноваційний центр суспільних трансформацій», 34–36. https://dspace.mnau.edu.ua/jspui/handle/123456789/21186

Кузнецова, В. (2025). Основні напрямки цифрової трансформації суспільства, її значення, досягнення та перспективи. *Інформаційні технології в освіті та науці:* збірник

наукових праць IV міжнародної науково-практичної конференції (Запоріжжя–Мелітополь, 20 травня 2025 р.) (вип. 14). Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького, 220–224. https://dspace.mnau.edu.ua/jspui/handle/123456789/22024

Курепін, В., & Іваненко, В. (2024). Застосування цифрових технологій у сільському господарстві для досягнення цілей сталого розвитку. *Modern Economics,* 47, 62–69. https://doi.org/10.31521/modecon.V47(2024)-09

Лотарєва, Д. (2024). Використання хмарних технологій у віртуальному середовищі освітнього процесу закладів вищої освіти. *Цифрові інновації та соціальні трансформації в освіті та професійному середовищі:* матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 28 листопада 2024 р.) (ч. 2). АПСВТ, 90–97. https://dspace.mnau.edu.ua/jspui/handle/123456789/19658

Ничкало, Н., Лазаренко, Н., & Гуревич, Р. (2022). Інформатизація та цифровізація суспільства в XXI столітті: нові виклики для закладів вищої освіти. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*, 60, 17–29. https://doi.org/10.31652/2412-1142-2021-60-17-29

Олійник, В., Самойленко, О., Бацуровська, І., & Доценко, Н. (2021). Інформаційно-освітнє середовище навчання загальнотехнічних дисциплін бакалаврів електричної інженерії. *Information Technologies and Learning Tools,* 83(3), 259–273. https://doi.org/10.33407/itlt.v83i3.4373

Ронжес, О. (2021). Визначення рівня цифрової компетентності як необхідної навички за умов переходу до цифрової держави. *Проблеми політичної психології*, 24(1), 330–348. https://doi.org/10.33120/popp-Vol24-Year2021-83

Щетініна, Л., Рудакова, С., Данилевич, Н., Монастирська, Х. (2021). Цифровізація навчального процесу: погляд студентів. *Бізнес Інформ,* 2(517), 94–98. https://doi.org/10.32983/2222-4459-2021-2-94-98

Ярошенко, О. (2023). Цифровізація освіти в Україні – один із пріоритетів розвитку дистанційного навчання. *Соціальне право,* 2. https://doi.org/10.32751/2617-5967-2022-03-04

Batsurovska, I., Dotsenko, N., Gorbenko, O., Haleeva, A., & Kurepin, V. (2024). Online control of educational results of the unit “Electricity” in the conditions of blended learning. *Journal of Physics: Conference Series*, 2871(1), 012013. https://doi.org/10.1088/1742-6596/2871/1/012013

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

Dotsenko, N., & Kurepin, V. (2024). Online learning tools as an instrument for digital transformation of engineering education. *Baltic Journal of Traditions and New Scientific Strategies*, 2, 53–94. https://doi.org/10.30525/978-9934-26-406-1-20

Kurepin, V., & Pindera, M. (2024). Development of communicative competence of teachers in the cycle of professional and technical training of future specialists in agricultural engineering. *Українська мова та культура в сучасному гуманітарному часопросторі: аспекти міжмовної комунікації та формування комунікативної компетентності сучасного фахівця:* матеріали міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Ломжа–Ірпінь, 21 лютого 2024 р.). Державний податковий університет; MANS w Łomży, 231–241. https://dspace.mnau.edu.ua/jspui/handle/123456789/17423

Tkachuk, V. (2022). Digitalization of the educational process in Ukraine: Challenges for students and teachers. *Modern Economics,* 31(1), 113–123. https://doi.org/10.31521/modecon.v31(2022)-16

Левченко Ф. Г.
Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)
Ружицька А. В.
Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)
https://doi.org/10.32405/978-617-9006-40-1-2026-189-207

ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД ТРУДОВОЇ ПІДГОТОВКИ ДІВЧАТ У ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (1920–1990-ТІ РР.) ЯК ДИДАКТИЧНИЙ РЕСУРС ІННОВАЦІЙНОЇ ТА ГЕНДЕРНО ЧУТЛИВОЇ ОСВІТИ

Сьогодні, коли освіта дедалі більше орієнтується на формування креативного, проєктного та технологічного мислення, зростає інтерес до історичного досвіду тих освітніх практик, які задовго до появи термінів STEM і STEAM реалізовували діяльнісний, інтегрований і практико-орієнтований підхід. Саме позашкільна трудова й художньо-трудова діяльність дівчат у XX столітті постає як важливе джерело таких практик, що поєднували працю, творчість, соціалізацію та самовираження.

У сучасній науці технологічна освіта дедалі частіше осмислюється не лише як опанування інструментів і технологій, а як формування цілісної технологічної культури, здатності проєктувати, мислити системно, творчо й відповідально. У цьому контексті історичний досвід позашкільної трудової підготовки дівчат дозволяє по-новому подивитися на витоки дизайнерського мислення, проєктної логіки та мейкерської культури, які сьогодні вважаються ознаками інноваційної освіти. Водночас гендерний вимір цього досвіду дає змогу критично осмислити як обмеження, зумовлені соціокультурними стереотипами минулого, так і ті педагогічні механізми, які сприяли розширенню освітніх і професійних можливостей дівчат.

Звернення до історії позашкільної трудової освіти виявляється науково значущим ще й тому, що саме цей освітній сегмент традиційно виконував роль простору педагогічного експерименту, швидше реагуючи на суспільні запити та технологічні зміни, ніж формальна школа. Аналіз його еволюції дозволяє не лише реконструювати минулі практики, а й окреслити дидактичні ідеї, здатні збагатити сучасну технологічну освіту, зробивши її більш гуманістичною, інклюзивною та чутливою до індивідуальних освітніх траєкторій.

Соціокультурні та педагогічні передумови формування трудової підготовки дівчат у позашкільній освіті

Позашкільна освіта в Україні упродовж ХХ століття відігравала особливу роль у формуванні практичних, творчих і соціально-трудових компетентностей дівчат, виступаючи гнучким і варіативним освітнім простором, менш регламентованим, ніж школа. Її розвиток відбувався в тісному взаємозв'язку із соціально-економічними трансформаціями, ідеологічними установками держави та еволюцією уявлень про гендерні ролі й професійну самореалізацію жінки.

Формування трудової підготовки дівчат у позашкільних закладах України упродовж ХХ століття зумовлювалося сукупністю соціокультурних чинників, які визначали як зміст, так і форми цієї діяльності. Передусім ідеться про трансформації суспільного укладу, зміну уявлень про роль жінки, запити економіки та культурні традиції, що історично впливали на організацію освіти поза межами школи (Гриценко, 1966). У цьому контексті особливої ваги набуває аналіз того, як соціокультурні зміни відображалися на змісті трудової підготовки дівчат і які ціннісні орієнтири закладалися в освітню практику позашкільних установ. Адже саме через систему позашкільної освіти суспільство оперативно реагувало на зміну уявлень про жіноче призначення, поєднуючи традиційні та нові моделі соціальної і професійної поведінки жінки (Слюсаренко, 2008).

Першою важливою передумовою стало переосмислення соціальної ролі жінки у суспільстві. Упродовж ХХ століття образ жінки поступово змінювався — від виключно сімейно-побутової ролі до активної учасниці виробничого, культурного та громадського життя. Це зумовило потребу у формуванні в дівчат не лише навичок домашньої праці, а й ширшого спектра трудових умінь, необхідних для професійної самореалізації (Кравець, 2003).

Другою передумовою була соціально-економічна модернізація та індустріалізація, що супроводжувалися зростанням потреби в підготовлених кадрах і залученні жінок до різних сфер праці. У таких умовах трудова підготовка дівчат набувала практичного значення, орієнтуючись на розвиток прикладних умінь, технічної грамотності та продуктивної діяльності (Гриценко, 1966). Позашкільна освіта, не обмежена жорсткими навчальними планами, мала змогу оперативно реагувати на потреби економіки, запроваджуючи гуртки, майстерні та виробничі форми роботи (Слюсаренко, 2008).

Третьою передумовою слід вважати збереження й трансформацію традицій народної культури та ремісництва. Українська культурна спадщина з її розвиненими формами декоративно-ужиткового мистецтва, ручної праці та сімейного виховання стала природним підґрунтям для організації трудової діяльності дівчат (Стельмахович, 1997). Позашкільні заклади активно використовували ці традиції, поєднуючи їх із новими освітніми завданнями. У результаті художньо-трудова діяльність виконувала подвійну функцію: з одного боку, забезпечувала спадкоємність культурних цінностей, а з іншого —

сприяла розвитку креативності, естетичного смаку й практичних умінь (Сухомлинський, 1957).

Четвертою соціокультурною передумовою стала ідеологічна спрямованість освіти, характерна для більшості періодів XX століття. Праця розглядалася не лише як економічна необхідність, а і як важливий засіб виховання особистості, формування відповідальності, дисципліни та колективізму (Гончаренко, 1997). Для дівчат трудова підготовка мала ще й соціалізувальне значення, оскільки через участь у гуртковій та виробничій діяльності вони включалися в систему суспільних відносин. Позашкільні заклади в цьому контексті виступали простором «практичного виховання», де ідеї корисної, соціально значущої праці реалізовувалися в доступних формах (Сухомлинський, 1957).

П’ятою передумовою було прагнення компенсувати обмеження формальної шкільної освіти, що особливо виразно проявлялося у сфері трудової підготовки. Упродовж XX століття шкільна освіта часто не могла повною мірою забезпечити необхідні умови для практичної діяльності через нестачу матеріально-технічної бази, перевантаженість навчальних програм і домінування теоретичного навчання. За цих умов позашкільні заклади виконували важливу компенсаторну функцію, створюючи альтернативний освітній простір для набуття дівчатами практичних трудових умінь і навичок (Слюсаренко, 2006). Саме в гуртках, майстернях, творчих об’єднаннях реалізовувався принцип «навчання через діяльність», що сприяв формуванню прикладної компетентності, самостійності та відповідальності за результати праці.

Шостою передумовою стала потреба в соціальній мобільності та професійній самореалізації дівчат. В умовах нерівного доступу до освіти й професійної підготовки позашкільна трудова діяльність відкривала можливості для індивідуального вибору видів занять, розвитку здібностей і формування впевненості у власних силах. Участь у позашкільних гуртках і творчо-трудових об’єднаннях часто ставала першим кроком до усвідомленого професійного самовизначення, особливо для дівчат із соціально вразливих верств населення (Кравець, 2003, 2005; Сухомлинський, 1957). Таким чином, позашкільна освіта виконувала не лише освітню, а й соціально-ліфтову функцію, сприяючи розширенню життєвих і професійних перспектив.

Таким чином сукупність соціокультурних передумов формування трудової підготовки дівчат у позашкільній освіті України упродовж XX століття мала комплексний і динамічний характер. Вона відображала взаємодію суспільних трансформацій, економічних запитів, культурних традицій та ідеологічних установок, а також зміну уявлень про роль і можливості жінки в суспільстві (Гриценко, 1966; Слюсаренко, 2008). Аналіз цих передумов дозволяє глибше зрозуміти, чому саме позашкільна освіта стала одним із ключових середовищ розвитку трудових, творчих і соціальних компетентностей дівчат та чому її історичний досвід зберігає наукову й практичну значущість для сучасної педагогічної теорії та освітньої практики.

Поряд з соціокультурними передумовами є значна кількість педагогічних передумов формування трудової підготовки дівчат у позашкільній освіті з-поміж яких найголовнішими виокремлюємо наступні:

По-перше, стала орієнтація освіти на діяльнісний і практико-орієнтований підхід. У позашкільних закладах трудова підготовка дівчат будувалася насамперед через безпосередню діяльність — виготовлення виробів, участь у проєктах, виконання колективних і індивідуальних завдань. Такий підхід відповідав педагогічним ідеям про провідну роль діяльності у формуванні особистості, які послідовно обґрунтовувалися у працях В. Сухомлинського, І. Ткаченка та Г. Терещука. Праця розглядалася не лише як засіб набуття умінь, а як педагогічний інструмент розвитку відповідальності, самостійності та культури мислення. Саме тому позашкільна освіта стала середовищем, де принцип «навчання через діяльність» реалізовувався найбільш повно.

По-друге, педагогічна ідея поєднання навчальної, виховної та творчої складових у трудовій підготовці. Дослідники трудового навчання й позашкільної освіти (Вихрущ, 1993; Слюсаренко, 2006) наголошують, що гурткова діяльність дівчат не обмежувалася відпрацюванням технічних навичок. Вона інтегрувала виховні завдання — формування ціннісного ставлення до праці, колективної відповідальності, естетичного смаку. Така інтеграція забезпечувала цілісний розвиток особистості, що сьогодні розглядається як ключова вимога компетентнісної освіти.

По-третє, варіативність змісту та форм навчання. На відміну від школи, позашкільні заклади мали можливість пропонувати дівчатам широкий вибір напрямів діяльності — від декоративно-ужиткової творчості до технічного моделювання та виробничих форм праці. Як засвідчують дослідження Н. Слюсаренко, саме варіативність і добровільність участі у позашкільній діяльності створювали умови для врахування індивідуальних інтересів і здібностей дітей (Слюсаренко, 2006). Для дівчат це було особливо важливо, оскільки дозволяло виходити за межі традиційно «жіночих» видів праці й поступово опановувати нові сфери діяльності.

По-четверте, орієнтація педагогів на розвиток технічної та художньої творчості. У працях В. Сухомлинського, І. Ткаченка та Г. Терещука підкреслюється, що творчість у трудовому навчанні є важливим чинником розвитку мислення, уяви та здатності до проєктування. У позашкільних закладах дівчата залучалися до процесу створення продукту — від задуму до практичної реалізації, що формувало елементи дизайнерського й інженерного мислення. Саме ця педагогічна установка зумовила тісний зв’язок художньо-трудової діяльності з сучасними STEAM-підходами.

По-п’яте, виховання через колективні форми. Гуртки, клуби, творчі об’єднання та виробничі бригади створювали умови для соціального навчання, взаємодії, взаємодопомоги та відповідальності за спільний результат. За спостереженнями Н. Слюсаренко, позашкільне середовище формувало в дівчат

соціально-трудові компетентності, що виходили за межі суто професійних умінь і включали комунікацію, співпрацю та лідерство.

По-шосте, поступова актуалізація гендерно чутливих підходів у трудовій підготовці. Хоча в окремі історичні періоди позашкільна освіта відтворювала традиційні гендерні стереотипи, наукові дослідження В. Кравця, Н. Слюсаренко, В. Борисенко та З. Нагачевської засвідчують, що саме позашкільні заклади першими створювали умови для розширення доступу дівчат до технічних і технологічних видів діяльності. Це мало важливе педагогічне значення, оскільки сприяло формуванню впевненості у власних можливостях і подоланню обмежень, зумовлених статевими ролями.

По-сьоме, орієнтація на зв'язок навчання з реальним життям і суспільно корисною працею. У дослідженнях Н. Слюсаренко та Г. Терещука підкреслюється, що трудова підготовка набувала найбільшої ефективності тоді, коли результати діяльності мали практичну цінність — для школи, громади або сім'ї (Слюсаренко, 2003; Терещук, 2003). Такий підхід формував у дівчат відчуття значущості власної праці та сприяв становленню мотивації до подальшого навчання і професійного самовизначення.

Саме тому педагогічні передумови формування трудової підготовки дівчат у позашкільній освіті ґрунтувалися на поєднанні діяльнісного підходу, творчої спрямованості, варіативності, колективної взаємодії та поступового утвердження гендерно чутливих стратегій. Саме ці засади забезпечили високий педагогічний потенціал позашкільної трудової освіти та зумовили її значущість як джерела ідей для сучасної інноваційної дидактики.

Еволюція змісту та форм трудової підготовки дівчат у позашкільних закладах (1930–1980-ті рр.)

Еволюція змісту та форм трудової підготовки дівчат у позашкільних закладах України впродовж 1930–1980-х років відображає складний і суперечливий процес взаємодії соціально-економічних трансформацій, державної освітньої політики та педагогічних концепцій трудового виховання. У межах цього періоду простежується поступовий перехід від обмежених форм ручної та побутово орієнтованої праці до більш системних моделей художньо-трудової, технічної й проєктно-технологічної діяльності дівчат у позашкільному освітньому середовищі.

Зазначені тенденції зумовлюють доцільність розгляду еволюції трудової підготовки дівчат у позашкільних закладах у хронологічній послідовності, з урахуванням визначених соціально-економічних умов, освітніх пріоритетів і педагогічних орієнтирів кожного історичного етапу. Такий підхід дає змогу простежити специфіку змісту й форм трудової діяльності дівчат у різні десятиліття, а також виявити закономірності переходу від елементарних і побутово орієнтованих видів праці до більш складних художньо-трудових і техніко-технологічних моделей позашкільної освіти.

І етап: політехнічна орієнтація та поєднання художньо-трудової і початкової технічної діяльності (1930-ті роки)

У 1930-х роках розвиток трудової підготовки в позашкільних закладах відбувався в контексті індустріалізації та ідеї політехнізації освіти. Зміст трудової підготовки дівчат у цей період формувався на засадах поєднання ручної праці, декоративно-ужиткової творчості та елементів початкової технічної діяльності. Як засвідчують історико-педагогічні дослідження, позашкільна освіта виконувала компенсаторну функцію щодо загальноосвітньої школи, забезпечуючи можливість практичної діяльності в умовах обмеженої матеріально-технічної бази (Вихрущ, 1993; Гриценко, 1966; Слюсаренко, 2008).

Провідними формами організації трудової підготовки були гуртки ручної праці, художніх промислів, елементарного моделювання, а також майстерні при будинках піонерів та інших позашкільних установах. Педагогічна цінність цих форм полягала в реалізації діяльнісного підходу, що передбачав формування умінь і навичок через безпосередню практичну діяльність, колективну взаємодію та створення конкретного продукту праці.

ІІ етап: звуження змісту та посилення гендерної диференціації (кінець 1930-х – перша половина 1950-х років)

Вказаний етап характеризується звуженням змісту трудової підготовки дівчат у позашкільній освіті та посиленням її побутово-обслуговчої спрямованості. У цей час трудова діяльність дівчат здебільшого зосереджувалася на самообслуговуванні, домашніх технологіях, репродуктивних видах ручної праці, що сприяло відтворенню традиційних гендерних ролей.

Зміна пріоритетів у змісті трудової підготовки була зумовлена комплексом чинників. По-перше, ідеологічна доктрина періоду кінця 1930-х – початку 1950-х років акцентувала на відновленні традиційних соціальних ролей жінки як берегині родини, матері та відповідальної за побут сфері, що відображалося і в освітній політиці. По-друге, умови війни та повоєнної відбудови об’єктивно обмежували матеріально-технічні можливості позашкільних закладів, що спричиняло скорочення технічних гуртків, майстерень і складніших форм продуктивної праці, особливо орієнтованих на дівчат.

Наукові дослідження з гендерної педагогіки переконливо свідчать, що в цей період відбулося посилення гендерної диференціації змісту освіти, коли трудова підготовка дівчат чітко відмежовувалася від техніко-технологічних і виробничих напрямів, які розглядалися як переважно «чоловіча» сфера діяльності (Кравець, 2003, 2005; Борисенко, 2004; Нагачевська, 2007). Така диференціація закріплювалася як у навчальних програмах, так і в організаційних формах позашкільної роботи, що обмежувало освітній вибір дівчат і звужувало спектр формованих трудових компетентностей.

Зазначений етап характеризується суперечливістю: з одного боку — збереженням виховної функції праці, а з іншого — звуженням її змістового та технологічного наповнення і посиленням гендерних обмежень. Саме ця суперечність зумовила необхідність подальшого переосмислення змісту

позашкільної трудової освіти, що стало передумовою її поступової трансформації в наступні десятиліття.

ІІІ етап: відновлення та розширення спектра трудової діяльності (друга половина 1950-х років)

Із другої половини 1950-х років у позашкільній освіті України розпочинається поступове відновлення та розширення змісту трудової підготовки дівчат, що було зумовлено загальними реформаторськими процесами в системі освіти, орієнтацією на поєднання навчання з продуктивною працею та підвищенням ролі технічної й художньої творчості в розвитку особистості. У цей період позашкільні заклади поступово виходять за межі вузько побутової спрямованості, відновлюючи багатокомпонентний характер трудової підготовки та розширюючи спектр форм і видів діяльності дівчат.

Зміст трудової підготовки знову охоплює художньо-трудові студії, гуртки декоративно-ужиткової творчості, моделювання та конструювання одягу, а також початкові технічні напрями, зокрема елементи технічного моделювання, роботи з різними матеріалами та інструментами. За результатами досліджень Н. Слюсаренко та Г. Терещука, у трудовому навчанні цього періоду посилюється технологічна складова: увага зосереджується на формуванні уявлень про властивості матеріалів, послідовність технологічних операцій, раціональні прийоми праці та культуру виробництва, що сприяло підвищенню якості виконання виробів і усвідомленню дівчатами процесуальної сторони трудової діяльності (Слюсаренко, 2003; Терещук, 2003).

Важливою особливістю цього етапу стало поступове відновлення творчого компоненту трудової підготовки. У позашкільних гуртках дівчат залучали не лише до відтворення зразків, а й до елементів проєктної діяльності: вибору теми, розроблення ескізу, добору матеріалів, планування послідовності роботи та презентації результатів. Такий підхід сприяв розвитку просторового мислення, естетичного смаку, умінь аналізувати й оцінювати власну працю, що відповідало педагогічним ідеям діяльнісного та творчо-орієнтованого навчання.

У формах організації позашкільної роботи активізуються клубні об’єднання за інтересами, тимчасові творчі групи, виставкова діяльність, огляди й конкурси виробів, що суттєво підвищувало мотивацію дівчат до участі в трудовій діяльності та надавало її результатам соціальної значущості. Виставки дитячих робіт, конкурси художньо-трудової творчості й демонстрація виробів у шкільному та громадському просторі виконували не лише презентаційну, а й виховну функцію, сприяючи формуванню відповідальності за якість праці та позитивної самооцінки.

Водночас, попри загальне розширення змісту трудової підготовки, гендерна диференціація ще зберігалася. Для дівчат домінували художньо-трудові та прикладні напрями, тоді як складніші технічні види діяльності залишалися менш доступними. Проте, на відміну від попереднього періоду, у позашкільній освіті з’являлися передумови для поступового подолання цих

обмежень, зокрема через інтеграцію елементів технічного мислення, технологічної культури та проєктного підходу в традиційно «жіночі» види праці.

Цей етап позначений поверненням до багатокомпонентного змісту, посиленням технологічної та творчої складових, розширенням організаційних форм діяльності й поступовим зрушенням у бік більшої освітньої відкритості та варіативності, що створило підґрунтя для подальшого розвитку трудової підготовки дівчат у позашкільній освіті в наступні десятиліття.

IV етап: техніко-технологічна модернізація та розвиток проєктно-творчих підходів (1960–1970-ті роки)

У 1960–1970-х роках трудова підготовка дівчат в Україні зазнала подальшої техніко-технологічної модернізації, що відповідало загальним тенденціям науково-технічного прогресу, розвитку виробництва та оновлення освітніх підходів. Зміст позашкільної освіти поступово орієнтувався на формування технологічної культури, розвиток технічного й проєктного мислення, а також інтеграцію художніх і технічних компонентів у трудовій діяльності дівчат.

Характерною ознакою цього етапу стало посилення ролі технічної творчості, конструювання та моделювання. Дівчата отримували ширший доступ до технічних гуртків, студій і лабораторій, де опановували основи технічного креслення, елементи механіки, роботи з інструментами та матеріалами, принципи функціонування простих механізмів. Як підкреслюють В. Сухомлинський, І. Ткаченко та Г. Терещук, технічна творчість у позашкільній освіті розглядалася не лише як практична діяльність, а як важливий засіб розвитку мислення, уяви, здатності до аналізу, синтезу та проєктування, що значно розширювало розвивальний потенціал трудової підготовки (Вихрущ, 1993; Терещук, 2003).

Паралельно художньо-трудова діяльність набуває нового — дизайнерського — спрямування. Вона поєднувала естетичні та технологічні компоненти, орієнтуючи дівчат на усвідомлення взаємозв’язку форми, функції та матеріалу виробу. У процесі діяльності дівчата залучалися до повного циклу створення продукту: від формування задуму, розроблення ескізу й добору матеріалів до технологічного виконання та оцінювання результату. Такий підхід сприяв формуванню цілісного бачення трудового процесу, розвитку дизайнерського мислення й культури проєктування, що є ключовою умовою сучасної технологічної освіти (Вихрущ, 1993; Терещук, 2003).

Важливою особливістю цього етапу стало поступове впровадження проєктно-технологічних елементів у позашкільну трудову підготовку. Діяльність гуртків дедалі частіше будувалася навколо творчих завдань і колективних проєктів, які вимагали планування, розподілу ролей, прогнозування результатів і спільної відповідальності. Це сприяло розвитку в дівчат не лише технічних умінь, а й соціально-трудових компетентностей, зокрема комунікації, співпраці, ініціативності та організаторських здібностей.

Формами організації трудової підготовки стають технічні й художньо-трудові гуртки, студії, клуби за інтересами, а також колективні виробничі об'єднання, які забезпечували систематичність занять і поступове ускладнення змісту діяльності. Такі організаційні форми створювали умови для варіативності освітнього процесу, врахування індивідуальних інтересів і здібностей дівчат та формування відповідальності за спільний результат діяльності (Слюсаренко, 2006).

Водночас, попри розширення доступу дівчат до технічних і технологічних видів діяльності, гендерна диференціація повністю не зникла. Однак у позашкільній освіті цього періоду формувалися передумови для її поступового подолання, оскільки технічна творчість дедалі частіше розглядалася як універсальний засіб розвитку особистості, незалежно від статі. Це мало важливе педагогічне значення, сприяючи формуванню впевненості дівчат у власних можливостях і розширенню спектра їхніх освітніх і професійних орієнтацій.

Отже, цей етап розвитку позашкільної трудової підготовки дівчат характеризується системною техніко-технологічною модернізацією, інтеграцією художніх і технічних складових, впровадженням проєктно-творчих підходів і розширенням соціально-розвивального потенціалу трудової діяльності. Саме цей період створив концептуальне підґрунтя для подальшого становлення проєктно-технологічної та компетентнісної парадигми позашкільної освіти в наступні десятиліття.

V етап: систематизація змісту та передумови інноваційних підходів (1980-ті роки)

У 1980-х роках трудова підготовка дівчат у позашкільних закладах України набуває ознак змістової та організаційної систематизації, що відображало загальні тенденції модернізації освіти, орієнтацію на підвищення її ефективності та підготовку учнів до свідомого професійного вибору. У цей період трудова діяльність дедалі більше розглядається не як ізольований вид занять, а як цілісний освітній процес, що поєднує технологічні, художні, соціальні й особистісні компоненти.

Характерною рисою цього етапу стало посилення дизайнерсько-конструкторських підходів у змісті позашкільної трудової підготовки. Дівчата залучалися до проєктування виробів з урахуванням функціонального призначення, естетичних вимог, економічної доцільності та суспільної корисності результату. Така діяльність сприяла формуванню вмінь планування, прогнозування, аналізу ресурсів і оцінювання результатів праці, що створювало передумови для розвитку ініціативності, відповідальності та елементів підприємницького мислення.

У педагогічному осмисленні трудової діяльності важливе місце посідали ідеї виховного потенціалу праці. У працях В. Сухомлинського наголошується, що праця є потужним чинником морального становлення особистості, розвитку самоповаги, ціннісного ставлення до результатів власних зусиль і усвідомлення

соціальної значущості діяльності (Сухомлинський, 1957; Ангелуца, 1994). У 1980-х роках ці ідеї отримали нове звучання в позашкільній освіті, де трудова підготовка поєднувалася з вихованням культури праці, відповідального ставлення до матеріалів, інструментів і спільного результату.

Водночас художньо-трудова діяльність у цей період дедалі активніше інтегрувала художні та технологічні аспекти навчання. Дослідження Н. Слюсаренко та М. Стельмаховича переконливо засвідчують, що поєднання художньої творчості з технологічними знаннями сприяло розвитку креативності, дизайнерського мислення, естетичної культури та здатності до самовираження. Дівчата отримували можливість реалізувати власні творчі задуми в матеріальній формі, що підвищувало мотивацію до діяльності та усвідомлення її особистісної значущості (Слюсаренко, 2008; Стельмахович, 1997).

Організаційні форми позашкільної діяльності у 1980-х роках також зазнали суттєвого оновлення. Поширення набули міжпрофільні та міжгурткові об’єднання, що поєднували різні напрями трудової, художньої та технічної підготовки. Виставково-проєктна діяльність, тематичні огляди, творчі звіти та презентації результатів праці створювали умови для соціального визнання досягнень дівчат і формування навичок публічної комунікації. Клубні та студійні формати забезпечували більшу свободу вибору, індивідуалізацію освітнього маршруту та підтримку творчої самореалізації.

Важливою особливістю цього етапу стало поступове розширення освітніх і професійних орієнтацій дівчат. Позашкільна трудова підготовка дедалі чіткіше виконувала функцію підготовки до подальшого професійного самовизначення, сприяючи усвідомленню власних інтересів, здібностей і можливостей. Хоча гендерні стереотипи ще зберігалися, саме в 1980-х роках формувалися передумови для їх подолання, що проявлялося у більшій відкритості змісту трудової діяльності та орієнтації на індивідуальний розвиток особистості.

Таким чином, даний етап розвитку трудової підготовки дівчат у позашкільних закладах України характеризується систематизацією змісту, посиленням проєктно-конструкторських і дизайнерських підходів, інтеграцією художніх і технологічних компонентів та зростанням уваги до культури й результативності праці. Саме цей період заклав концептуальні передумови для переходу до інноваційних, компетентнісно орієнтованих моделей позашкільної освіти в умовах суспільних змін кінця XX — початку XXI століття.

Отже, еволюція змісту та форм трудової підготовки дівчат у позашкільних закладах України в 1930–1980-х роках характеризується переходом від обмежених, переважно побутово орієнтованих видів діяльності до більш складних, техніко-технологічних і проєктно-творчих моделей. Цей історичний досвід демонструє значний педагогічний потенціал позашкільної освіти як простору інновацій, варіативності та гендерно чутливого розвитку, що становить важливе підґрунтя для сучасної дидактичної системи.

Художньо-трудова діяльність як чинник розвитку креативності та дизайнерського мислення дівчат

Важливою складовою трудової підготовки дівчат у позашкільних закладах упродовж усього досліджуваного періоду залишалася художньо-трудова та декоративно-ужиткова діяльність. Вона виконувала не лише виховну й естетичну функції, а й сприяла розвитку технічної уяви, просторового мислення, відчуття матеріалу й технології.

Саме ці форми діяльності можна розглядати як історичні прообрази сучасних дизайнерських, інженерно-креативних і STEAM-орієнтованих практик. Поєднання художньої творчості з елементами технологічного проєктування створювало умови для формування цілісного бачення процесу створення продукту — від задуму до практичної реалізації, що є ключовою вимогою сучасної інноваційної дидактики.

Художньо-трудова діяльність у системі позашкільної освіти впродовж XX століття посідала особливе місце у трудовій підготовці дівчат, виступаючи важливим чинником розвитку їхньої креативності та дизайнерського мислення. На відміну від формалізованих навчальних занять, саме позашкільні художньо-трудові студії й гуртки створювали умови для вільного творчого пошуку, експериментування з матеріалом, формою та технологією, що відповідало природній потребі дівчат у самовираженні через діяльність. У працях з трудового навчання, української народної педагогіки та гендерної педагогіки художня діяльність розглядається як особливий тип пізнання світу, що поєднує емоційно-образне мислення з практичною дією, формуючи здатність не лише відтворювати зразки, а й створювати власні творчі рішення (Слюсаренко, 2008; Стельмахович, 1997).

У позашкільних закладах художньо-трудова діяльність реалізовувалася через різноманітні форми: гуртки декоративно-ужиткового мистецтва, студії моделювання одягу, художніх промислів, виготовлення предметів інтер'єру та прикрас. Наприклад, у гуртках моделювання одягу дівчата проходили повний цикл творчої роботи — від створення ескізу та добору тканини до конструювання, пошиття й презентації готового виробу. Така діяльність формувала не лише технічні навички, а й уміння мислити проєктно: враховувати функціональність виробу, естетичну доцільність, властивості матеріалу та індивідуальні потреби користувача. Саме в цьому поєднанні художньої уяви й технологічної логіки проявляється дизайнерське мислення як здатність цілісно бачити процес створення продукту, що підкреслюється в дослідженнях мистецької освіти та художньо-естетичного виховання (Слюсаренко, 2008; Стельмахович, 1997).

Важливою особливістю художньо-трудової діяльності було те, що вона майже завжди орієнтувалася на створення *матеріально відчутного результату*. Виготовлення вишитих виробів, елементів народного костюма, декоративних панно, іграшок або предметів побутового призначення вимагало від дівчат усвідомленого вибору форми, кольору, орнаменту й технології виконання. У

цьому процесі розвивалося так зване «матеріальне мислення» — здатність передбачати властивості матеріалу, прогнозувати результат і коригувати задум відповідно до реальних умов праці. Такі уміння мають безпосередній зв'язок із сучасним розумінням технологічної та дизайнерської культури, адже будь-яке проєктування починається з аналізу можливостей матеріалу й засобів його обробки.

Художньо-трудова діяльність у позашкіллі часто виходила за межі суто естетичних завдань і поєднувалася з елементами технічної творчості. Наприклад, під час виготовлення виробів із дерева, металу чи комбінованих матеріалів дівчата залучалися до конструювання, добору способів з'єднання деталей, удосконалення форми виробу. У таких випадках художній задум безпосередньо впливав на конструктивне рішення, а технологічні обмеження, своєю чергою, стимулювали пошук нових творчих варіантів. Як зазначають В. Сухомлинський, І. Ткаченко та Г. Терещук, саме в таких ситуаціях творчість проявляється як здатність конструювати нові рішення, поєднуючи знання, уяву та практичний досвід, що є характерною ознакою технічної й дизайнерської творчості (Вихрущ, 1993; Терещук, 2003).

Не менш важливим був і виховний потенціал художньо-трудової діяльності. Залучення дівчат до участі у виставках, конкурсах, оглядах творчих робіт, показах моделей чи презентаціях виробів сприяло набуттю досвіду публічного представлення результатів власної праці, формуванню впевненості в собі та позитивної самооцінки. Для значної частини вихованок позашкільних закладів саме ці форми діяльності ставали першим кроком до соціального визнання їхніх творчих досягнень. Водночас підкреслюється, що художня діяльність відіграє важливу роль у становленні творчої індивідуальності, розвитку здатності до самовираження та усвідомлення власної цінності як суб'єкта творчості (Слюсаренко, 2008; Стельмахович, 1997).

Таким чином, художньо-трудова діяльність у позашкільній освіті виступає не лише традиційним компонентом трудової підготовки дівчат, а й ефективним педагогічним механізмом розвитку креативності та дизайнерського мислення. Вона забезпечує інтеграцію естетичних і технологічних складників, формує проєктну логіку мислення, навички роботи з матеріалом і досвід творчої самореалізації. Історично сформовані практики декоративно-ужиткової та художньо-трудової діяльності створили підґрунтя для сучасних STEAM-орієнтованих підходів, у яких творчість розглядається як необхідна умова інноваційного розвитку особистості.

Історичні художньо-трудові студії, що функціонували в системі позашкільної освіти України упродовж XX століття, за своєю педагогічною логікою мають багато спільного з сучасними мейкерспейсами та дизайн-лабораторіями, попри суттєві відмінності в технологічному оснащенні. У центрі як традиційних студій, так і сучасних інноваційних освітніх просторів перебуває діяльнісний принцип навчання, орієнтований на створення конкретного продукту та активну участь учнів у процесі його проєктування й

реалізації. У художньо-трудових гуртках минулого дівчата працювали з реальними матеріалами — тканиною, нитками, деревом, папером, металом, природними матеріалами, — проходячи повний цикл роботи від задуму до готового виробу. Аналогічно в мейкерспейсах і дизайн-лабораторіях сьогодні учні створюють прототипи, моделі, дизайнерські об'єкти чи технічні конструкції, використовуючи як традиційні, так і цифрові інструменти.

Спільною рисою є й акцент на експериментуванні та пошуку індивідуальних рішень. У художньо-трудових студіях дівчата не лише відтворювали зразки, а й адаптували їх до власного задуму, комбінували техніки, змінювали форму й декор виробів. Такий підхід, як зазначають Н. Слюсаренко та М. Стельмахович, сприяв розвитку образного мислення, креативності та здатності до художньої інтерпретації (Слюсаренко, 2008; Стельмахович, 1997). У сучасних дизайн-лабораторіях аналогічну функцію виконує прототипування, коли помилка або невдалий результат розглядаються не як поразка, а як етап творчого пошуку й навчання. Отже, і в історичних, і в сучасних освітніх практиках ключовою є ідея навчання через діяльність, експеримент і рефлексію результату.

Водночас між цими освітніми середовищами існують принципові відмінності. Художньо-трудові студії XX століття здебільшого спиралися на ручні технології, локальні культурні традиції та декоративно-ужиткову творчість, тоді як сучасні мейкерспейси інтегрують цифрові інструменти, 3D-моделювання, комп'ютерний дизайн і нові матеріали. Проте, як свідчить аналіз педагогічної спадщини трудового навчання і технічної творчості (Вихрущ, 1993; Терещук, 2003), саме традиційні форми художньо-трудової діяльності заклали основи проєктного мислення, технологічної культури й розуміння матеріалу, без яких сучасні інноваційні простори втратили б свій гуманістичний і творчий вимір.

Порівняльний аналіз дозволяє зробити висновок, що історичні художньо-трудові студії можна розглядати як прототипи сучасних дизайн-лабораторій, у яких уже були присутні основні елементи STEAM-підходу: інтеграція мистецтва й технології, практична спрямованість, орієнтація на продукт діяльності та розвиток творчої індивідуальності. Саме ця спадкоємність відкриває можливість для педагогічної трансформації традиційних художньо-трудових практик у сучасні STEAM-моделі.

Перехід від історичних форм художньо-трудової діяльності до STEAM-орієнтованих освітніх моделей ґрунтується на низці педагогічних механізмів, що забезпечують оновлення змісту без втрати його виховного й творчого потенціалу. Насамперед ідеться про переосмислення ролі художньої діяльності як рівноправного компонента освітнього процесу. У працях з трудового навчання, народної педагогіки та гендерної педагогіки підкреслюється, що мистецтво не лише «прикрашає» навчання, а й формує особливий тип мислення, необхідний для інноваційної діяльності — здатність бачити альтернативи, працювати з образами, створювати нові смисли (Слюсаренко,

2008; Стельмахович, 1997). У сучасних STEAM-моделях ця ідея реалізується через інтеграцію дизайну, візуалізації та творчого проєктування в техніко-технологічні завдання.

Другим важливим механізмом є збереження проєктної логіки діяльності, притаманної історичним художньо-трудовим студіям. Як і раніше, навчання вибудовується навколо створення продукту, але сьогодні цей продукт може мати цифрову, інженерну або міждисциплінарну форму. За спостереженнями дослідників технічної творчості, саме проєктна діяльність сприяє розвитку вміння планувати, аналізувати, прогнозувати результат і відповідати за власні рішення (Вихрущ, 1993; Терещук, 2003). Ці якості є базовими для сучасної компетентнісної та STEAM-орієнтованої освіти.

Важливим педагогічним механізмом трансформації є також розширення інструментарію художньо-трудової діяльності за рахунок цифрових технологій. Традиційні навички роботи з матеріалом доповнюються цифровим дизайном, 3D-моделюванням, візуалізацією проєктів, що дозволяє зберегти креативну складову діяльності, водночас адаптуючи її до вимог цифрової епохи. При цьому історичний досвід декоративно-ужиткових студій залишається методологічною основою для формування естетичного смаку й дизайнерської культури.

Отже, трансформація художньо-трудових практик у сучасні STEAM-моделі ґрунтується не на запереченні традицій, а на їх творчому переосмисленні. Історичні художньо-трудові студії, як показує аналіз, містили потужний педагогічний потенціал, який сьогодні реалізується в мейкерспейсах і дизайн-лабораторіях через поєднання мистецтва, технологій і проєктної діяльності. Такий підхід забезпечує наступність у розвитку освіти й створює умови для формування креативної, технологічно грамотної та соціально активної особистості дівчини в сучасному освітньому просторі.

Гендерний вимір історичного досвіду та його дидактичний потенціал

Історичний аналіз трудової підготовки дівчат у позашкільній освіті засвідчує наявність як значного педагогічного потенціалу, так і суттєвих обмежень. Гендерна сегрегація, ідеологізований зміст, регіональна нерівність ресурсів і дефіцит підготовлених педагогічних кадрів істотно впливали на освітні можливості дівчат і звужували їхні професійні перспективи.

Водночас поступове розширення доступу дівчат до технічної творчості, особливо наприкінці 1980-х — на початку 1990-х років, заклало підґрунтя для сучасних гендерно чутливих освітніх стратегій. Усвідомлення історичних помилок і досягнень дозволяє сьогодні формувати дидактичні моделі, що ґрунтуються на принципах рівності, інклюзивності та свободи вибору освітньої траєкторії.

Гендерний вимір історичного досвіду трудової підготовки дівчат у позашкільній освіті є ключовим для його осмислення та дидактичної інтерпретації, оскільки саме через нього найвиразніше простежуються як обмеження минулого, так і педагогічні можливості, актуальні для сучасної

освіти. Упродовж XX століття позашкільні заклади функціонували в умовах суперечливого поєднання прогресивних педагогічних ідей і стійких соціокультурних стереотипів щодо «призначення» жінки, що безпосередньо впливало на зміст і форми трудової діяльності дівчат.

З одного боку, історичний аналіз свідчить, що трудова підготовка дівчат часто формувалася в межах традиційної гендерної моделі. Перевага декоративно-ужиткової, побутової і обслуговуючої та художньо-трудової діяльності нерідко закріплювала уявлення про «жіночі» види праці, звужуючи освітні й професійні горизонти дівчат. У певні періоди, особливо в умовах ідеологічного тиску та ресурсних обмежень, позашкільна освіта не лише відображала, а й відтворювала патріархальні норми, обмежуючи доступ дівчат до технічної творчості, конструювання й інженерного мислення. Ці процеси детально осмислюються в дослідженнях з гендерної педагогіки, де наголошується на ролі освіти як механізму соціалізації, що може як підтримувати, так і трансформувати гендерні ролі (Кравець, 2003, 2005; Борисенко, 2004; Кобельська, 2007).

Водночас позашкільна освіта історично виступала значно гнучкішим середовищем порівняно зі шкільною системою, і саме в цій гнучкості приховувався її емансипативний потенціал. Навіть у межах традиційно «жіночих» художньо-трудових студій дівчата здобували досвід проєктної діяльності, планування, відповідальності за результат, публічної презентації власної праці. Через моделювання одягу, художні промисли, оформлення інтер'єрів або створення прикладних виробів вони фактично опановували елементи дизайнерського мислення, що виходило за межі суто побутової підготовки. У цьому сенсі художньо-трудова діяльність виконувала приховану компенсаторну функцію, дозволяючи дівчатам розвивати креативність, ініціативність і технологічну культуру навіть за умов формального гендерного поділу.

Особливо показовим є поступове розширення доступу дівчат до технічних видів діяльності в позашкільному середовищі у другій половині XX століття. Участь у технічних гуртках, дизайнерсько-конструкторських студіях, виробничих і проєктних формах роботи сприяла руйнуванню уявлень про «чоловічу» монополію на технології та інженерію. Для багатьох дівчат саме позашкільні заклади стали першим простором, де вони могли спробувати себе в нетипових для того часу видах діяльності, відчути власну компетентність і впевненість у можливості професійного вибору. Цей аспект історичного досвіду має особливе дидактичне значення, оскільки підтверджує: зміна освітнього середовища й форм діяльності здатна випереджати зміну соціальних стереотипів.

Дидактичні уроки цього історичного досвіду полягають насамперед у необхідності критичного переосмислення традицій. Історія трудової підготовки дівчат переконливо демонструє, що сама по собі орієнтація на художньо-трудову діяльність не є обмеженням — обмеження виникає тоді, коли вона

штучно відокремлюється від технологічного, проєктного та інженерного контекстів. Для сучасної освіти це означає потребу інтегрувати творчі, дизайнерські й технічні компоненти таким чином, щоб жоден із них не маркувався як «гендерно належний».

Іншим важливим дидактичним уроком є усвідомлення ролі позашкільної освіти як простору педагогічного експерименту й соціального випередження. Саме тут історично виникали форми діяльності, які згодом ставали основою ширших освітніх змін: проєктна робота, міждисциплінарність, практико-орієнтоване навчання, поєднання мистецтва й технології. У гендерному вимірі це означає, що позашкільні формати здатні створювати умови для рівного доступу дівчат до технічної та креативної діяльності ще до того, як такі підходи стають нормативними в системі загальної освіти.

Отже, гендерний аналіз історичного досвіду трудової підготовки дівчат у позашкільних закладах демонструє не лише обмеження минулого, а й його прихований педагогічний ресурс. Цей досвід переконує, що розвиток креативності, дизайнерського та технологічного мислення дівчат є найбільш ефективним тоді, коли освіта поєднує діяльнісний підхід, варіативність форм і гендерно чутливу дидактику. Саме на такому поєднанні сьогодні вибудовуються сучасні STEAM-орієнтовані моделі навчання, які спираються на спадкоємність традицій, але водночас спрямовані на подолання стереотипів і розширення освітніх можливостей для кожної дівчини.

Інтеграція історичного досвіду в сучасну інноваційну дидактичну модель

Ретроспективний аналіз трудової підготовки дівчат у позашкільних закладах України переконливо засвідчує, що найбільш результативними виявилися ті педагогічні моделі, які ґрунтувалися на діяльнісному, проєктному та практико-орієнтованому підходах. Саме ці характеристики сьогодні становлять концептуальну основу сучасної інноваційної дидактичної моделі, зорієнтованої на компетентнісний розвиток особистості, формування здатності до творчого мислення, самостійного прийняття рішень і відповідальності за результат власної діяльності.

Історичний досвід позашкільної трудової підготовки дівчат демонструє, що інтеграція навчання з реальною діяльністю, створенням матеріального або соціально значущого продукту забезпечувала високу мотивацію та глибину засвоєння знань. Гурткова робота, художньо-трудові студії, технічне моделювання, виробничі бригади й колективні проєкти фактично формували те, що сьогодні визначається як проєктно-дослідницька та практико-орієнтована освітня діяльність. У сучасному контексті ці історично сформовані підходи логічно трансформуються у STEM/STEAM-освіту, мейкерспейси, дизайн-лабораторії та творчі майстерні, де поєднуються інженерні, художні, технологічні та соціальні компоненти навчання.

Важливою дидактичною ідеєю, успадкованою з історичного досвіду, є варіативність і добровільність освітньої діяльності. Позашкільна освіта традиційно надавала дівчатам можливість вибору напрямів роботи відповідно

до інтересів і здібностей, що створювало умови для індивідуалізації навчання. У сучасній інноваційній дидактиці цей принцип реалізується через персоналізовані освітні траєкторії, вибір проєктів, міждисциплінарні модулі та практики самостійного конструювання знань.

Особливу цінність для сучасної освіти має досвід інтеграції художньо-трудової та техніко-технологічної діяльності. Історично саме поєднання естетичного й технологічного компонентів забезпечувало розвиток креативності, дизайнерського мислення та культури праці дівчат. У сучасних STEAM-моделях ця інтеграція набуває нового змісту, доповнюючись цифровими технологіями, 3D-моделюванням, візуалізацією, екодизайном і соціально орієнтованими проєктами. Водночас зберігається ключова дидактична ідея — навчання через діяльність, експеримент і рефлексію.

Інтеграція історичного досвіду в сучасну інноваційну дидактику передбачає також переосмислення ролі педагога. У позашкільних закладах минулого педагог виступав не лише джерелом знань, а й наставником, організатором діяльності, консультантом і співучасником творчого процесу. Ця модель педагогічної взаємодії є надзвичайно актуальною сьогодні, коли вчитель у STEM/STEAM-середовищі виконує роль фасилітатора, тьютора й модератора проєктної діяльності.

Не менш важливим є й гендерно чутливий вимір інтеграції історичного досвіду. Аналіз минулого дозволяє не лише відтворювати успішні педагогічні практики, а й уникати обмежень, пов’язаних із гендерною сегрегацією та стереотипізацією змісту освіти. Сучасна інноваційна дидактика, спираючись на історичний досвід позашкільної трудової підготовки, має забезпечувати рівний доступ дівчат до технічних, інженерних і технологічних напрямів, поєднуючи їх із творчими та дизайнерськими компонентами без поділу на «жіночі» й «чоловічі» види діяльності.

Таким чином, історичний досвід трудової підготовки дівчат у позашкільних закладах України постає як цілісний дидактичний ресурс, здатний забезпечити спадкоємність традицій і водночас стати підґрунтям для формування інноваційних освітніх моделей. Його інтеграція в сучасну дидактику сприяє розвитку креативної, технологічно грамотної, соціально активної та гендерно чутливої особистості, що відповідає викликам цифрової епохи та стратегічним орієнтирам розвитку освіти.

Підсумовуючи викладене вище зазначимо, що трудова та художньо-трудова діяльність дівчат у позашкільних закладах України впродовж ХХ століття була багатовимірним педагогічним явищем, у якому поєднувалися освітні, виховні, соціалізувальні та творчі функції. Її еволюція відображала як соціально-економічні й ідеологічні трансформації суспільства, так і поступове ускладнення уявлень про зміст трудової підготовки — від побутово орієнтованих форм до художньо-технологічних і проєктно-конструкторських моделей діяльності.

Аналіз показує, що художньо-трудова діяльність відігравала ключову роль у розвитку креативності, дизайнерського та технологічного мислення дівчат, забезпечуючи інтеграцію естетичних і практичних компонентів освіти. Саме в межах цих практик формувалися навички проєктування, роботи з матеріалом, усвідомлення технологічного процесу та відповідальності за результат, які сьогодні розглядаються як базові для інноваційної та STEAM-орієнтованої освіти. Історичні художньо-трудові студії та гуртки за своєю педагогічною логікою виявляються близькими до сучасних мейкерспейсів і дизайн-лабораторій, що підтверджує спадкоємність освітніх ідей попри зміну технологічного контексту.

Водночас гендерний аналіз дозволяє побачити суперечливість цього досвіду: поряд із відтворенням традиційних ролей і обмеженням доступу дівчат до технічних сфер, позашкільна освіта поступово створювала умови для їхнього розширення, пропонуючи альтернативні освітні траєкторії та досвід самореалізації. Це свідчить про те, що саме позашкільне середовище володіло значним емансипативним потенціалом, який може й має бути актуалізований у сучасній дидактиці.

У цілому історичний досвід трудової підготовки дівчат у позашкільних закладах постає як цінний дидактичний ресурс для сучасної науки й освітньої практики. Його осмислення дозволяє не лише глибше зрозуміти витоки сучасної технологічної та дизайнерської освіти, а й сформувати підґрунтя для розроблення інноваційних, гендерно чутливих моделей навчання, орієнтованих на розвиток творчої, технологічно грамотної та соціально активної особистості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Ангелуца, Н. (1994). Проблема трудової підготовки молоді у творчості В. О. Сухомлинського. Рідна школа, (9), 33–35.

Борисенко, В. (Ред.). (2004). Українки в історії. Либідь.

Вихрущ, А. (1993). Трудова підготовка учнів у загальноосвітніх школах України (XIX – початок XX століття) (Д. О. Тхоржевський, Ред.). ККТНК.

Гончаренко, С. (1997). Український педагогічний словник. Либідь.

Гриценко, М. (1966). Нариси з історії школи в Українській РСР (1917–1965) (С. А. Литвинов, Ред.). Радянська школа.

Дідух, В. (1997). Політехнічна освіта в процесі трудового навчання. Трудова підготовка в закладах освіти, (4), 17–20.

Кобельська, О. (2007). Просвітницька діяльність жіночих організацій України (кінець XIX – перша половина XX століття). Мандрівець.

Кравець, В. (2003). Гендерна педагогіка: Навчальний посібник. Джура.

Кравець, В. (2005). Історія гендерної педагогіки: Навчальний посібник. Джура.

Нагачевська, З. (2007). Педагогічна думка і просвітництво в жіночому русі Західної України (II половина XIX ст. – 1939 р.). Видавець Третяк І. Я.

Слюсаренко, Н. (2003). Виробниче навчання як складова трудової підготовки дівчат у 50–60 роки XX століття. Збірник наукових праць. Педагогічні науки, 35, 168–172.

Слюсаренко, Н. (2006). Організація трудової підготовки учнів на Херсонщині (друга половина XX століття): Навчальний посібник. Айлант.

Слюсаренко, Н. (2008). Трудова підготовка дівчат в історії розвитку української школи: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. РІПО.

Слюсаренко, Н. (2009). Конкурси, змагання, олімпіади та виставки як засіб поліпшення трудової підготовки школярів (70-ті – початок 80-х років XX ст.). Таврійський вісник освіти, (1), 13–17.

Стельмахович, М. (1997). Українська народна педагогіка. Інститут змісту і методів навчання.

Сухомлинський, В. (1957). Підготовка учнів до трудової діяльності. Радянська школа.

Терещук, Г. (2003). Трудове навчання і виховання у контексті модернізації системи освіти в Україні. Збірник наукових праць. Педагогічні науки, 35, 172–176.

Ткаченко, І. (1971). Трудове виховання старшокласників. Радянська школа.

Лисевич О. В.
Криворізький державний педагогічний університет
(Кривий Ріг, Україна)
https://doi.org/10.32405/978-617-9006-40-1-2026-208-232

ІНТЕГРАЦІЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС: ВИКЛИКИ СУЧАСНОСТІ ТА ОСВІТНІ ТРЕНДИ

Сучасна освіта перебуває у стані глибокої трансформації під впливом цифровізації. В умовах реалізації концепції *Нової української школи* інтегроване навчання розглядається як ключовий підхід щодо формування цілісного бачення світу, розвитку ключових компетентностей та підготовки учнів до життя у швидкозмінному суспільстві.

Цифрові технології стали невід'ємною частиною сучасного світу, і освіта не є винятком. Їхнє використання в навчальному процесі відкриває нові можливості для учнів та вчителів, сприяючи підвищенню якості та ефективності навчання. Вони сприяють активізації пізнавальної діяльності учнів, розвитку критичного мислення та формуванню навичок, необхідних для життя в умовах цифрового суспільства.

Цифрові технології – це широкий спектр інструментів та ресурсів, які використовуються для підтримки та поліпшення навчального процесу. Вони включають в себе апаратне забезпечення (комп'ютери, планшети, інтерактивні дошки), програмне забезпечення (освітні платформи, онлайн-курси, віртуальні лабораторії), а також різноманітні цифрові ресурси (електронні підручники, мультимедійні презентації, відеоматеріали).

Цифрову компетентність визначають як одну з професійно значущих компетентностей майбутніх учителів (Генсерук, 2019).

Цифрові технології забезпечують активну взаємодію учнів з навчальним матеріалом, сприяючи розвитку їхньої пізнавальної активності та зацікавленості (вікторини, симуляції, AR/VR-технології). Завдяки Інтернету та мобільним пристроям, доступ до освітніх ресурсів стає можливим у будь-який час та в будь-якому місці. Цифрові технології дозволяють адаптувати навчальний процес до індивідуальних потреб та особливостей кожного учня, а також автоматизувати деякі аспекти навчального процесу, такі як перевірка завдань та оцінювання результатів. Використання мультимедійних матеріалів та інтерактивних інструментів робить навчальний матеріал більш наочним та зрозумілим. Онлайн-платформи сприяють спільній роботі учнів і вчителів, навіть на відстані.

Основною освітньою функцією цифрових технологій є забезпечення ефективної передачі знань та формування умінь через інтерактивну взаємодію всіх учасників освітнього процесу. Цифрові технології створюють умови для

персоналізованого навчання, дозволяючи кожному учню рухатися за власною освітньою траєкторією та опановувати матеріал у зручному темпі.

Важливою функцією є розвивальна, яка реалізується через активізацію пізнавальної діяльності учнів, формування критичного та креативного мислення. Цифрові технології стимулюють розвиток інформаційно-цифрової компетентності, що є затребуваною у сучасному світі. Вони сприяють формуванню навичок самостійної роботи, пошуку та аналізу інформації, створення власного освітнього контенту.

Мотиваційна функція полягає у підвищенні інтересу до навчання через використання інтерактивних форм роботи, гейміфікації, віртуальної та доповненої реальності. Цифрові технології роблять навчальний матеріал більш наочним, динамічним та цікавим для сучасних учнів, які є представниками цифрового покоління.

Діагностична функція забезпечує можливість оперативного контролю та оцінювання навчальних досягнень. Цифрові інструменти дозволяють проводити автоматизоване тестування, відстежувати прогрес учнів, формувати індивідуальні рекомендації щодо покращення результатів навчання.

Організаційна функція реалізується через створення єдиного інформаційно-освітнього середовища, яке забезпечує взаємодію між усіма учасниками освітнього процесу. Цифрові технології дозволяють ефективно організовувати як індивідуальну, так і групову роботу, забезпечують можливість дистанційного та змішаного навчання.

Комунікативна функція полягає у забезпеченні ефективної взаємодії між учителем та учнями, а також між самими учнями. Цифрові інструменти створюють можливості для онлайн-комунікації, обміну досвідом, спільної роботи над проєктами незалежно від географічного розташування учасників.

Прогностична функція дозволяє моделювати та передбачати результати навчальної діяльності, планувати освітній процес з урахуванням індивідуальних особливостей та потреб учнів. Цифрові технології допомагають створювати адаптивні навчальні траєкторії, які автоматично коригуються залежно від успішності учня.

Інтеграційна функція забезпечує об'єднання різних джерел інформації, навчальних ресурсів та освітніх платформ в єдину систему. Це створює цілісне освітнє середовище, де учні можуть отримувати знання з різних предметних галузей у їхньому взаємозв'язку.

Всі ці функції взаємопов'язані та взаємодоповнюють одна одну, створюючи умови для якісної трансформації освітнього процесу відповідно до вимог сучасного цифрового суспільства.

Цифрові технології, залежно від різних критеріїв, класифікують так:

1. *За функціональним призначенням:*

- *засоби навчання*:

• електронні підручники (містять текст, ілюстрації, аудіо- та відеоматеріали, інтерактивні завдання). Застосування: вивчення нового матеріалу, закріплення знань, підготовка до контрольних робіт;

• інтерактивні дошки (дозволяють відображати навчальний матеріал, працювати з ним колективно, створювати інтерактивні презентації). Застосування: проведення уроків, презентація проєктів, організація групової роботи;

• віртуальні лабораторії (створюють імітацію реальних лабораторних умов, дозволяють проводити експерименти без використання реального обладнання). Застосування: вивчення природничих наук, проведення лабораторних робіт;

• тренажери (програмні комплекси для відпрацювання певних навичок та вмінь). Застосування: вивчення іноземних мов, розвиток математичних навичок, підготовка до іспитів.

- *засоби контролю*:

• тести (дозволяють швидко та об'єктивно перевірити рівень засвоєння навчального матеріалу). Застосування: поточний контроль знань, підсумкова атестація;

• опитування (дозволяють збирати інформацію про думки та потреби учнів). Застосування: збір зворотного зв'язку, вивчення інтересів учнів;

• системи оцінювання знань (автоматизовані системи для оцінювання результатів навчання). Застосування: об'єктивне оцінювання, аналіз успішності учнів.

- *засоби комунікації*:

• електронна пошта (для спілкування між вчителями, учнями та батьками). Застосування: обмін інформацією, надсилання завдань, отримання консультацій;

• відеоконференції для проведення онлайн-уроків, зустрічей з батьками, спілкування з експертами. Застосування: дистанційне навчання, обмін досвідом;

• форуми (для обговорення навчальних питань, обміну думками). Застосування: організація дискусій, підтримка учнів.

• соціальні мережі (для створення навчальних груп, обміну інформацією). Застосування: неформальне спілкування, обмін навчальними матеріалами.

- *засоби управління навчальним процесом*:

• електронні журнали для зберігання та обробки інформації про успішність учнів. Застосування: облік відвідування, виставлення оцінок, аналіз успішності;

• системи управління навчанням (LMS): комплексні платформи для організації навчального процесу. Застосування: створення курсів, розміщення навчальних матеріалів, контроль виконання завдань, спілкування з учнями.

2. *За рівнем використання*:

- *персональні*: комп'ютери для роботи з текстами, презентаціями, графікою, програмами; планшети для навчання, читання, перегляду відео, виконання інтерактивних завдань; смартфони для доступу до навчальних ресурсів, спілкування, виконання завдань;

- *аудиторні*: інтерактивні дошки для візуалізації навчального матеріалу, колективної роботи; проєктори для демонстрації презентацій, відео, зображень; мультимедійні комплекси для створення та відтворення навчальних матеріалів;

- *мережеві*: Інтернет для доступу до інформації, спілкування, навчання; локальні мережі для обміну інформацією між комп'ютерами в школі; освітні платформи для організації навчального процесу, розміщення навчальних матеріалів, спілкування з учнями.

3. *За видами діяльності*:

- *інформаційно-пошукові*: пошукові системи для пошуку інформації в Інтернеті; електронні бібліотеки для доступу до електронних книг, журналів, статей; бази даних для зберігання та обробки навчальної інформації;

- *комунікативні*: електронна пошта для спілкування; відеоконференції для онлайн-спілкування; форуми для обговорення питань; соціальні мережі для спілкування та обміну інформацією;

- *творчі*: графічні редактори для створення та редагування зображень; програми для створення відео та анімації для створення навчальних відеороликів; інструменти для моделювання для створення віртуальних моделей об'єктів та явищ.

4. *За формами навчання*:

- *змішане навчання*: поєднання традиційних уроків з використанням цифрових технологій. Наприклад, вчитель пояснює тему в класі, а потім учні виконують інтерактивні завдання на планшетах або комп'ютерах. Застосування: для урізноманітнення навчального процесу, підвищення зацікавленості учнів, індивідуалізації навчання;

- *перевернуте навчання*: учні вивчають теоретичний матеріал вдома за допомогою цифрових ресурсів (відеолекції, презентації, електронні підручники), а на уроці виконують практичні завдання під керівництвом вчителя. Застосування: для розвитку самостійності учнів, формування вміння вчитися, організації активної навчальної діяльності на уроці;

- *персоналізоване навчання*: навчальний процес адаптується до індивідуальних потреб та особливостей кожного учня за допомогою цифрових технологій. Наприклад, учень може вибирати темп навчання, рівень складності завдань, форму контролю. Застосування: для максимальної індивідуалізації навчання, врахування інтересів та здібностей кожного учня;

- *адаптивне навчання*: система автоматично підлаштовується під рівень знань учня, пропонуючи йому завдання відповідної складності. Застосування: для оптимізації навчального процесу, забезпечення індивідуального прогресу кожного учня;

- *ігрове навчання*: використання ігор та ігрових елементів у навчальному процесі. Наприклад, учні можуть виконувати завдання, змагаючись між собою або граючи в навчальні ігри. Застосування: для підвищення мотивації учнів, створення цікавої та захоплюючої навчальної атмосфери;

- *проєктне навчання*: учні працюють над спільними проєктами, використовуючи цифрові технології для пошуку інформації, створення презентацій, спілкування та співпраці. Застосування: для розвитку комунікативних та проєктних навичок, формування вміння працювати в команді.

Також існують різноманітні онлайн-курси для вивчення іноземних мов, підготовки до іспитів, отримання додаткових знань; вебінари для участі в онлайн-лекціях, семінарах, майстер-класах; віртуальні екскурсії для ознайомлення з музеями, історичними місцями, природними об'єктами; симулятори для відпрацювання практичних навичок у різних сферах діяльності; робототехніка для розвитку технічного мислення та навичок програмування.

Важливо зазначити, що ефективність використання цифрових технологій в освітньому процесі залежить від багатьох факторів, зокрема від професійної компетентності вчителя, його вміння інтегрувати цифрові інструменти в навчальний процес, а також від наявності необхідного обладнання та доступу до Інтернету.

У освітньому процесі початкової школи цифрові технології відіграють значну роль. Вони відкривають нові можливості для навчання, роблячи його більш цікавим, ефективним та доступним для дітей молодшого шкільного віку. Яскраві візуальні ефекти, інтерактивні завдання, ігровий формат подачі матеріалу роблять навчання більш захоплюючим та стимулюють пізнавальну активність дітей. Цифрові технології дозволяють адаптувати темп та рівень складності завдань до індивідуальних потреб кожного учня, враховуючи його здібності та темп навчання.

Використання цифрових технологій сприяє формуванню в учнів загальнонавчальних умінь та навичок, необхідних для успішної самореалізації в сучасному світі. Мультимедійні презентації, відеоматеріали, інтерактивні моделі роблять навчальний матеріал більш зрозумілим та доступним для дітей молодшого шкільного віку, які краще сприймають інформацію візуально. Цифрові інструменти надають учням можливість для самовираження, створення власних проєктів, розвитку творчого мислення та уяви. Використання цифрових технологій дозволяє оптимізувати навчальний процес, зробити його більш інтенсивним та результативним. Онлайн-ресурси, електронні підручники, дистанційні курси роблять освіту доступною для дітей, які з різних причин не можуть відвідувати школу, а також забезпечують гнучкість у навчанні.

Формами використання цифрових технологій у початковій школі можуть бути:

- інтерактивні уроки з використанням мультимедійних презентацій, відеоматеріалів, інтерактивних завдань;
- використання електронних підручників та навчальних платформ;
- робота з онлайн-ресурсами, пошук та обробка інформації в Інтернеті;
- створення власних проєктів за допомогою цифрових інструментів;
- участь у дистанційних конкурсах, вікторинах, олімпіадах;

- використання ігрових технологій для навчання.

Отже, сучасний освітній процес у початковій школі зазнає значних змін під впливом цифрових технологій. Вони сприяють підвищенню мотивації учнів, забезпечують доступ до якісних навчальних матеріалів та розширюють можливості для персоналізованого навчання. У Концепції Нової української школи (НУШ) підкреслюється важливість використання цифрових технологій для формування загальнонавчальних умінь і навичок, зокрема вміння вчитися впродовж життя.

Водночас розвиток цифрових освітніх технологій відкриває нові можливості для організації навчального процесу: вони роблять його більш гнучким, інтерактивним і зорієнтованим на індивідуальні потреби дитини. Це створює підґрунтя для підвищення якості початкової освіти, формування цифрової грамотності та кращої підготовки молодших школярів до подальшого навчання.

У зв'язку з цим постає *необхідність комплексного поєднання інтегрованого навчання та цифрових технологій*, що зумовлює актуальність дослідження сучасних практик, викликів і перспектив такого впровадження у початковій школі.

Проблематика використання цифрових технологій в освітньому процесі представлена в працях В. Бикова, М. Карпенка, Т. Гаврилюк, Б. Баліцької, О. Пінчук, О. Спіріна та інших. Питання впровадження цифрових технологій в освітній процес розглядали М.І. Жалдак, В.В. Лапінський, О.В. Співаковський, О.М. Спірін, Л.В. Козак, Н.В. Морзе та інші. У початковій школі дедалі більшої популярності набувають різноманітні цифрові інструменти, що сприяють інтегрованому навчанню та активному залученню учнів. Одним із провідних напрямів є використання платформ для інтерактивного навчання, зокрема Google Classroom, LearningApps, Genially та Kahoot, які забезпечують можливість організації дистанційних та змішаних занять, а також створюють умови для миттєвого зворотного зв'язку.

Важливим елементом є цифрові підручники та відеоуроки, які дозволяють поєднувати матеріал з кількох предметів, сприяючи цілісному сприйняттю знань. Для уроків громадянської та історичної освітньої галузі ефективними є віртуальні лабораторії та симуляції, що надають учням можливість безпечно експериментувати й спостерігати за складними процесами у доступній формі.

Особливе місце займає гейміфікація та освітні ігри: завдяки інтеграції ігрових механік (бейджів, балів, рівнів) та застосуванню освітніх квестів чи AR-ігор вдається підвищити мотивацію школярів та сприяти розвитку критичного й логічного мислення.

Крім того, активно використовуються онлайн-інструменти для колективної творчості (Padlet, Jamboard, Miro), що стимулюють спільну роботу над проєктами, розвиток комунікативних навичок і вміння працювати в команді. Такі інструменти особливо цінні у контексті інтегрованого навчання, оскільки

дозволяють учням взаємодіяти, створюючи спільний продукт у цифровому середовищі.

Попри очевидні переваги цифрових освітніх технологій, їхнє впровадження у практику інтегрованого навчання початкової школи супроводжується низкою викликів.

По-перше, одним із ключових бар'єрів залишається рівень цифрової компетентності вчителів. Багато педагогів потребують систематичного підвищення кваліфікації для ефективного використання сучасних платформ, інтерактивних сервісів та інструментів аналітики. Недостатня підготовка знижує ефективність застосування цифрових рішень та може призводити до формального використання технологій без реального підвищення якості навчання.

По-друге, серйозною проблемою виступає нерівність у доступності технічних ресурсів. Частина шкіл добре забезпечена сучасним обладнанням та стабільним інтернет-з'єднанням, тоді як інші відчувають значний дефіцит техніки, що створює освітню нерівність між учнями з різних регіонів і соціальних груп.

По-третє, існує ризик перевантаження учнів через надмірне використання цифрових платформ. Тривала робота з екранами може негативно впливати на зір, увагу та фізичну активність дітей. Виникає потреба у продуманому дозуванні цифрових інструментів, щоб вони залишалися ефективним, а не обтяжливим засобом навчання.

По-четверте, важливим завданням є збереження балансу між онлайн та офлайн-активностями. У початковій школі надзвичайно важливими залишаються живе спілкування, розвиток соціальних та емоційних навичок, рухова активність і творчість без гаджетів. Неправильний баланс може призвести до втрати цілісності навчального процесу та недостатнього розвитку базових умінь, необхідних для гармонійного становлення особистості.

Таким чином, вирішення зазначених викликів є критично важливим для створення ефективної та безпечної моделі поєднання інтегрованого навчання з цифровими технологіями.

Одним із ключових напрямів розвитку цифрових освітніх технологій у початковій школі є створення єдиного цифрового освітнього середовища для початкової школи, яке об'єднуватиме електронні підручники, інтерактивні завдання, платформи для комунікації та моніторингу результатів. Таке середовище забезпечить цілісність навчального процесу, зручність для вчителів, учнів і батьків та дозволить уникнути фрагментарності у використанні цифрових ресурсів.

Важливим кроком стає впровадження штучного інтелекту у сферу персоналізованого навчання. Завдяки адаптивним алгоритмам учні зможуть отримувати завдання, які відповідають їхньому рівню знань, темпу навчання та індивідуальним потребам. Це сприятиме зменшенню розривів між сильнішими й слабшими школярами та підвищенню мотивації до навчання.

Особливого значення набуває формування культури цифрової безпеки та медіаграмотності з раннього віку. Молодші школярі повинні навчатися не лише користуватися технологіями, а й усвідомлювати ризики, пов'язані з онлайн-середовищем: розпізнавати фейки, захищати персональні дані, відповідально взаємодіяти у цифровій комунікації. Це створює підґрунтя для виховання відповідальних та критично мислячих користувачів інформаційного простору.

Ще одним перспективним напрямом є розширене використання аналітики даних для відстеження прогресу учнів та адаптації навчальних програм. Збір і аналіз даних про активність, успішність та індивідуальні потреби школярів дозволять педагогам приймати обґрунтовані рішення, швидко реагувати на труднощі та вибудовувати навчання індивідуально.

Таким чином, розвиток цифрових освітніх технологій у початковій школі має потенціал не лише покращити якість навчання, а й забезпечити формування у дітей компетентностей, необхідних для життя у цифровому суспільстві. Існуючи платформи для інтерактивного навчання (Google Classroom, LearningApps, Kahoot) можуть перетворитися на єдине освітнє цифрове середовище, що об'єднує всі інструменти у комплексну систему. Цифрові підручники та відео уроки у майбутньому створять освітні матеріали, які автоматично підлаштовуються під потреби учня. Сучасні віртуальні лабораторії та симуляції завтра зможуть організувати персоналізоване навчання на основі штучного інтелекту, що створює індивідуальні траєкторії розвитку. Гейміфікація та освітні ігри організуються у комплексне використання ігрових технологій для формування компетентностей, а не лише для підвищення мотивації. За допомогою онлайн-інструментів для колективної творчості (Padlet, Jamboard, Miro) можна буде співпрацювати з використанням аналітики даних, що дозволяє відслідковувати внесок кожного учня та підвищувати ефективність командної роботи. Перші кроки у формуванні цифрової грамотності можуть перетворитися на системне виховання культури цифрової безпеки та медіаграмотності з раннього віку (Бондар та ін., 2025).

Отже, Цифрові освітні технології (ЦОТ) – це сукупність інструментів, сервісів, платформ і методик, що застосовуються для організації, проведення, підтримки та оцінювання навчального процесу. Їх використання дозволяє зробити освіту гнучкою, інтерактивною, персоналізованою та доступною незалежно від часу й місця.

Основні напрями та інструменти ЦОТ:

1. Електронні ресурси:

- цифрові підручники, інтерактивні робочі зошити;
- освітні платформи (Moodle, Google Classroom, Edmodo, Canvas).

2. Мультимедійні технології:

- навчальні відео та подкасти;
- анімація для пояснення складних процесів;
- інтерактивні презентації (Prezi, Genially).

3. Інтерактивне та дистанційне навчання:

– онлайн-курси (Coursera, Prometheus, EdX);
– сервіси для вебінарів та відеоконференцій (Zoom, MS Teams);
– платформи для спільної роботи (Padlet, Miro, Jamboard).

4. Мобільні технології та мікронавчання:

– мобільні застосунки для вивчення мов, математики чи програмування (Duolingo, Photomath, SoloLearn);
– короткі навчальні модулі, що легко інтегруються у щоденний розклад.

5. Гейміфікація та освітні ігри:

– застосування ігрових механік (бали, бейджі, рейтинги);
– симулятори й квести, що розвивають критичне та аналітичне мислення.

6. VR/AR та симуляційні технології:

– віртуальні лабораторії;
– доповнена реальність для вивчення історії, біології чи географії;
– тренажери професійних навичок.

7. Штучний інтелект та адаптивні технології:

– чат-боти й віртуальні асистенти;
– аналітика навчальних досягнень;
– системи персоналізованого навчання (AI підбирає завдання під рівень учня).

8. Аналітика й Big Data в освіті:

– інструменти для моніторингу прогресу;
– прогнозування результатів навчання;
– аналіз активності студентів у цифрових середовищах (Гринько, 2020).

Таким чином, ЦОТ не лише розширюють можливості викладання, а й формують нову культуру навчання, орієнтовану на гнучкість, індивідуалізацію та ефективність. Їх застосування дозволяє зробити навчання гнучким, інтерактивним та персоналізованим. Потенціал цифрових освітніх технологій в інтегрованому навчанні полягає у формуванні цілісної картини світу та стійких міжпредметних зв'язків, що відповідає сучасним освітнім стандартам і потребам суспільства. Використання цифрових освітніх технологій (ЦОТ) значно підсилює цей підхід, відкриваючи нові можливості для навчально-пізнавальної діяльності.

Основні напрями реалізації потенціалу:

Візуалізація понять із різних сфер знань ЦОТ дозволяють поєднувати матеріали з математики, природознавства, мови й мистецтва в інтерактивних презентаціях, анімаціях чи відео. Це сприяє кращому розумінню складних процесів та допомагає учням бачити зв'язки між предметами.

– Розвиток цифрової компетентності учнів. Відповідно до Державного стандарту початкової освіти, формування цифрової грамотності є однією з ключових компетентностей. Використання навчальних платформ, онлайн-досліджень, створення електронних продуктів (презентацій,

міні-фільмів, коміксів) сприяє розвитку практичних умінь роботи з інформацією.

– Створення кроспредметних міні-проєктів. Наприклад, учні досліджують екологічну проблему, оформлюють дані у вигляді таблиці чи діаграми (математика), презентують результати у Google Slides чи Genially (інформатика), пишуть короткий текст-роздум (українська мова), а завершують усе малюнком чи колажем (мистецтво); під час вивчення теми «Вода» діти можуть проводити досліди, вести онлайн-щоденник спостережень, створювати колективну мапу водойм на інтерактивній платформі.

Інтерактивність та дослідницький підхід. ЦОТ створюють умови для навчання через діяльність: учні можуть аналізувати інформацію, працювати з інтерактивними картами, брати участь у віртуальних лабораторіях, створювати власні міні-презентації чи освітні блоги.

Диференціація навчання. Завдяки цифровим інструментам учитель може пропонувати завдання різного рівня складності в одному середовищі. Наприклад, у Kahoot або LearningApps створити кілька рівнів питань, а в Google Classroom – індивідуальні завдання для учнів із різною швидкістю навчання. Це забезпечує інклюзивність та адаптивність освітнього процесу.

Формування навичок співпраці. Онлайн-ресурси (Padlet, Jamboard, Miro) дозволяють учням працювати разом над одним продуктом: колективним постером, інтерактивною картою, цифровим журналом. Такі практики розвивають комунікацію, вміння домовлятися, працювати в команді.

Залучення батьків до освітнього процесу. Цифрові середовища дають змогу легко ділитися результатами навчання (онлайн-презентації, спільні блоги, відеозвіти). Це підвищує прозорість освітнього процесу та сприяє партнерству між школою і сім’єю.

Отже, потенціал ЦОТ у початковій школі полягає не лише у підтримці інтегрованого підходу, а й у створенні *нової освітньої культури*, де навчання стає більш візуальним, дослідницьким, гнучким та особистісно орієнтованим.

Впровадження цифрових освітніх технологій в інтегроване навчання вже має чимало ефективних прикладів, що демонструють їхню дієвість у підвищенні мотивації, залученості та якості знань молодших школярів:

Інтерактивні вправи на онлайн-платформах. Використання LearningApps, Wordwall чи Classtime допомагає закріплювати знання у формі вікторин, пазлів, інтерактивних карт і тестів. Це особливо ефективно на етапі повторення та контролю знань, оскільки забезпечує миттєвий зворотний зв’язок.

Відеоуроки та анімації для пояснення теми. Сервіси на кшталт YouTube Kids або Mozaik3D дозволяють учням візуально засвоювати складні теми (будова Землі, робота серця, космос). Такий формат значно підвищує рівень розуміння та запам’ятовування.

Ігрові технології та квести. Створення інтерактивних ігор і квестів у Genially чи PowerPoint допомагає поєднати навчальний матеріал із захопливими

завданнями. Учні не лише повторюють знання, а й розвивають логіку, вміння співпрацювати та приймати рішення.

Онлайн-обговорення та спільна робота. Використання Padlet чи Google Jamboard дає можливість організувати колективні мініпроєкти, мозкові штурми та обмін ідеями. Діти можуть створювати спільні карти знань, плакати, колажі або готувати презентації у команді.

Програмування та творчість. Інтеграція Scratch дозволяє навіть наймолодшим школярам створювати власні анімації, міні-історії чи ігри. Наприклад, під час теми «Комунікація» учні програмують діалог між персонажами, поєднуючи інформатику, мову та мистецтво.

Тема "Пори року" в інтегрованому форматі. Учні створюють цифровий колаж у Canva чи PowerPoint, записують власні вірші у форматі аудіо або відео, а також досліджують погоду в різних країнах через онлайн-сервіси. Такий підхід поєднує природознавство, українську мову, мистецтво та географію.

Віртуальні екскурсії та 3D-моделі. Завдяки Google Earth, National Geographic Kids чи 3D-турами музеїв учні можуть «відвідати» різні країни, познайомитися з історичними пам’ятками та природними об’єктами, що створює потужний міжпредметний ефект.

Інтеграція музики та технологій. Використання онлайн-студій (Chrome Music Lab, Soundtrap) дозволяє поєднувати музику з математикою (ритм і дроби), інформатикою (цифрова обробка звуку) та мистецтвом (створення власних мелодій і пісень).

Використання доповненої реальності (AR). Наприклад, застосунок Quiver дає змогу оживити малюнки учнів, що особливо цікаво при вивченні тем з природознавства чи мистецтва. Це підсилює інтерес і забезпечує ефект «занурення» в навчання.

Основні виклики, проблеми та подолання у впровадженні ЦОТ. Попри велику кількість позитивних прикладів, комплексне впровадження цифрових освітніх технологій у початковій школі стикається з низкою бар’єрів, що потребують системного вирішення:

Недостатнє технічне забезпечення шкіл. У багатьох навчальних закладах бракує сучасних пристроїв, стабільного інтернет-з’єднання або ліцензійного доступу до якісних освітніх платформ.

Шляхи подолання: залучення державних і місцевих програм фінансування, розвиток державно-приватного партнерства, а також використання безкоштовних чи відкритих освітніх ресурсів (Open Educational Resources).

Низький рівень цифрової компетентності частини вчителів. Не всі педагоги початкової школи володіють достатніми цифровими навичками, особливо у сфері проєктного навчання, онлайн-співпраці чи створення безпечного цифрового середовища. *Шляхи подолання:* систематичні курси підвищення кваліфікації, участь у тренінгах та вебінарах, створення шкільних «цифрових команд підтримки» для взаємодопомоги між учителями.

Ризик перевантаження учнів. Надмірне використання цифрових елементів без чіткої педагогічної мети може призводити до зниження концентрації, втоми та зменшення інтересу до навчання. *Шляхи подолання недоліків:* грамотне планування цифрових активностей, дотримання балансу між онлайн- та офлайн-діяльністю, інтеграція коротких, але змістовних цифрових завдань.

Скептичне ставлення частини батьків. Деякі батьки насторожено ставляться до технологій у початковій школі, побоюючись надмірного «екранного часу» або зменшення живої соціальної взаємодії.

Нестача готових інтегрованих матеріалів із ЦОТ. Учителі часто змушені самостійно розробляти ресурси, що потребує значного часу і додаткових зусиль. Шляхи подолання недоліків : створення національних і локальних банків цифрових освітніх ресурсів, обмін напрацюваннями між учителями через професійні спільноти, впровадження колективних проєктів для розробки інтегрованих матеріалів (Сірант та ін., 2024).

Подальший розвиток цифрового навчального середовища у початковій школі має кілька стратегічних напрямків:

Професійний розвиток педагогів: масове проходження онлайн-курсів, участь у мінітренінгах, методоб'єднаннях, обмінах досвідом.

Розробка інтегрованих освітніх кейсів з цифровими елементами для типових тем (наприклад, готові інтерактивні шаблони для теми "Енергія", "Світ професій", "Подорож").

Посилення інституційної підтримки шкіл з боку МОН, ОТГ, EdTech-проєктів: підключення до платформи "Всеукраїнська школа онлайн", шкільна LMS, ноутбуки для вчителів.

Розширення інклюзивних можливостей через цифрові інструменти – озвучення текстів, адаптивні завдання, візуальні підказки.

Створення українських цифрових бібліотек, банків інтерактивних матеріалів з можливістю адаптації під кожен клас (Смолянюк & Алексєєва, 2024).

Отже, комплексне впровадження цифрових освітніх технологій в інтегроване навчання початкової школи потребує поступовості, системності та усвідомленого вибору інструментів. Нижче подано низку рекомендацій, які допоможуть педагогам ефективно використовувати ЦОТ у щоденній практиці:

1. Починайте з малого, але системно. Не варто намагатися охопити десятки сервісів одразу. Достатньо обрати 1–2 прості платформи (наприклад, Wordwall для закріплення знань чи Padlet для колективної роботи) і регулярно застосовувати їх протягом кількох тижнів. Це дає учням змогу звикнути до інтерфейсу, а вчителю — оцінити ефективність.

2. Плануйте інтеграцію ЦОТ відповідно до цілей уроку. Цифрові інструменти мають підсилювати дидактичну мету, а не бути самоціллю. Наприклад, під час теми «Транспорт» можна створити цифрову мапу подорожі, а під час вивчення пір року — інтерактивну гру у Genially. Таким чином ЦОТ

стають засобом досягнення результатів у різних галузях: мовній, математичній, природничій чи мистецькій.

3. Поступово переходьте від демонстрації до творчої діяльності. На першому етапі учитель показує принцип роботи ресурсу. Далі учні виконують вправи у парах чи групах, а згодом самостійно створюють цифрові продукти: презентації у Canva, комікси в Pixton, казки у Book Creator чи короткі навчальні відео. Це формує навички творчого використання технологій.

4. Розвивайте цифрову грамотність учнів паралельно з навчанням. Важливо навчати дітей не лише користуватись ресурсами, а й робити це безпечно: знаходити достовірну інформацію, відрізняти правду від фейку, дотримуватись авторського права, поводитися етично в онлайні. Елементи цифрового етикету мають стати невід'ємною частиною виховної роботи.

5. Створюйте міжпредметні цифрові проєкти.

Інтегровані завдання дозволяють одночасно розвивати кілька компетентностей. Наприклад, «Подорож Україною» може об'єднувати географію, мову, інформатику та мистецтво; «Світ професій» — громадянську освіту, математику й дизайн; «Життя ґрунту» — природознавство, цифрові мапи та дослідницькі завдання. Для цього зручно використовувати Canva, Genially чи Google Презентації.

6. Чергуйте цифрові активності з живими видами діяльності.

Щоб уникнути перевантаження, необхідно поєднувати онлайн і офлайн. Наприклад: після інтерактивної гри в LearningApps – виконати вправу на роздатковому матеріалі; після перегляду відео – створити малюнок чи лепбук; після роботи з онлайн-мапою – обговорити результати в парах. Це забезпечує баланс і краще закріплення знань.

7. Працюйте з батьками як із партнерами.

Батьки повинні розуміти мету використання цифрових технологій. Важливо проводити інформаційні зустрічі, пояснювати переваги, надавати інструкції щодо доступу до матеріалів, а також рекомендувати правила цифрового балансу вдома (час, ресурси, режим).

8. Формуйте власне портфоліо ЦОТ-інструментів.

Кожен учитель може створити особисту добірку перевірених ресурсів за темами та завданнями. Доцільно фіксувати, що спрацювало найкраще, а де виникли труднощі, та ділитися цими напрацюваннями з колегами під час методичних об'єднань або в професійних онлайн-спільнотах («НУШ в дії», «Цифрова школа» тощо).

9. Використовуйте ЦОТ для формувального оцінювання.

Онлайн-тести у Classtime чи Google Формах, аудіовідповіді учнів, інтерактивні інструменти рефлексії (Padlet, Mentimeter) допомагають швидко відстежувати прогрес і залучати дітей до самооцінювання. Це робить оцінювання більш гнучким і мотивуючим.

10. Рефлексуйте та вдосконалюйте практику. Після кожної теми або проєкту варто ставити собі запитання: чи були учні достатньо залучені? які

труднощі виникли? чи досягнуто навчальних цілей? як можна покращити наступного разу? Такий аналіз допомагає не лише вдосконалювати власну практику, а й формувати культуру критичного осмислення використання технологій.

Таким чином, такі практичні рекомендації для майбутніх вчителів спрямовані на те, щоб впровадження ЦОТ у початковій школі було *свідомим, збалансованим і педагогічно виправданим*, а технології ставали засобом розвитку компетентностей, а не самоціллю.

Отже, цифрові освітні технології у початковій школі відкривають широкі можливості для реалізації *інтегрованого, компетентнісного та креативного навчання*, що відповідає сучасним вимогам Нової української школи. Вони сприяють візуалізації складних понять, розвитку критичного й аналітичного мислення, формуванню цифрової грамотності та залученню учнів до активної пізнавальної діяльності.

Водночас ефективність використання ЦОТ напряму залежить від *чіткої дидактичної мети* та професійної майстерності педагога. Технології не повинні бути самоціллю, а лише засобом досягнення освітніх результатів. Їхнє надмірне чи безсистемне застосування може призвести до перевантаження учнів та зниження якості навчального процесу.

Сучасний виклик полягає не лише у забезпеченні доступу до цифрових ресурсів, а й у формуванні *готовності вчителів використовувати їх педагогічно обґрунтовано*: планувати інтеграцію з урахуванням навчальних цілей, балансувати онлайн- та офлайн-активності, розвивати в учнів культуру безпечної поведінки в цифровому середовищі.

Перспективним напрямом розвитку є створення *єдиного цифрового освітнього простору*, упровадження адаптивних систем навчання, ширше застосування аналітики даних, а також розвиток медіаграмотності з раннього віку. Це дозволить зробити освітній процес більш персоналізованим, інклюзивним і результативним.

Отже, комплексне впровадження цифрових освітніх технологій у початковій школі має потенціал стати потужним ресурсом для підвищення якості освіти, за умови якщо воно здійснюватиметься усвідомлено, системно та з орієнтацією на потреби дитини (Смолякова та ін., 2023).

У сучасній науковій літературі у контексті цифровізації зустрічається таке поняття як «синергія» – явище, коли поєднання кількох елементів дає кращий результат, ніж використання кожного з них окремо. У початковій освіті синергія проявляється у поєднанні цифрових технологій та інтегрованого навчання, результатом чого є:

- глибше розуміння навчального матеріалу;
- вища мотивація та зацікавленість учнів;
- формування комплексних, міждисциплінарних компетентностей.

В освіті синергія проявляється:

Між підходами та методами. Поєднання інтегрованого, компетентнісного та ігрового навчання створює середовище, де знання набувають практичної цінності. *Приклад:* учні створюють відеоролик про історичну подію (поєднання історії, інформаційних технологій та креативного письма).

Між технологіями та педагогікою. Цифрові інструменти підсилюють дидактичну ідею, стають засобом досягнення результатів, а не самоціллю. *Приклад:* онлайн-квест, де учень застосовує знання з мови, математики та логіки для вирішення завдань.

Між учителями різних предметів. Командне планування інтегрованих тем забезпечує цілісність навчання і показує практичні зв'язки між дисциплінами. *Приклад:* учитель української мови та природознавства спільно проводять модуль «Довкілля», у якому поєднано мовленнєві завдання та дослідження природи.

Між учнями. Групова робота, взаємооцінювання та менторство серед однолітків створюють середовище, де діти вчаться один від одного. Це сприяє розвитку комунікативних умінь та соціальних навичок.

Між формальним і неформальним навчанням.

Синергія відбувається і між уроками та позашкільними активностями: освітні платформи, онлайн-курси, шкільні проєкти, волонтерство чи гуртки взаємодіють для формування практичних компетентностей.

Користь синергії під час навчання:

Збільшує ефективність навчання (діти краще розуміють і запам'ятовують матеріал завдяки різним форматам подачі).

Робить навчання змістовним (знання мають практичне застосування і не існують відірвано від реальності).

Мотивує учнів (різноманітність діяльності – гра, досліди, цифрові завдання – підтримує інтерес та активність).

Розвиває системне мислення (учні бачать взаємозв'язки між явищами та формують цілісне уявлення про світ).

Підвищує професійність учителя (синергія вимагає співпраці між педагогами, відкритості до змін, креативності та здатності адаптувати методи).

Отже, синергія в освіті – це не про «робити все й одразу». Йдеться про *свідомий добір методів та інструментів*, які доповнюють і підсилюють одне одного. Це педагогічне мистецтво — відчувати, коли і що саме варто поєднати, щоб дитина вийшла з уроку не лише з новими знаннями, а й з досвідом, розумінням та мотивацією до подальшого навчання. Такий підхід у початковій школі полягає у *розкритті теми через міжпредметні зв'язки*, що дозволяє учням:

- бачити практичне застосування знань у різних сферах;
- вчитися мислити системно й цілісно;
- формувати асоціативні та логічні зв'язки між явищами і процесами.

Такий підхід відповідає вимогам *Нової української школи*, орієнтованої на формування ключових компетентностей і розвиток в учнів уміння застосовувати знання у життєвих ситуаціях.

Приклад, тема «Вода». Інтегроване вивчення теми дозволяє поєднати різні предмети та види діяльності:

Читання та мова: робота з текстами про воду – казки, науково-популярні статті, вірші; складання власних описів та висловлювань.

Природознавство: проведення дослідів (спостереження агрегатних станів води, випаровування, кругообіг у природі); дослідження значення води для живих організмів.

Мистецтво: малювання картини «Вода в різних станах» або створення колажу «Вода в житті людини»; аналіз зображення води у відомих художніх творах.

Математика: вимірювання об'єму та кількості води у різних ємностях, побудова діаграм водоспоживання у класі чи родині.

Інформатика та цифрові технології: створення онлайн-інфографіки про важливість економії води; виконання інтерактивних вправ або квестів про раціональне використання ресурсів.

Музика: слухання звуків дощу, моря чи річки; створення ритмічних вправ, що імітують рух води.

Громадянська освіта: обговорення правил економного користування водою вдома та в школі; виховання екологічної відповідальності.

Переваги інтегрованого підходу

Цілісність знань. Учні не вивчають предмети у відриві один від одного, а бачать, як різні науки пояснюють одне й те саме явище.

Практичність. Матеріал набуває життєвої цінності, бо діти розуміють, як ці знання можна застосувати в побуті та природоохоронній діяльності.

Мотивація. Завдяки різним видам активностей (читання, досліди, творчість, цифрові завдання) зростає зацікавленість і залучення школярів.

Розвиток компетентностей. Діти вчаться працювати з інформацією, мислити критично, співпрацювати у групах та презентувати результати.

Отже, інтегрований підхід – це не просто поєднання кількох предметів в одному уроці, а *створення навчальних ситуацій*, де знання з різних галузей зливаються у єдину картину. Саме так учні початкової школи не лише засвоюють нову інформацію, а й формують цілісне світосприйняття, яке стає основою їхнього подальшого розвитку.

Цифрові інструменти в цьому контексті не є лише додатком. Вони розширюють можливості інтеграції. Через відео, інтерактивні вправи, онлайн-дослідження, колективну роботу в цифровому середовищі діти не тільки засвоюють зміст, а й розвивають навички XXI століття: медіаграмотність, вміння працювати з інформацією, презентаційні навички, взаємодію в цифровому просторі.

Цифрові ресурси допомагають візуалізувати складні поняття, вмотивовують учнів через елементи гри, дозволяють створювати креативні продукти, адаптувати навчання до рівня учня, а також оцінювати результати в режимі реального часу. Серед найпоширеніших практичних прикладів: інтерактивні вправи (Wordwall, LearningApps), колективні ментальні карти (Padlet, Jamboard), створення інфографіки (Canva), візуальні презентації (Genially), тестування (Quizizz, Classtime) тощо.

Уявімо тему дня «Моя екозвичка». Вона об'єднує предмети: українська мова, природознавство, інформатика та мистецтво. Спочатку учні переглядають коротке відео про екозвички, обговорюють його і діляться власними думками. Потім за допомогою Google Maps досліджують пункти сортування сміття в місті. На інформатиці створюють інфографіку про власну екозвичку, а на мистецтві виготовляють постер-заклик «Я – захисник планети». Усе це супроводжується цифровими інструментами й об'єднується навколо єдиної ключової ідеї, що стає близькою і зрозумілою дітям.

Поєднання цифрових інструментів з інтеграцією дає високий рівень зацікавленості учнів. Вони бачать зміст і сенс навчання, відчувають можливість бути активними учасниками процесу. Такий підхід сприяє розвитку критичного й системного мислення. Діти вчаться бачити зв'язки між явищами, працювати в команді, використовувати різні джерела інформації. Це також відкриває простір для персоналізації навчання — адже цифрові платформи дозволяють підлаштовувати завдання до індивідуального темпу й рівня кожного учня.

Крім того, діти опановують навички, які будуть потрібні їм не лише в школі, а й у житті – це вміння презентувати, аналізувати, створювати, мислити самостійно.

Синергія цифрових технологій та інтегрованого підходу у початковій школі є перспективною, але водночас вимагає від учителя високого рівня професійної підготовки. Педагог має не лише володіти цифровими інструментами, а й уміти інтегрувати зміст, планувати міжпредметні завдання та організовувати проєктну діяльність. Часто це супроводжується браком часу на підготовку уроків, обмеженістю якісних методичних матеріалів, труднощами у координації між учителями різних предметів.

Ще одним суттєвим бар'єром є матеріально-технічне забезпечення: нерівність доступу до сучасної техніки, стабільного інтернет-з'єднання чи ліцензійних освітніх платформ у різних школах. Це створює додаткову освітню нерівність між учнями.

Окреме питання становить оцінювання результатів у інтегрованому середовищі. Коли предметні межі стираються, постає потреба у розробленні нових підходів до формувального та підсумкового оцінювання, що враховують не лише знання, а й розвиток компетентностей, уміння працювати в команді, творчість та критичне мислення.

Щоб подолати вказані труднощі, доцільно починати з невеликих кроків. Наприклад, інтегрувати одну тему на тиждень, об'єднувати зусилля вчителя

класу НУШ та інформатики, використовувати прості й безкоштовні інструменти (Wordwall, Padlet, LearningApps), поступово формуючи банк готових шаблонів завдань. Це дасть змогу економити час і створити базу ресурсів для подальшого розширення практики.

Корисним є створення мікро-груп учителів для планування спільних інтегрованих проєктів. З часом можна залучати до співпраці педагогів з інших галузей та інтегрувати ширший спектр предметів.

Окрему увагу варто приділити формуванню цифрової компетентності здобувачів освіти як самостійної мети навчання. Здобувачі освіти мають не лише користуватися готовими цифровими інструментами, а й учитися шукати й аналізувати інформацію, створювати власний цифровий контент, дотримуватись правил кібербезпеки та розвивати критичне мислення.

Методичні поради щодо впровадження:

Старт з малого. Оберіть одну інтегровану тему та застосуйте 1–2 цифрові інструменти (наприклад, LearningApps чи Padlet).

Регулярність. Використовуйте обрані платформи системно протягом кількох тижнів, щоб учні й ви самі звикли до формату.

Спільне планування. Створіть мікро-групу вчителів (наприклад, класний керівник + учитель інформатики) для розробки інтегрованих завдань.

Розширення предметів. Поступово залучайте інших педагогів (мовників, математиків, мистецтвознавців), інтегруючи більше дисциплін в один модуль.

Створення шаблонів. Формуйте власний банк готових завдань і проєктів, які легко адаптувати під різні теми.

Навчання учнів цифровій грамотності. Додавайте короткі вправи з безпеки, пошуку інформації, авторського права, роботи з контентом.

Інтегровані проєкти. Організуйте невеликі командні проєкти з використанням ЦОТ, де учні створюють спільний цифровий продукт.

Оцінювання. Впроваджуйте формувальне оцінювання: онлайн-вікторини, міні-презентації, рефлексію у Padlet чи Mentimeter.

Залучення батьків. Пояснюйте їм мету та результати, діліться продуктами дітей у цифровому форматі.

Аналіз і розвиток. Після кожного циклу ставте питання: що вдалося? які труднощі були? як масштабувати далі?

Отже, синергія цифрових інструментів та інтегрованого підходу в освіті – це не просто модний тренд, а стратегія розвитку, що відкриває нові горизонти для сучасної школи. Вона дозволяє зробити навчальний процес гнучким, компетентнісним і практикоорієнтованим, розвивати у дітей не лише предметні знання, а й ключові навички XXI століття.

Таке впровадження оновлює зміст початкової освіти, робить його живим, динамічним і наближеним до реальних потреб дитини та суспільства, водночас підвищуючи професійну майстерність учителя.

Комплексне поєднання цифрових інструментів та інтегрованого навчання створює умови для підвищення якості освітнього процесу в початковій школі. Його ефективність проявляється у кількох напрямах:

1. Підвищення мотивації здобувачів освіти. Цифрові технології сприяють активному залученню дітей завдяки використанню візуалізації, анімацій, ігор та інтерактивних вправ. Водночас інтегрований підхід дозволяє учням бачити практичну користь знань: наприклад, математичні обчислення застосовуються для дослідження споживання води, а мовні вміння — для створення екологічних постерів. Це формує внутрішню мотивацію і позитивне ставлення до навчання.

2. Розвиток навичок XXI століття. Поєднання різних предметів і цифрових середовищ формує у дітей *критичне мислення, креативність, уміння працювати в команді та цифрову грамотність*. Учні вчаться аналізувати інформацію з різних джерел, пропонувати нестандартні рішення, співпрацювати у групах та відповідально використовувати технології.

3. Глибше розуміння матеріалу. Інтегроване вивчення тем дозволяє розглядати їх багатогранно. Наприклад, тема «Вода» може одночасно вивчатися як хімічна речовина (природознавство), як життєво необхідний ресурс (громадянська освіта), як поетичний образ (література) і як художній символ (мистецтво). Такий підхід розвиває системне мислення та допомагає учням формувати цілісну картину світу.

4. Персоналізація навчання здобувачів освіти. Сучасні цифрові платформи (Google Classroom, Classtime, LearningApps, Moodle та ін.) відкривають широкі можливості для *індивідуалізації навчального процесу*. Учитель може варіювати рівень складності завдань, добирати вправи для окремих учнів або груп, надавати диференційовані інструкції та відстежувати прогрес у режимі реального часу. Це особливо важливо в умовах початкової школи, де навчальні потреби дітей можуть значно відрізнятися.

Персоналізація створює умови для *адаптивного навчального середовища*, де:

кожна дитина має змогу навчатися у власному темпі, не відчуваючи надмірного тиску чи відставання;

сильніші учні отримують завдання з поглибленим рівнем складності, тоді як учні з труднощами — додаткові пояснення, візуальні підказки чи тренувальні вправи;

відбувається формування навичок самоорганізації та самоконтролю, адже учні вчаться працювати з власними освітніми траєкторіями.

Наведемо приклади персоналізації:

1. Рівень – «сильний учень».

Завдання: створити власний проєкт на основі теми.

Приклад: після вивчення теми «Вода» — підготувати мініпрезентацію у *Canva* або *Google Slides* про важливість води у житті людини.

Мета: розвиток творчості, навичок пошуку та аналізу інформації.

2. Рівень «учень із середнім темпом».

Завдання: виконати стандартні вправи з використанням цифрових ресурсів.

Приклад: пройти інтерактивну вправу на *LearningApps* (класифікація агрегатних станів води), відповісти на кілька тестових запитань у *Classtime*.

Мета: закріплення знань та тренування базових умінь.

3. Рівень «учень, який потребує підтримки».

Завдання: виконати спрощені вправи з підказками або візуалізаціями.

Приклад: переглянути коротке відео про кругообіг води (YouTube Kids, Mozaik3D), після чого виконати вправу «перетягни та з'єднай» на *Wordwall* (сонце → випаровування, хмари → дощ).

Мета: підтримка розуміння через наочність та поетапність.

Важливим аспектом є й *мотиваційний ефект* персоналізації: учні відчувають, що навчання враховує їхні інтереси, здібності та індивідуальний стиль роботи. Це підвищує внутрішню зацікавленість і формує позитивний досвід взаємодії з навчальними завданнями.

Крім того, цифрові інструменти дозволяють учителеві збирати та аналізувати *дані про навчальні досягнення*: швидкість виконання завдань, кількість правильних відповідей, рівень залученості у групову роботу. Такі дані стають основою для своєчасної педагогічної підтримки, корекції завдань і формування індивідуальних освітніх маршрутів.

Таким чином, педагогічна ефективність синергії інтегрованого підходу та цифрових технологій проявляється у поєднанні мотиваційного (інтерес до навчання), когнітивного (глибше розуміння матеріалу) та компетентнісного (розвиток навичок XXI століття) ефектів. Усе це робить навчальний процес більш цікавим, гнучким і результативним, орієнтованим на реальні потреби та можливості кожного учня початкової школи.

Основні виклики впровадження:

1. Професійна готовність вчителів – це потреба у постійному підвищенні кваліфікації (педагогіка + цифрові навички). Брак методичних матеріалів щодо поєднання цифрових технологій й інтегрованих уроків.

2. Матеріально-технічне забезпечення. Не всі школи мають достатньо пристроїв або стабільний Інтернет.

3. Переобтяження навчального процесу. Необхідність балансувати між глибиною змісту і темпом навчання.

4. Оцінювання результатів інтегрованого цифрового навчання. Важко виміряти окремо успішність з кожного предмету в межах інтегрованого модуля.

Для ефективного впровадження цифрових освітніх технологій (ЦОТ) у початковій школі важливо діяти поступово та системно:

починати з невеликих інтегрованих модулів, що поєднують лише 2 предмети;

використовувати безкоштовні платформи з готовими шаблонами (Wordwall, Genially);

обирати теми з практичною цінністю для учнів («Моє місто», «Здорове харчування»);

працювати в мікро-командах учителів (наприклад, учитель НУШ + інформатики) для спільного планування;

включати самооцінювання, взаємооцінювання та цифрове портфоліо до оцінювання результатів.

У XXI столітті цифрові технології стали невід'ємною частиною життя дитини ще до школи. В Україні сучасна початкова освіта базується на принципах *інтеграції знань, компетентнісного підходу та розвитку ключових навичок*. У цьому контексті комплексне використання цифрових технологій у змісті інтегрованих курсів є не просто інновацією, а *необхідністю*, що відповідає реаліям часу.

Комплексне використання ЦОТ – це не випадкове застосування окремих онлайн-ресурсів, а *системне планування цифрового компоненту як частини уроку*.

В ідеалі цифрові інструменти:

- інтегруються в усі етапи навчання (від мотивації до оцінювання);
- забезпечують різноманітність активностей (інтерактив, рефлексія, творчість, дослідження);
- персоналізують навчання відповідно до темпу та інтересів учня;
- формують цифрову грамотність як наскрізну компетентність.

Як цифрові технології поєднуються з інтегрованим навчанням?

- Інтегровані курси («Я досліджую світ» та інші) поєднують природничі, суспільні, мистецькі та мовні знання. ЦОТ у такому контексті дозволяють:
- забезпечувати міжпредметність (наприклад, дослідження природного об'єкта + створення цифрової презентації);
- візуалізувати абстрактні поняття (анімації, симуляції);
- розширювати досвід дитини за межі класу (віртуальні екскурсії, Google Maps);
- стимулювати активну участь через гру, голосування, конкурси;
- розвивати *навички XXI століття*: критичне мислення, креативність, співпрацю в цифровому середовищі.

Виклики сучасності:

- *Перенасичення цифровим контентом.* Надлишок платформ ускладнює вибір оптимальних інструментів.
- *Недостатня цифрова педагогіка.* Учитель може знати «як працює платформа», але не завжди — «як методично інтегрувати».
- *Розрив у технічних можливостях.* Нерівність доступу до інтернету та пристроїв створює освітні бар'єри.
- *Брак часу на якісне планування.* Інтеграція ЦОТ вимагає додаткової підготовки та ресурсів.

– *Питання безпеки та кібергігієни.* Молодші школярі потребують особливого захисту й формування цифрової культури.

Сучасні освітні тренди у використанні цифрових освітніх технологій (ЦОТ):

1. STEAM-освіта. STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) інтегрує природничі науки, технології, інженерію, мистецтво та математику через практичні завдання і проєкти. Використання цифрових інструментів дозволяє учням створювати моделі, макети, інтерактивні презентації, а також працювати з симуляціями.

Наприклад, проєкт «Мій розумний дім» може включати креслення, математичні обчислення енерговитрат і цифрове оформлення результатів у Genially чи Canva. Такий підхід формує в учнів системне мислення, розвиває креативність та вміння застосовувати знання в реальних ситуаціях.

2. Гейміфікація. Ігрові механіки — бали, рівні, бейджі, квести – активно впроваджуються для підвищення мотивації учнів. Цифрові платформи на кшталт Wordwall, Kahoot чи Classcraft дозволяють швидко перетворювати навчальний матеріал у захопливу гру. Крім того, QR-квести у школі чи на шкільному подвір'ї допомагають поєднувати фізичну активність і цифрові завдання. Гейміфікація стимулює інтерес до навчання, створює відчуття досягнення і розвиває командну взаємодію.

3. Inquiry-Based Learning (навчання через дослідження). Учень у центрі процесу – він не отримує знання у готовому вигляді, а сам їх відкриває через запитання, експерименти та спостереження. Цифрові інструменти тут виступають як ресурси для пошуку інформації (цифрові енциклопедії, освітні відео), а також як засоби фіксації та презентації результатів (онлайн-щоденники, слайди, короткі відеозвіти). Наприклад, дослідження «Чому сніг білий?» може включати аналіз фотографій, спостереження та пояснення, оформлене у Padlet.

4. Розширене оцінювання (Assessment for Learning). Оцінювання перестає бути лише контролем і перетворюється на інструмент підтримки навчання. Учитель може використовувати цифрові ресурси для миттєвого зворотного зв'язку (Classtime, Mentimeter), організовувати онлайн-рефлексію у Padlet або збирати результати роботи у цифрових портфоліо (Seesaw, Google Drive). Це робить процес оцінювання прозорим, формує навички самоаналізу та допомагає учневі відчувати власний прогрес.

5. Навчання на основі проєктів (Project-Based Learning, PBL). Учні працюють над довготривалими завданнями, що мають реальну мету й результат. У початковій школі це можуть бути інтерактивні книжки в BookCreator, екологічні дослідження з інфографікою у Canva чи міні-фільми, створені у спільній роботі. Такий підхід формує відповідальність, уміння планувати час, працювати в команді та представляти результат.

6. Мультимодальне навчання. Це подача інформації одночасно через кілька каналів: текст, зображення, звук, відео, інтерактивні матеріали. Учні

початкової школи мають різні стилі сприйняття, тому мультимодальність допомагає зробити урок доступним для всіх. Наприклад, вивчення теми «Тварини» може включати читання короткого тексту, перегляд відео, прослуховування звуків природи та створення власної інфографіки у Genially.

7. Фокус на soft skills. Сучасна школа має готувати не лише до складання тестів, а й до життя у суспільстві. Розвиток комунікації, співпраці, креативності, емоційного інтелекту — стає важливою складовою. Цифрові інструменти допомагають у цьому: командні міні-проєкти в Miro, рольові ігри онлайн у Pixton чи Flipgrid, вправи на емпатію через цифрові візуальні історії.

8. Цифрова інклюзія. Важливим трендом є створення цифрового середовища, доступного для всіх дітей незалежно від їхніх особливостей чи стилю навчання. Це можуть бути субтитри у відео, завдання з аудіосупроводом, використання читців екрана для дітей із порушеннями зору, а також візуальні планувальники для учнів з СДВГ чи аутизмом. Такий підхід забезпечує справедливість і рівний доступ до освіти.

9. Штучний інтелект у школі. Хоча використання ІІ у початковій школі ще обережне, він поступово інтегрується у вигляді адаптивних систем навчання. Наприклад, платформа Matific може добирати завдання з математики залежно від попередніх результатів учня. Також учителі можуть використовувати інструменти генерації вправ чи персоналізованих пояснень, але з дотриманням етичних принципів і педагогічного контролю.

10. Цифрове громадянство. У початковій школі важливо формувати у дітей відповідальне ставлення до онлайн-простору. Це уроки про безпечні паролі, правила ввічливого спілкування в Інтернеті, розпізнавання неправдивих новин. Учні можуть створювати власні «цифрові правила класу» або аналізувати приклади «фейкових історій» (на основі казок чи вигаданих істот). Це допомагає з раннього віку закладати основи медіаграмотності та безпеки.

Усі ці тренди свідчать, що цифрові освітні технології в початковій школі — це не просто набір інструментів, а *цілісна система*, яка змінює розуміння навчання: від передачі знань до формування компетентностей, потрібних дитині у XXI столітті.

Ефективність впровадження цифрових технологій у поєднанні з інтегрованим навчанням значною мірою залежить від системних умов та готовності всіх учасників освітнього процесу:

1. Підготовлені вчителі, готові експериментувати. Учитель стає не лише носієм знань, а фасилітатором і дизайнером навчального середовища. Тому йому потрібні не тільки базові ІТ-навички, а й уміння добирати інструменти під педагогічні цілі, створювати інтерактивні формати та пробувати нові методики. Важливо формувати культуру «права на помилку», коли експериментування не сприймається як ризик, а як розвиток.

2. Підтримка адміністрації. Успіх інтеграції неможливий без організаційної та матеріальної підтримки з боку керівництва школи. Це забезпечення технікою та доступом до якісного Інтернету, інвестування у

ліцензійні платформи, а також надання вчителям часу для спільного планування та обміну досвідом. Атмосфера «підтримуючої школи» мотивує педагогів діяти сміливіше.

3. Методична база. Здобувачам потрібні не лише окремі цифрові інструменти, а й зразки готових сценаріїв та інтегрованих завдань. Це можуть бути методичні рекомендації, бібліотеки шаблонів, збірники кейсів з інших шкіл. Важливо створювати власні внутрішні методичні банки, де педагоги діляться напрацьованим досвідом і матеріалами.

4. Поступовість у впровадженні. Зміни мають бути органічними. Ефективною є стратегія «малих кроків»: спочатку прості інтерактивні вправи чи вбудовані онлайн-опитування, далі — комплексні проєкти з міжпредметною інтеграцією. Це дозволяє зняти страх перед технологіями і поступово виробити впевненість у використанні.

5. Командна співпраця педагогів. Справжня інтеграція можлива лише тоді, коли вчителі різних предметів планують спільні теми і завдання. Робота у міждисциплінарних мікрогрупах дозволяє не лише зекономити час, а й створювати глибші й цікавіші навчальні сценарії. Спільне планування формує культуру професійної взаємопідтримки та колегіальності.

6. Орієнтація на учня. У центрі всіх змін – дитина. Важливо не лише використовувати технології заради новизни, а й забезпечувати особистісно-орієнтований підхід: адаптацію завдань під рівень і темп учня, врахування його інтересів та залучення до активної діяльності.

7. Система підвищення кваліфікації. Для довготривалої ефективності необхідно мати постійну можливість підвищення кваліфікації – від внутрішніх воркшопів у школі до участі у професійних онлайн-спільнотах та тренінгах. Навчання педагогів має бути таким же інтерактивним і компетентнісним, як і навчання дітей.

Таким чином, для реального успіху важлива не лише наявність цифрових інструментів, а й *система підтримки*: підготовлені вчителі, сучасна інфраструктура, методичні ресурси та культура співпраці. Лише за таких умов синергія технологій та інтегрованого навчання стане дієвим інструментом оновлення початкової освіти.

Отже, комплексне використання цифрових технологій у змісті інтегрованих курсів початкової школи — це новий світогляд в освіті, який формує не лише знання, а й ключові компетентності XXI століття. Гнучкість мислення, уміння працювати з інформацією, креативність, цифрова грамотність і любов до навчання стають результатами такої інтеграції (Державний стандарт початкової освіти, 2018).

Освітні тренди доводять, що початкова школа може і має бути не лише місцем засвоєння фактів, а простором *дослідження, творчості, співпраці та соціалізації*.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Биков, В. Ю. (2008). Інформатизація освіти. В Енциклопедія освіти України (с. 360-362). Академія педагогічних наук України; В. Г. Кремень (Головний редактор). Юрінком Інтер.

Бондар, К. Ю., Лисевич, О., Павлик, О. (2025). Інтеграція цифрових технологій у освітній процес для формування критичного мислення учнів початкової школи. Acta Paedagogica Volynienses, 1, 101-116. Волинський національний університет імені Лесі Українки.

Генсерук, Г. Р. (2019). Цифрова компетентність як одна із професійно значущих компетентностей майбутніх учителів. Відкрите освітнє середовище сучасного університету, 6, 8-16.

Генсерук, Г. Р., Бойко, М. М. (2022). Роль цифрових технологій у підвищення якості освіти. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи, 9, 198-200.

Гільберг, Т., Тарнавська, С., Павич, Н. (2020). Нова українська школа: методика навчання інтегрованого курсу «Я досліджую світ» у 3-4 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу: навч. метод. посіб. Генеза.

Гончарова, І. П. (n.d.). Цифрові технології в освіті як засіб покращення доступності та ефективності навчання. Інститут інформаційних технологій і засобів навчання. https://lib.iitta.gov.ua/734946/1/Гончарова_тези.pdf

Гринько, В. О. (2020). Цифрові освітні технології у навчанні майбутніх учителів початкової школи: теоретико-методичний аспект проєктування (д-р пед. наук, проф. М. П. Лещенко, Ред.). ДВНЗ "Донбас. держ. пед. ун-т".

Гущина, Н. І. (2018). Путівник світом цифрових технологій: посіб. для вчителів початкових класів. Видавничий дім «Освіта».

Державний стандарт початкової освіти. (2018). Верховна Рада України. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018

Костецька, С. Т. (2018). Цифрові технології в освіті. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи, 2, 208-210.

Морзе, Н., Буйницька, О. (2021). Модернізація освіти в цифровому вимірі: монографія. Ун-т ім. Б. Грінченка.

Паламарчук, В. Ф., Барановська, О. В. (2018). Педагогічні технології навчання в умовах нової української школи: вектор розвитку. Український педагогічний журнал, 3, 60-66.

Писарчук, О. Т., Руденський, Р. Є. (2022). Провідні уміння й навички молодших школярів в умовах дистанційного навчання. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи, 9, 136-139.

Сірант, Н. П., Гаврон, М. Я., Кравчишин, А. Р. (2024). Використання цифрових технологій на уроках математики в закладах початкової освіти. International scientific journal «Grail of Science», 39, 530-532.

Смолянюк, Н., Алексєєва, Н. (2024). Використання цифрових технологій на уроках «Я досліджую світ». В Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі: зб. тез доп. учасників VI Міжнар. наук.-практ. конф. молод. учених (с. 220–222). Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди.

Смолякова, М., Дербак, О., Смолянюк, Н. (2023). Використання цифрових сервісів на уроках Я досліджую світ у початковій школі. Міжнародна науково-практична конференція «Трансформація особистості, суспільства та ринку праці: виклики майбутнього та вплив на освіту», 549.

Bygstad, B., Ovrelid, E., Ludvigsen, S., & Dæhlen, M. (2022). From dual digitalization to digital learning space: Exploring the digital transformation of higher education. Computers & Education, 182, Article 104463. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104463

Листопад О. А.
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
(Одеса, Україна)
https://doi.org/10.32405/978-617-9006-40-1-2026-233-261

ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІКИ ЕМПАУРМЕНТУ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ

Система вищої освіти завжди відігравала ключову роль у розвитку суспільства, формуванні професійних компетентностей та забезпеченні інноваційного потенціалу держави. У сучасних умовах глобальної нестабільності та війни проти Україні освітня сфера опинилася перед новими викликами, які потребують оперативних рішень і переосмислення традиційних підходів до організації освітнього процесу. Аналіз ситуації вітчизняної вищої освіти в контексті воєнного стану та післявоєнного відновлення дозволяє окреслити ключові проблеми та визначити напрями адаптації закладів освіти до нових соціальних, економічних і технологічних реалій (Кремень, 2023).

Як зазначається у науково-аналітичній доповіді «Вища освіта України в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення: виклики і відповіді», сучасна Україна переживає складні часи. Широкомасштабне військове вторгнення Російської Федерації, розпочате 24 лютого 2022 р., завдало та продовжує завдавати значного руйнівного впливу на інфраструктуру, економіку країни та всі сфери суспільного життя. Особливо суттєво постраждала система вищої освіти, яка зіткнулася з непередбачуваними викликами, пов’язаними з частковою або повною руйнацією закладів вищої освіти, щоденною загрозою життю і здоров’ю учасників освітнього процесу, загостренням проблеми забезпечення стабільності університетської діяльності та зменшенням видатків державного бюджету на освіту. Все це підкреслює нагальну потребу в переосмисленні ключових пріоритетів розвитку вищої освіти в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення країни (Кремень, 2023, 6).

Як зазначає О. М. Топузов, «сучасна українська освіта, перебуваючи в активній стадії свого реформування, працює в особливо складних умовах воєнного часу. На кожному з її рівнів здійснюються пошуки шляхів творчого застосування найефективніших форм та методів освітньої діяльності, в центрі

яких з часу відновлення української державності утверджуються національні пріоритети. Від дошкільної освіти до освіти дорослих цією якістю наповнюється весь зміст навчання та виховання». На думку автора, національні пріоритети в освіті не є тимчасовим явищем, примхою чи зовнішньою рекомендацією, а становлять життєву необхідність, продиктовану самим ходом історичного розвитку. (Топузов, 2024, 196).

Сфера вищої освіти є ключовим чинником інноваційного розвитку суспільства, економіки та особистості, оскільки саме через діяльність університетів здійснюється підготовка висококваліфікованих фахівців, генерується нове знання та створюються умови для науково-технічного прогресу. В. Г. Кремень, В. І. Луговий, П. Ю. Саух та Ж. В. Таланова підкреслюють, що для виконання цієї провідної ролі університети самі повинні бути інноваційними та конкурентоспроможними, впроваджувати сучасні освітні та управлінські практики, активно інтегруватися у світовий науково-освітній простір. Як зазначають автори, «сфера вищої освіти відіграє і буде відігравати провідну роль в інноваційному розвитку суспільства, економіки, людини. Для цього вона сама має бути інноваційною і конкурентоспроможною, що не завжди забезпечується» (Кремень, Луговий, Саух & Таланова, 2022, 2). Отже, сучасні університети стоять перед завданням постійного вдосконалення своєї інноваційної спроможності, що передбачає розвиток кадрового потенціалу, модернізацію освітніх програм, впровадження цифрових технологій та стимулювання наукової активності.

З огляду на зазначені виклики, особливе значення набуває модернізація освітніх програм та методів підготовки фахівців, здатних ефективно функціонувати у сучасному інформаційно-цифровому середовищі. Безперервність освітнього процесу та адаптація університетів до нових реалій тісно пов’язані з необхідністю формування у студентів компетентностей, що забезпечують самостійність, інноваційність і професійну гнучкість (Дічек, Саух & Загородня, 2025, 301). Саме в цьому контексті актуалізується роль концепцій педагогічної підтримки, зокрема педагогіки емпаурменту, яка спрямована на розвиток автономії, відповідальності та впевненості у власній професійній спроможності майбутніх педагогів.

У вітчизняному науковому дискурсі ідеї емпаурменту тісно переплітаються з проблематикою розвитку особистісно орієнтованої освіти, педагогічного лідерства та цифрової компетентності майбутніх педагогів. Так, дослідники (В. Г. Кремень, В. Л. Луговий, Н. Г. Ничкало, П. Ю. Саух, С. О. Сисоєва, О. М. Топузов та ін.) наголошують на важливості формування цифрової компетентності як основи професійної мобільності, а також на розробці методичних підходів до цифровізації педагогічної освіти. Вони акцентують увагу на потребі інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій не лише як інструменту організації освітнього процесу, а як середовища розвитку критичної, інноваційної та рефлексивної культури педагога (Кремень, Луговий, Саух & Таланова, 2022).

Розвиток наукової думки у цьому напряму засвідчує, що саме цифрове освітнє середовище створює умови для посилення суб'єктності майбутнього педагога, розширення його можливостей щодо самостійного конструювання освітньої траєкторії, співтворчості та партнерської взаємодії (Гуревич, Кадемія & Шевченко, 2012). На думку сучасних українських учених, цифровізація стає каталізатором формування нової професійної ідентичності педагога, орієнтованої на відповідальність, автономію та здатність до прийняття рішень в умовах невизначеності (Биков, Лещенко & Тимчук, 2017).

Є впевненість у тому, що у контексті педагогіки емпаурменту інформаційно-комунікаційні технології відіграють роль не лише технічного забезпечення, а й потужного психолого-дидактичного ресурсу, що сприяє підвищенню мотивації, розвитку ініціативності, формуванню навичок саморегуляції та взаємодії в цифрових командах, що потребує переосмислення функцій викладача, який виступає не стільки джерелом інформації, скільки фасилітатором, тьютором, наставником, здатним підтримувати внутрішню активність і професійне зростання студента (Листопад, Мардарова & Гуданич, 2022).

Взаємопоєднання ідей емпаурменту, особистісно орієнтованого підходу та цифрової трансформації освіти дає змогу сформувати нову парадигму підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти. Її провідними характеристиками є розвиток професійної суб'єктності, формування здатності до інноваційної діяльності, опанування цифровими інструментами як засобами розширення особистісного й професійного потенціалу, а також посилення педагогічного лідерства в умовах динамічних суспільних змін та зростаючих вимог до якості освітніх послуг. У такому контексті майбутній вихователь постає не лише як носій знань, а як активний агент змін, здатний творчо діяти, приймати відповідальні рішення, організовувати партнерську взаємодію з дітьми, батьками та колегами (Богуш, 2020, 32).

Не можна не зважати на те, що цифрові технології, інтегровані з ідеями емпаурменту й особистісно орієнтованої освіти, сприяють створенню відкритого освітнього середовища, у якому студент залучений до проєктної, дослідницької та ігрової діяльності, має можливість проявляти ініціативу, будувати індивідуальні траєкторії розвитку, рефлексувати власний поступ. Таким чином забезпечується не лише формування професійних компетентностей, а й розвиток автономності, креативності та відповідальності як ключових ознак сучасного педагога (Кремень, Ничкало, Лук'янова & Лазаренко, 2024). У цьому аспекті варто взяти до уваги, що узгодження означених підходів дозволяє вибудувати таку модель професійної підготовки, у якій цифровізація виступає не механічним доповненням, а гармонійним інструментом розкриття потенціалу майбутнього фахівця (Гуревич, Кадемія & Шевченко, 2012), а емпаурмент – фундаментом для становлення його професійного лідерства, готовності до інновацій та суб'єктності в освітньому процесі.

Проблема підготовки майбутніх педагогів загалом ґрунтовно висвітлена у працях І. Д. Беха, О. В. Вознюк, Н. В. Гузій, Н. В. Кічук, О. А. Лавріненко, Л. Б. Лук'янової, О. Я. Савченко та інших науковців, які підкреслюють необхідність інтеграції теоретичної і практичної складових професійної освіти. Дослідники наголошують, що ефективна підготовка вихователя передбачає розвиток педагогічної майстерності, творчої активності, етичної культури й готовності до інноваційної діяльності. Означені аспекти цілком узгоджуються з концепцією емпаурменту, адже остання орієнтована на формування внутрішньої мотивації, здатності до рефлексії та самоорганізації.

У цьому контексті емпаурмент розглядається як важливий психолого-педагогічний механізм, що забезпечує перехід від зовнішньо контрольованого навчання до моделі, у якій студент виступає активним суб'єктом професійного становлення. Українські науковці підкреслюють, що сучасна педагогічна освіта покликана створювати умови для розвитку автономності, професійної відповідальності та здатності до прийняття зважених рішень у складних педагогічних ситуаціях. Саме такі якості є ключовими компонентами емпаурмент-орієнтованої підготовки, де центральним стає посилення внутрішніх ресурсів майбутнього педагога (Волеваха, 2015, 35).

Особливої значущості набуває питання формування здатності до рефлексії – як інтелектуальної, так і емоційно-ціннісної, що дозволяє майбутньому вихователеві усвідомлювати власні професійні потреби, можливості, сильні сторони та перспективи розвитку. Рефлексивна культура, на думку провідних учених, є фундаментом педагогічної майстерності та невід'ємною складовою успішної професійної діяльності в умовах цифрових трансформацій (Листопад, 2019, 183).

Окрім того, педагогіка емпаурменту забезпечує модернізацію підходів до організації навчально-практичної взаємодії, посилюючи роль практикоорієнтованого навчання, наставництва, тьюторства й моделювання професійних ситуацій (Грошовенко & Кондратюк, 2018, 76). Такі методи сприяють розвитку самостійності, творчого мислення та здатності адаптуватися до нових освітніх викликів, що є надзвичайно важливим у підготовці сучасного вихователя закладу дошкільної освіти.

Можна стверджувати, що ідеї емпаурменту органічно інтегруються у сучасну парадигму підготовки майбутніх педагогів, підсилюючи її гуманістичний, інноваційний та діяльнісний потенціал. Вони відкривають нові можливості для становлення професійної суб'єктності, розвитку цифрової та комунікативної компетентностей, формування педагогічного лідерства й забезпечують підготовку вихователів, здатних ефективно діяти в умовах динамічних змін і зростаючих вимог до дошкільної освіти (Lystopad, 2025, 30).

У контексті дошкільної освіти значна увага приділяється ролі цифрових інструментів у розвитку суб'єктності дітей. Дослідження Т. К. Андрющенко, А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, І. М. Дичківської, І. А. Княжевої, О. В. Ковшар, К. Л. Крутій, Н. В. Лисенко, Р. Г. Найди, О. А. Половіної та ін. доводять, що

застосування інформаційно-комунікаційних у дошкільній освіті сприяє розвитку пізнавальної активності, творчості, дослідницьких навичок дітей, формує досвід командної взаємодії. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у проєктній діяльності розширює можливості педагогів щодо реалізації принципів партнерства та демократизації освітнього процесу, створює передумови для емпаурменту дитини – як суб'єкта навчання, а педагога – як фасилітатора її розвитку.

Переконливим є погляд знаних авторитетів у сфері дидактичних досліджень – Н. О. Арістової, М. В. Головка, І. І. Доброскок, Т. М. Засєкіної, В. І. Кизенка, О. В. Малихіна, О. М. Топузова, Л. В. Шелестової та ін. Наукові доробки учених створюють цілісне теоретико-методологічне підґрунтя для обґрунтування психолого-дидактичних засад реалізації педагогіки емпаурменту в підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти в умовах цифровізації. Їхні дослідження акцентують на необхідності формування особистісно орієнтованого, суб'єкт-суб'єктного освітнього середовища, у якому майбутній педагог виступає активним, відповідальним та рефлексивним учасником освітнього процесу. Особливої ваги набуває розвиток мотиваційно-ціннісної сфери, здатності до самостійного прийняття рішень, критичного мислення та професійної автономії – ключових характеристик емпаурмент-орієнтованої підготовки.

У контексті цифровізації освіти науковці наголошують на важливості інтеграції цифрових інструментів, які сприяють розширенню можливостей студентів, підсилюють їхню активність в освітньому процесі, забезпечують доступ до інноваційних ресурсів і форм взаємодії (Топузов, Локшина, Джурило & Шпарик, 2024). Педагогіка емпаурменту в цьому аспекті вимагає не лише технічної підготовленості, а й сформованості психологічної готовності до роботи в умовах інформаційної насиченості, здатності до саморегуляції та відповідального використання інформаційно- комунікаційних технологій. Узагальнення наукових підходів зазначених учених дає змогу визначити психолого-дидактичні засади реалізації педагогіки емпаурменту як комплекс взаємопов'язаних умов, що забезпечують розвиток професійної суб'єктності майбутніх вихователів, формування їхньої здатності до самостійної діяльності, творчого пошуку та ефективної взаємодії в сучасному цифровому освітньому середовищі.

Аналітичні дослідження цифрової трансформації освіти (В. Ю. Биков, О. Ю. Буров, М. П. Лещенко, С. Г. Литвинова, М. В. Мар'єнко, О. В. Овчарук, В. П. Олексюк, В. В. Осадчий, С. О. Семеріков, О. М. Спірін, М. П. Шишкіна, А. В. Яцишин та ін.) акцентують на необхідності розвитку цифрової грамотності педагогів, створення інтегрованих цифрових освітніх середовищ та формування компетентності у сфері цифрової педагогіки. Означені напрями розглядаються як ключові передумови ефективної реалізації педагогіки емпаурменту в сучасному освітньому просторі. Саме цифровізація відкриває можливості для персоналізованого навчання, використання адаптивних

технологій, дистанційної співпраці та формування культури академічної свободи й відповідальності (Биков, Лещенко & Тимчук, 2017).

Результати дослідження свідчать, що педагогіка емпаурменту ґрунтується на комплексі наукових підходів, що забезпечують її цілісність, гуманістичну спрямованість та ефективність у підготовці здобувачів освіти. Її методологічний фундамент формують сучасні психолого-педагогічні концепції, які акцентують розвиток суб'єктності, здатності до самостійних рішень, відповідальності й активної взаємодії в освітньому середовищі. Основою педагогіки емпаурменту виступають ідеї гуманізму, екзистенціалізму та персоналізму, у центрі яких – цінність людини як унікальної, автономної та самоцінної особистості. Освітній процес розглядається як простір розкриття потенціалу здобувача, його свободи вибору та особистісної відповідальності. Педагог постає партнером, фасилітатором і наставником, який сприяє становленню суб'єктності (Дороніна & Побоча, 2024, 204).

Автори переконливо доводить, що емпаурмент розглядається як результат активного включення студента в різні види діяльності, що сприяє розвитку його компетентностей, упевненості й здатності до самостійного розв'язання освітніх та життєвих завдань. Компетентнісний підхід забезпечує орієнтацію не лише на знання, а й на ініціативність, відповідальність, критичність, мобільність та рефлексивність. Педагогіка емпаурменту значною мірою спирається на праксеологічні ідеї, що акцентують ефективність, доцільність та результативність професійної діяльності. Праксеологічна логіка дозволяє оптимізувати навчальну діяльність студентів, формувати навички саморегуляції, самоорганізації, планування, контролю й оцінювання власних дій. Згідно з цим підходом, емпаурмент постає як здатність діяти успішно та усвідомлено у змінному освітньому середовищі (Волеваха, 2015; Грошовенко & Кондратюк, 2018; Клочко, 2018).

Доведено, що акмеологічні засади дають можливість розглядати емпаурмент як процес досягнення особистісних і професійних вершин. Освітня взаємодія має бути спрямована на створення умов для самореалізації, творчого зростання, професійного саморозвитку та формування внутрішньої мотивації до досягнення успіху. Акмеологія підкреслює важливість розвитку «внутрішніх ресурсів» особистості. Педагогіка емпаурменту розглядає освітній процес як складну, відкриту й багаторівневу систему, у якій взаємодіють педагог, студент, освітнє середовище, соціальні та культурні чинники. Синергетичний підхід дозволяє пояснити явище емпаурменту як результат самоорганізації та нелінійних змін, що виникають у процесі взаємодії всіх суб'єктів освіти. У центрі – створення умов для появи нових якостей особистості (Листопад, 2025).

Є очевидним, що методологічне ядро педагогіки емпаурменту складають концепції суб'єктності та автономії особистості. Освіта спрямовується на персоналізацію навчального досвіду, підтримку індивідуальної траєкторії розвитку, формування внутрішньої мотивації, самостійності й відповідальності. Студент позиціонується не як об'єкт педагогічного впливу, а як повноправний

суб'єкт співдії. Емпаурмент нерозривно пов'язаний із процесами самоконструювання знань, умінь та досвіду. Конструктивізм визначає навчання як активний, творчий та індивідуальний процес. Соціальний конструктивізм підкреслює роль взаємодії, колаборації, групової діяльності, у яких розвиваються комунікативні й лідерські компетентності (Яременко & Коломієць, 2019, 502).

Оскільки педагогіка емпаурменту широко застосовується в контексті неперервної освіти, важливим є андрагогічний підхід, який підкреслює самостійність, досвід та мотивацію дорослої людини. Він сприяє формуванню партнерських відносин між педагогом і здобувачем, розвитку рефлексії, критичного мислення та здатності до самонавчання. Методологічне підґрунтя педагогіки емпаурменту становить інтеграція гуманістичних, діяльнісних, праксеологічних, акмеологічних, системних, суб'єктних, конструктивістських та андрагогічних підходів. Їх поєднання забезпечує створення освітнього простору, у якому здобувач освіти набуває здатності до автономії, відповідального вибору, професійного й особистісного зростання (Волеваха, 2015; Грошовенко & Кондратюк, 2018; Клочко, 2018).

Матеріали здійсненого дослідження дозволяють стверджувати, що педагогіка емпаурменту сформувалася наприкінці XX – на початку XXI століття як відповідь на соціальні, культурні та освітні зміни, що вимагали нових підходів до розвитку автономності, відповідальності та суб'єктності особистості. Її виникнення не пов'язане з однією конкретною школою або автором, а є результатом поступової еволюції гуманістичних, критичних, соціокультурних та діяльнісних ідей у педагогіці. Поява педагогіки емпаурменту зумовлена глобальними процесами: демократизацією освіти, поширенням прав людини та ідей рівності, переходом до інформаційного суспільства, зростанням ролі критичного мислення та самостійності у професійній діяльності. Освіта почала розглядатися як простір не лише передачі знань, а й розвитку потенціалу особистості та її здатності впливати на власне життя й соціальні процеси (Чайковська, 2023, 184).

Зібраний і проаналізований фактичний матеріал дозволяє стверджувати, що педагогіка емпаурменту виросла на перетині кількох впливових наукових напрямів: гуманістична педагогіка (J. Bruner, H. Giroux, M. Greene, D. John, D. A. Kolb, A. Maslow, A. S. Neill, N. Noddings, C. R. Rogers), ідеї самоздійснення, самоактуалізації та свободи вибору стали концептуальним підґрунтям емпаурменту; критична педагогіка (M. W. Apple, P. Freire, H. A. Giroux, J. L. Kincheloe, I. Shor, G.Watkins), саме Паулу Фрейре вважається одним із перших, хто ввів розуміння освіти як процесу «звільнення» особистості, розвитку її здатності впливати на соціальні умови, його концепція conscientizaçăo (усвідомлення, критичної свідомості) стала фундаментом емпаурмент-підходу; педагогіка співробітництва та особистісно орієнтована освіта (ідеї суб'єктності, партнерства, взаємодії та співтворчості сприяли

формуванню педагогічної моделі, у центрі якої – активний, самодіяльний здобувач освіти).

Термін empowerment спочатку використовувався в соціології, соціальній роботі та менеджменті (1960–1980-ті рр.) для означення процесу надання людині або групі можливості: приймати рішення, контролювати події свого життя, впливати на соціальні процеси, формувати власну траєкторію розвитку. Коли означені ідеї почали активно проникати в освітню теорію і практику, виникла потреба у створенні окремого педагогічного напряму – педагогіки емпаурменту. На початку 2000-х років підхід набув системного характеру у сфері: вищої освіти, неперервної професійної освіти, підготовки педагогічних кадрів, інклюзивного та соціально чутливого навчання. Дослідники почали вибудовувати моделі емпаурмент-орієнтованої освіти, у яких поєднуються: розвиток суб'єктності, фасилітація, підтримка автономії, розвиток лідерських та рефлексивних якостей, створення безпечного, партнерського середовища.

Згідно з поглядами науковців (Клочко, 2018; Теличко, 2013; Чайковська, 2023; Яременко & Коломієць 2019), можемо зауважити, що педагогіка емпаурменту стала актуальною у зв'язку з переходом до компетентнісної освіти, де ключовою є здатність діяти, необхідністю формувати ініціативність і проактивність, розвитком цифрового та відкритого освітнього простору, зростанням ролі неперервної освіти, підсиленням значущості педагогіки партнерства й фасилітації. Педагогіка емпаурменту виникла як відповідь на потребу сучасного суспільства у формуванні автономної, компетентної, відповідальної й активної особистості. Вона постала на перетині гуманістичної, критичної, суб'єктно-діяльнісної та соціально-когнітивної традицій, увібравши в себе ключові ідеї про розвиток внутрішніх ресурсів людини, її здатності впливати на власне життя та навчання.

Беручи до уваги наукові напрацювання (Н. О. Арістова, Н. М. Бібік, Н. І. Богданець-Білоскаленко, М. І. Бурда, М. В. Головко, О. М. Горошкіна, Н. П. Дічек, К. М. Задорожний, Т. М. Засєкіна, Л. М. Калініна, О. І. Локшина, О. І. Ляшенко, О. В. Малихін, Ю. І. Мальований, О. В. Онопрієнко, О. І. Пометун, Р. А. Попов, П. Ю. Саух, С. О. Сисоєва, О. М. Топузов, Т. О. Яценко та ін.) педагогіка емпаурменту в освітньому процесі майбутніх вихователів передбачає створення таких психолого-дидактичних умов, які сприяють формуванню внутрішньої мотивації до навчання, розвитку критичного мислення, емоційного інтелекту та здатності до конструктивної взаємодії. Вона виходить із позицій партнерства між викладачем і студентом, де викладач виступає не лише джерелом знань, а наставником і фасилітатором особистісного зростання. Студент, у свою чергу, стає активним суб'єктом освітнього процесу, здатним приймати рішення, ініціювати зміни, брати на себе відповідальність за результати власної діяльності. Таким чином, реалізація педагогіки емпаурменту в підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти в умовах цифровізації передбачає комплекс психолого-дидактичних змін: переорієнтацію освітніх стратегій на розвиток суб'єктності, впровадження

цифрових технологій як інструментів самовираження й співпраці, а також формування внутрішньої готовності студентів до лідерства, творчості та професійної автономії.

Не можна не зважати на те, що цифровізація освіти створює нові можливості для реалізації ідей емпаурменту, забезпечуючи доступ до відкритих освітніх ресурсів, платформ дистанційного навчання, інструментів онлайн-співпраці та цифрової творчості. Інформаційно-комунікаційні технології сприяють персоналізації освітнього процесу, гнучкому вибору форм і темпів навчання, розвитку самостійності та рефлексивних умінь студентів. Використання інтерактивних середовищ, симуляцій, віртуальних лабораторій та ігрових технологій дозволяє розвивати професійну компетентність у ситуаціях, наближених до реальної педагогічної практики (Topuzov, Holovko, Tverdokhlib, Sharlovych & Ladonia, 2025). У цьому аспекті варто взяти до уваги, що психолого-дидактичні засади педагогіки емпаурменту охоплюють систему принципів і методів, спрямованих на формування позитивного освітнього середовища, у якому домінують довіра, підтримка, визнання особистісної цінності кожного учасника освітнього процесу. Важливу роль відіграють методи рефлексії, проєктного та проблемного навчання, фасилітації групової діяльності, коучингові та тьюторські практики, що формують у студентів почуття успіху, компетентності та здатності впливати на власну професійну траєкторію.

У контексті сучасних українських досліджень (О. Л. Богініч, А. М. Богуш, С. М. Гаврилюк, І. М. Дичківська, Л. В. Зданевич, Т. О. Пироженко, О. Д. Рейпольська та ін.) для майбутніх вихователів дошкільної освіти педагогіка емпаурменту є потужним чинником становлення педагогічного лідерства, розвитку емпатії, толерантності та комунікативної культури. Вона сприяє формуванню готовності створювати інноваційне, партнерське та емоційно безпечне освітнє середовище для дітей, у якому кожна дитина відчуває підтримку, прийняття й можливість самовираження. Отже, реалізація педагогіки емпаурменту в умовах цифровізації вимагає переосмислення традиційних підходів до підготовки педагогічних кадрів, інтеграції сучасних цифрових технологій із гуманістичними цінностями освіти, забезпечення балансу між технологічною ефективністю та особистісно орієнтованим змістом навчання. Лише така цілісна взаємодія психолого-дидактичних і цифрових складників може забезпечити підготовку фахівця нового покоління – впевненого, креативного, лідерського, здатного до педагогічного впливу на засадах довіри, співпраці та професійної гідності.

Педагогіка емпаурменту є інноваційним підходом, який орієнтує освітній процес на розвиток автономії, відповідальності, критичного мислення та внутрішньої мотивації здобувача освіти. Емпаурмент трактується не лише як педагогічна технологія, а як філософія освіти, що підкреслює значення демократичних відносин, суб’єктності особистості, рівноправного діалогу між викладачем і студентом. Класичні зарубіжні дослідження (S. D. Brookfield,

P. Freire, H. A. Giroux, J. Mezirow, C. M. Shields, I. Shor, M. A Zimmerman) вбачають у педагогіці емпаурменту механізм підтримки прав людини, зокрема прав дітей, та інструмент розвитку соціальної відповідальності й критичного мислення. У межах цього підходу навчання розглядається як процес співдії, де здобувач освіти стає не об'єктом, а партнером і співтворцем педагогічної взаємодії.

Сучасна педагогічна освіта дедалі більше орієнтується на формування фахівця нового типу – автономного, рефлексивного, здатного до творчої самореалізації, критичного мислення й гнучкої адаптації в умовах постійних соціально-технологічних змін (Луговий, Слюсаренко & Таланова, 2020). Від майбутнього вихователя очікується не лише володіння професійними знаннями, а й уміння діяти як лідер, фасилітатор розвитку дитини, ініціатор освітніх інновацій. У цьому контексті педагогіка емпаурменту набуває особливого значення як концептуальна основа оновлення системи підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти. Сутність педагогіки емпаурменту полягає у створенні таких психолого-дидактичних умов, за яких студент виступає не пасивним споживачем знань, а активним суб'єктом освітнього процесу, здатним до самостійного вибору, ініціативи, співтворчості та відповідального прийняття рішень. Освітній процес у цьому випадку розглядається як простір партнерської взаємодії, де провідну роль відіграють довіра, взаємоповага, підтримка та спільна рефлексія.

Аналіз сучасної педагогічної теорії та практики (С. В. Волеваха, О. П. Грошовенко, Т. О. Дороніна, О. В. Клочко, В. Г. Кремень, В. І. Луговий, О. М. Топузов та ін.) засвідчує, що педагогіка емпаурменту посідає ключове місце у структурі професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, оскільки охоплює комплекс взаємопов'язаних функцій, спрямованих на формування компетентного, автономного та інноваційно орієнтованого фахівця. Усі функції педагогіки емпаурменту перебувають у тісній синергії та вибудовують цілісну методологічну основу для переорієнтації освітнього процесу з передавання знань на розвиток професійної суб'єктності майбутнього педагога.

Спираючись на сучасні дослідження (Н. О. Арістова, М. І. Бурда, Н. П. Дічек, Л. М. Калініна, О. В. Малихін, О. І. Пометун, С. О. Сисоєва та ін.) нами передусім виокремлено мотиваційно-ціннісна функція, яка формує внутрішній базис професійної діяльності. Її реалізація передбачає не лише створення зовнішніх умов мотивації, а й розвиток глибинної особистісної залученості здобувача освіти. Наприклад, застосування рефлексивних есе або портфоліо професійного зростання сприяє усвідомленню значущості педагогічної праці та стимулює перехід від зовнішньої (формальної) мотивації до внутрішньої, що перетворює навчання на особистісну потребу. Водночас формування системи гуманістичних цінностей – поваги до дитини, відповідальності, емпатії – слугує моральною основою для прийняття педагогічних рішень і побудови етичних взаємин у професійному середовищі.

Також важливою є когнітивно-розвивальна функція, яка забезпечує інтелектуально-інструментальний вимір професійної компетентності. Педагогіка емпаурменту трансформує процес засвоєння знань із репродуктивної моделі на дослідницько-активну, орієнтовану на самостійне конструювання змісту діяльності. Наприклад, інтеграція теоретичних положень із навчальних дисциплін педагогіки та психології з аналізом відеофрагментів занять у закладі дошкільної освіти або участю у педагогічних тренінгах дозволяє здобувачам краще усвідомити механізми взаємодії з дітьми. Крім того, практики проблемно-орієнтованого навчання (case studies, мікровикладання) сприяють розвитку критичного й системного мислення, необхідного для прогнозування наслідків педагогічних рішень.

У свою чергу, ефективність зазначених процесів посилюється через реалізацію рефлексивно-оцінної функції, яка визначає здатність майбутнього фахівця до саморегуляції та неперервного професійного вдосконалення. Рефлексія стає ключовим інструментом усвідомлення власних сильних і слабких сторін, аналізу ефективності застосованих методів і визначення напрямів подальшого розвитку. Так, упровадження рефлексивних щоденників практики або самооцінювальних карт дозволяє здобувачам освіти своєчасно виявляти труднощі й здійснювати самокорекцію професійної діяльності. Здатність до стратегічного планування професійного зростання проявляється в умінні формулювати реалістичні цілі, добирати адекватні інструменти їх досягнення та аналізувати отримані результати.

Завершує означену систему інноваційно-творча функція, що набуває особливої ваги в умовах динамічних трансформацій в освіті. Педагогіка емпаурменту стимулює готовність майбутніх вихователів працювати в контексті постійних змін, демонструвати гнучкість і креативність, що проявляється у розвитку педагогічного лідерства, здатності генерувати нові ідеї та впроваджувати їх у практику. Наприклад, створення власних дидактичних ігор, цифрових освітніх ресурсів або міні-проєктів для роботи з дітьми сприяє формуванню авторського стилю діяльності та готовності до освітнього експериментування. Апробація інноваційних технологій – від STEAM-підходів до інтерактивних онлайн-інструментів – дозволяє адаптувати освітній процес до індивідуальних потреб дітей і вимог сучасного освітнього середовища.

Отже, педагогіка емпаурменту постає інтегративною методологією, що забезпечує цілісний розвиток професійної особистості майбутнього вихователя. Синергійна взаємодія мотиваційно-ціннісної, когнітивно-розвивальної, рефлексивно-оцінної та інноваційно-творчої функцій створює потужний потенціал для підвищення якості професійної освіти, формування конкурентоспроможного фахівця та забезпечення успішної адаптації випускників до сучасних викликів дошкільної освіти.

Зібраний і проаналізований фактичний матеріал дозволяє стверджувати, що особливої актуальності педагогіка емпаурменту набуває в умовах цифровізації освіти, коли цифрові технології стають не лише інструментом

комунікації та доступу до інформації, а й середовищем професійного розвитку. Використання цифрових платформ, інтерактивних курсів, електронних портфоліо, віртуальних тренінгів і гейміфікованих освітніх рішень розширює можливості для персоналізованого навчання, співпраці й самоорганізації студентів. Такі технології сприяють розвитку навичок самоменеджменту, інформаційної культури, медіаграмотності та здатності ефективно діяти у цифровому освітньому середовищі (Локшина, Сисоєва, Борисенко, Вороніна-Пригодій, Глушко, Джурило, Кравченко & Шпарик 2025).

Отримані емпіричні свідчення переконливо вказують на те, що психолого-дидактичні засади реалізації педагогіки емпаурменту в цифровізованому освітньому просторі передбачають комплекс взаємопов'язаних принципів, які забезпечують ефективну організацію професійної підготовки майбутніх вихователів. Передусім йдеться про орієнтацію на студентоцентризм, що проявляється у створенні умов для індивідуальної освітньої траєкторії, урахуванні особистісного темпу опанування матеріалу та рівня сформованості цифрової компетентності. Наприклад, застосування адаптивних платформ (Moodle, Classtime, Google Classroom) дозволяє варіювати складність завдань, обирати зручний ритм навчання та формувати персоналізовані маршрути засвоєння змісту дисципліни. У такий спосіб здобувачі освіти отримують можливість самостійно регулювати навантаження, відстежувати власний прогрес і працювати з тими інструментами, які найбільшою мірою відповідають їхнім потребам і рівню підготовки (Луговий, Слюсаренко, Таланова, 2019).

У межах сучасних психолого-педагогічних досліджень встановлено (Н. М. Бібік, М. В. Головко, К. М. Задорожний, О. І. Локшина, Ю. І. Мальований, Р. А. Попов, О. М. Топузов та ін.), що утвердження принципу інтерактивності та співпраці передбачає розгортання діалогічних форм взаємодії між учасниками освітнього процесу, організацію групової роботи, обмін досвідом і колективне розв'язання проблемних ситуацій за допомогою цифрових ресурсів. Показовими є використання онлайн-дошок (Padlet, Miro), сервісів для відеоконференцій (Zoom, MS Teams) чи тренажерів для спільного моделювання педагогічних кейсів. Такі інструменти дають можливість не лише обговорювати навчальні завдання, а й у режимі реального часу конструювати спільні проєкти, аналізувати проблемні ситуації з практики закладу дошкільної освіти, презентувати результати групових напрацювань.

Не менш важливим складником, у межах сучасних психолого-педагогічних досліджень (Н. І. Богданець-Білоскаленко, О. М. Горошкіна, Т. М. Засєкіна, О. І. Ляшенко, О. В. Онопрієнко, П. Ю. Саух, Т. О. Яценко та ін.) є рефлексивно-аналітичний підхід, який забезпечує розвиток здатності здобувачів освіти до самоспостереження, самооцінювання та саморегуляції. У цифровому середовищі цей підхід набуває практичної форми через ведення електронних рефлексивних щоденників, використання формувального оцінювання, аналітичних панелей прогресу або сервісів для самооцінки

(наприклад, інтерактивні тести з автоматичним аналізом типових помилок). Такі інструменти дозволяють студентам усвідомлювати траєкторію власного розвитку, фіксувати успіхи й труднощі, а викладачам – оперативно коригувати навчальні стратегії.

Окремої уваги потребує інтеграція цифрових та гуманістичних принципів навчання, що забезпечує гармонійне поєднання можливостей технологічних засобів із ціннісно-орієнтованими методами виховання. У практиці підготовки майбутніх вихователів це може реалізовуватися через використання цифрових симуляцій емоційних ситуацій, інтерактивних вправ для розвитку емпатії та комунікативної культури, або ж через створення мультимедійних історій (digital storytelling), які сприяють розвитку емоційного інтелекту та моральної чутливості. Такий підхід дозволяє не лише підвищити технологічну грамотність студентів, а й забезпечити виховання гуманістично орієнтованого педагога, здатного використовувати цифрові інструменти у відповідності до етичних норм і потреб дітей.

У комплексі означені засади формують цілісну модель реалізації педагогіки емпаурменту в цифровому освітньому середовищі, спрямовану на розвиток автономності, відповідальності, критичного мислення та гуманістичних цінностей майбутніх вихователів дошкільної освіти. Таким чином, педагогіка емпаурменту в системі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти є не лише методологічним орієнтиром, а й стратегічним ресурсом формування педагогічного лідерства, цифрової грамотності та психологічної готовності до професійної діяльності в умовах інформаційного суспільства. Її реалізація потребує цілісного психолого-дидактичного підходу, який поєднує технологічні, особистісні та гуманістичні складники освітнього процесу, спрямованого на розкриття потенціалу майбутнього вихователя як суб’єкта інноваційної педагогічної практики.

Вивчення педагогічної літератури (Грошовенко & Кондратюк, 2018; Клочко, 2018) уможливлює констатувати, що інноваційний потенціал педагогіки емпаурменту – це сукупність можливостей, які відкриває ця педагогічна концепція для оновлення змісту, форм і методів освіти з метою розвитку активної, самостійної, відповідальної особистості. Іншими словами, це здатність педагогіки емпаурменту (педагогіки розширення можливостей) створювати інноваційне освітнє середовище, у якому кожен учасник навчального процесу не просто засвоює знання, а набуває досвіду самовизначення, самореалізації та впливу на власну освітню траєкторію. Розширюючи сутність інноваційного потенціалу педагогіки емпаурменту, варто підкреслити, що він охоплює як трансформацію педагогічних взаємин, так і модернізацію освітнього середовища, спрямованих на посилення суб’єктності здобувача, розвиток його внутрішньої мотивації, рефлексивної культури та здатності до відповідального прийняття рішень. Інноваційний потенціал проявляється у гнучкості освітніх моделей, відкритості до експериментування, інтеграції технологічних та гуманістичних підходів.

Систематизація наукових позицій (Волеваха, 2015; Грошовенко & Кондратюк, 2018; Дороніна & Побоча 2024; Клочко, 2018) дозволяє детальніше розглянути основні аспекти інноваційного потенціалу педагогіки емпаурменту та наведемо приклади їх реалізації:

Особистісно орієнтований підхід. Переорієнтація освіти з викладання на навчання передбачає створення умов, у яких студент виступає активним суб'єктом власного професійного становлення. Приклади реалізації: індивідуальні освітні траєкторії, що дозволяють студентам обирати дисципліни, теми проєктів, форми звітності відповідно до власних інтересів і професійних намірів; застосування методики «навчання через запитування» (Inquiry-Based Learning), коли студент сам формулює проблему та шляхи її розв'язання; проєктно-орієнтоване навчання, де здобувачі працюють над реальними кейсами, пов'язаними з дошкільною освітою, плануючи та приймаючи рішення самостійно.

Цифрова інтеграція. Цифрові технології не лише розширюють інструментарій навчання, а й забезпечують індивідуалізацію, мобільність та інноваційність освітнього процесу. Приклади реалізації: використання платформ (Moodle, ClassDojo, Google Classroom) для організації самостійної роботи, зворотного зв'язку та рефлексії; інтеграція мобільних застосунків для створення інтерактивного контенту (Canva, Padlet, Kahoot), що формує у студентів уміння працювати з цифровими ресурсами; застосування віртуальної чи доповненої реальності (AR/VR) під час моделювання педагогічних ситуацій у роботі з дітьми дошкільного віку.

Менторство та співтворчість. Педагогіка емпаурменту змінює роль викладача з джерела знань на фасилітатора, партнера й наставника, який стимулює творчу взаємодію та професійне зростання студентів. Приклади реалізації: менторські програми, коли більш досвідчені викладачі або практики супроводжують студентів у виконанні професійних проєктів; колаборативне навчання: робота в малих групах над педагогічними задачами, створення спільних творчих продуктів (навчальних ігор, методичних рекомендацій, відеоуроків); студії педагогічних інновацій, де студенти та викладачі спільно розробляють та апробують нові методики, технології або освітні формати.

Розвиток соціального капіталу. Педагогіка емпаурменту сприяє формуванню комунікативних умінь, лідерських якостей, здатності працювати в команді та налагоджувати конструктивну взаємодію. Приклади реалізації: участь студентів у професійних спільнотах, форумах, онлайн-мережах педагогів дошкільної освіти; виконання рольових і ділових ігор, спрямованих на розвиток навичок комунікації, переговорів, прийняття рішень; проєкти соціальної взаємодії (волонтерські ініціативи, тренінги для батьків, просвітницькі заходи у закладі дошкільної освіти), де студенти виступають організаторами й модераторами.

Інноваційний потенціал педагогіки емпаурменту виявляється у здатності створювати освітні умови, які сприяють розвитку суб'єктності, творчості,

професійної автономії та соціальної активності майбутніх фахівців дошкільної освіти. Він забезпечує перехід до нової моделі педагогічної підготовки, що відповідає викликам цифрової епохи та потребам сучасного суспільства.

Згідно з поглядами науковців (Г. В. Бєлєнька, О. Л. Богініч, А. М. Богуш, О.Г. Брежнєва, С. М. Гаврилюк, І. М. Дичківська, Л. В. Зданевич, І. О. Луценко, Т. О. Піроженко, О. Д. Рейпольська, А. Д. Цимбалару та ін.), до ефективних форм і методів реалізації педагогіки емпаурменту в процесі професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти можна віднести: проблемно-пошукове навчання, проєктну діяльність, рефлексивні практики, цифрові портфоліо, наставництво, коучинг і менторинг, групові онлайн-дискусії. Такі підходи не лише активізують пізнавальну діяльність студентів, а й формують готовність до саморозвитку, співпраці та конструктивного вирішення професійних ситуацій. Особливе місце займають цифрові сервіси для створення інтерактивних освітніх продуктів – відеопроєктів, блогів, електронних методичних розробок, які підсилюють почуття власної значущості й професійної компетентності. Розширюючи характеристику означених форм і методів, варто підкреслити, що кожен із них сприяє розвитку ключових компонентів емпаурмент-орієнтованої освіти – автономності, відповідальності, лідерського потенціалу, здатності до критичної рефлексії та продуктивної взаємодії.

Проблемно-пошукове навчання дозволяє студентам виступати дослідниками реальних педагогічних ситуацій. Наприклад, аналіз кейсів щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами або створення програми адаптації дитини до дитячого садка вимагає від студентів уміння формулювати проблему, шукати інформацію, пропонувати рішення, що формує ініціативність і здатність діяти в умовах невизначеності.

Проєктна діяльність забезпечує практикоорієнтованість та співтворчість. Студенти можуть розробити авторську дидактичну гру, створити електронний методичний посібник для батьків або організувати онлайн-мінікурс для вихователів. Така діяльність зміцнює професійну суб’єктність і навички командної роботи.

Рефлексивні практики (щоденники спостережень, мікрорефлексії після занять, аналітичні есе) дозволяють студентам оцінювати власні успіхи, труднощі, зміни у професійному мисленні. Розвинена рефлексія є одним з основних психологічних механізмів емпаурменту.

Цифрове портфоліо стає інструментом візуалізації професійного зростання. У ньому студенти акумулюють власні розробки, відеозаписи занять, результати практик, відгуки наставників, що сприяє формуванню усвідомлення власних досягнень, розвиткові самооцінки та професійної ідентичності.

Наставництво, коучинг і менторинг створюють умови для індивідуальної підтримки студента та зміцнюють горизонтальні й вертикальні професійні зв’язки. Наприклад, менторські зустрічі зі старшими викладачами або

досвідченими вихователями допомагають студентам адаптуватися до вимог практики, формують впевненість у власних силах.

Групові онлайн-дискусії розвивають комунікативну компетентність, уміння аргументувати позицію, вести конструктивний діалог. Їх можна реалізувати через Zoom-дебати, Padlet-обговорення, спільну роботу у Miro, що активізує участь студентів і створює атмосферу партнерської взаємодії.

Цифрові сервіси та інтерактивні освітні продукти посилюють творчий потенціал здобувачів. Наприклад: створення відеопроєктів про організацію ігор дітей 4–5 років; ведення професійного блогу з авторськими дидактичними матеріалами; розроблення інтерактивних книжок-розгорток для дошкільників засобами Canva або BookCreator; створення мінікурсу з безпеки життєдіяльності у ЗДО на платформі Moodle.

Такі практики формують у студентів відчуття причетності до професійної спільноти, сприяють розвитку цифрової грамотності, самоорганізації та відповідальності за результати власної діяльності. Застосування інноваційних методів і форм, характерних для педагогіки емпаурменту, забезпечує підготовку конкурентоспроможних фахівців дошкільної освіти, здатних ефективно діяти в умовах цифрової трансформації та зростаючих соціальних викликів.

Продовжуючи окреслену логіку, варто підкреслити, що інноваційні методи й активні форми навчання набувають особливої ефективності тоді, коли поєднуються з цифровими технологіями, спрямованими на формування професійної самостійності та відповідальності студентів. Саме тому розвиток емпаурмент-компетентності у студентів дошкільних спеціальностей передбачає глибоку й системну інтеграцію цифрових інструментів у процес педагогічної практики.

Віртуальні симулятори, такі як SimTeach або Early Childhood Virtual Lab, дають можливість студентам «прожити» різноманітні педагогічні сценарії – від адаптації дитини до закладу дошкільної освіти до вирішення конфліктних ситуацій у групі. Наприклад, студент може у симуляторі відпрацювати способи реагування на прояви агресії чи тривожності дитини, отримати миттєвий зворотний зв’язок і проаналізувати власні дії.

Електронні кейси (e-cases), побудовані за реальними педагогічними ситуаціями, дозволяють студентам обирати стратегії поведінки, порівнювати результати, пропонувати власні рішення. Наприклад, кейс «Взаємодія з батьками у період адаптації дитини» може містити відеоситуації, коментарі експертів, додаткові матеріали для аналізу.

Інтерактивні середовища типу Metaverse for Education, ClassVR, MetaKidsGarden допомагають моделювати освітні процеси у віртуальному просторі, що створює можливість для: спостереження за віртуальною групою дітей дошкільного віку; моделювання розвивального середовища закладу дошкільної освіти; створення власних освітніх VR-квестів (наприклад, «Подорож у світ безпеки», «Світ природи для малят»).

Такі цифрові платформи відтворюють умови реальної взаємодії в безпечному середовищі, де студент може експериментувати, аналізувати помилки та вдосконалювати професійні навички.

Завдяки цьому підходу майбутні вихователі розвивають не лише професійно-методичні компетентності, а й ключові складові емпаурменту: рефлексивність (аналіз власних педагогічних рішень після виконання віртуального завдання), саморегуляцію (уміння керувати емоціями та поведінкою у складних ситуаціях), професійну відповідальність (усвідомлення наслідків обраних стратегій у роботі з дітьми).

Отже, використання цифрових симуляторів, інтерактивних освітніх платформ, електронних кейсів і VR-середовищ є логічним продовженням інноваційних методів, характерних для педагогіки емпаурменту. Означені інструменти підсилюють практичну складову професійної підготовки, забезпечують безпечний простір для педагогічних експериментів та сприяють формуванню суб'єктності майбутніх фахівців. Педагогіка емпаурменту в умовах цифровізації виступає потужним ресурсом оновлення змісту і технологій підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти. Вона сприяє переходу від репродуктивної до діяльнісно-творчої парадигми навчання, утвердженню суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачем і студентом, формуванню педагогів нового покоління – упевнених, компетентних, здатних до самореалізації та інноваційної діяльності в цифровому освітньому просторі.

З метою підтвердження теоретичних положень дослідження та з'ясування реального стану впровадження педагогіки емпаурменту в практику професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти було організовано та проведено емпіричне дослідження. Необхідність такого дослідження зумовлена недостатнім рівнем розробленості проблеми у вітчизняному науковому просторі та потребою верифікувати сформульовані концептуальні положення в умовах сучасних трансформацій освітнього середовища.

Основними завданнями дослідження стали: виявлення рівня обізнаності викладачів щодо ідеї емпаурменту, аналіз їхнього розуміння змісту та принципів емпаурмент-орієнтованого навчання; оцінювання ступеня сформованості готовності педагогічних кадрів до впровадження відповідних підходів у власну професійну діяльність; визначення психолого-дидактичних умов, що сприяють розвитку емпаурменту студентів; а також ідентифікація бар'єрів і факторів ризику, які ускладнюють реалізацію педагогіки емпаурменту в умовах цифровізації освітнього процесу. Особлива увага була зосереджена на взаємозв'язку між цифровою компетентністю викладачів, їх педагогічними установками та здатністю вибудовувати партнерську, суб'єкт-суб'єктну взаємодію зі здобувачами освіти.

Емпіричне дослідження здійснювалося протягом 2024/2025 навчального року та охопило 86 викладачів закладів вищої освіти, які забезпечують професійну підготовку студентів спеціальності «Дошкільна освіта». Вибірка була сформована з представників різних регіонів України, що дало змогу

отримати більш репрезентативні дані щодо специфіки впровадження емпаурмент-підходів у різних закладах вищої освіти.

Метою анонімного опитування було комплексне визначення рівня обізнаності викладачів із ключовими положеннями педагогіки емпаурменту, аналіз їхньої суб'єктивної готовності інтегрувати емпаурмент-орієнтовані стратегії в освітній процес, а також виявлення чинників, які сприяють або, навпаки, перешкоджають ефективній реалізації відповідних підходів у сучасному цифровому освітньому середовищі. Отримані дані стануть підґрунтям для подальшого теоретичного узагальнення та розроблення моделі психолого-дидактичного забезпечення педагогіки емпаурменту у професійній підготовці майбутніх вихователів.

Аналіз отриманих емпіричних даних засвідчив неоднорідність рівня поінформованості викладачів щодо концепції педагогіки емпаурменту. Лише 18,5% респондентів охарактеризували власний рівень обізнаності як високий, що свідчить про наявність у цієї групи чіткого розуміння теоретичних засад підходу, його педагогічних можливостей і способів інтеграції в освітній процес. Водночас понад половина опитаних (54,7%) визначили свій рівень як середній, що може вказувати на фрагментарність знань або обмеженість практичного досвіду застосування емпаурмент-орієнтованих технологій. 22,3% викладачів визнали низький рівень обізнаності, а ще 4,3% лише чули про концепцію, проте фактично не мають досвіду її використання. Така структура відповідей свідчить про те, що педагогіка емпаурменту ще не набула статусу системного й усталеного елементу професійної діяльності викладачів закладів вищої освіти; однак загальний рівень інформованості можна вважати достатнім для подальшого методичного та практико-орієнтованого розвитку цієї педагогічної парадигми.

Значущим результатом дослідження стало окреслення викладачами ключових умов, що забезпечують ефективне впровадження педагогіки емпаурменту. Найбільш вагомими вони визначили: створення безпечної та підтримувальної освітньої атмосфери (78,4%), індивідуалізацію навчання (71,7%), діалогічну взаємодію між викладачем і студентом (68,3%), запровадження рефлексивних практик (63,8%), партнерську педагогіку (59,5%), а також формування внутрішньої мотивації студента (57,6%). Переважання психолого-комунікативних та взаємодієво орієнтованих умов засвідчує, що викладачі переважно сприймають емпаурмент як процес, що ґрунтується на суб'єктності, довірі, підтримці та створенні можливостей для самовираження студента, що узгоджується з ключовою ідеєю емпаурменту – «розширення можливостей» особистості через активізацію внутрішніх ресурсів, розвиток автономії та самостійності.

Разом із тим, учасники опитування виокремили низку труднощів, які перешкоджають ефективній реалізації емпаурмент-підходів в умовах цифровізації освітнього процесу. До найбільш значущих бар'єрів викладачі віднесли: страх помилки у студентів (62,5%), недостатній рівень самостійності

(58,7%), недостатню сформованість рефлексивних навичок (52,9%), низьку цифрову компетентність окремих студентів (44,2%), а також низьку навчальну мотивацію (41,6%). Аналіз цих показників засвідчує, що основні перешкоди носять переважно психологічний характер і пов'язані із самооцінкою, невпевненістю та недостатньо розвиненою навчальною автономією студентів, що вказує на необхідність посилення підтримувального компоненту освітнього середовища, розвитку культури педагогічного партнерства та цілеспрямованої роботи над формуванням рефлексивності й відповідальності студентів у цифровому освітньому просторі. Отримані результати дають змогу стверджувати, що успішність упровадження педагогіки емпаурменту значною мірою залежить від поєднання психолого-дидактичних умов, готовності викладача до змін та створення таких навчальних середовищ, у яких студент відчуває підтримку, автономію та можливість для розвитку особистісної й професійної суб'єктності.

Аналіз результатів дослідження показав, що переважна більшість викладачів активно інтегрує цифрові інструменти у професійну діяльність. Найчастіше застосовуваними виявилися платформи управління освітнім процесом Google Classroom та Moodle (82,2%), які забезпечують організацію освітнього процесу, структурування освітнього контенту й підтримку комунікації зі студентами. Досить високим є рівень використання цифрових сервісів для спільної діяльності та візуалізації (Padlet, Miro, Canva), що відзначили 67,4% респондентів. Менш активно впроваджуються цифрові портфоліо (49,2%), хоча саме вони є важливим інструментом розвитку рефлексивності та суб'єктності студентів.

Істотно нижчими є показники застосування інноваційних технологій, зокрема VR/AR-засобів (18,0%) та цифрових симуляторів педагогічних ситуацій (22,9%). Означений розрив свідчить про недостатню доступність відповідного обладнання та потребу викладачів у методичній підтримці для інтеграції таких технологій у практику підготовки майбутніх фахівців. Обмежене використання симуляційних і віртуальних середовищ також може негативно впливати на формування професійної автономії студентів, оскільки ці технології забезпечують безпечний простір для моделей, експериментів та рефлексивних практик, що є важливими елементами емпаурмент-орієнтованої освіти.

Серед труднощів, пов'язаних з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, викладачі найчастіше зазначали: надмірне навантаження на викладача (58,9%), що часто є наслідком поєднання цифрових і традиційних форм навчання; недостатню технічну оснащеність закладів вищої освіти (55,6%); низький рівень цифрових навичок студентів (47,8%); а також нестачу якісних методичних матеріалів (42,5%). Отримані дані свідчать, що цифровізація освітнього процесу поки що не формує повноцінно сприятливого середовища для розвитку емпаурменту, оскільки значна частина викладачів стикається з інфраструктурними, компетентнісними та методичними бар'єрами,

що знижує потенціал цифрових технологій як інструментів підтримки автономії, суб'єктності та творчої активності студентів.

Оцінюючи рівень упровадження педагогіки емпаурменту у своїх закладах освіти, викладачі продемонстрували помірно критичне бачення ситуації: 14,7% визначили його як високий, 49,8% – як частково ефективний, 30,4% оцінили ефективність як недостатню, тоді як 7,3% вказали, що емпаурмент практично не реалізується. Така структура відповідей дозволяє стверджувати, що більшість респондентів усвідомлюють потребу в інтенсифікації цілеспрямованої роботи над розвитком освітнього середовища, яке підтримує суб'єктність, самостійність і професійну автономію студентів.

Особливо показовими є дані щодо запиту викладачів на ресурси, які можуть підвищити ефективність емпаурмент-орієнтованої підготовки. Найбільш затребуваними виявилися: курси підвищення кваліфікації з педагогіки емпаурменту (63,2%), тренінги з цифрової дидактики (58,5%), методичні рекомендації та практичні кейси (54,6%). Також важливими респонденти вважають доступ до VR/AR-технологій і симуляторів (39,8%) та підтримку адміністрації закладу вищої освіти (36,9%), що засвідчує не лише високий рівень мотивації викладачів до професійного розвитку, а й їхнє усвідомлення того, що емпаурмент як педагогічна парадигма потребує інституційної підтримки, відповідної матеріально-технічної бази та системного методичного забезпечення.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що впровадження педагогіки емпаурменту в умовах цифровізації має значний потенціал, проте його реалізація потребує комплексних заходів – підвищення кваліфікації викладачів, оновлення технічної інфраструктури, розроблення сучасних методичних продуктів і створення умов для широкого використання інноваційних цифрових технологій, що дозволить формувати у студентів більш високий рівень автономії, відповідальності та професійної суб'єктності.

Проведене дослідження рівня обізнаності викладачів щодо ідеї емпаурменту, окреслення їх готовності використовувати емпаурмент-орієнтовані підходи в освітні процесі, а також визначення психолого-дидактичних умов і бар'єрів, що впливають на успішність реалізації цього підходу в умовах цифровізації засвідчило, що викладачі загалом позитивно ставляться до реалізації педагогіки емпаурменту та усвідомлюють її значущість для професійної підготовки фахівців з дошкільної освіти. Однак успішність упровадження цього підходу значною мірою стримується низькою психологічною готовністю студентів, обмеженим використанням інформаційно-комунікаційних технологій і потребою викладачів у методичній та інституційній підтримці. Разом із тим високі показники застосування інтерактивних цифрових інструментів та готовність викладачів до навчання створюють сприятливі умови для подальшого розвитку емпаурмент-компетентності студентів у контексті цифровізації освіти.

З метою з'ясування рівня сформованості емпаурмент-компетентності студентів, визначення їх ставлення до цифровізованих форм навчання та оцінювання психолого-дидактичних умов ефективної реалізації педагогіки емпаурменту було проведено вибіркове опитування серед 112 студентів 2–4 року навчання спеціальності «Дошкільна освіта». Необхідність дослідження зумовлена тим, що студентська перспектива є ключовою для розуміння реальних механізмів розвитку суб'єктності, автономії та професійної мотивації молоді в умовах цифрової трансформації освіти. Метою дослідження стало комплексне визначення того, наскільки студенти обізнані з ідеями та принципами педагогіки емпаурменту, а також аналіз чинників, що сприяють або обмежують їх особистісний і професійний розвиток у цифровому освітньому середовищі.

У межах поставленої мети перед дослідженням були сформульовані такі завдання: виявити рівень розуміння студентами сутності та ключових компонентів емпаурменту як педагогічної стратегії, спрямованої на активізацію власного потенціалу й формування здатності до самостійних рішень; визначити чинники, які сприяють розвитку емпаурмент-компетентності, зокрема мотивуючі властивості цифрового навчального середовища, можливості для індивідуалізації освітньої траєкторії та створення умов для партнерської взаємодії; проаналізувати бар'єри, що перешкоджають особистісному й професійному зростанню студентів, такі як низька цифрова компетентність, страх помилки, недостатній рівень саморегуляції чи професійної рефлексії; оцінити готовність здобувачів освіти до саморегуляції, самостійного навчання, творчої та інноваційної діяльності, що є фундаментальними складниками емпаурмент-компетентності.

Отримані результати стали важливим емпіричним підґрунтям для аналізу того, наскільки ефективно цифрове освітнє середовище сприяє розвитку суб'єктності студентів, та дозволили окреслити напрямки оптимізації педагогічних умов, необхідних для впровадження емпаурмент-орієнтованого підходу в професійну підготовку майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Отримані дані засвідчили досить неоднорідний рівень обізнаності студентів із концепцією педагогіки емпаурменту. Лише 10,0% опитаних зазначили, що добре знайомі з ідеями емпаурменту та можуть пояснити їх сутність. 46,5% респондентів продемонстрували загальне уявлення про концепцію, однак їх знання є фрагментарними й здебільшого стосуються окремих елементів, а не цілісної моделі. При цьому 38,6% студентів зазначили, що чули сам термін, але не можуть його інтерпретувати, а 4,9% уперше дізналися про нього під час опитування.

Такі результати свідчать, що переважна більшість студентів фактично перебувають на початковому етапі оволодіння теоретичними засадами емпаурменту, що вказує на необхідність системного включення відповідної тематики до освітнього процесу – як у межах обов'язкових дисциплін професійної підготовки, так і через вибіркові освітні компоненти, інтерактивні

модулі, менторингові програми та практико орієнтовані форми роботи. Підвищення рівня теоретичної поінформованості є важливою умовою формування у студентів здатності до активного саморозвитку, усвідомленого прийняття рішень та відповідального ставлення до професійної діяльності.

Особливу увагу в дослідженні було приділено оцінці рівня сформованості внутрішньої автономії, упевненості у власних силах та здатності студентів до відповідального прийняття рішень – ключових показників емпаурмент-компетентності. Результати опитування засвідчили, що 56,1% респондентів відчувають достатню впевненість у своїх професійних можливостях та готовність діяти самостійно у типових педагогічних ситуаціях. 31,3% студентів продемонстрували часткову впевненість, зазначивши потребу в періодичній підтримці з боку викладачів, наставників чи одногрупників. Натомість 12,6% опитаних оцінили власний рівень автономії як недостатній.

Значна частка студентів, які потребують додаткової підтримки (понад третина вибірки), свідчить про важливість упровадження в освітній процес системних менторингових програм, партнерських форм взаємодії та індивідуалізованих траєкторій навчання. Саме такі практики створюють сприятливі умови для розвитку впевненості, рефлексивності, відповідальності та здатності до самостійного прийняття рішень – ключових характеристик емпаурмент-орієнтованої підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Емпаурмент як педагогічна концепція передбачає сформованість у студентів здатності планувати, організовувати та оцінювати власну навчальну діяльність, що є ключовими характеристиками саморегуляції та професійної автономії. Результати опитування показали, що лише 40,4% студентів можуть легко організувати власне навчання та демонструють стабільну здатність до самоорганізації й дисципліни. Більшість – 48,7% – потребують періодичного супроводу з боку викладача, що свідчить про недостатню сформованість навичок планування, контролю часу та самостійного прийняття рішень, ще 10,9% опитаних відзначають виражені труднощі із самоконтролем, завершенням завдань, дотриманням дедлайнів та вмінням утримувати увагу на довготривалих навчальних цілях.

Така структура відповідей демонструє, що, попри загальне прагнення студентів до автономії, більшість з них не володіє повною мірою навичками саморегуляції, достатніми для ефективного функціонування в умовах цифрового освітнього середовища, яке передбачає вищий рівень самостійності, відповідальності за результати та здатності працювати без постійного зовнішнього контролю, що актуалізує потребу в педагогічній підтримці, розвитку навичок тайм-менеджменту, рефлексії, цілепокладання та усвідомленого вибору освітньої траєкторії – складників, що прямо корелюють із формуванням емпаурмент-компетентності.

Окрему увагу було приділено аналізу цифрової активності студентів та їх здатності використовувати цифрові інструменти з навчальною метою. Отримані дані демонструють, що цифровізація освітнього процесу наразі реалізується

переважно через базові та найбільш доступні онлайн-інструменти. Найпопулярнішими серед студентів є: Google Classroom, Moodle – 89,7%, що підтверджує їхню роль як основних платформ для організації навчання та комунікації; Canva, Padlet, Miro – 63,9%, які використовуються переважно для створення навчальних візуалізацій, презентацій та колаборативних проєктів; електронні портфоліо – 37,2%, що може свідчити про недостатню поширеність практик рефлексивного оцінювання та документування індивідуального прогресу.

Значно нижчим є рівень використання VR/AR-технологій (лише 7,4%), що може пояснюватися як обмеженою доступністю відповідного обладнання, так і недостатнім методичним забезпеченням та низьким рівнем цифрової компетентності студентів і викладачів у сфері інноваційних технологій, що підтверджує, що цифрова трансформація професійної підготовки майбутніх педагогів поки що має обмежений характер і переважно зосереджена на інструментах, що забезпечують організаційну, а не діяльнісно-творчу складову навчання.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що студенти демонструють активність у використанні цифрових ресурсів, однак не всі цифрові інструменти сприяють формуванню емпаурмент-компетентності в повному обсязі. Інтеграція інноваційних технологій, розвиток навичок саморегуляції та цілеспрямоване створення підтримувального освітнього середовища є необхідними умовами ефективного впровадження педагогіки емпаурменту в підготовку майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Отримані результати опитування дозволили виокремити коло ключових проблем та потреб, що безпосередньо впливають на ефективність формування емпаурмент-компетентності здобувачів освіти в умовах цифровізації. Насамперед студенти відзначили недостатній рівень практичного опанування сучасних цифрових ресурсів (52,6%), що вказує на розрив між задекларованою цифровою трансформацією освітнього процесу та реальним рівнем технологічного забезпечення й цифрової підготовки майбутніх педагогів. Майже половина респондентів (41,5%) повідомили про труднощі із виконанням творчих завдань у цифровому середовищі, що свідчить про потребу у спеціально розроблених моделях та інструментах цифрової творчості, адаптованих до специфіки професійної підготовки вихователя.

Значна частина студентів (38,8%) вказала на недостатню технічну оснащеність під час проходження педагогічної практики, що підтверджує нерівномірність доступу закладів дошкільної освіти до сучасних цифрових технологій. Такі умови суттєво обмежують можливості здобувачів для апробації інноваційних форм і методів, зокрема тих, що базуються на ідеях емпаурменту. Водночас третина респондентів (33,5%) підкреслила проблему надмірного обсягу цифрових завдань, що може призводити до зниження мотивації, емоційного виснаження та формального виконання діяльності, не пов’язаної з реальними потребами професійного зростання.

Поряд із виявленими бар'єрами студенти окреслили й власні потреби, реалізація яких може істотно підвищити ефективність впровадження педагогіки емпаурменту в освітній процес. Найбільш актуальними, на думку здобувачів, є: проходження тренінгів із цифрової грамотності (58,8%), що має забезпечити підвищення компетентності у роботі з базовими та інноваційними цифровими інструментами; розширення доступу до сучасних цифрових платформ (47,3%), які відкривають можливості для самостійного пошуку рішень, моделювання освітніх ситуацій та розроблення власних цифрових продуктів; забезпечення прикладами, шаблонами та моделями високоякісних освітніх цифрових ресурсів (45,2%), які можуть виконувати роль орієнтирів у творчій та проєктній діяльності.

Аналіз чинників, що, на думку студентів, найбільш значущо сприяють розвитку емпаурмент-компетентності, підтвердив провідну роль міжособистісної взаємодії, свободи вибору та діяльнісного підходу. У першу чергу респонденти відзначили підтримку та наставництво з боку викладача (72,6%), що вказує на важливість менторингу як механізму формування впевненості, автономії та здатності до відповідального прийняття рішень. Високою є також значущість можливості самостійного вибору форм, видів і тем завдань (64,5%), що безпосередньо корелює з ідеями суб'єктності та самодетермінації, які становлять теоретичну основу емпаурменту.

Значний відсоток студентів (59,3%) підкреслив важливість командної роботи та проєктної діяльності як середовища, що сприяє розвитку партнерських стосунків, взаємопідтримки, відповідальності та колективного прийняття рішень. Використання інтерактивних цифрових платформ (53,7%) було визначено як чинник, що створює умови для активної участі, співпраці, зворотного зв'язку та моделювання ситуацій вибору, характерних для емпаурмент-орієнтованої освітньої взаємодії.

Таким чином, результати емпіричного дослідження підтверджують, що формування емпаурмент-компетентності студентів є багатофакторним процесом, що залежить від рівня їх цифрової підготовленості, якості організації освітнього середовища, доступності сучасних технологій та характеру взаємодії з викладачами. Найбільш ефективним є створення таких умов, за яких поєднуються підтримка і наставництво, можливість вибору, проєктно-творча діяльність та використання цифрових інструментів, здатних забезпечити суб'єктну позицію студента у навчальному процесі.

Аналіз відповідей студентів дозволив виокремити низку перешкод і бар'єрів, що ускладнюють реалізацію емпаурмент-підходу в підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти. Найбільш поширеними виявилися психологічні чинники: майже половина опитаних (49,3%) відзначили страх помилки та знижену самооцінку, що суттєво впливає на здатність до ініціативності, прийняття рішень та творчої активності. Невпевненість у власних професійних навичках (44,2%) формує тенденцію до залежності від викладача, що суперечить принципам суб'єктності та автономності, які

становлять змістовне ядро педагогіки емпаурменту. Важливим бар'єром студенти також назвали брак можливостей для творчої діяльності (37,8%), що вказує на нерівномірність застосування проєктних, дослідницьких та креативних форм роботи у сучасних цифрових умовах. Досить значущим є й фактор формальності взаємодії з викладачами (29,7%), який знижує ефективність комунікації та перешкоджає формуванню партнерських відносин, необхідних для становлення емпаурмент-компетентності.

Отже, психологічні аспекти – насамперед страх помилки, занижена самооцінка та невпевненість у професійних можливостях – виступають ключовими бар'єрами і потребують системної, адресної педагогічної підтримки, що потребує впровадження методик розвитку емоційної стійкості, рефлексивності, професійної впевненості та створення безпечного освітнього середовища, що толерує право студентів на помилку та стимулює їхню ініціативність.

Узагальнення результатів дає підстави стверджувати, що здобувачі спеціальності «Дошкільна освіта» загалом демонструють позитивне ставлення до емпаурмент-орієнтованих підходів. Проте їх реальна готовність до самостійної професійної діяльності переважно перебуває на середньому рівні й характеризується нерівномірністю сформованості ключових компонентів емпаурмент-компетентності.

Проведене дослідження дозволило окреслити кілька суттєвих тенденцій. По-перше, низька обізнаність студентів із концепцією педагогіки емпаурменту потребує системного теоретичного висвітлення та практичного опрацювання в межах освітніх компонентів, педагогічної практики та роботи зі студентськими групами. По-друге, поширені психологічні бар'єри – невпевненість, страх помилки, емоційна нестабільність – стримують розвиток професійної автономії та ініціативності. По-третє, цифрова компетентність студентів має фрагментарний характер: здобувачі активно користуються базовими сервісами, однак демонструють мінімальний досвід роботи з інноваційними цифровими технологіями (VR/AR, цифровими симуляторами, інтерактивними середовищами моделювання), що суттєво обмежує можливості для реалізації повноцінного емпаурмент-орієнтованого навчання в цифровому середовищі.

Водночас студенти чітко визначають чинники, які, на їхню думку, найбільш ефективно сприяють розвитку емпаурмент-компетентності: менторство та підтримка з боку викладача, можливість свободи вибору у навчальних завданнях, залучення до проєктної діяльності, а також використання інтерактивних цифрових платформ, що забезпечують умови для партнерської взаємодії та творчості.

З огляду на це, педагогічні стратегії, спрямовані на розвиток емпаурменту майбутніх вихователів, повинні інтегрувати три ключові компоненти: психологічну підтримку, що сприяє розвитку впевненості, автономії та рефлексії; цифрову інтеграцію, яка забезпечує можливість використання сучасних технологій у творчій та проєктній діяльності; відкриті, гнучкі та

партнерські форми навчальної взаємодії, які створюють сприятливе середовище для прояву суб'єктності та ініціативності студентів.

Сформулюємо основні висновки:

1.Рівень обізнаності викладачів і студентів із педагогікою емпаурменту залишається недостатнім, що вказує на потребу системного теоретичного і практичного опрацювання цієї концепції в освітньому процесі. Лише незначна частина викладачів та студентів продемонстрували високий рівень розуміння сутності емпаурменту, що свідчить про фрагментарне введення відповідної проблематики у зміст навчання.

2.Викладачі загалом підтримують ідеї емпаурменту й визнають їх значущість, однак рівень їхньої практичної готовності застосовувати емпаурмент-орієнтовані підходи є помірним. Найбільш вагомими умовами реалізації емпаурменту вони визначають створення безпечної атмосфери, індивідуалізацію навчання, діалогічну взаємодію та рефлексивну діяльність, що засвідчує домінування психолого-комунікативних аспектів як базових для формування суб'єктності студентів.

3.Суттєвими бар'єрами в реалізації емпаурмент-підходу є психологічні чинники студентів – страх помилки, низька самооцінка, невпевненість у професійних здібностях, що обмежує їхню автономність та ініціативність, що потребує посилення менторської підтримки, впровадження коучингових підходів та елементів педагогіки партнерства.

4.Рівень саморегуляції, самоорганізації та відповідального прийняття рішень у студентів залишається середнім. Хоча частина здобувачів демонструє достатню автономність, більшість все ж потребує системної підтримки з боку викладача, що вказує на необхідність розроблення цілеспрямованих практик розвитку навичок самостійного навчання, особливо в умовах цифрового освітнього середовища.

5.Цифрова компетентність викладачів і студентів характеризується нерівномірністю. Вони активно використовують базові цифрові платформи (Google Classroom, Moodle, Canva, Padlet, Miro), однак застосування інноваційних інструментів (VR/AR, цифрових симуляторів) є мінімальним, що свідчить про потребу в методичному супроводі, технічному забезпеченні та спеціальних тренінгах із цифрової дидактики.

6.Цифровізація освіти створює як можливості, так і додаткові труднощі. Серед проблем найбільш типовими є надмірне навантаження на викладача, недостатня технічна база, низький рівень цифрових навичок окремих студентів і дефіцит якісних методичних матеріалів. Для студентів складнощі пов'язані з браком практики роботи із сучасними цифровими ресурсами та перевантаженням онлайн-завданнями.

7.Студенти високо оцінюють значення партнерської взаємодії, менторства, свободи вибору та творчої діяльності як ключових умов розвитку емпаурмент-компетентності, що підкреслює потребу в розширенні проєктних, командних і

дослідницьких форматів навчання, що сприяють прояву ініціативності та суб'єктності

8.Рівень упровадження педагогіки емпаурменту в закладах вищої освіти є помірним і нерівномірним. Більшість викладачів оцінює його як частково ефективний, що засвідчує потребу у цілеспрямованому створенні емпаурмент-орієнтованого освітнього середовища, включно з розширенням інституційної підтримки, матеріально-технічної бази та підвищенням кваліфікації педагогічних кадрів.

9.Результати дослідження підтверджують актуальність комплексного підходу до розвитку емпаурменту, який має поєднувати: психологічну підтримку та розвиток впевненості студентів; інтеграцію сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес; партнерську, діалогічну та діяльнісну модель освітньої взаємодії; розвиток менторських та тьюторських практик.

10.Педагогіка емпаурменту має високий потенціал для підвищення якості професійної підготовки майбутніх вихователів, проте його реалізація можлива лише за умови системної роботи з усунення психологічних, методичних і цифрових бар'єрів, а також за рахунок посилення інноваційної спрямованості освітнього середовища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Биков, В., Лещенко, М., & Тимчук, Л. (2017). Цифрова гуманістична педагогіка: посібник. Національна академія педагогічних наук України, Інститут інформаційних технологій і засобів навчання. Полтава: Астрая.

Богуш, А. (2020). Педагогічний меседж інноваційної діяльності майбутніх фахівців. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, (2), 31–37. https://doi.org/10.24195/2617-6688-2020-2-4

Волеваха, С. (2015). Модель зовнішньосередовищних чинників психологічного емпауерменту в громадських організаціях. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Психологічні науки*, 126, 35–38.

Грошовенко, О., & Кондратюк, Т. (2018). Педагогіка емпауерменту в технології екологічних коміксів. *Молодий вчений*, 5.2, 76–82.

Гуревич, Р., Кадемія, М., & Шевченко, Л. (2012). *Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід: навчальний посібник* (Р. С. Гуревич, ред.). Вінниця: ТОВ фірма «Планер»

Дічек, Н., Саух, П., & Загородня, А. (2025). *Філософсько-педагогічна думка України: Аспекти ретроаналізу націєтворення* [Електронне видання]. Київ: Педагогічна думка.

Дороніна, Т., & Побоча, Т. (2024). Педагогічний емпауермент: вітчизняний підхід та умови ефективного впровадження. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*, 8, 204–216. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-8(42)-204-216

Клочко, О. (2018). Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх менеджерів аграрного виробництва із застосуванням засобів сучасних інформаційно-комунікаційних технологій на основі адхократичного та емпауерментного підходів. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*, 279, 74–84.

Кремень, В. (ред.). (2023). Вища освіта України в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення: виклики і відповіді : науково-аналітична доповідь. Київ: Педагогічна думка, 172 с. https://doi.org/10.37472/NAES-IHED-2023

Кремень, В., Луговий, В., Саух, П., & Таланова, Ж. (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

Кремень, В., Ничкало, Н., Лук'янова, Л., & Лазаренко, Н. (Ред.). (2024). *Освіта для цифрової трансформації суспільства* (Т. 1). Київ: ТОВ «Юрка Любченка»

Листопад, О. (2019). Підготовка майбутніх вихователів до використання інноваційних технологій в закладах дошкільної освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки, 2*(65), 183–189. https://doi.org/10.33310/2518-7813-2019-65-2-183-189

Листопад, О. (2025). Виклики та перспективи впровадження педагогіки емпауерменту в українських університетах під час війни та післявоєнного відновлення. *Проблемні питання та перспективи розвитку вищої освіти та науки в Україні в умовах воєнного стану* (с. 95–99). Львів–Торунь: Liha-Pres. https://doi.org/10.36059/978-966-397-532-0-24

Листопад, О., Мардарова, І., & Гуданич, Н. (2022). Педагогічний супровід професійного становлення майбутніх вихователів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки, 3*(50, ч. 1), 31–42. https://doi.org/10.31376/2410-0897-2022-3-50-31-42

Листопад, О., Мардарова, І., & Гуданич, Н. (2025). *Інформаційно-комунікаційні технології в дошкільній освіті: навчальний посібник для студентів зі спеціальності А2 Дошкільна освіта (0112 Training for preschool teachers)*. Одеса: Видавець Букаєв Вадим Вікторович.

Листопад, О., Мардарова, І., & Листопад, Н. (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., Мардарова, І., & Листопад, Н. (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

Локшина, О., Сисоєва, С., Борисенко, І., Вороніна-Пригодій, Д., Глушко, О., Джурило, А., Кравченко, С., & Шпарик, О. (2025). *Інтеграційні процеси у галузі освіти в Європейському Союзі: Стратегічні пріоритети, сутнісні характеристики та інноваційні практики* [Електронне видання; Препринт]. Національна академія педагогічних наук України, Інститут педагогіки НАПН України.

Луговий, В. (2024). Мережа закладів вищої освіти України: стан і перспективи: За матеріалами наукової доповіді на круглому столі «Стратегія розвитку вищої освіти України в умовах надзвичайних ситуацій та криз воєнного стану. Розбудова мережі закладів вищої освіти України», 23 вересня 2024 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 6(2), 1–7. https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6213

Луговий, В., Слюсаренко, О., & Таланова, Ж. (2020). Моніторинг, мотивація, мобілізація задля конкурентоспроможності університетів України: механізми реалізації: За матеріалами доповіді на методологічному семінарі НАПН України «Шляхи і механізми підвищення конкурентоспроможності університетів України» 19 листопада 2020 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 2(2), 1–9. https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-13-1

Луговий, В., Слюсаренко, О., Таланова, Ж. (2019). Сучасність і надсучасність – критерій якості вищої освіти. *Університети і лідерство*. 1 (7). 3–25. https://doi.org/10.31874/2520-6702-2019-7-1-3-25

Теличко, Н. (2013). Роль педагогічного емпауерменту у формуванні педагогічної майстерності вчителів початкової школи. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 28, 168–171.

Топузов, О. (2024). *Освітня сфера України: національні пріоритети, проблеми і перспективи (Серія «Наукова школа»).* Київ: Педагогічна думка.

Топузов, О. (2021). *Освітнє партнерство в системі загальної середньої освіти: теорія та методологія.* Інститут педагогіки НАПН України; Педагогічна думка.

Топузов, О. (2014). Педагогічна прогностика: теоретико-методична основа прогнозування розвитку педагогічних наук і педагогічної практики. *Рідна школа*, (7), 32–38.

Топузов, О., Локшина, О., Джурило, А., & Шпарик, О. (Ред.). (2024). *Європейський дослідницький простір: Здобутки і перспективи* [Електронне видання]. Інститут педагогіки НАПН України; Педагогічна думка. https://doi.org/10.32405/978-966-644-759-6-2023-51

Чайковська, Г. (2023). Застосування педагогіки емпауерменту у підготовці майбутніх учителів початкової школи на засадах сталого розвитку. *Освітологічний дискурс*, 1, 184–199. https://doi.org/10.28925/2312-5829.2023.111

Яременко, Н., & Коломієць, Н. (2019). Емпауермент-педагогіка як модель гармонізації психокультурних складових архетипу «puer» крізь призму стратегії сталого розвитку. *Публічне урядування, 3*(18), 501–509. https://doi.org/10.32689/2617-2224-2019-18-3-501-509

Lystopad, O. (2025). The innovative potential of empowerment pedagogy in training future preschool education specialists in the context of digitalisation. In L. Berezovska (Ed.), *Сучасні освітні технології у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти: Збірник наукових праць за матеріалами II Всеукраїнської науково-практичної конференції* (м. Одеса, 24 жовтня 2025 р., с. 30–35). Івано-Франківськ: НАІР.

Semeniako, Y., Mardarova, I., Lystopad, O., Rybak, O., Samoilenko, V., & Hrechanovska, O. (2024). Strengthening students' proficiency in digital technologies and the SMART society. *Revista Românească pentru Educaţie Multidimensională*, 16(1), 608–622. https://doi.org/10.18662/rrem/16.1/840

Topuzov, O., Holovko, M., Tverdokhlib, I., Sharlovych, Z., & Ladonia, K. (Eds.). (2025). *Digital transformation of education: Challenges and prospects* [Electronic edition]. Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine.

Малихін О. В.
Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)
Арістова Н. О.
Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)
Павельчук М. О.
Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)
https://doi.org/10.32405/978-617-9006-40-1-2026-262-291

ПЕРСОНАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ: ІННОВАЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ

Сучасні трансформації освіти зумовлюють необхідність переходу від переважно уніфікованої організації навчання до гнучких моделей, які враховують індивідуальні особливості здобувачів освіти, їхні освітні потреби, пізнавальні інтереси, попередній досвід і професійні цілі (Топузов & Кошевець, 2025). Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах цифровізації освітнього середовища, поширення змішаного навчання та необхідності подолання освітніх втрат, спричинених тривалими перервами в навчанні, дистанційним форматом і нестабільністю освітніх умов (Малихін & Демчук, 2024).

У цьому контексті персоналізація навчання постає не лише як спосіб адаптації змісту й методів викладання до можливостей окремого здобувача освіти, а і як підхід до організації цілісного освітнього процесу, за якого людина бере активну участь у визначенні власних освітніх (навчальних) цілей, виборі способів їх досягнення, оцінюванні результатів і коригуванні подальшої діяльності.

Важливе значення для розроблення теоретичних засад персоналізації навчання мають дослідження Н. Арістової, О. Малихіна, О. Топузова, М. Павельчук та ін.

Зокрема, у праці О. Топузова та О. Кошевця персоналізацію навчання розглянуто як психолого-педагогічну проблему, пов’язану з організацією освітнього процесу відповідно до індивідуальних характеристик і потреб здобувача освіти (Топузов & Кошевець, 2025).

Дослідження О. Малихіна та О. Демчука присвячене обґрунтуванню психолого-дидактичного алгоритму індивідуалізації навчально-пізнавальної діяльності студентів в умовах змішаного навчання (Малихін & Демчук, 2024). У науковій праці Н. Арістової та М. Павельчук висвітлено взаємозв’язок індивідуалізації й персоналізації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти в змішаному форматі (Арістова & Павельчук, 2026). Ці наукові

розвідки дають підстави розглядати персоналізацію навчання як комплексний процес, що поєднує організаційні, дидактичні, психологічні й технологічні складники.

Водночас результативність персоналізованого навчання залежить не тільки від добору змісту та цифрових інструментів, а й від використання інноваційних стратегій навчання, які створюють умови для активної участі здобувачів освіти в процесі навчання, розвитку їхньої самостійності, взаємодії, рефлексії та відповідальності за результати власного навчання.

Для розкриття сутності персоналізації навчання необхідно розмежовувати поняття «індивідуалізація навчання» та «персоналізація навчання», оскільки вони є взаємопов'язаними, проте не є тотожними за змістом.

Персоналізація – це процес організації діяльності або взаємодії за врахування особистісних характеристик, потреб, інтересів, цілей і досвіду конкретної людини, що передбачає її активну участь у прийнятті рішень і визначенні індивідуального способу досягнення бажаного результату.

У контексті освіти персоналізація передбачає зміщення акценту з переважно зовнішнього управління навчальною (навчально-пізнавальною) діяльністю на підтримку суб'єктності здобувача освіти, його здатності самостійно визначати цілі, обирати способи навчання, оцінювати власні досягнення та коригувати індивідуальну освітню траєкторію.

Персоналізація навчання – це цілеспрямований процес організації освітньої діяльності, за якого здобувач освіти бере активну участь у визначенні навчальних цілей, виборі змісту, методів, ресурсів і темпу навчання відповідно до власних потреб, інтересів, можливостей та освітніх цілей за педагогічної підтримки викладача (Малихін & Демчук, 2024; Топузов & Кошевець, 2025).

Наведені визначення є робочими дефініціями, сформульованими на основі узагальнення опрацьованих наукових праць, а не дослівними цитатами окремих авторів.

У своєму дослідженні Н. Арістова та М. Павельчук (2026) розмежовують персоналізацію та індивідуалізацію за характером участі здобувача освіти в організації навчання. Якщо індивідуалізація передбачає врахування індивідуальних особливостей шляхом варіювання змісту, форм і темпу навчання, то персоналізація акцентує увагу на активній участі здобувача освіти в проєктуванні власної освітньої траєкторії та саморегуляції навчальної діяльності (Арістова & Павельчук, 2026).

Отже, процеси індивідуалізації та персоналізації можуть бути взаємодоповнювальними. Індивідуалізація створює умови для врахування відмінностей між здобувачами освіти, тоді як персоналізація посилює їхню відповідальність за власний освітній (навчальний) процес і розширює можливості самостійного вибору.

Важливим підґрунтям задля реалізації такого підходу є розвиток освітньої автономності. У спільній праці О. Малихіна та М. Павельчук (2025) освітню автономність старшокласників розглянуто в контексті забезпечення якості

профільної середньої освіти. Для реалізації персоналізації навчання це має принципове значення, оскільки здатність планувати власну діяльність, приймати рішення й оцінювати результати навчання є необхідною передумовою поступового переходу від зовнішнього керування до самостійного навчання.

Дослідження психолого-дидактичної проблеми персоналізації навчання передбачає врахування психологічних і дидактичних чинників у поєднанні (інтегративно). О. Малихін та О. Демчук (2024) розглядають індивідуалізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів у контексті організації та провадження змішаного навчання, що актуалізує потребу узгодження навчальних завдань, способів діяльності й організаційних умов із можливостями здобувачів освіти.

Таким чином, персоналізацію навчання доцільно розглядати як системний дидактичний підхід, який поєднує індивідуалізацію освітніх умов, активну суб'єктну позицію здобувача освіти, саморегуляцію, рефлексію та педагогічний (методологічний, методичний, дидактичний) супровід.

Поняття «інноваційні стратегії навчання» потребує уточнення з огляду на різноманітність методів і технологій, які використовуються в сучасній освітній практиці.

Інноваційні стратегії навчання – це цілеспрямовано спроєктовані способи організації навчально-пізнавальної діяльності, які передбачають оновлення традиційних підходів до взаємодії викладача та здобувачів освіти, розширення можливостей активного навчання, самостійного вибору, співпраці, рефлексії та використання сучасних освітніх ресурсів для досягнення визначених результатів.

Інноваційність стратегії не обов'язково полягає у використанні абсолютно нового методу чи технології навчання. Вона може виявлятися в переосмисленні відомих дидактичних методів і прийомів, їх адаптації до індивідуальних освітніх потреб, інтеграції цифрових інструментів або поєднанні різних форм роботи для досягнення конкретних освітніх (навчальних) цілей.

У персоналізованому освітньому процесі інноваційні стратегії виконують кілька взаємопов'язаних функцій:

- мотиваційну – забезпечують підтримку інтересу до навчання та допомагають усвідомлювати особисту значущість освітніх (навчальних) цілей;
- діяльнісну – стимулюють активну участь здобувачів освіти у виконанні завдань, пошуку нестандартних рішень і створенні навчальних продуктів;
- комунікативну – створюють умови для обміну думками, співпраці та взаємного навчання;
- розвивальну – сприяють формуванню критичного мислення, розвитку самостійності й уміння розв'язувати проблеми;
- контрольно-оцінювальну – забезпечують отримання інформації про освітній (навчальний) прогрес і виявлення труднощів;

– рефлексійну – допомагають усвідомлювати власні способи навчання, аналізувати помилки й визначати подальші кроки в реалізації індивідуальних освітніх траєкторій.

На значущість оновлення форм і методів організації освітнього процесу вказують дослідження Н. Арістової, присвячені формуванню гнучких навичок і цифрової компетентності здобувачів освіти. Зокрема, авторка розглядає потенціал інноваційних педагогічних технологій для розвитку гнучких навичок студентів філологічних спеціальностей (Арістова, 2020), а також інтерактивних форм і методів навчання у формуванні цифрової компетентності (Арістова, 2023).

Отже, інноваційні стратегії доцільно добирати не за критерієм їхньої популярності, а відповідно до навчальної мети, особливостей здобувачів освіти та можливостей забезпечити їхню активну участь у навчанні.

Персоналізація навчання передбачає не просто використання різноманітних методів викладання, а створення умов, за яких здобувач освіти може усвідомлювати власні потреби, обирати способи навчальної (навчально-пізнавальної) діяльності, взаємодіяти з іншими, отримувати зворотний зв'язок і коригувати власну освітню траєкторію. У цьому контексті інноваційні стратегії навчання виконують роль практичних інструментів, що забезпечують перехід від переважно репродуктивного засвоєння знань до активної, усвідомленої та рефлексійної навчально-пізнавальної діяльності.

Наведені нижче стратегії систематизовано за змістом. Їх розгляд передбачає характеристику сутності, послідовності реалізації, педагогічного (суто дидактичного) потенціалу та можливостей використання для забезпечення ефективної персоналізації навчання.

Стратегії усвідомленого опрацювання інформації

Стратегія «Читати–Думати–Говорити–Писати» (Read–Think–Talk–Write)

Стратегія «Читати–Думати–Говорити–Писати» спрямована на поглиблене розуміння навчального матеріалу через послідовне поєднання індивідуального читання, осмислення інформації, комунікативної взаємодії та письмового узагальнення. Її особливість полягає в тому, що здобувач освіти не переходить безпосередньо від сприймання тексту до відповіді на запитання, а отримує час для формування власного розуміння (EL Education, n.d.).

Реалізація стратегії передбачає чотири взаємопов'язані етапи.

Читати (Read). Здобувач освіти уважно опрацьовує текст, виокремлює ключові положення, фіксує незнайомі поняття, визначає факти й аргументи, які потребують додаткового пояснення.

Думати (Think). На цьому етапі відбувається індивідуальне осмислення прочитаного. Здобувач освіти співвідносить нову інформацію з попередніми знаннями, формулює запитання, аналізує аргументи та визначає, які аспекти матеріалу є для нього найбільш складними або цікавими.

Говорити (Talk). Індивідуальні висновки обговорюються з партнером або в малій групі. Учасники пояснюють власні позиції, зіставляють інтерпретації та уточнюють розуміння матеріалу.

Писати (Write). Здобувач освіти оформлює результати роботи у вигляді короткого есе, резюме, аналітичного коментаря, відповідей на запитання або рефлексійного запису.

У процесі реалізації персоналізованого навчання стратегія дає змогу враховувати різний темп читання, попередню підготовку, індивідуальні способи осмислення інформації та рівень сформованості письмової й усної комунікації. Наприклад, під час вивчення теми «Персоналізація навчання» здобувачі освіти спочатку самостійно опрацьовують наукову статтю, потім визначають відмінності між персоналізацією та індивідуалізацією, обговорюють їх у парах і готують письмове обґрунтування власної позиції.

Викладач може варіювати складність текстів, пропонувати додаткові джерела, надавати змогу використовувати схеми або концептуальні карти на етапі осмислення та диференціювати вимоги до підсумкового результату навчання. Водночас основні навчальні результати й критерії оцінювання мають залишатися зрозумілими для всіх учасників (EL Education, n.d.).

Отже, стратегія поєднує індивідуальне опрацювання матеріалу з соціальною взаємодією та письмовою рефлексією, створюючи умови для більш глибокого засвоєння знань і розвитку освітньої автономності.

Стратегія «Теорія читацького відгуку» (Reader-Response Theory)

Теорія читацького відгуку акцентує увагу на активній ролі читача у формуванні розуміння тексту. Зміст навчального матеріалу осмислюється не лише через інформацію, яку подає автор, а й через досвід, знання, переконання, емоції й інтерпретації власне читача.

У навчальному процесі ця стратегія передбачає, що здобувачі освіти не обмежуються відтворенням змісту прочитаного, а пояснюють, як вони його зрозуміли, які положення викликають згоду або заперечення, які асоціації виникають і як текст пов’язаний з їхнім досвідом (Browne et al., 2021).

Застосування стратегії може охоплювати кілька послідовних дій: індивідуальне читання; фіксацію первинної реакції; визначення значущих фрагментів; формулювання запитань; обговорення різних інтерпретацій; аргументоване представлення власного розуміння.

Персоналізаційний потенціал стратегії полягає у визнанні індивідуальності читацького досвіду. Різні здобувачі освіти можуть по-різному інтерпретувати той самий текст, оскільки мають неоднакову підготовку, професійні інтереси й особистий досвід. Таке розмаїття не обов’язково свідчить про неправильне розуміння: воно може стати основою для поглибленого критичного аналізу, якщо інтерпретації спираються на зміст тексту й належну аргументацію.

Наприклад, під час аналізу наукової публікації про персоналізоване навчання один здобувач вищої освіти може звернути увагу на роль цифрових технологій, інший – на освітню автономність, а третій – на педагогічний

супровід. Завдання викладача полягає в тому, щоб допомогти здобувачам зіставити ці погляди та визначити, як вони доповнюють загальне розуміння проблеми.

Стратегія особливо корисна під час роботи з науковими текстами, педагогічними кейсами, літературними творами й матеріалами, що допускають аргументовані альтернативні інтерпретації (Browne et al., 2021).

Стратегія «Скажи щось» (Say Something)

Стратегія «Скажи щось» передбачає періодичні зупинки під час читання, слухання або реалізації іншої навчальної діяльності, у межах яких здобувач освіти має висловити партнеру певну думку щодо опрацьованого матеріалу. Це може бути короткий коментар, запитання, припущення, пояснення або визначення незрозумілого аспекту (Facing History & Ourselves, 2022).

Викладач заздалегідь установлює місця для зупинок або пропонує учасникам самостійно визначати моменти, коли виникає потреба обговорити певний зміст. Після кожної зупинки здобувачі освіти обмінюються думками, уточнюють розуміння та продовжують роботу (Beers, 1996).

Наприклад, під час читання статті про інноваційні стратегії навчання здобувач вищої освіти може сформулювати власну думку (ставлення до проблеми): «Я зрозумів, що персоналізація навчання передбачає вибір способів навчання, але хочу з’ясувати, які рішення студент може приймати самостійно». Такий коментар одночасно демонструє розуміння частини матеріалу й указує на потребу в подальшому поясненні.

Під час реалізації персоналізованого навчання ця стратегія дає змогу виявляти індивідуальні труднощі без очікування підсумкового контролю. Вона також забезпечує можливість висловитися тим здобувачам освіти, яким складно відразу брати участь у загальній дискусії.

Для підвищення ефективності реалізації стратегії викладач може запропонувати орієнтовні початки висловлювань: «Я звернув увагу на…», «Мені незрозуміло…», «Це пов’язано з…», «Я погоджуюся, тому що…». Така підтримка допомагає поступово розвивати навички академічної комунікації та рефлексійного мислення (Facing History & Ourselves, 2022).

Стратегія «Міні-маркерна дошка» (Mini Whiteboard Strategy)

Стратегія «Міні-маркерна дошка» передбачає використання невеликих індивідуальних дощок, аркушів або їхніх цифрових аналогів, на яких здобувачі освіти записують відповіді, розв’язання завдань, схеми, припущення чи короткі висновки. Після завершення роботи всі учасники одночасно демонструють результати (Marshall & Procter, 2025).

На відміну від усного опитування, коли відповідає переважно один учасник, ця стратегія дає змогу отримати інформацію про розуміння навчального матеріалу всією групою. Викладач бачить не лише правильні відповіді, а й типові помилки, альтернативні способи розв’язання та питання, що потребують додаткового опрацювання.

Наприклад, під час вивчення компонентів персоналізованого навчання здобувачі вищої педагогічної освіти можуть самостійно записати п’ять складників дидактичної системи, побудувати схему їхніх взаємозв’язків або визначити, до якого компонента належить конкретна педагогічна дія.

Персоналізація забезпечується через можливість швидко адаптувати подальшу роботу до результатів діагностування. Здобувачі освіти, які правильно виконали завдання, можуть перейти до більш складного кейсу, а ті, хто припустився помилок, – отримати додаткове пояснення, приклад або коротку вправу для закріплення.

Важливо, щоб дошка використовувалася, насамперед, для формувального оцінювання, а не для публічного порівняння здобувачів освіти. Це сприяє створенню безпечного освітнього середовища, у якому помилка стає джерелом інформації для подальшого навчання (Marshall & Procter, 2025).

Стратегія «Вхідний квиток» (Entrance Ticket Strategy)

Стратегія «Вхідний квиток» передбачає виконання короткого завдання на початку заняття. Його призначення полягає у визначенні попередніх знань, актуальних запитів, очікувань або труднощів здобувачів освіти перед вивченням нової теми.

«Вхідний квиток» може містити одне чи кілька запитань, коротку проблемну ситуацію, завдання на пригадування, мінітест або прохання сформулювати власну навчальну мету (Brown University, Harriet W. Sheridan Center for Teaching and Learning, n.d.).

Наприклад, перед заняттям про інноваційні стратегії навчання здобувачам освіти пропонують відповісти на три запитання: які стратегії активного навчання вони вже знають; які з них використовували; чого хотіли б навчитися застосовувати у власній педагогічній практиці.

Відповіді допомагають викладачеві з’ясувати вихідний рівень підготовки, виявити інтереси й скоригувати акценти заняття. Якщо більшість здобувачів освіти вже добре володіє базовими поняттями, більше часу можна присвятити детальнішому аналізу складних випадків; якщо виявлено значні прогалини, доцільно запланувати повторення та додаткові пояснення (Brown University, Harriet W. Sheridan Center for Teaching and Learning, n.d.).

«Вхідний квиток» сприяє персоналізації навчання завдяки тому, що освітній процес починається з діагностування реальних потреб групи. Водночас індивідуальні відповіді можуть стати основою для надання окремим здобувачам освіти рекомендацій щодо додаткового читання, повторення матеріалу або потреби отримання консультацій.

Стратегія «Знаю–Хочу знати–Дізнався» (KWL)

Стратегія KWL, або «ЗХУ», забезпечує послідовний зв’язок між попередніми знаннями здобувача освіти, його індивідуальними навчальними запитами та результатами опрацювання теми. Вона може використовуватися до

початку навчання, у процесі роботи та після завершення вивчення певного змістового модуля (Ogle, 1986).

На першому етапі «Знаю» здобувач освіти фіксує відомі йому факти, поняття й уявлення. Це допомагає актуалізувати попередній досвід і визначити вихідний рівень розуміння теми.

На другому етапі «Хочу знати» здобувач освіти формулює запитання, на які прагне отримати відповіді. Вони можуть стосуватися теоретичних положень, способів практичного застосування, складних аспектів або професійних проблем.

На третьому етапі «Дізнався» здобувач визначає, які запитання вдалося розв'язати, що нового він засвоїв і які питання залишаються відкритими.

Наприклад, під час вивчення проблеми персоналізації навчання студент може спочатку записати власне розуміння цього поняття, далі сформулювати запитання про роль викладача, цифрових технологій і самостійності здобувача, а після заняття узагальнити результати.

Особливість стратегії полягає в тому, що навчальна мета стає для здобувача освіти більш усвідомленою. Він не лише отримує запропоновану викладачем інформацію, а й співвідносить її з власними запитами й оцінює ступінь їх задоволення.

Викладач може використовувати результати стратегії KWL для планування додаткових консультацій, рекомендації індивідуальних джерел інформації, добору завдань і коригування реалізації індивідуальної освітньої траєкторії.

Стратегія «Ведення нотаток» (Note-Taking Strategies)

Стратегії ведення нотаток спрямовані на організоване фіксування, структурування та подальше використання навчальної інформації. Вони допомагають здобувачам освіти не лише записувати почуте або прочитане, а виокремлювати головне, встановлювати взаємозв'язки, формулювати запитання й створювати навчальні матеріали для самостійного повторення.

До таких способів належать: конспектування за методом Корнелла, двоколонкові нотатки, ментальні карти, схематичне представлення інформації та тематичні записи з використанням ключових понять.

Метод Корнелла передбачає розподіл сторінки на основну зону для нотаток, поле для ключових слів і запитань та нижню частину для підсумку. Така організація дає змогу поєднати фіксацію інформації з її подальшим узагальненням і самоперевіркою (Pauk & Owens, 2010).

Двоколонкові нотатки можуть містити, наприклад, поняття та пояснення до нього або проблему й можливі способи її розв'язання. Ментальні карти допомагають відображати зв'язки між поняттями у вигляді графічної структури.

У персоналізованому навчанні важливо не нав'язувати всім здобувачам освіти єдиний формат нотаток, а допомагати їм обирати й удосконалювати ті способи, які відповідають характеру матеріалу й індивідуальним особливостям опрацювання інформації.

Наприклад, під час вивчення дидактичної системи персоналізованого навчання один здобувач вищої педагогічної освіти може створити концептуальну карту компонентів, інший – таблицю «поняття – характеристика – приклад», а третій – структурований конспект із запитаннями для самоперевірки.

Результативність цієї стратегії визначається не обсягом записаного тексту, а здатністю використовувати нотатки для розуміння, пригадування, аналізу та подальшого самостійного навчання.

Стратегії активної взаємодії та співпраці

Стратегія «Кутки» (Corners Strategy)

Стратегія «Кутки» є інтерактивною формою організації навчальної (навчально-пізнавальної) діяльності, що поєднує фізичне переміщення, індивідуальний вибір, аргументацію та групове обговорення. Простір аудиторії умовно поділяють на кілька зон, кожна з яких відповідає певній позиції, варіанту відповіді, способу розв'язання проблеми або підходу до навчання.

Викладач формулює запитання чи пропонує проблемну ситуацію, після чого здобувачі освіти обирають зону, яка найбільше відповідає їхній думці. У межах обраної групи учасники обговорюють причини свого вибору, добирають аргументи, а потім представляють позицію іншим. За необхідності, після дискусії вони можуть змінити рішення, якщо отримали нові докази або переосмислили проблему (University of California, Berkeley, Center for Teaching and Learning, n.d.).

Наприклад, під час обговорення способів організації й реалізації персоналізованого навчання викладач пропонує чотири варіанти: індивідуальні навчальні завдання, групові проєкти, цифрові адаптивні ресурси та самостійне проєктування індивідуальної освітньої траєкторії. Здобувачі освіти обирають варіант, який вважають найефективнішим, пояснюють свою позицію й аналізують обмеження інших підходів (K20 Center, 2020).

Персоналізаційний потенціал стратегії полягає у визнанні права здобувача освіти на власну аргументовану позицію. Вона також дає викладачеві змогу виявити відмінності в досвіді, інтересах і способах розуміння проблеми.

Для ефективного використання важливо наголосити, що метою є не визначення єдиної «правильної» позиції в кожній ситуації, а обґрунтований вибір, критичне осмислення альтернатив і готовність переглядати власні судження.

Стратегія «Ажурна пилка» (Jigsaw Strategy)

«Ажурна пилка» – це стратегія кооперативного навчання, за якої опанування цілісної навчальної теми відбувається через розподіл її складників між учасниками групи. Кожен здобувач освіти отримує окрему частину матеріалу, стає відповідальним за її опрацювання та згодом передає відповідні знання іншим.

Реалізація стратегії охоплює кілька етапів. Спочатку викладач формує базові групи та розподіляє між учасниками освітнього процесу окремі фрагменти теми. Далі здобувачі освіти, які працюють з однаковими фрагментами, об'єднуються в експертні групи, де поглиблено опрацьовують матеріал, обговорюють складні питання та готують пояснення. Після цього вони повертаються до базових груп і навчають своїх колег. Завершальним етапом є узагальнення всього матеріалу та перевірка цілісності сформованого розуміння (Filkins, n.d.).

Наприклад, під час вивчення проблеми персоналізації навчання можна розподілити тему на чотири складники: теоретичні засади персоналізації, інноваційні стратегії, цифрові технології та оцінювання індивідуального прогресу. Кожен здобувач освіти поглиблено опрацьовує свій напрям, а потім пояснює його іншим членам групи.

Персоналізація реалізується через можливість зосередитися на окремому аспекті теми, виконувати чітко визначену роль і відповідати за власний внесок у спільний результат. Стратегія розвиває комунікаційну компетентність, уміння структурувати інформацію, пояснювати складні поняття та враховувати потреби аудиторії (Aronson et al., 1978).

Водночас, необхідно забезпечити, щоб розподіл матеріалу не призводив до фрагментарного розуміння теми. Тому викладач має передбачити підсумкове узагальнення, взаємоперевірку й можливість звернення до додаткових джерел.

Стратегія «Лідер групи» (Group Leader Strategy)

Стратегія «Лідер групи» передбачає організацію спільної навчальної діяльності під керівництвом одного з учасників, який координує виконання завдання, допомагає розподіляти обов'язки, підтримує комунікацію та стежить за дотриманням визначених умов роботи.

Лідер не повинен виконувати завдання замість інших або одноосібно визначати всі рішення. Його основна функція полягає в організації взаємодії, залученні учасників до роботи, узгодженні різних пропозицій і допомозі групі в досягненні спільної мети.

Наприклад, під час підготовки групового проєкту з розроблення індивідуальної освітньої траєкторії лідер допомагає розподілити ролі: один учасник аналізує потреби здобувача освіти, другий – добирає ресурси, третій – формулює критерії оцінювання, четвертий – готує презентацію. Лідер координує роботу й перевіряє, чи узгоджені окремі частини проєкту (Department of Basic Education, Republic of South Africa, n.d.).

Персоналізаційний потенціал стратегії пов'язаний із можливістю розвивати індивідуальні здібності, соціальні навички та відповідальність. Для одного здобувача така діяльність може стати нагодою розвинути комунікаційні вміння, для іншого – навчитися планувати роботу, а для третього – подолати невпевненість у взаємодії.

Важливо періодично змінювати лідерів, щоб ця роль не закріплювалася постійно за найбільш активними учасниками. Викладачеві також доцільно

оцінювати не тільки кінцевий навчальний результат групи, а й те, наскільки лідер сприяв залученню кожного учасника.

Стратегія «Трикрокове інтерв'ю» (Three-Step Interview Strategy)

Стратегія «Трикрокове інтерв'ю» передбачає послідовну взаємодію здобувачів освіти, під час якої вони почергово виступають у ролях інтерв'юера, респондента та доповідача, який представляє отриману інформацію іншим.

На першому етапі один учасник ставить запитання, а інший – відповідає, розповідаючи про власний досвід, погляди або способи виконання завдання. На другому етапі учасники обмінюються ролями. На третьому етапі кожен представляє групі основні думки співрозмовника, намагаючись точно передати його позицію (Erasmus University Rotterdam, n.d.).

Наприклад, здобувачі вищої освіти можуть обговорювати запитання: «Які умови допомагають вам найкраще засвоювати складний навчальний матеріал?». Перший студент розповідає про власний досвід, другий – ставить уточнювальні запитання, а потім учасники міняються ролями. Після завершення інтерв'ю кожен коротко представляє висновки про навчальні потреби партнера.

Для забезпечення персоналізації навчання стратегія особливо цінна тим, що допомагає виявляти індивідуальні освітні потреби, розвивати здатність слухати й розуміти іншу людину, а також усвідомлювати різноманітність наявного навчального досвіду. На основі отриманих відповідей викладач може запропонувати різні формати завдань, консультацій і додаткових навчальних матеріалів.

Водночас важливо навчати здобувачів освіти ставити відкриті запитання, не перебивати співрозмовника, уточнювати незрозумілі відповіді та дотримуватися етичних принципів взаємодії.

Стратегія «Я помічаю – Ти помічаєш – Ми обговорюємо» (I Notice – You Notice – We Discuss)

Ця стратегія спрямована на розвиток уважного спостереження, порівняння індивідуальних інтерпретацій і спільного осмислення навчального матеріалу. Вона передбачає, що спочатку здобувач освіти самостійно визначає особливості об'єкта або ситуації, потім зіставляє спостереження з думками партнера, а після цього учасники спільно обговорюють виявлені закономірності.

На етапі «Я помічаю» здобувач освіти фіксує власні спостереження щодо тексту, зображення, схеми, педагогічного кейсу чи результатів дослідження. На етапі «Ти помічаєш» він слухає іншого учасника та з'ясовує, які аспекти той виокремив. На етапі «Ми обговорюємо» відбувається порівняння спостережень, пошук відмінностей і формулювання спільних висновків (California Governor's Office of Emergency Services, n.d.).

Наприклад, під час аналізу схеми персоналізованого освітнього процесу один здобувач може звернути увагу на послідовність навчальних дій, інший – на взаємозв'язок між оцінюванням і рефлексією. Спільне обговорення допомагає побачити структуру системи з різних перспектив.

Стратегія сприяє персоналізації навчання завдяки поєднанню індивідуального сприйняття та колективного осмислення. Вона допомагає виявляти особливості мислення здобувачів освіти, розвивати вміння обґрунтовувати спостереження та коригувати первинні висновки на основі отриманої нової інформації.

Стратегія «Подумай – Об'єднайся в пару – Поділися» (Think–Pair–Share)

Стратегія Think–Pair–Share передбачає три послідовні етапи: самостійне осмислення запитання, обговорення відповіді в парі та представлення результатів навчання ширшій аудиторії.

Спочатку викладач ставить запитання або пропонує навчальну проблему, над якою кожен здобувач освіти працює самостійно. Після цього учасники об'єднуються в пари, зіставляють відповіді, пояснюють свої міркування та за потреби коригують висновки. На завершальному етапі окремі пари представляють результати їхнього обговорення всій групі.

Наприклад, здобувачам освіти пропонують відповісти на запитання: «Чим персоналізація навчання відрізняється від індивідуалізації?». Спочатку кожен формулює власне визначення, потім у парі уточнює відмінності, а далі представляє спільний висновок (Simon, n.d.).

Для забезпечення персоналізованого навчання ця стратегія важлива тим, що кожен учасник має час для формування власної думки, перш ніж долучитися до комунікації. Парне обговорення створює проміжний, психологічно комфортний етап між індивідуальною роботою та публічним висловлюванням.

Викладач може варіювати складність запитань, пропонувати додаткові джерела тим, хто потребує підтримки, і використовувати результати дискусій для визначення наступних навчальних завдань.

Стратегія «Вправи-криголами» (Icebreaker Activities)

Стратегію «Вправи-криголами» використовують на початку заняття, навчального модуля або підготовки групового проєкту для встановлення контакту між учасниками, створення доброзичливої атмосфери й активізації готовності до взаємодії.

Такі вправи можуть передбачати коротке представлення себе, обмін інформацією про навчальні інтереси, пошук спільних рис, відповіді на нескладні запитання або визначення очікувань від навчання (Centre for Teaching Excellence, n.d.).

Наприклад, на початку курсу з дидактики викладач може запропонувати здобувачам вищої педагогічної освіти завершити речення: «Найкраще я навчаюся, коли…», «Мені складно, якщо…», «У межах цього курсу я хотів би навчитися…». Відповіді допомагають учасникам познайомитися, а викладачеві – отримати початкову інформацію про навчальні вподобання й очікування (Center for Teaching Innovation, n.d.).

Персоналізаційний потенціал вправ-криголамів полягає в тому, що вони дають змогу визнати індивідуальність учасників освітнього процесу й створити передумови для безпечного висловлення власних потреб. Особливо корисними є вправи, які не вимагають розкриття надмірно особистої інформації та допускають різні способи участі в освітньому процесі.

«Вправи-криголами» не замінюють системного діагностування навчальних потреб, проте можуть стати її початковим етапом і сприяти формуванню довірливих стосунків між викладачем і здобувачами освіти.

Стратегії підтримки, моделювання та диференціації навчання

Стратегія моделювання (Modeling Strategy)

Стратегія моделювання передбачає демонстрацію викладачем або іншим учасником освітнього процесу певного способу виконання завдання з поясненням послідовності дій, логіки прийняття рішень і критеріїв отримання результату. Її призначення полягає в тому, щоб зробити процес виконання завдання зрозумілим і допомогти здобувачеві освіти поступово перейти від спостереження до самостійної діяльності.

Моделювання може охоплювати демонстрацію способу розв'язання проблеми, аналіз зразка письмової роботи, пояснення процедури дослідження, побудову концептуальної карти або демонстрацію використання цифрового інструмента (Kentucky Department of Education, 2023).

Наприклад, під час навчання здобувачів вищої педагогічної освіти проєктуванню індивідуальної освітньої траєкторії викладач демонструє, як визначити вихідний рівень підготовки, сформулювати навчальну мету, дібрати ресурси, установити терміни й критерії оцінювання. Після цього здобувачі створюють власні індивідуальні освітні траєкторії для розв'язування запропонованих педагогічних ситуацій.

У контексті забезпечення персоналізації навчання моделювання виконує функцію початкової підтримки. Воно особливо корисне для здобувачів освіти, які ще не мають достатнього досвіду самостійного виконання складних завдань. Надалі обсяг допомоги поступово зменшується, що сприяє розвиткові автономності.

Водночас, зразок не повинен перетворюватися на єдиний обов'язковий алгоритм дій для всіх випадків. Доцільно демонструвати альтернативні способи виконання завдання, пояснювати їхні переваги й обмеження та залишати простір для самостійного вибору (Schutz, 2020).

Моделювання під керівництвом здобувачів освіти (Student-Led Modeling)

Моделювання під керівництвом здобувачів освіти передбачає, що здобувачі освіти самостійно демонструють спосіб виконання завдання, пояснюють свої міркування та допомагають іншим зрозуміти відповідний алгоритм дій. На відміну від традиційного моделювання, де основним демонстратором виступає викладач, у цьому випадку здобувачі освіти стають активними учасниками створення навчальних зразків (Johnson & Burns, 2023).

Здобувач може показати, як він аналізує науковий текст, структурує конспект, розв'язує педагогічний кейс, створює ментальну карту або перевіряє достовірність інформації. Інші учасники спостерігають, ставлять запитання, порівнюють способи виконання та визначають, які прийоми можуть бути корисними для їхньої власної діяльності (Hoogerheide et al., 2014).

Наприклад, один здобувач освіти демонструє спосіб підготовки до наукової дискусії за допомогою таблиці аргументів, а інший пропонує використовувати концептуальну карту. Група порівнює обидва підходи та визначає, у яких ситуаціях кожен із них є більш ефективним.

Персоналізаційний потенціал реалізації цієї стратегії навчання полягає у визнанні множинності ефективних способів навчання. Здобувачі освіти бачать, що досягнення спільної мети може передбачати різні алгоритми діяльності, а власний досвід може бути корисним для інших.

Важливо, щоб оцінювання було спрямоване не на встановлення єдиного «найкращого» способу виконання роботи, а на обґрунтованість обраних дій, якість пояснення та здатність адаптувати продемонстрований підхід до нових завдань.

Диференційоване навчання (Differentiated Instruction)

Диференційоване навчання передбачає цілеспрямовану адаптацію змісту, процесу, навчальних ресурсів, рівня складності завдань і способів представлення результатів відповідно до індивідуальних відмінностей між здобувачами освіти. Воно ґрунтується на розумінні того, що учасники освітнього процесу можуть мати різний рівень попередньої підготовки, різні освітні (навчальні) інтереси, різний темп опанування матеріалу й різні потреби в педагогічній підтримці.

Диференціація не означає автоматичного поділу здобувачів освіти на постійні групи за здібностями. Її доцільно розглядати як гнучкий спосіб організації навчання, за якого підтримка й складність завдань можуть змінюватися залежно від конкретної ситуації (Tomlinson, 2000).

Є три шляхи організації диференційованого навчання, які можна використати для розроблення персоналізованих завдань.

Керована підтримка (Guided Support). Здобувачі освіти отримують додаткові пояснення, підказки, зразки виконання, опорні схеми або допоміжні запитання. Такий варіант доцільний тоді, коли здобувачу освіти потрібно відновити попередні знання, розібратися зі складним поняттям або поступово опановувати новий спосіб діяльності.

Самостійна робота (Independent Practice). Здобувачі виконують завдання без постійної допомоги викладача, використовуючи попередньо засвоєні знання та доступні ресурси. Цей шлях допомагає розвивати самостійність, відповідальність і здатність контролювати власний освітній (навчальний) прогрес.

Поглиблене опрацювання (Extension). Здобувачам освіти, які впевнено засвоїли основний навчальний матеріал, пропонують більш складні проблемні

завдання, додаткові джерела інформації, дослідницькі питання або можливість застосувати знання в новому контексті.

Наприклад, під час вивчення проблеми персоналізації навчання здобувачі вищої педагогічної освіти можуть обирати між трьома форматами роботи: опрацюванням пояснення з прикладами, самостійним аналізом педагогічної ситуації або розробленням власної моделі персоналізованого заняття з обґрунтуванням її ефективності (Australian Education Research Organisation, 2024).

Персоналізаційний потенціал диференціації полягає в забезпеченні доступності навчання та створенні умов для поступового індивідуального розвитку кожного здобувача освіти. Водночас, усі запропоновані варіанти мають бути пов'язані зі спільними результатами навчання, а критерії оцінювання повинні залишатися прозорими.

Діяльнісний підхід (The Action-Oriented Approach)

Діяльнісний підхід передбачає організацію навчання через виконання значущих завдань, які відтворюють або моделюють реальні життєві, професійні чи соціальні ситуації. Здобувач освіти розглядається не лише як той, хто засвоює знання, а й як активний учасник, який використовує їх для розв'язування проблем, взаємодії з іншими та досягнення визначених цілей.

У контексті навчання іноземних мов діяльнісний підхід узгоджується з положеннями Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR), у яких користувач мови розглядається як соціальний агент (суб'єкт), здатний застосовувати мовні ресурси для виконання завдань у конкретних ситуаціях (Council of Europe, 2020).

Організація діяльності передбачає визначення практичної проблеми, планування дій, розподіл обов'язків, добір ресурсів, виконання завдання, представлення результатів і рефлексію.

Наприклад, здобувачі освіти можуть розробити навчальний міні-проєкт для групи з різним рівнем підготовки. Вони аналізують потреби умовних учасників, формулюють мету, обирають методи, створюють навчальні матеріали й обґрунтовують способи оцінювання результатів (Piccardo & North, 2019).

Персоналізаційний потенціал діяльнісного підходу полягає в можливості обирати ролі, ресурси, способи виконання завдання та формати представлення результату. Водночас усі учасники мають працювати над спільною значущою освітньою (навчальною) метою й усвідомлювати свій внесок у її досягнення.

Цей підхід сприяє розвиткові критичного мислення, комунікаційних умінь, творчості, відповідальності та здатності переносити знання в нові ситуації.

Конструктивістське навчання (Constructivist Teaching)

Конструктивістське навчання ґрунтується на положенні, що здобувачі освіти активно конструюють власне розуміння через взаємодію з інформацією, попередніми знаннями, практичним досвідом і думками інших учасників. У цій моделі викладач не обмежується передаванням готових відповідей, а створює

умови для дослідження, постановки запитань, висунення припущень, перевірки ідей і побудови обґрунтованих висновків (Tan & Ng, 2021).

Практична реалізація може передбачати проблемне навчання, дослідницькі завдання, аналіз кейсів, проєктну діяльність і дискусії. Важливо, щоб здобувачі освіти мали змогу співвідносити нові знання з попередніми уявленнями та переглядати їх на основі певних доказів.

Наприклад, замість того щоб одразу пояснювати всі принципи персоналізації навчання, викладач пропонує здобувачам вищої педагогічної освіти проаналізувати декілька педагогічних ситуацій: у першій – усі виконують однакові завдання, у другій – викладач диференціює складність, а в третій – здобувачі освіти самостійно визначають частину цілей і способів навчання. На основі порівняння вони формулюють власні висновки про відмінності між моделями.

Персоналізація в конструктивістському навчанні виявляється через урахування попереднього досвіду, індивідуальних інтерпретацій і різних шляхів побудови розуміння. Викладач забезпечує підтримку, ставить уточнювальні запитання, пропонує ресурси й допомагає перевіряти висновки.

Водночас, самостійне конструювання знань не означає відмови від систематичного викладу або наукової точності. Важливо, щоб здобувачі освіти мали доступ до достовірних джерел інформації, отримували коректний зворотний зв’язок і могли перевіряти власні припущення (Tenenbaum et al., 2001).

Стратегії розвитку критичного мислення та розуміння понять

Стратегія «Спочатку неправильна відповідь» (Wrong Answer First Strategy)

Стратегія «Спочатку неправильна відповідь» передбачає використання навмисно некоректного твердження, розв’язування або пояснення як відправної точки для практичного аналізу. Замість того щоб відразу подавати правильну відповідь, викладач пропонує здобувачам освіти визначити помилку, пояснити її причини й сформулювати коректний варіант (Loibl & Leuders, 2019).

Наприклад, під час вивчення проблеми персоналізації навчання викладач пропонує твердження: «Персоналізоване навчання означає, що кожен студент навчається повністю самостійно, без участі викладача». Здобувачі вищої педагогічної освіти аналізують його, визначають некоректність і пояснюють, чому персоналізація навчання передбачає не усунення викладача, а зміну характеру й способів педагогічного супроводу.

Ця стратегія спонукає здобувачів освіти не лише пригадувати визначення, а й використовувати знання для перевірки аргументів, виявлення суперечностей і пояснення причин помилок. Вона також сприяє формуванню ставлення до помилки як до можливості уточнити розуміння (Metcalfe et al., 2025).

Задля реалізації персоналізованого навчання викладач може добирати завдання різного рівня складності. Одним здобувачам освіти пропонують виявити очевидну помилку, іншим – проаналізувати складне твердження з

кількома неточностями або обґрунтувати, за яких умов певне положення може бути частково правильним.

Принципово важливо, щоб помилкова інформація була навмисно введена в навчальне завдання, а правильне пояснення було чітко сформульоване після обговорення. Це допомагає уникнути закріплення неправильних уявлень.

Стратегія «Діамантова дев'ятка» (Diamond Nine Strategy)

Стратегія «Діамантова дев'ятка» передбачає ранжування дев'яти тверджень, понять, чинників або варіантів за визначеним критерієм важливості. Зазвичай учасники розташовують їх у формі ромба: один елемент на першому рівні, два – на другому, три – на третьому, два – на четвертому й один – на останньому. Конкретне розташування може змінюватися залежно від завдання, але принцип полягає в необхідності визначити пріоритети й обґрунтувати їх.

На відміну від простого вибору правильної відповіді, стратегія вимагає зіставлення альтернатив і прийняття рішення за певним критерієм. Учасники мають домовитися, які чинники є найважливішими, а які – менш пріоритетними, пояснюючи логіку свого ранжування (Hutchinson, 2025).

Наприклад, здобувачам вищої педагогічної освіти пропонують дев'ять умов організації й реалізації персоналізованого навчання: мотивація, автономність, індивідуальний зворотний зв'язок, цифрові ресурси, диференціація завдань, рефлексія, співпраця, чіткі критерії оцінювання та підтримка викладача. Здобувачі розташовують їх за значущістю для конкретної педагогічної ситуації, а потім аргументують свій вибір.

Персоналізаційний потенціал стратегії полягає в тому, що вона допускає різні обґрунтовані рішення залежно від досвіду, цілей і контексту. Водночас вона навчає розрізняти особисті вподобання й аргументи, які можна підтвердити науковими джерелами.

Стратегія «Зайвий елемент» (Odd One Out Strategy)

Стратегія «Зайвий елемент» передбачає визначення об'єкта, поняття, твердження або прикладу, який відрізняється від інших за певною ознакою. Викладач пропонує групу елементів, а здобувачі освіти мають визначити, який із них є зайвим, і пояснити критерій свого вибору.

Особливістю реалізації стратегії є можливість існування кількох обґрунтованих відповідей. Один елемент може бути зайвим за змістом, інший – за функцією, структурою або способом використання. Тому важливо оцінювати не лише вибір, а й логіку аргументації (Keeley, 2008).

Наприклад, здобувачам вищої педагогічної освіти пропонують чотири поняття: індивідуалізація, персоналізація, диференціація та підсумкове оцінювання. Один здобувач освіти може визначити підсумкове оцінювання як зайве, оскільки решта понять стосуються способів організації навчання. Інший може запропонувати інший критерій і пояснити, чому саме він є доречним.

У персоналізованому навчанні стратегія дає змогу враховувати різні способи мислення, розвивати класифікацію, аналіз, порівняння й аргументацію.

Викладач може варіювати складність наборів, давати змогу здобувачам вищої педагогічної освіти самостійно створювати приклади або пропонувати завдання, пов'язані з їхніми професійними інтересами.

Стратегія «Алгоритми критичного мислення» (Critical Thinking Routines)

Алгоритми критичного мислення – це структуровані послідовності запитань або розумових дій, які допомагають здобувачам освіти уважно аналізувати інформацію, виявляти припущення, перевіряти докази та формулювати обґрунтовані висновки.

Їхня перевага полягає в тому, що критичне мислення перестає бути абстрактною вимогою й перетворюється на послідовність конкретних дій. Здобувач освіти отримує інструмент, який може застосовувати самостійно під час читання, дискусії, дослідження або розв'язування проблеми (Ritchhart et al., 2011).

Наприклад, алгоритм аналізу твердження може містити такі запитання:

– Яке основне твердження пропонує автор?
– Які докази його підтверджують?
– Які припущення лежать в основі аргументації?
– Які альтернативні пояснення можливі?
– Якої інформації бракує для остаточного висновку?
– Які обмеження має запропоноване рішення?

Під час аналізу наукової статті про персоналізацію навчання здобувачі вищої педагогічної освіти можуть визначити основну тезу автора, оцінити використані джерела, зіставити висновки з іншими дослідженнями та сформулювати власну позицію.

Персоналізаційний потенціал алгоритмів полягає в можливості застосовувати їх у власному темпі, обирати додаткові запитання залежно від складності матеріалу та поступово переходити від зовнішніх підказок до самостійного критичного аналізу.

Викладач може надавати різний рівень підтримки: одним здобувачам освіти – повний перелік запитань, іншим – короткий алгоритм, а тим, хто має достатній досвід, – завдання самостійно розробити критерії критичного аналізу.

Стратегія «Модель Фраєр» (The Frayer Model Strategy)

Модель Фраєр – це графічний організатор, призначений для поглибленого розуміння понять. У класичному варіанті він містить чотири частини: визначення поняття, його основні характеристики, приклади та контрприклади.

У центрі схеми визначається поняття, яке потрібно опанувати. В одному секторі здобувач освіти формулює визначення власними словами; в іншому – виокремлює істотні ознаки; у третьому – наводить приклади; у четвертому – визначає випадки, які не відповідають поняттю (Frayer et al., 1969; K20 Center, 2020).

Наприклад, для поняття «персоналізація навчання» здобувачі вищої педагогічної освіти можуть записати робоче визначення, виокремити активну

участь здобувача освіти, саморегуляцію й індивідуальну освітню траєкторію, навести приклад самостійного вибору навчальних завдань і протиставити йому ситуацію, у якій усі учасники виконують однакову роботу без можливості вибору.

Реалізація стратегії сприяє не механічному запам'ятовуванню термінів, а формуванню більш глибокого понятєвого розуміння. Вона допомагає виявляти плутанину між близькими поняттями, уточнювати визначення та пов'язувати теоретичні положення з практикою.

Задля забезпечення персоналізації навчання викладач може надавати змогу здобувачам освіти обирати приклади з власної професійної практики, використовувати різні способи візуалізації або самостійно визначати контрприклади. Результати навчальної роботи можна використовувати для діагностування розуміння й планування подальшого навчання.

Стратегія «Прогнозуй–Спостерігай–Поясню» (Predict–Observe–Explain, POE)

Стратегія «Прогнозуй–Спостерігай–Поясню» (POE) передбачає послідовне формулювання прогнозу, спостереження за результатом і пояснення виявлених закономірностей. Вона виявляється особливо ефективною під час дослідницького навчання, оскільки дає змогу порівнювати попередні уявлення з фактичними результатами навчання.

На етапі «Прогнозуй» здобувач освіти формулює припущення щодо того, що відбудеться, та пояснює підстави для свого прогнозу. На етапі «Спостерігай» він аналізує експеримент, модель, демонстрацію або педагогічну ситуацію й фіксує фактичні результати. На етапі «Поясню» порівнює прогноз зі спостереженнями, визначає причини збігів або розбіжностей і формулює висновки (White & Gunstone, 1992; Joyce, 2006).

У природничих науках ця стратегія може використовуватися для прогнозування результатів експерименту. Під час здобуття педагогічної освіти її можна адаптувати для аналізу освітніх ситуацій. Наприклад, здобувачі вищої педагогічної освіти прогнозують, як вплине на мотивацію групи можливість обирати рівень складності завдань. Потім учасники освітнього процесу аналізують результати навчального кейсу або дані спостереження та пояснюють, чи підтвердилися їхні очікування (White & Gunstone, 1992; Joyce, 2006).

Персоналізаційний потенціал реалізації цієї стратегії полягає у виявленні індивідуальних уявлень, способів аргументації та труднощів у розумінні причинно-наслідкових зв'язків. Важливо, щоб викладач заохочував не тільки формулювання максимально правильних прогнозів, а й обґрунтоване пояснення помилкових припущень.

Стратегія розвиває дослідницьке мислення, допитливість, уміння працювати з доказами та готовність переглядати власні висновки.

Стратегія навмисної помилки (Deliberate Mistake Strategy)

Реалізація стратегії навмисної помилки передбачає, що викладач свідомо допускає заздалегідь підготовлену помилку під час пояснення, розв'язування

завдання або демонстрації певної процедури. Завдання здобувачів освіти – виявити неточність, пояснити, чому вона є помилковою, і запропонувати правильний варіант.

Від стратегії «Спочатку неправильна відповідь» вона відрізняється насамперед місцем помилки в навчальній діяльності: у першому випадку некоректна відповідь може бути вихідним матеріалом для аналізу, а в другому – помилка навмисно вбудовується в процес демонстрації чи виконання завдання (Philip & Bennett, 2021; Wong & Lim, 2022).

Наприклад, викладач під час побудови індивідуальної освітньої траєкторії пропускає етап визначення вихідного рівня підготовки й одразу переходить до добору завдань. Здобувачі освіти мають помітити, що без попереднього діагностування складно обґрунтовано визначити зміст і рівень складності навчальних завдань.

У персоналізованому навчанні реалізація стратегії підтримує активне спостереження, аналіз послідовності дій і розвиток відповідальності за якість результату. Вона також допомагає виявити, наскільки здобувачі освіти розуміють логіку певної процедури.

Застосовуючи цю стратегію необхідно чітко визначати її навчальну мету, не створювати ситуацій, які можуть закріпити некоректні уявлення, та обов’язково завершувати роботу правильним поясненням (Philip & Bennett, 2021; Wong & Lim, 2022).

Стратегії саморегуляції та метакогнітивного розвитку

Метакогнітивні стратегії (Metacognitive Strategies)

Метакогнітивні стратегії спрямовані на розвиток здатності здобувачів освіти усвідомлювати власні розумові процеси, планувати навчання, контролювати розуміння, оцінювати результати та змінювати способи навчальної діяльності за потреби.

Їхня особливість полягає в тому, що здобувач освіти навчається не лише предметного змісту, а й того, як саме він засвоює інформацію, які прийоми виявляються ефективними та які труднощі потребують додаткової уваги (Flavell, 1979; Quigley et al., 2018).

Метакогнітивна діяльність охоплює три основні етапи.

Планування. Перед початком роботи здобувач вищої педагогічної освіти визначає мету, актуалізує попередні знання, оцінює складність завдання та обирає способи його виконання. Він може поставити собі запитання: «Що я вже знаю?», «Чого маю навчитися?», «Які ресурси мені потрібні?».

Моніторинг. Під час навчальної роботи здобувач освіти перевіряє, чи розуміє матеріал, чи відповідає обраний спосіб поставленій меті та чи потрібно змінити стратегію. Він може запитати себе: «Чи можу я пояснити це поняття власними словами?», «На якому етапі виникла складність?», «Чи варто звернутися до іншого джерела?».

Оцінювання та рефлексія. Після виконання завдання здобувач вищої педагогічної освіти аналізує результат, визначає сильні сторони, помилки й

способи вдосконалення. Запитання можуть бути такими: «Чого я навчився?», «Які способи роботи були ефективними?», «Що я зроблю інакше наступного разу?».

Практичними інструментами розвитку метакогніції є самоопитування, рефлексійні щоденники, постановка цілей, аркуші для самоперевірки, самооцінювання й аналіз власного освітнього (навчального) прогресу (Flavell, 1979; Quigley et al., 2018).

Наприклад, після виконання дослідницького завдання здобувач освіти не лише подає готову роботу, а й коротко описує, як він планував діяльність, які інформаційні джерела використав, із якими труднощами зіткнувся та як перевірив достовірність отриманих результатів.

Метакогнітивні стратегії мають особливе значення для забезпечення персоналізації навчання, оскільки створюють основу для самостійного коригування освітньої траєкторії. Завдяки їм здобувач освіти поступово переходить від виконання зовнішніх рекомендацій до свідомого вибору власних способів навчання.

Стратегія «Контентно-мовне інтегроване навчання» (Content-Based Instruction, CBI)

Content-Based Instruction – це підхід, у межах якого засвоєння мови поєднується з вивченням змісту певної предметної галузі. Мова використовується не лише як об’єкт вивчення, а і як інструмент опрацювання інформації, розв’язування проблем, обговорення ідей і створення навчального продукту (Snow & Brinton, 2023; Stoller, 2004).

Наприклад, під час вивчення англійської мови здобувачі вищої педагогічної освіти можуть опрацьовувати англомовні наукові статті про персоналізоване навчання, аналізувати термінологію, порівнювати підходи різних авторів і готувати презентацію англійською мовою.

У персоналізованому навчанні цей підхід дає змогу добирати теми відповідно до професійних інтересів, варіювати складність текстів і надавати різні види мовної підтримки. Один здобувач освіти може працювати з коротким адаптованим текстом і словником, інший – аналізувати оригінальну наукову публікацію, а третій – готувати критичний огляд кількох джерел.

Важливо забезпечувати одночасну увагу до предметного змісту та мовних результатів. Для цього викладач формулює чіткі критерії, які охоплюють розуміння матеріалу, використання термінології, аргументацію та якість комунікації (Richards & Rodgers, 2022).

Таким чином, CBI створює можливості для поєднання професійного розвитку з індивідуальними мовними потребами здобувачів освіти.

Інтерактивні стратегії як засіб урізноманітнення персоналізованої діяльності

Стратегія «Прогулянка галереєю» (Gallery Walk)

Стратегія «Прогулянка галереєю» передбачає розміщення навчальних продуктів, запитань, схем, відповідей або проблемних ситуацій у різних зонах аудиторії. Здобувачі освіти послідовно переходять між ними, ознайомлюються з представленими матеріалами, аналізують їх і залишають коментарі, запитання чи пропозиції (University of California, Berkeley, Center for Teaching and Learning, n.d.).

Наприклад, різні групи здобувачів освіти готують схеми реалізації персоналізованого навчання, а потім розміщують їх у різних частинах аудиторії. Інші учасники аналізують роботи за визначеними критеріями, відзначають сильні сторони та пропонують удосконалення.

Персоналізаційний потенціал цієї стратегії полягає в можливості ознайомитися з різними підходами, порівняти їх із власною роботою й отримати зворотний зв'язок. Викладач може надати різні критерії аналізу або запропонувати здобувачам вищої педагогічної освіти обирати, які аспекти навчальних робіт вони хочуть дослідити більш глибоко.

Стратегія «Гаряче крісло» (Hot Seating)

Стратегія «Гаряче крісло» передбачає, що один учасник займає визначене місце й відповідає на запитання аудиторії щодо певної теми, поняття, персонажа, професійної ролі або виконаного завдання.

У педагогічній освіті здобувач вищої освіти може виступати в ролі викладача, який обґрунтовує вибір інноваційної стратегії, або дослідника, що представляє результати аналізу наукової проблеми. Інші учасники ставлять запитання, уточнюють аргументи та пропонують альтернативні рішення (Primayadi & Zainil, 2018).

Персоналізація виявляється в можливості обирати тему, готувати власні аргументи й отримувати зворотний зв'язок щодо розуміння матеріалу. Для психологічного комфорту можна передбачити добровільну участь, попередню підготовку запитань або початкову роботу в парах.

Стратегія «Швидкі бесіди» (Speed Chatting)

Стратегія «Швидкі бесіди» передбачає короткі обговорення визначених запитань у парах із подальшою зміною співрозмовника. За обмежений час учасники мають сформулювати думку, пояснити її та вислухати позицію партнера (Beirne, 2024).

Наприклад, здобувачі освіти послідовно обговорюють запитання: які переваги має персоналізація навчання, які труднощі виникають під час її реалізації, яку роль відіграють цифрові технології та як можна оцінювати індивідуальний освітній (навчальний) прогрес.

Стратегія дає змогу зіставляти різні погляди, тренувати коротке аргументоване висловлювання та швидко виявляти питання, які потребують додаткового опрацювання. Вона особливо корисна для здобувачів освіти, які мають потребу розвивати комунікаційні навички, але можуть відчувати

труднощі під час тривалих публічних виступів (Center for the Professional Education of Teachers, 2019).

Стратегія «Попкорн» (Popcorn Strategy)

Реалізація стратегії «Попкорн» передбачає послідовне висловлення коротких відповідей або ідей різними учасниками групи. Здобувачі освіти добровільно доповнюють попередні висловлювання, пропонують нові приклади або формулюють альтернативні погляди.

Наприклад, викладач ставить запитання: «Які ознаки свідчать про персоналізований характер навчання?». Здобувачі освіти по черзі називають ознаки, а група спільно формує узагальнений перелік (Edge Foundation, n.d.; West Hatch High School, 2022).

Стратегія сприяє швидкому генеруванню ідей і створює можливість почути різні думки. Водночас вона може надавати перевагу більш активним учасникам, тому для забезпечення персоналізації доцільно поєднувати її з попереднім індивідуальним записом відповідей або письмовим збором ідей.

Стратегія «Снігова куля» (Snowball Discussion)

Стратегія «Снігова куля» передбачає поступове об'єднання індивідуальних думок у більші групові обговорення. Спочатку кожен здобувач освіти самостійно осмислює запитання, потім обговорює відповідь у парі, після цього пари об'єднуються в четвірки, а далі – у більші групи.

На кожному етапі учасники зіставляють ідеї, уточнюють аргументи та формулюють узагальнений висновок. Наприклад, здобувачі вищої педагогічної освіти спочатку індивідуально визначають основні умови для персоналізації навчання, потім порівнюють їх у парах і зрештою створюють спільну модель (Hancock, 2018).

Персоналізаційний потенціал полягає в тому, що кожен учасник має можливість сформулювати власну позицію до початку колективної дискусії. Поступове збільшення групи дає змогу уточнювати думки, розвивати навички співпраці та враховувати альтернативні підходи.

Стратегія «Таємничий мішечок» (Mystery Bag)

Стратегія «Таємничий мішечок» передбачає використання прихованого об'єкта, зображення, картки, терміна або іншого матеріалу, який учасники мають визначити, описати чи пов'язати з навчальною темою. Вона створює ситуацію пізнавального пошуку й стимулює формулювання припущень.

Наприклад, у мішечку можуть бути картки з поняттями «мотивація», «рефлексія», «саморегуляція», «зворотний зв'язок» і «освітня траєкторія». Здобувач освіти дістає картку, пояснює поняття без використання самого терміну, а група намагається його визначити та встановити зв'язок з персоналізованим навчанням (U.S. Department of State, 2019).

Задля реалізації персоналізації навчання можна варіювати складність понять, надавати змогу учасникам самостійно обирати картки або створювати

власні завдання для колег. Ця стратегія особливо корисна для актуалізації знань, повторення термінології та встановлення зв'язків між поняттями.

Стратегія «Передай історію» (Pass the Story)

Стратегія «Передай історію» передбачає колективне створення розповіді, опису ситуації або сценарію, у якому кожен учасник додає власний фрагмент до попереднього внеску. Розповідь може розвиватися усно або письмово.

Здобувачі вищої педагогічної освіти можуть спільно створювати сценарій персоналізованого заняття. Перший учасник описує освітню (навчальну) мету, другий – додає характеристику потреб здобувачів освіти, третій – пропонує методи роботи, четвертий – визначає способи оцінювання, а наступні учасники – доповнюють сценарій рефлексією та коригуванням індивідуальної освітньої траєкторії.

Стратегія розвиває творчість, уміння співпрацювати, підтримувати логічну послідовність і враховувати внесок інших. Задля реалізації персоналізації навчання викладач може пропонувати різні вихідні ситуації відповідно до професійних інтересів здобувачів освіти (Davies, 2020).

Стратегія «Смайлик на виході» (Emoji Exit Ticket)

Стратегія «Смайлик на виході» передбачає коротке підсумкове оцінювання власного навчального досвіду за допомогою смайлика або іншого простого візуального символу. Її використовують наприкінці заняття, щоб швидко з'ясувати, як здобувачі освіти оцінюють власне розуміння матеріалу, рівень упевненості або потребу в додатковій допомозі (Kapor Foundation, n.d.).

Наприклад, здобувачі освіти обирають символ, який найкраще відображає їхній стан: упевнене розуміння, часткове розуміння або потребу в додатковому поясненні. За бажанням вони додають короткий коментар про те, що вдалося засвоїти та що залишилося незрозумілим (Fowler et al., n.d.).

У персоналізованому навчанні цей прийом може бути початковим інструментом оперативного зворотного зв'язку. Водночас, сам по собі смайлик не дає достатньо інформації про причини труднощів, тому за потреби його варто доповнювати коротким запитанням або рефлексійним записом.

Стратегія «Мініпроєкт» у межах інтерактивного навчання

У наданих матеріалах про інтерактивні стратегії окремо акцентовано на виконанні змістовних завдань, співпраці та створенні результатів. Одним із способів їх поєднання є короткий навчальний мініпроєкт, у якому здобувачі освіти досліджують проблему й розробляють практичне рішення.

Наприклад, здобувачі вищої педагогічної освіти створюють модель персоналізованого заняття для групи з неоднорідним рівнем підготовки. Вони визначають освітню (навчальну) мету, аналізують потреби учасників, добирають стратегії, розробляють завдання різного рівня складності та встановлюють критерії оцінювання.

Персоналізація забезпечується через можливість обирати тему, розподіляти ролі, використовувати різні ресурси та представляти результати навчання у відповідному форматі. Водночас, проєкт має завершуватися аналізом ефективності запропонованого рішення й визначенням можливих шляхів його вдосконалення.

Розглянуті стратегії відрізняються за процедурами дидактичної реалізації, проте їх об'єднує спрямованість на активну участь у навчанні (організації й провадженні) здобувачів освіти, розвиток самостійності та створення умов для усвідомленого навчання.

Важливо враховувати, що окремі стратегії навчання можуть виконувати кілька функцій одночасно. Наприклад, Think–Pair–Share забезпечує й комунікаційну взаємодію, і діагностування розуміння, а метакогнітивні стратегії – можуть використовуватися на всіх етапах реалізації навчального процесу.

Тому вибір стратегії має залежати від конкретної дидактичної мети, рівня підготовки здобувачів освіти, складності змісту освіти та необхідного рівня педагогічної (методичної, методологічної, дидактичної, технологічної, діджитальної та ін.) підтримки.

Ефективність процесу персоналізації навчання визначається не кількістю застосованих методів і прийомів, а їх узгодженістю з освітніми цілями, індивідуальними освітніми потребами й інтересами здобувачів освіти й очікуваними результатами.

Першою умовою є діагностування вихідного рівня підготовки. Стратегії «Вхідний квиток» і «Знаю–Хочу знати–Дізнався» допомагають визначити попередні знання, інтереси та запити. Отримана інформація дає змогу обґрунтовано планувати організацію зміст навчання (освіти).

Другою умовою є забезпечення варіативності навчальної (навчально-пізнавальної) діяльності. Диференційоване навчання, моделювання, модель Фраєр і діяльнісний підхід створюють можливості для зміни складності завдань, способів опрацювання матеріалу й форматів представлення результатів навчання.

Третьою умовою є поступовий розвиток самостійності. Викладач спочатку може використовувати моделювання та керовану підтримку, потім переходити до парної й групової роботи, а згодом – до самостійного проєктування індивідуальних освітніх траєкторій і застосування метакогнітивних стратегій.

Четвертою умовою є формувальне оцінювання та рефлексія. Міні-маркерні дошки, рефлексійні записи, короткі підсумкові завдання й аналіз помилок дають змогу виявляти прогалини та коригувати навчання без очікування підсумкового контролю.

П'ятою умовою є підтримка співпраці та психологічної безпеки. Стратегії «Кутки», «Ажурна пилка», «Трикрокове інтерв'ю» й Think–Pair–Share сприяють обміну думками, проте потребують чітких правил взаємодії, поваги до різних позицій і можливості отримати допомогу.

Шостою умовою є обґрунтоване використання цифрових технологій. Цифрові засоби можуть доповнювати описані стратегії навчання, забезпечуючи доступ до різнорівневих ресурсів, інтерактивних вправ і засобів зворотного зв'язку. Водночас, технології мають використовуватися відповідно до освітньої (навчальної) мети, з врахування достовірності інформації, академічної доброчесності та захисту персональних даних.

Узагальнення наданих матеріалів засвідчує, що інноваційні стратегії навчання створюють різноманітні можливості для практичної реалізації персоналізованого навчання. Одні з них спрямовані на усвідомлене опрацювання інформації, інші – на співпрацю, критичне мислення, діагностування, саморегуляцію або застосування знань у практичних ситуаціях.

Їх доцільно використовувати не ізольовано, а як взаємопов'язані елементи цілісної дидактичної системи. Наприклад, стратегія «Вхідний квиток» може бути використана для визначення потреб, стратегія «Читати–Думати–Говорити–Писати» – для опрацювання нового змісту, «Ажурна пилка» – для поглиблення розуміння через співпрацю, а метакогнітивна рефлексія – для оцінювання результатів і планування подальших етапів навчання.

Персоналізаційний потенціал цих стратегій навчання реалізується за умови, що здобувач освіти не лише виконує запропоновані навчальні дії, а й поступово набуває здатності усвідомлювати власні потреби, робити обґрунтований вибір, оцінювати результати й коригувати подальшу освітню (навчальну) діяльність.

Отже, інноваційні стратегії персоналізації навчання доцільно розглядати як дидактичні інструменти підтримки освітньої автономності, розвитку індивідуальних здібностей і формування відповідального ставлення до власного навчання. Їх подальше дослідження має передбачати визначення критеріїв ефективності, розроблення методик упровадження й експериментальну перевірку результатів у закладах загальної середньої й вищої педагогічної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Арістова, Н. О. (2023). Формування цифрової компетентності студентів філологічних спеціальностей: інтерактивні форми організації і методи навчання. *Освіта. Інноватика. Практика,* 11(6), 6–12. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol11i6-001

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

Засєкіна, Т. М., Арістова, Н. О., & Павельчук, М. О. (2026). Організація змішаного навчання в закладах вищої освіти: індивідуалізація навчально-пізнавальної діяльності. *Наука і техніка сьогодні,* 2(26), 842–852. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/748832/

Малихін, О. В., & Бондарчук, Ю. (2025). Освітні стратегії: понятійно-категорійне розуміння дидактичного феномену. *Український педагогічний журнал,* (4), 34–45. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-4-34-45

Малихін, О. В., & Ліпчевська, І. Л. (2023). Сучасні форми, методи і засоби навчання у професійній підготовці майбутнього вчителя у вищій школі. У *Психолого-педагогічні*

проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: Теорія і практика: Матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції (с. 828–831). Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.

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

Малихін, О. В., Арістова, Н. О., Шелестова, Л. В., Барановська, О. В., Кизенко, В. І., Кравчук, О. П., Трубачева, С. Е., & Чорноус, О. В. (2021). Реалізація технологій профільного навчання в закладах загальної середньої освіти: Методичний посібник. КОНВІ ПРІНТ. https://undip.org.ua/library/realizatsiia-tekhnolohiy-profilnoho-navchannia-v-zakladakh-zahalnoi-serednoi-osvity-metodychnyy-posibnyk/

Малихін, О. В., Арістова, Н. О., Шелестова, Л. В., Кизенко, В. І., Барановська, О. В., Ліпчевська, І. Л., & Павельчук, М. О. (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., & Демчук, О. (2024). Психолого-дидактичний алгоритм індивідуалізації навчально-пізнавальної діяльності студентів в умовах змішаного навчання. *Український педагогічний журнал,* (1), 45–52. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-1-45-52

Малихін, О., & Павельчук, М. (2025). Формування освітньої автономності учнів старшої школи як чинник забезпечення якості профільної середньої освіти. *Перспективи та інновації науки,* 2(48), 660–668. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-2(48)-660-668

Малихін, О., Арістова, Н., & Ліпчевська, І. (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. (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., & Павельчук, М. (2025). Педагогічні умови формування лідерських навичок і компетентностей учнів старшої профільної школи в контексті змісту та стандартів сучасної освіти. *Український педагогічний журнал*, (1), 38–44. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-1-38-44

Топузов, О. М., Малихін, О. В., & Арістова, Н. О. (2022). *Аналітичні результати вивчення проблеми «Індивідуалізоване навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти» у межах виконання наукового дослідження «Дидактичні засади індивідуалізації навчання в закладах загальної середньої освіти»: аналітичний звіт*. Інститут педагогіки НАПН України. https://doi.org/10.32405/individualized-learning-2022-17

Топузов, О. М., Малихін, О. В., Арістова, Н. О., Алєксєєва, С. В., Попов, Р. А., Барановська, О. В., & Шелестова, Л. В. (2024). *Теорія і практика індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти.* Видавничий дім «Освіта». https://doi.org/10.32405/978-966-983-485-0-2024-1099

Топузов, О. М., Малихін, О. В., Доброскок, І. І., Арістова, Н. О., Шелестова, Л. В., Кизенко, В. І., Барановська, О. В., Ліпчевська, І. Л., & Павельчук, М. О. (2026). *Дидактичні системи профільної середньої освіти: Монографія.* Педагогічна думка. https://doi.org/10.32405/978-966-644-807-4-2026-580

Топузов, О., & Кошевець, О. (2025). Персоналізоване навчання як психолого-педагогічна проблема. *Український педагогічний журнал,* (4), 5–12. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-4-5-12

Топузов, О., & Марталішвілі, Л. (2026). Організація персоналізованого навчання студентів у педагогічних закладах вищої освіти як психолого-педагогічна проблема. *Український педагогічний журнал,* (2), 5–13. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2026-2-5-13

Aristova, N. O. (2020). Formation of soft skills among students of philological specialties by means of innovative educational technologies. In *Dynamics of the development of world science: Abstracts of the 13th International Scientific and Practical Conference* (pp. 81–89).

Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). The jigsaw classroom. Sage.

Australian Education Research Organisation. (2024). *Extend and challenge.* https://www.edresearch.edu.au/guides-resources/practice-guides/extend-and-challenge

Beirne, D. (2024, November). Speed chat: A conversational warm-up activity. *The Language Teacher, 48*(6). https://jalt-publications.org/articles/29210-speed-chat-conversational-warm-activity

Brown University, Harriet W. Sheridan Center for Teaching and Learning. (n.d.). *Entrance and exit tickets.* https://sheridan.brown.edu/resources/course-design/feedback-student-learning/entrance-and-exit-tickets

Browne, S., Chen, X., Baroudi, F., & Sevinc, E. (2021, April 21). *Reader response theory.* Oxford Bibliographies in Literary and Critical Theory. https://doi.org/10.1093/obo/9780190221911-0107

California Governor's Office of Emergency Services. (n.d.). *Preparedness ambassadors: Teacher guide.* https://www.caloes.ca.gov/wp-content/uploads/Preparedness/Documents/PA_Teacher_Guide_FINAL.pdf

Center for Teaching Innovation. (n.d.). *Getting started with icebreakers*. Cornell University. https://teaching.cornell.edu/teaching-resources/engaging-students/getting-started-icebreakers

Center for the Professional Education of Teachers. (2019, January 14). *Speed dating: A protocol for student discussion.* Teachers College, Columbia University. https://cpet.tc.columbia.edu/news-press/speed-dating-a-protocol-for-student-discussion

Center for the Professional Education of Teachers. (n.d.). *Exit tickets as formative assessments*. Teachers College, Columbia University. https://cpet.tc.columbia.edu/news-press/exit-tickets-as-formative-assessments

Centre for Teaching Excellence. (n.d.). *Icebreaker activities.* Singapore Management University. https://cte.smu.edu.sg/teaching-guides/icebreaker-activities

Consultant Research Group. (2020, December). *Teaching from the front: Strategy 4 – Mini whiteboards.* Harris Federation. https://www.harrislearninghub.org.uk/15/teacher-resource-area/post/8/teaching-from-the-front-strategy-4-mini-whiteboards

Cornell University, Learning Strategies Center. (n.d.). The Cornell note-taking system.

Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume.* Council of Europe Publishing. https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4

Davies, J. (2020). *Pass the story.* Knowmium. https://knowmium.com/tools/2020/12/1/pass-the-story

Department of Basic Education, Republic of South Africa. (n.d.). *The role of co-operative learning and group leaders.* https://www.education.gov.za/Portals/0/Documents/Publications/EGRS/EGRP%202%20downloads/EFAL/Multigrade/Term%203/Methodology.pdf

Edge Foundation. (n.d.). *Popcorn*. https://www.edge.co.uk/deeper-learning/resources-for-teachers/xp-expeditionary-learning-protocols/popcorn/

EL Education. (n.d.). *The secret superpowers of the Read-Think-Talk-Write cycle.* https://www.eleducation.org/curriculum/language-arts/curriculum-design/the-secret-superpower-of-the-read-think-talk-write-cycle/

Erasmus University Rotterdam. (n.d.). *Three-step interview.* https://www.eur.nl/en/educational-innovation/teacheur/three-step-interview

Facing History & Ourselves. (2022). *Say something.* https://www.facinghistory.org/resource-library/say-something

Filkins, S. (n.d.). *Using the jigsaw cooperative learning technique.* ReadWriteThink. https://www.readwritethink.org/professional-development/strategy-guides/using-jigsaw-cooperative-learning

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist,* 34(10), 906–911. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906

Frayer, D. A., Fredrick, W. C., & Klausmeier, H. J. (1969). *A schema for testing the level of concept mastery: Report from the project on situational variables and efficiency of concept learning* (Working Paper No. 16). Wisconsin Research and Development Center for Cognitive Learning.

Hancock, J. (2018, November 6). *How to snowball student discussions*. Teach like a PhD researcher. https://blogs.city.ac.uk/phdteach/2018/11/06/how-to-snowball-student-discussions/

Hoogerheide, V., Loyens, S. M. M., & van Gog, T. (2014). Effects of creating video-based modeling examples on learning and transfer. *Learning and Instruction, 33*, 108–119. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.04.005

Hutchinson, C. (2025, November). Collaborative learning goals with 'Diamond Nine'. *The Language Teacher,* 49(6). https://jalt-publications.org/articles/29827-collaborative-learning-goals-diamond-nine

Johnson, M. L., & Burns, E. (2023). Characteristics of effective models for classroom demonstrations. *Theory Into Practice,* 62(3), 207–218. https://doi.org/10.1080/00405841.2023.2226552

Joyce, C. (2006). *Predict, observe, explain (POE).* Assessment Resource Banks, New Zealand Council for Educational Research. https://arbs.nzcer.org.nz/node/7187

K20 Center. (2020). *Four corners*. https://learn.k20center.ou.edu/strategy/138

K20 Center. (2020, September 16). *Frayer Model.* https://learn.k20center.ou.edu/strategy/126

Kagan, S., Kagan, M., & Kagan, L. (2022). 54 Kagan structures: Proven engagement strategies. Kagan Publishing.

Kapor Foundation. (n.d.). Entry ticket/exit ticket. https://kaporfoundation.org/strategies_guide/entry-ticket-exit-ticket/

Keeley, P. (2008). Science formative assessment: 75 practical strategies for linking instruction, assessment, and learning. Corwin Press in conjunction with NSTA Press.

Kentucky Department of Education. (2023). *Explicit teaching and modeling: Evidence-based instructional practice #3* (Version 2). https://www.education.ky.gov/curriculum/standards/kyacadstand/Documents/EBIP_3_Explicit_Teaching_and_Modeling.pdf

Loibl, K., & Leuders, T. (2019). How to make failure productive: Fostering learning from errors through elaboration prompts. *Learning and Instruction,* 62, 1–10. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.03.002

Lyman, F. (1981). The responsive classroom discussions: The inclusion of all students. In *A. Anderson (Ed.), Mainstreaming digest* (pp. 109–113). University of Maryland Press.

Malykhin, O., Aristova, N., & Dybkova, L. (2025). Developing computer science undergraduate students' communicative and self-expression skills: Digital vs. traditional storytelling methods. *Environment. Technology. Resources. Proceedings of the 16th International Scientific and Practical Conference*, 3, 219–224. https://doi.org/10.17770/etr2025vol3.8559

Marshall, J., & Procter, D. (2025, September 18). Building historical thinking together: Breathing new life into mini whiteboards. *Teaching History.*

https://www.history.org.uk/publications/resource/11264/building-historical-thinking-together-breathing-n

Metcalfe, J., Xu, J., Vuorre, M., Siegler, R., Wiliam, D., & Bjork, R. A. (2025). Learning from errors versus explicit instruction in preparation for a test that counts. *British Journal of Educational Psychology,* 95(1), 11–25. https://doi.org/10.1111/bjep.12651

Ogle, D. M. (1986). K-W-L: A teaching model that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher*, 39(6), 564–570. https://doi.org/10.1598/RT.39.6.11

Pauk, W., & Owens, R. J. Q. (2010). *How to study in college* (10th ed.). Wadsworth.

Piccardo, E., & North, B. (2019*). The action-oriented approach: A dynamic vision of language education.* Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781788924351

Philip, A. P., & Bennett, D. (2021). Using deliberate mistakes to heighten student attention. *Journal of University Teaching & Learning Practice,* 18(6), Article 13. https://doi.org/10.53761/1.18.6.13

Primayadi, P. P., & Zainil, Y. (2018). Using "Hot Seating Strategy" to teach a descriptive text in senior high school. *Journal of English Language Teaching,* 7(3). https://doi.org/10.24036/jelt.v7i3.10790

Quigley, A., Muijs, D., & Stringer, E. (2018). *Metacognition and self-regulated learning: Guidance report.* Education Endowment Foundation. https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/guidance-reports/metacognition

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2022). Content-based instruction and content and language integrated learning (CLIL). In *Approaches and methods in language teaching* (pp. 116–138). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781009024532.009

Ritchhart, R., Church, M., & Morrison, K. (2011). *Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners.* Jossey-Bass.

Schutz, K. M. (2020). Making sense of modeling in elementary literacy instruction. *The Reading Teacher,* 73(4), 501–511. https://doi.org/10.1002/trtr.1863

Simon, C. A. (n.d.). *Using the Think-Pair-Share technique. ReadWriteThink.* https://www.readwritethink.org/professional-development/strategy-guides/using-think-pair-share

Snow, A. M., & Brinton, D. M. (2023). *Content-based instruction: What every ESL teacher needs to know.* University of Michigan Press. https://doi.org/10.3998/mpub.10138077

Stoller, F. L. (2004). Content-based instruction: Perspectives on curriculum planning. Annual *Review of Applied Linguistics,* 24, 261–283. https://doi.org/10.1017/S0267190504000065

Tan, C., & Ng, C. S. L. (2021). Constructivism in education. In *Oxford research encyclopedia of education.* Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.92

Tenenbaum, G., Naidu, S., Jegede, O., & Austin, J. (2001). Constructivist pedagogy in conventional on-campus and distance learning practice: An exploratory investigation. *Learning and Instruction,* 11(2), 87–111. https://doi.org/10.1016/S0959-4752(00)00017-7

Tomlinson, C. A. (2000, August 1). *What is differentiated instruction?* LD OnLine. https://www.ldonline.org/ld-topics/teaching-instruction/what-differentiated-instruction

U.S. Department of State. (2019). The mystery bag. *English Teaching Forum,* 57(3), 44–48. https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/57_3_44-48.pdf

University of California, Berkeley, Center for Teaching and Learning. (n.d.). *Active learning.* https://teaching.berkeley.edu/teaching-strategies/teaching-your-course/active-learning

West Hatch High School. (2022, June 7). *Teaching and learning gem #20 – Popcorn questions.* https://whs-blogs.co.uk/teaching/teaching-learning-gem-20-popcorn-questions/

White, R., & Gunstone, R. (1992). *Probing understanding.* Falmer Press. https://www.routledge.com/Probing-Understanding/White-Gunstone/p/book/9780203761342

Wong, S. S. H., & Lim, S. W. H. (2022). The derring effect: Deliberate errors enhance learning. *Journal of Experimental Psychology: General*, 151(1), 25–40. https://doi.org/10.1037/xge0001072

Мардарова І. К.
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
(Одеса, Україна)
https://doi.org/10.32405/978-617-9006-40-1-2026-292-323

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ МЕДІАПЕДАГОГІКИ ТА ЦИФРОВОЇ ГІГІЄНИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Глибинні зміни, що відбуваються в системі освіти під впливом цифрової трансформації суспільства та стрімкого розвитку медіасередовища зумовлюють переосмислення цілей, змісту та організації професійної підготовки педагогічних кадрів, зокрема фахівців дошкільної освіти. Цифрова трансформація та зростання ролі медіа істотно змінюють характер педагогічної взаємодії, способи подання навчальної інформації та вимоги до професійної компетентності педагога. За цих умов майбутній педагог дошкільної освіти має бути не лише користувачем цифрових технологій, а й медіакомпетентним фахівцем, здатним здійснювати педагогічно обґрунтований добір медіаконтенту, критично його оцінювати та інтегрувати в освітній процес відповідно до вікових особливостей дітей. Наразі, «акцентовано увагу на необхідності розвитку медіакомпетентності у здобувачів дошкільної освіти, оскільки з раннього віку діти стають активними користувачами цифрових технологій і, як наслідок, у них можуть виникнути проблеми в медіапросторі, якщо не забезпечити відповідну медіаосвітню підготовку» (Волошина & Колеснік, 2022).

Водночас посилення медіавпливу на освітнє середовище актуалізує потребу у формуванні усвідомленого, відповідального та безпечного ставлення до використання цифрових ресурсів, що потребує впровадження медіапедагогічних підходів у систему професійної підготовки. Це зумовлює необхідність наукового обґрунтування дидактичних засад, які забезпечують цілісність, системність і педагогічну доцільність реалізації медіапедагогіки в умовах цифрових змін сучасної освіти.

На думку сучасних українських учених (Г. Бєлєнька, Р. Гуревич, В. Кремень, О. Листопад, Н. Листопад, Л. Петрик, Ж. Таланова, О. Топузов), сучасний освітній простір зазнає стрімкої цифрової трансформації, що

принципово змінює підготовку педагогічних працівників. У таких умовах дошкільна освіта більш не може залишатись ізольованою від цифрових практик: цифрові ресурси й технології інтегруються у щоденну педагогічну діяльність, вимагаючи від майбутніх фахівців дошкільної освіти не лише цифрової культури та медіакомпетентності, а й умінь усвідомлено і безпечно використовувати цифрові інструменти. Саме тому формування цифрової гігієни стає ключовою педагогічною умовою для ефективної професійної підготовки та умови безпечного використання цифрових технологій в роботі з дітьми.

Зростання ролі цифрових технологій у повсякденному житті та професійній діяльності педагогів дошкільної освіти, пов'язано з ризиками, зокрема інформаційною перенасиченістю, загрозами кібербезпеки, порушенням балансу між онлайн- і офлайн-взаємодією, негативним впливом надмірного екранного часу на психофізичний стан дітей, а також недостатнім рівнем сформованості у майбутніх фахівців умінь критичного відбору, педагогічно доцільного та безпечного використання цифрових ресурсів у роботі з дітьми дошкільного віку. Державні документи останніх років свідчать про розуміння цих викликів, зокрема у 2025 р. урядом України була схвалена «Концепція цифрової гігієни дітей дошкільного віку», яка акцентує увагу на «необхідності створення безпечної цифрової інфраструктури, запобіганні негативним наслідкам надмірного використання гаджетів і формуванні цифрової компетентності педагогів та батьків» (Концепція цифрової гігієни дітей дошкільного віку, 2025).

У Концепції цифрової гігієни дітей дошкільного віку звернено увагу на те, що «сучасний світ активно використовує цифрові технології, що формує нове середовище для розвитку, виховання та навчання дітей. Водночас зростає ризик негативного впливу електронних пристроїв на фізичний, психічний та соціальний розвиток дітей, особливо дошкільного віку. Пріоритетом державної політики у сферах освіти та охорони здоров'я є забезпечення цілісного та всебічного розвитку дитини, зокрема через формування компетентностей, які стосуються безпечного та здоров'язбережувального використання цифрових технологій» (Концепція цифрової гігієни дітей дошкільного віку, 2025).

Вміння користуватися цифровими медіа як у дидактичному, так і в освітньому вимірах залежить від низки важливих процесів, які підвищують дидактичну ефективність, мінімізують негативні явища, такі як проблемне використання Інтернету, кібербулінг, онлайн-зловживання та шахрайство тощо. Вміле впровадження цифрових технологій зараз є однією з елементарних навичок для сучасних педагогів, як і використання аналогових навчальних ресурсів (Tomczyk, Potyrała, Kaczmarzyk & Mędrala, 2026).

Зазначене дає підстави стверджувати, що інтеграція цифрової гігієни в систему професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти є об'єктивною необхідністю, зумовленою їхньою роллю суб'єктів педагогічних змін у цифровізованому освітньому середовищі. Зауважимо, що професійна діяльність сучасного педагога дошкільної освіти не може обмежуватися лише

володінням інформаційно-комунікаційними технологіями, а передбачає цілеспрямований і науково обґрунтований супровід дітей дошкільного віку та їхніх сімей у цифровому просторі з метою забезпечення безпеки, збереження психофізичного благополуччя та педагогічної доцільності використання цифрових ресурсів (Рейпольська, 2025).

З огляду на окреслені виклики, перед закладами вищої освіти поставлені завдання щодо перегляду та актуалізації стандартів вищої освіти, освітніх програм на здобуття освітньо-професійного ступеня вищої освіти бакалавра чи магістра в галузі знань «Освіта» («Дошкільна освіта») та внесення відповідних програмних результатів навчання з питань цифрової гігієни дітей (Концепція цифрової гігієни дітей дошкільного віку, 2025).

Узагальнюючи позиції вітчизняних і зарубіжних науковців (A. Blum-Ross, А. Богуш, О. Волошенюк, Т. Гужанова, R. Hobbs, Г. Дегтярьова, І. Денисюк, В. Іванова, С. Іванчук, S. Livingstone, О. Листопад, О. Рейпольська, К. Tyner, Ł. Tomczyk), можна стверджувати, що медіаграмотність розглядається ними як важлива когнітивна та професійна складова підготовки сучасного педагога в умовах цифровізації освітнього простору. Дослідники наголошують на необхідності цілеспрямованого формування здатності до критичного осмислення медіаповідомлень, усвідомленого добору й педагогічно доцільного використання медіаресурсів у професійній діяльності. Водночас в їх дослідженнях підкреслюється думка, що ранній початок системної роботи з медіаграмотності в дошкільній освіті сприяє більш ефективній орієнтації дітей у цифровому інформаційному середовищі та закладає підґрунтя для безпечної взаємодії з медіа. Окрему увагу науковці приділяють інтеграції медіаграмотності в освітній процес як засобу розвитку критичного мислення, умінь аналізу медіатекстів і оцінювання інформації, а також формуванню «soft skills», безпечної та відповідальної взаємодії з цифровими технологіями, що становлять невід'ємну частину професійної компетентності педагога й охоплюють медіапедагогічний та цифрово-гігієнічний виміри.

У науковому дискурсі немає наразі єдиного визначення понять «медіапедагогіка» та «медіакомпетентність». У широкому розумінні поняття «медіапедагогіка» розглядається як окрема галузь педагогічної науки, що вивчає освітні процеси, пов'язані з використанням медіа, та спрямована на формування умінь і навичок усвідомленої взаємодії з медіапростором. За однією з академічних концепцій, медіапедагогіка визначається як педагогічна наука, що включає медіавиховання, медіаосвіту та медіанавчання, і має на меті вивчення процесів навчання, виховання і розвитку особистості засобами медіа, а також використання педагогічно обґрунтованих медійних технологій у навчанні (Петрик, 2018). У зарубіжних дослідженнях «медіапедагогіка» інтерпретується як дисципліна, що досліджує ролі медіа в освіті, соціалізації та взаємодії людини з медійним середовищем, а також розробляє педагогічні підходи для розвитку критичного мислення та медіаосвітніх компетентностей (Qvortrup, 2007).

У цьому контексті «медіакомпетентність» є невід'ємною складовою цифрової грамотності педагога, яка охоплює вміння аналізувати, оцінювати, створювати, розповсюджувати та інтегрувати медіаконтент в освітній процес. Окрім цього, вона передбачає розвиток критичного мислення, а також володіння цифровими інструментами для ефективної комунікації та взаємодії зі здобувачами освіти. Важливою складовою розвитку медіакомпетентності є здатність до самодіагностики, що дозволяє педагогу об'єктивно оцінити власний рівень володіння медіанавичками, зокрема вміння аналізувати зміст і вплив інформації, враховуючи як емоційні, так і раціональні аспекти взаємодії з нею (Єрмоленко, 2016, 333).

Важливим в нашому дослідженні є також уточнення змісту поняття «цифрова гігієна», яке розглядаємо як систему практик, звичок і правил поведінки спрямованої на забезпечення безпеки, захисту даних, приватності та благополуччя користувачів у цифровому освітньому середовищі. До її складових належить дотримання кібербезпекових заходів (наприклад, використання складних паролів, двофакторної автентифікації, регулярного оновлення програмного забезпечення), управління цифровим слідом і помірковане споживання цифрового контенту для мінімізації ризиків та шкідливого впливу цифрового освітнього середовища на користувача. Такі практики мають не лише технічний, а й поведінковий вимір, пов'язаний із відповідальним ставленням до цифрового життєвого простору (Digital Hygiene: Handbook for VETs, 2024).

У зарубіжних дослідженнях поняття «цифрова гігієна» визначається як *сукупність поведінкових звичок і практик*, пов'язаних із безпечним, усвідомленим та збалансованим використанням цифрових технологій, що становить невід'ємну частину загальної цифрової компетентності та є передумовою цифрового благополуччя і безпеки в повсякденній взаємодії з цифровими медіа та гаджетами (Tomczyk, Potyrała, Kaczmarzyk & Mędrala, 2026).

Особливу наукову вагу має позиція авторитетних дослідників (Т. Бабенко, В. Биков, І. Денисюк, А. Єрмоленко, С. Іванчук, К. Колеснік, Н. Лазаренко, О. Листопад, Л. Петрик), що у комплексному вимірі медіакомпетентність і цифрова гігієна тісно пов'язані та доповнюють одна одну в контексті підготовки сучасного педагога дошкільної освіти. Медіакомпетентність визначає здатність педагога дошкільної освіти критично аналізувати медіатексти, оцінювати інформаційні потоки, ефективно використовувати цифрові ресурси для освіти, а також створювати власні освітні медіапродукти. Цифрова гігієна формує навички безпечного, раціонального та відповідального використання цих цифрових технологій і ресурсів, що включає захист інформації, контроль часу взаємодії з гаджетами, профілактику інформаційного перенавантаження та забезпечення психофізичного благополуччя педагогів дошкільної освіти і дітей.

Іншими словами, медіакомпетентність відповідає за «що і як використовувати» в цифровому середовищі, тоді як цифрова гігієна визначає «як робити це безпечно та збалансовано». Разом вони формують у педагога цілісну здатність ефективно функціонувати в цифровому освітньому середовищі, зокрема критично мислити, приймати обґрунтовані рішення та забезпечувати безпечну взаємодію дітей із медіапродуктами (Бабенко & Галіцина, 2019; Петрик, 2018).

Отже, у відповідь на виклики цифрової трансформації суспільства особливої актуальності набуває оновлення змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти на засадах медіапедагогіки та цифрової гігієни, що забезпечує їхню готовність до педагогічно-доцільної, безпечної та відповідальної діяльності в умовах цифровізації освітнього середовища. Безперервність освітнього процесу та здатність закладів вищої освіти адаптуватися до сучасних цифрових реалій безпосередньо пов'язані з цілеспрямованим формуванням у студентів медіаосвітніх і цифрово-гігієнічних компетентностей, які сприяють розвитку професійної автономії, інноваційного мислення та гнучкості у здійсненні освітньої взаємодії з дітьми дошкільного віку, їхніми батьками й освітнім середовищем загалом.

Наукові розвідки (Т. Бабенко, А. Богуш, О. Волошенюк, І. Денисюк, А. Єрмоленко, С. Іванчук, В. Кожаріна, О. Листопад, Л. Петрик) вказують, що основними аспектами, які потребують уваги у сфері розвитку медіакомпетентності та цифрової гігієни педагогів дошкільної освіти є комплексні проблеми, що охоплюють як професійні, так і поведінкові аспекти взаємодії з цифровими технологіями:

- низький рівень сформованості цифрових і медіаосвітніх компетентностей у майбутніх педагогів дошкільної освіти, що ускладнює критичний аналіз медіатекстів та педагогічно обґрунтоване використання цифрових ресурсів;
- недостатня підготовка з цифрової гігієни, включно з безпечним використанням гаджетів, управлінням цифровим слідом та запобіганням інформаційному перенавантаженню;
- невідповідність сучасних освітньо-професійних програм потребам цифрового середовища, що обмежує готовність педагогів дошкільної освіти усвідомлено супроводжувати дітей і їхні родини у цифровому освітньому просторі;
- обмежена розробка методик інтеграції медіапедагогіки та цифрової гігієни у практичну підготовку, що ускладнює впровадження цифрових технологій в освітній процес;
- недостатній рівень формування «soft skills» цифрової безпеки та відповідального поводження з інформацією, що є критично важливим для професійної компетентності сучасного педагога дошкільної освіти;

- відсутність системного підходу до поєднання теоретичних і практичних аспектів медіакомпетентності та цифрової гігієни у підготовці майбутніх педагогів дошкільної освіти.

Водночас педагогічні дослідження (Г. Бєлєнька, В. Биков, Р. Гуревич, М. Лещенко, Н. Листопад, В. Луговий, Н. Ничкало, Л. Тимчук) демонструють, що сфера вищої освіти здатна системно вирішувати зазначені проблеми шляхом інтеграції теоретичних знань та практичного застосування медіапедагогіки і цифрової гігієни у процес професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти:

1. Оновлення освітньо-професійних програм, інтегрування у навчальні плани спеціалізованих дисциплін та модулів, що висвітлюють зміст медіапедагогіки та цифровій гігієні. Це передбачає формування у студентів здатності аналізувати та критично оцінювати медіатексти, створювати педагогічно обґрунтовані медіаресурси та застосовувати цифрові технології безпечно і раціонально. Важливо, щоб освітньо-професійні програми включали теоретичні основи медіапедагогіки, нормативно-правові аспекти використання цифрових ресурсів, психологічні та поведінкові компоненти взаємодії з інформацією, а також практичні завдання, які дозволяють відпрацювати компетентності у безпечному середовищі.

2. Застосування інтерактивних і практико-орієнтованих методів навчання, що дозволяють студентам не лише отримувати знання, а й відпрацьовувати їх у реальних або змодельованих ситуаціях. До таких методів відносяться: кейс-стаді з аналізом педагогічних ситуацій у цифровому освітньому середовищі, моделювання занять та розваг із використанням медіаресурсів, симуляції ризикових ситуацій у цифровому просторі та проєктні завдання з розробки медіа-продуктів для дошкільників. Цей підхід сприяє формуванню критичного мислення, аналітичних і практичних навичок безпечної взаємодії з цифровими технологіями.

3. Створення медіа-лабораторій і цифрових хабів. Фізичні або віртуальні лабораторії забезпечують студентів простором для експериментів і навчання у реальних цифрових освітніх середовищах. Тут вони можуть освоювати різні цифрові платформи, навчальні програми, медіатехнології та інструменти для створення мультимедійного контенту. Лабораторії також дозволяють формувати звички цифрової гігієни: безпечного зберігання даних, контролю часу перебування в мережі, використання паролів, антивірусного та шифрувального програмного забезпечення. Така практика робить процес підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти більш збалансованим і безпечним.

4. Підготовка викладачів як моделей цифрової поведінки. Викладачі виконують роль наставників, демонструючи студентам усвідомлену і безпечну роботу з цифровими ресурсами. Для цього важливо організувати підвищення кваліфікації викладачів у сфері цифрової гігієни та медіапедагогіки (тренінги, семінари, майстер класи та практикуми). Викладачі повинні показувати

приклад раціонального використання медіа продуктів, дотримання правил безпеки та етичного поводження у цифровому освітньому середовищі, що формує у студентів відповідну професійну культуру.

5. Розробка навчальних посібників, методичних матеріалів та цифрового контенту, що використовується у навчанні студентів і сприяє формуванню їхньої медіакомпетентності та цифрової гігієни. Через практичне опрацювання цих ресурсів студенти набувають навичок критичного аналізу медіатекстів, оцінювання достовірності інформації та безпечного використання цифрових технологій. Розробка матеріалів також допомагає формувати поведінкові стратегії цифрової гігієни, включно з контролем часу роботи з гаджетами, захистом персональних даних і створенням безпечного медіасередовища для дітей дошкільного віку. Такий підхід поєднує теоретичну підготовку з практичною діяльністю, забезпечуючи комплексний розвиток професійних компетентностей майбутніх педагогів дошкільної освіти.

6. Моніторинг і оцінювання цифрових компетентностей. Системне відстеження рівня сформованості медіакомпетентності і цифрової гігієни дозволяє коригувати освітні програми та методики підготовки педагогів дошкільної освіти. Це може здійснюватися через регулярні тестування, анкетування, практичні завдання та портфоліо, де студенти демонструють свої навички роботи з медіатекстами, цифровими платформами та дотримання правил кібербезпеки. Систематичний моніторинг дозволяє своєчасно виявляти прогалини у знаннях і навичках, а також адаптувати програми до динамічних змін цифрового освітнього середовища.

7. Формування культури відповідального цифрового освітнього середовища. Створення умов в освітньому просторі закладу вищої освіти для розвитку свідомого і безпечного ставлення студентів до цифрового освітнього середовища. Це включає залучення студентів до проєктів, дослідницьких ініціатив, конкурсів та колективних завдань, що пов’язані з медіаосвітою та цифровою гігієною. Такі заходи сприяють розвитку професійної автономії, відповідальності, інноваційного мислення та навичок критичного оцінювання медіаресурсів, що є необхідними для роботи у сучасній дошкільній освіті.

У свою чергу, дидактичні засади реалізації медіапедагогіки та цифрової гігієни у підготовці майбутніх педагогів дошкільної освіти спираються на низку методологічних підходів, що дозволяють ефективно поєднувати теоретичну підготовку з практичною діяльністю, формувати у студентів медіакомпетентність, цифрову гігієну та професійно значущі поведінкові навички для роботи в умовах цифрового освітнього середовища.

Компетентнісний підхід розглядає підготовку майбутніх педагогів дошкільної освіти як формування цілісної системи знань, умінь і навичок, що дозволяють ефективно взаємодіяти з медіа та цифровими технологіями. Він спрямований не лише на освоєння теоретичних знань про медіа, а й на розвиток практичних умінь у створенні, аналізі й оцінюванні медіаконтенту та забезпеченні безпеки цифрового простору. У контексті медіапедагогіки це

означає включення до освітньо-професійних програм таких компетентностей, як критичне мислення, здатність ідентифікувати дезінформацію й забезпечувати цифрову гігієну в професійній діяльності педагога дошкільної освіти. Цей підхід підкреслюється в дослідженнях щодо розвитку медіаграмотності педагогів, де автори виокремлюють компетентнісний підхід як один із ключових для сучасної підготовки фахівців у цифровому освітньому середовищі (Приходькіна, 2017; Хоменко, 2025).

Системний підхід розглядає освітній процес, як цілісну, взаємопов'язану систему елементів, де знання про медіапедагогіку і цифрову гігієну інтегровані в усі компоненти освітньої підготовки, зокрема від змісту навчальних дисциплін до практичних занять і форм оцінювання. Такий підхід акцентує увагу на взаємозв'язку між теоретичними знаннями і практичними навичками, забезпечуючи логічну послідовність і взаємозумовленість складових підготовки (зокрема, медіаконтенту, методичних розробок, практичних тренінгів). Системність також передбачає послідовну інтеграцію цифрової гігієни в різні навчальні модулі, що дозволяє формувати стабільні компетентності, необхідні для безпечної педагогічної діяльності в цифровому освітньому середовищі (Іванчук, 2024).

Особистісно-діяльнісний підхід орієнтований на пізнавальну активність студента, його здатність до самостійного прийняття рішень і творчого застосування знань. У межах медіапедагогіки це свідчить про спрямування підготовки на розвиток здатності майбутнього педагога дошкільної освіти самостійно аналізувати медійні явища, оцінювати якість і безпеку цифрових ресурсів, планувати педагогічні ситуації з урахуванням цифрової гігієни та педагогічної доцільності. Такий підхід акцентує увагу не лише на «набуванні» знань, а й на усвідомленій діяльності студента в цифровому освітньому середовищі, що підвищує рівень готовності до реальних професійних викликів (Кучер, 2006; Листопад, 2019; Лупаренко & Кабанська, 2024).

Аксіологічний підхід передбачає включення ціннісних орієнтацій в освітній процес, зокрема формування у студентів ціннісного ставлення до медіа та цифрових технологій. Він спрямований на те, щоб майбутній педагог дошкільної освіти не лише володів технічними навичками, а й усвідомлював соціальні, етичні та гуманістичні аспекти взаємодії з медіапростором, включно з питаннями захисту приватності, етичної поведінки в цифровому освітньому середовищі та відповідального споживання цифрового контенту. Цей підхід сприяє формуванню у майбутніх педагогів дошкільної освіти системи ціннісних орієнтацій, що забезпечують безпечну і гуманістичну педагогічну практику в умовах цифрової трансформації (Antoniuk, Alendar, Bartkiv, Honcharuk, & Durmanenko, 2021; Євтушенко, 2025).

У результаті сучасних психолого-педагогічних досліджень (Т. Бабенко, О. Волошина, С. Іванчук, М. Лещенко, О. Мельникова-Курганова П. Саух) було виявлено, що реалізація медіапедагогіки та цифрової гігієни в освітньому процесі закладів вищої освіти ґрунтується на низці дидактичних засад:

1. Принцип поетапності та поступовості. Робочі програми передбачають послідовне підвищення рівня складності завдань, починаючи від ознайомлення з базовими цифровими інструментами та правилами цифрової гігієни до створення власного медіа-контенту, розробки методичних матеріалів та інтеграції цифрових ресурсів у педагогічну практику. Такий підхід дозволяє студентам поступово освоювати як теоретичні знання, так і практичні навички, формуючи усвідомлену і безпечну поведінку у цифровому середовищі.

2. Інтеграція теоретичних знань і практичної діяльності. Дидактика передбачає поєднання теоретичної інформації з практичними завданнями, такими як розробка навчальних посібників, методичних матеріалів, електронних медіаресурсів і мультимедійного контенту для дошкільного середовища. Це дозволяє студентам відпрацьовувати компетентності у реальних або змодельованих ситуаціях, водночас засвоюючи правила цифрової гігієни та безпечного використання цифрових технологій.

3. Принцип активності та інтерактивності. Навчання студентів передбачає активну участь у процесі створення контенту, аналізі медіатекстів, обговоренні цифрових проблем та використанні інтерактивних методів (кейс-стаді, проєктні завдання, симуляції цифрового середовища). Це сприяє розвитку критичного мислення, креативності та здатності приймати обґрунтовані рішення у професійній діяльності.

4. Принцип моделювання педагогічної практики. Важливим аспектом є моделювання педагогічних ситуацій з використанням медіа та цифрових ресурсів, що дозволяє студентам відпрацьовувати цифрові компетентності і навички цифрової гігієни в умовах, максимально наближених до реальної роботи з дошкільниками. Це включає планування занять із медіаелементами, оцінювання безпечності цифрових продуктів і управління інформаційним середовищем дітей.

5. Принцип системності та комплексності. Формування медіакомпетентності і цифрової гігієни здійснюється системно через різні навчальні дисципліни та інтеграційні модулі, що охоплюють теоретичні знання, практичні навички та поведінкові стратегії безпечної роботи у цифровому освітньому середовищі. Системність забезпечує послідовне і комплексне освоєння компетентностей, необхідних сучасному педагогу дошкільної освіти.

6. Принцип рефлексії та самоконтролю. Освітній процес передбачає регулярну рефлексію та оцінювання власних дій і навичок студентів у сфері медіапедагогіки та цифрової гігієни. Це може здійснюватися через портфоліо, контрольні завдання, самооцінювання і наставництво викладачів, що дозволяє коригувати навчальну діяльність та формувати відповідальне ставлення до використання цифрових технологій.

Беручи до уваги наукові напрацювання (Т. Бабенко, О Галіцина, С. Іванчук, В. Кожаріна, M. Kaczmarzyk, Н. Листопад, О. Листопад, D. Mędrala, О. Мельникова-Курганова, K. Potyrała, Ł. Tomczyk, K. Tyner) виокремлюймо

компоненти, критерії та показники медіакомпетентності та сформованості цифрової гігієни майбутніх педагогів дошкільної освіти.

Компоненти сформованості медіакомпетентності майбутніх педагогів дошкільної освіти (складові, що визначають знання, уміння та ціннісно-мотиваційні орієнтації, необхідні для ефективної та безпечної роботи здобувачів вищої освіти з медіа і цифровими технологіями під час навчання та в майбутній професійній діяльності педагога дошкільної освіти), а саме:

- когнітивно-знаннєвий компонент (знання про медіасередовище, функції медіа, принципи критичного аналізу інформації, вимоги цифрової гігієни);
- праксеологічний компонент (уміння створювати й використовувати педагогічно обґрунтовані медіаресурси (медіатексти, відео, електронні посібники) в освітньому процесі);
- комунікативно-діяльнісний компонент (здатність використовувати цифрові інструменти для взаємодії з дітьми, батьками та колегами у цифровому просторі);
- ціннісно-мотиваційний компонент (мотивація до безпечного й етичного використання медіа та цифрових технологій, усвідомлення педагогічної ролі медіа).

Компоненти сформованості медіакомпетентності виявляються через конкретні критерії, за якими можна оцінювати рівень компетентності: знаннєвий критерій, наявність системних знань про медіа, інформаційні джерела, ризики й можливості цифрового середовища; діяльнісний критерій, здатність застосовувати знання у практичній діяльності (розробляти медіа-матеріали, інтегрувати медіа в освітній процес); комунікативний критерій, ефективне використання цифрових каналів комунікації під час професійної взаємодії; ціннісно-етичний критерій, дотримання етичних і безпекових норм при роботі з медіа.

Показники демонструють конкретні прояви медіакомпетентності, як-от: рівень знань про медіатексти та цифрові платформи; кількість і якість створених медіаматеріалів (власні цифрові продукти, інтерактивні завдання); здатність оцінювати достовірність та педагогічну доцільність медіаконтенту; безпечні поведінкові практики у цифровому освітньому середовищі (уміння уникати ризиків, кібергігієнічні звички); рівень комунікативної активності у цифрових освітніх середовищах (форумах, блогах, спільнотах).

Компоненти сформованості цифрової гігієни (складові, що визначають знання, навички, поведінкові та етичні орієнтації, необхідні здобувачу вищої освіти для безпечного, відповідального і ефективного використання цифрових технологій під час навчання та в майбутній професійній діяльності педагога дошкільної освіти), а саме:

- безпековий компонент (уміння захищати персональні дані, застосовувати налаштування приватності, антивірусні програми);

- інформаційно-освітній компонент (знання про ризики цифрового перенавантаження, медіавплив, фейки та спам);
- цифрово-поведінковий компонент (навички планування часу взаємодії з гаджетами, самоконтроль і рефлексія цифрової поведінки);
- етичний компонент (розуміння цифрової етики, правил відповідального онлайн-спілкування).

Критерії сформованості цифрової гігієни: безпековий критерій, регулярне застосування засобів захисту даних і приватності; інформаційний критерій, здатність розпізнавати ризикову або недостовірну інформацію; поведінковий критерій, наявність режимів роботи/відпочинку в цифровому освітньому середовищі, контроль часу онлайн; етичний критерій, дотримання цифрового етикету у взаємодії з колегами, батьками та дітьми.

До показників сформованості цифрової гігієни віднесено: здатність до раціонального співвіднесення часу, відведеного виконанню педагогічних завдань та відпочинку в умовах цифрового освітнього середовища; дотримання базових вимог цифрової безпеки, вміння використовувати надійні паролі, двофакторну автентифікацію та антивірусне програмне забезпечення; відсутність проявів неетичної поведінки під час цифрової комунікації; здатність своєчасно розпізнавати потенційно ризикові цифрові ситуації та ефективно їх уникати.

Формування медіакомпетентності та цифрової гігієни майбутніх педагогів дошкільної освіти є важливою складовою їхньої професійної підготовки в умовах цифрової трансформації освіти. Проаналізовані наукові доробки з підготовки педагогів дошкільної освіти і цифрової трансформації освітніх закладів (В. Биков, А. Богуш, Р. Гуревич, В. Кремень, О. Листопад, В. Луговий, О. Мельникова-Курганова, О. Слюсаренко) дозволили стверджувати, що заклад вищої освіти виступає ключовим цифровим освітнім середовищем, у якому закладаються ціннісні орієнтири, знання, уміння й поведінкові моделі безпечної, етичної та педагогічно доцільної взаємодії здобувачів освіти з цифровими та медіаресурсами. Ефективність цього процесу значною мірою залежить від створення комплексу взаємопов’язаних педагогічних умов формування їх медіакомпетентності і цифрової гігієни.

Першою важливою педагогічною умовою є цілеспрямована інтеграція медіаосвітнього та цифрово-гігієнічного компонентів у зміст освітньо-професійних програм підготовки педагогів дошкільної освіти. Йдеться не лише про введення окремих дисциплін або вибіркових компонентів, а про системне включення питань медіакомпетентності та цифрової гігієни в навчальні плани, освітні компоненти психолого-педагогічного, методичного й управлінського спрямування. Така інтеграція забезпечує усвідомлення студентами міждисциплінарного характеру медіакомпетентності, формує розуміння її значущості для професійної діяльності педагога дошкільної освіти та сприяє перенесенню набутих знань у практику роботи з дітьми, батьками й колегами.

Другою педагогічною умовою є формування ціннісно-мотиваційного ставлення майбутніх педагогів дошкільної освіти до відповідального та безпечного використання цифрових технологій і медіа. У процесі підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти у закладах вищої освіти важливо не лише передавати знання про ризики цифрового освітнього середовища, а й формувати внутрішню мотивацію до дотримання принципів цифрової гігієни, академічної доброчесності та медіаетики. Досягнення цієї мети забезпечується шляхом обговорення практичних педагогічних кейсів, аналізу наслідків неконтрольованого медіаспоживання, рефлексії власного цифрового досвіду студентів, а також усвідомлення ними соціальної відповідальності педагога дошкільної освіти як моделі поведінки для дітей дошкільного віку.

Третьою педагогічною умовою є використання активних, практикоорієнтованих та інтерактивних методів навчання у систематичній підготовці майбутніх педагогів дошкільної освіти. Формування медіакомпетентності й цифрової гігієни є неможливим без набуття практичного досвіду. У закладі вищої освіти доцільно застосовувати тренінги, проєктну діяльність, аналіз медіатекстів, моделювання педагогічних ситуацій, роботу з цифровими платформами, створення власних освітніх медіапродуктів. Такий підхід дозволяє студентам не лише засвоїти теоретичні основи, а й навчитися критично оцінювати інформацію, регулювати час взаємодії з цифровими пристроями, дотримуватися норм інформаційної безпеки та авторського права.

Четвертою педагогічною умовою є створення безпечного, етично й методично обґрунтованого цифрового освітнього середовища у закладі вищої освіти. Сам освітній простір університету має бути прикладом дотримання принципів цифрової гігієни: регламентованого використання цифрових ресурсів, захисту персональних даних, поваги до інтелектуальної власності, коректної онлайн-комунікації тощо. Взаємодія студентів і викладачів у цифровому середовищі (навчальні платформи, соціальні мережі, відеоконференції тощо) повинна будуватися на засадах кібербезпеки, педагогічної етики та взаємної відповідальності.

Останньою педагогічною умовою є організація рефлексивної діяльності майбутніх педагогів дошкільної освіти щодо власної медіаповедінки та дотримання цифрової гігієни. У процесі професійної підготовки важливо створювати можливості для самоаналізу, оцінювання власних цифрових звичок, рівня медіаспоживання, емоційного стану під час роботи з інформаційними ресурсами. Рефлексія сприяє усвідомленому коригуванню поведінки та формуванню стійких навичок здорової взаємодії з цифровим освітнім середовищем.

З метою обґрунтування теоретичних положень дослідження та з’ясування реального стану формування медіакомпетентності й цифрової гігієни в системі професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти було організовано та проведено емпіричне дослідження на базі Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені

К. Д. Ушинського». Актуальність його здійснення зумовлена фрагментарністю висвітлення означеної проблематики у вітчизняному науково-педагогічному дискурсі, а також необхідністю верифікації запропонованих концептуальних положень в умовах інтенсивної цифровізації освітнього середовища та зростання впливу медіапростору на професійну діяльність майбутнього педагога дошкільної освіти.

Основними завданнями дослідження стали: визначення рівня знань майбутніх педагогів дошкільної освіти щодо сутності медіакомпетентності та цифрової гігієни в освітньому процесі; аналіз особливостей їх розуміння змісту, структурних компонентів і принципів формування безпечної та відповідальної медіаповедінки; оцінювання ступеня готовності майбутніх педагогів дошкільної освіти до впровадження цифрових технологій в освітній процес закладу дошкільної освіти; апробування педагогічних умов формування медіакомпетентності та цифрової гігієни майбутніх педагогів дошкільної освіти; розробка навчальної дисципліни «Медіапедагогіка та безпечна цифрова практика в дошкільній освіті».

Особливу увагу в ході дослідження було зосереджено на аналізі взаємозв'язку між рівнем медіакомпетентності та сформованістю цифрової гігієни майбутніх педагогів дошкільної освіти, їхніми педагогічними установками й ціннісними орієнтаціями, а також здатністю моделювати етично виважену, безпечну та партнерську взаємодію зі здобувачами освіти у цифровому освітньому середовищі.

Експериментальне дослідження проводилось протягом 2024/2025 навчального року та охопило 78 здобувачів вищої освіти які навчаються за спеціальністю «Дошкільна освіта». Вибірку було сформовано з представників здобувачів вищої освіти різних курсів, що дозволило забезпечити репрезентативність даних і повніше відобразити особливості їхніх знань у сфері медіапедагогіки та цифрової гігієни. Метою анонімного опитування було з'ясування реального рівня сформованості знань, уявлень і практичних орієнтацій респондентів у сфері медіапедагогіки та цифрової гігієни, а також виявлення типових труднощів, прогалин і потреб у професійній підготовці без впливу чинника соціальної бажаності відповідей.

Аналіз отриманих емпіричних даних засвідчив неоднорідність рівнів сформованості медіакомпетентності здобувачів вищої освіти. Зокрема, результати першого анкетування, спрямованого на виявлення рівня знань про медіатексти та цифрові платформи, показали, що у більшості респондентів відповідні знання мають фрагментарний, поверхневий і несистемний характер. Здобувачі вищої освіти переважно ототожнюють медіатексти з інформаційними повідомленнями або розважальним контентом, не усвідомлюючи їх педагогічного, ціннісного та маніпулятивного потенціалу в освітньому середовищі.

До низького рівня сформованості знань було віднесено 32 особи (41,0%), відповіді яких свідчать про обмежене розуміння сутності медіатекстів і

цифрових платформ, зокрема зведення їх до новинних ресурсів, відеоконтенту або соціальних мереж і месенджерів. Середній рівень продемонстрували 34 респонденти (43,6%); їхні відповіді відображають часткове усвідомлення освітнього потенціалу медіатекстів і цифрових платформ, проте засвідчують недостатню здатність до системного аналізу медіавпливів і повноцінного використання функціональних можливостей освітніх платформ.

Високий рівень сформованості досліджуваного компонента сформованості медіакомпетентності виявлено у 12 осіб (15,4%), які продемонстрували цілісне розуміння функцій медіатекстів (інформаційної, виховної, впливової та маніпулятивної), а також здатність аргументовано добирати цифрові платформи з урахуванням вікових особливостей здобувачів освіти, освітніх цілей і змісту навчальної діяльності, що підтверджувалося наведеними прикладами.

Аналіз результатів анкетування за показником «якість та доцільність створених медіаматеріалів (цифрові продукти, інтерактивні завдання)» засвідчив переважно обмежений досвід студентів у сфері розроблення власних медіапродуктів, а також домінування репродуктивного характеру виконання навчальних завдань. Низький рівень сформованості відповідних умінь продемонстрували 35 респондентів (44,9%), для яких характерною є орієнтація на використання шаблонних презентацій, відсутність досвіду створення інтерактивних завдань та переважне застосування готових медіаматеріалів з відкритих інтернет-ресурсів.

Середній рівень зафіксовано у 31 студента (39,7 %), відповіді яких свідчать про наявність базових умінь зі створення та адаптації медіаматеріалів, зокрема розроблення простих онлайн-вікторин, модифікації цифрового контенту відповідно до освітніх потреб та використання навчальних презентацій з елементами інтерактивності.

Високий рівень сформованості досліджуваного показника виявлено у 12 осіб (15,4%), які продемонстрували здатність до самостійного проєктування та створення власних цифрових навчальних матеріалів, зокрема інтерактивних ігор для дітей, відеоматеріалів, презентацій та інтерактивних вправ.

Результати аналізу анкетування за показником «здатність оцінювати достовірність та педагогічну доцільність медіаконтенту» засвідчили наявність суттєвих труднощів у більшості респондентів щодо перевірки джерел інформації та здійснення критичної оцінки якості медіаконтенту з позицій його педагогічної відповідності. Отримані дані вказують на недостатній рівень сформованості навичок медіааналізу та критичного осмислення інформації.

Низький рівень сформованості зазначеної здатності виявлено у 38 осіб (48,7 %), відповіді яких свідчать про орієнтацію на зовнішні ознаки популярності медіаконтенту як критерій його достовірності, епізодичну або повну відсутність перевірки джерел інформації, а також труднощі у визначенні відповідності медіаматеріалів віковим і психолого-педагогічним особливостям дітей.

Середній рівень зафіксовано у 29 респондентів (37,2%). Їхні відповіді відображають частково сформовані вміння аналізувати медіаконтент, зокрема звернення уваги на авторство, вибіркову перевірку інформації у кількох джерелах та спроби оцінювання контенту з урахуванням вікових характеристик дітей, однак без системного застосування критеріїв педагогічної доцільності.

Високий рівень сформованості досліджуваної здатності продемонстрували 11 осіб (14,1%), які виявили стійкі навички комплексного аналізу медіаконтенту, зокрема оцінювання надійності джерела, мети створення матеріалу, його ціннісних орієнтирів, а також відповідності освітнім і виховним завданням освітнього процесу.

Отже, результати анкетування за показником здатності оцінювати достовірність та педагогічну доцільність медіаконтенту свідчать про переважання низького та середнього рівнів сформованості відповідних умінь у здобувачів вищої освіти. Це вказує на недостатню розвиненість критичного мислення у сфері роботи з медіа, обмежене використання критеріїв перевірки достовірності інформації та не сформованість системного підходу до оцінювання медіаконтенту з позицій його освітнього й виховного потенціалу. Виявлена неготовність значної частини респондентів до усвідомленого добору та педагогічно виваженого використання медіаматеріалів у професійній діяльності зумовлює необхідність цілеспрямованого формування відповідного компонента медіакомпетентності в процесі фахової підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти.

Результати опитування за показником «безпечні поведінкові практики у цифровому освітньому середовищі (уміння уникати ризиків, кібергігієнічні звички)» засвідчили відсутність у більшості здобувачів вищої освіти сталих навичок кібергігієни та системного дотримання правил цифрової безпеки. Отримані дані свідчать про фрагментарний характер сформованості відповідного компонента медіакомпетентності.

Низький рівень сформованості безпечних поведінкових практик зафіксовано у 33 респондентів (42,3%), відповіді яких вказують на використання однакових або простих паролів, схильність до переходу за потенційно небезпечними посиланнями, а також недостатню увагу до налаштувань конфіденційності та захисту персональних даних.

Середній рівень продемонстрували 36 осіб (46,2%). Їхні відповіді свідчать про усвідомлення основних ризиків цифрового освітнього середовища та часткове дотримання правил кібербезпеки, зокрема вибіркову зміну паролів і намагання діяти обережно під час роботи з цифровими ресурсами, проте без сформованих стійких безпекових практик.

Високий рівень сформованості досліджуваного показника виявлено у 9 респондентів (11,5%), які демонструють відповідальне ставлення до власної цифрової безпеки, систематичне оновлення паролів і налаштувань захисту, а також дотримання базових принципів цифрової гігієни в освітньому середовищі.

Отже, результати опитування засвідчили переважання низького та середнього рівнів сформованості безпечних поведінкових практик у цифровому освітньому середовищі серед здобувачів вищої освіти. Виявлена недостатня сформованість сталих кібергігієнічних звичок, несистемне дотримання правил цифрової безпеки та фрагментарне усвідомлення ризиків цифрового освітнього середовища свідчать про обмежену готовність респондентів до відповідального та безпечного використання цифрових ресурсів у навчальній і майбутній професійній діяльності. Зазначене актуалізує потребу в цілеспрямованому формуванні культури цифрової безпеки та розвитку практичних навичок цифрової гігієни у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Результати опитування за показником «рівень комунікативної активності у цифрових освітніх середовищах (форумах, блогах, спільнотах)» засвідчили переважно пасивний характер комунікативної взаємодії здобувачів вищої освіти, що виявляється у домінуванні споживання цифрового контенту над його активним створенням і обговоренням.

Низький рівень комунікативної активності зафіксовано у 30 респондентів (38,5%), відповіді яких свідчать про схильність до спостережної позиції в цифрових освітніх середовищах, мінімальну участь в онлайн-обговореннях, рідкісне коментування та уникнення дискусійних форм взаємодії.

Середній рівень продемонстрували 37 осіб (47,4%). Їхні відповіді відображають ситуативну активність у цифровій комунікації, що переважно зумовлена навчальними вимогами або завданнями викладача, а також готовність підтримувати обговорення без ініціювання власних комунікативних практик.

Високий рівень комунікативної активності виявлено у 11 респондентів (14,1%), які демонструють стійку залученість до цифрової взаємодії, беруть активну участь в онлайн-дискусіях, а також здійснюють самостійну комунікативну діяльність у професійних спільнотах, зокрема через ведення блогів або участь у тематичних онлайн-мережах.

Представлені дані засвідчують, що переважна більшість здобувачів вищої освіти (від 84% до 89%) перебуває на низькому та середньому рівнях сформованості медіакомпетентності за всіма визначеними показниками. Найбільш проблемними виявилися здатність до критичного оцінювання медіаконтенту та сформованість безпечних поведінкових практик у цифровому освітньому середовищі. Отримані результати підтверджують необхідність цілеспрямованого педагогічного впливу та впровадження спеціально організованих педагогічних умов формування медіакомпетентності у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти.

Результати анонімного опитування 78 здобувачів вищої освіти за показниками цифрової гігієни та безпечних поведінкових практик у цифровому освітньому середовищі свідчать також про переважання низького та середнього рівнів сформованості відповідних умінь.

Аналіз відповідей респондентів на питання анкети щодо визначення показника «здатність до раціонального співвіднесення часу, відведеного виконанню педагогічних завдань та відпочинку в умовах цифрового освітнього середовища» свідчить про неоднорідність рівня сформованості умінь планування часу в цифровому освітньому середовищі. Низький рівень цього показника виявлено у 34 осіб (43,6 %), які характеризуються нездатністю ефективно поєднувати навчальне навантаження та цифровий відпочинок. Респонденти зазначали: «часто одночасно виконую завдання та споживаю розважальний контент», «не можу контролювати тривалість перебування онлайн», що свідчить про відсутність усвідомленого регулювання часу та ризик перевантаження цифровим контентом.

Середній рівень сформованості цього уміння зафіксовано у 36 респондентів (46,2 %), які частково усвідомлюють необхідність планування часу, проте застосовують відповідні стратегії вибірково. Стандартні відповіді включали: «намагаюся планувати час, але інколи відволікаюся на соціальні мережі», «спробую робити перерви, але не завжди дотримуюся», що свідчить про фрагментарне застосування навичок тайм-менеджменту в умовах цифрового освітнього середовища.

Високий рівень уміння раціонально планувати час продемонстрували лише 8 респондентів (10,3 %). Вони відзначалися усвідомленим поєднанням навчальної та відпочинкової діяльності, дотриманням балансу між роботою та відпочинком, а також цілеспрямованим використанням цифрового простору для ефективного виконання освітніх завдань.

Аналіз відповідей респондентів за показником «дотримання базових вимог цифрової безпеки, вміння використовувати надійні паролі, двофакторну автентифікацію та антивірусне програмне забезпечення» свідчить про переважання низького та середнього рівнів сформованості відповідних умінь. Низький рівень зафіксовано у 38 осіб (48,7 %), які використовують однакові або недостатньо надійні паролі, не застосовують двофакторну автентифікацію та нерегулярно оновлюють антивірусне програмне забезпечення. Типові відповіді включали: «не завжди перевіряю надійність пароля», «не використовую додаткові методи захисту», «рідко оновлюю антивірус», що свідчить про недостатнє усвідомлення власної цифрової безпеки та ризиків, пов’язаних із кіберзагрозами.

Середній рівень сформованості умінь забезпечення цифрової безпеки спостерігався у 32 респондентів (41,0 %). Вони частково дотримуються правил безпечної цифрової поведінки, інколи змінюють паролі та використовують антивірусне програмне забезпечення, проте не завжди системно контролюють власну безпеку. Типові відповіді включали: «намагаюся змінювати паролі раз на місяць», «використовую антивірус, але не аналізую ризики», що свідчить про фрагментарне застосування базових практик цифрового захисту.

Високий рівень сформованості умінь забезпечення цифрової безпеки продемонстрували 8 осіб (10,3 %), які систематично оновлюють паролі,

застосовують двофакторну автентифікацію та підтримують актуальність антивірусного програмного забезпечення. Така група респондентів відзначалася усвідомленим підходом до власної цифрової безпеки та здатністю до запобігання кіберризикам в освітньому середовищі.

Аналіз результатів опитування за показником «відсутність проявів неетичної поведінки під час цифрової комунікації» засвідчив, що переважна частина здобувачів вищої освіти перебуває на низькому та середньому рівнях сформованості відповідних умінь. Низький рівень зафіксовано у 30 респондентів (38,5 %), які допускають прояви некоректної поведінки в цифровому освітньому середовищі. Типові відповіді включали: «інколи ігнорую правила онлайн-етикету», «не завжди дотримуюся академічної доброчесності», що свідчить про недостатню усвідомленість норм етичної взаємодії та формування стійких етичних навичок.

Середній рівень сформованості цього показника спостерігався у 39 респондентів (50,0 %). Вони загалом дотримуються етичних норм, однак їхня поведінка залишається ситуативною та залежною від контролю викладача або умов виконання навчальних завдань. Типові відповіді: «стараюся відповідати коректно, але не завжди відстежую свою поведінку», що свідчить про часткову сформованість етичної компетентності під час цифрової комунікації.

Високий рівень проявили 9 респондентів (11,5 %), які систематично дотримуються правил етичної поведінки в цифровому освітньому середовищі, демонструють відповідальність у комунікації та підтримують академічну доброчесність, що свідчить про сформовані навички етичної цифрової взаємодії та усвідомлене дотримання професійних стандартів.

Аналіз результатів опитування за показником «здатність своєчасно розпізнавати потенційно ризикові цифрові ситуації та ефективно їх уникати» засвідчив, що більшість здобувачів вищої освіти перебуває на низькому та середньому рівнях сформованості відповідних умінь. Низький рівень виявлено у 36 респондентів (46,2 %), які не завжди здатні ідентифікувати підозрілі або потенційно небезпечні ресурси та ситуації. Типові відповіді включали: «перехожу за сумнівними посиланнями», «не завжди можу зрозуміти, чи безпечний ресурс», що свідчить про обмежену здатність до самостійного аналізу та запобігання цифровим ризикам.

Середній рівень зафіксовано у 34 осіб (43,6 %), які частково усвідомлюють потенційні загрози цифрового середовища та здійснюють перевірку джерел і контенту, проте роблять це нерегулярно або вибірково. Така поведінка вказує на недостатньо сформовані навички системного оцінювання ризиків.

Високий рівень проявили 8 респондентів (10,3 %), які демонструють сформовану здатність оцінювати безпечність цифрового освітнього середовища, систематично перевіряють джерела, аналізують контент та обирають безпечні стратегії поведінки. Це свідчить про усвідомлене

застосування практичних умінь щодо запобігання потенційним цифровим загрозам.

Отже, аналіз сумарних результатів опитування здобувачів вищої освіти за чотирма ключовими показниками цифрової гігієни та безпечних поведінкових практик дозволив визначити середні показники сформованості відповідних умінь. Виявлено, що низький рівень сформованості проявляється у середньому у 34,5 % респондентів, що свідчить про суттєві пробіли у навичках раціонального планування часу, забезпечення цифрової безпеки, етичної поведінки та розпізнавання потенційно ризикових цифрових ситуацій. Середній рівень зафіксовано у 35,25 % респондентів, які володіють фрагментарними або ситуативними компетентностями та застосовують їх вибірково. Високий рівень сформованості проявили лише 8,6 % здобувачів, які демонструють систематичне та усвідомлене застосування практик цифрової гігієни, безпечної поведінки та етичної взаємодії у цифровому освітньому середовищі.

Аналіз результатів проведеного анкетування здобувачів вищої освіти засвідчив, що більшість респондентів має недостатньо сформовані компетентності у сфері цифрової гігієни та безпечної поведінки в цифровому освітньому середовищі. Виявлено суттєві пробіли у ключових складових медіакомпетентності, зокрема у раціональному плануванні часу, дотриманні правил цифрової безпеки, етичній взаємодії під час цифрової комунікації та здатності розпізнавати й уникати потенційно ризикові цифрові ситуації. Найбільш проблемними аспектами є здатність до критичного оцінювання медіаконтенту та формування безпечних поведінкових практик у цифровому освітньому середовищі. Отримані дані підкреслюють необхідність цілеспрямованого педагогічного впливу та впровадження спеціально організованих педагогічних умов для формування медіакомпетентності та цифрової гігієни у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти, спрямованих на розвиток усвідомленої, безпечної та етично відповідальної цифрової поведінки.

Результати проведеного анкетування продемонстрували необхідність розробки та реалізації навчальної дисципліни «Медіапедагогіка та безпечна цифрова практика в дошкільній освіті». Метою навчальної дисципліни є формування у здобувачів вищої освіти професійних компетентностей у сфері медіапедагогіки та безпечної цифрової практики, що забезпечують здатність ефективно використовувати цифрові технології у професійній діяльності педагога дошкільної освіти, організовувати освітній процес із урахуванням принципів цифрової гігієни, медіаграмотності та етичної взаємодії в цифровому освітньому середовищі. Завдання дисципліни:

- ознайомлення здобувачів із теоретичними основами медіапедагогіки, цифрової культури та цифрової гігієни в освітньому середовищі;
- розвиток умінь критично оцінювати цифровий та медіаконтент, адаптувати його для дошкільної освіти та обирати педагогічно доцільні цифрові ресурси;

- формування практичних навичок безпечної цифрової поведінки, включаючи застосування надійних паролів, двофакторної автентифікації, антивірусних програм та захисту персональних даних;
- розвиток навичок етичної взаємодії у цифровому освітньому середовищі з колегами, дітьми та батьками;
- формування здатності організовувати цифровий освітній простір з урахуванням раціонального поєднання педагогічного навантаження та відпочинку;
- розвиток здатності розпізнавати потенційно ризикові цифрові ситуації та ефективно запобігати їм у професійній діяльності.
- Після завершення дисципліни здобувачі вищої освіти повинні:
- знати основи медіапедагогіки, принципи цифрової гігієни, етичні стандарти цифрової взаємодії, види цифрових ризиків і методи їх попередження;
- вміти критично оцінювати цифровий та медіаконтент для використання в дошкільній освіті; планувати час роботи та відпочинку в цифровому середовищі; застосовувати практичні заходи безпечної цифрової поведінки;
- володіти: навичками адаптації цифрових та інтерактивних ресурсів для освітнього процесу закладу дошкільної освіти; методами запобігання ризиковим цифровим ситуаціям; етичною комунікацією з дітьми, колегами та батьками у цифровому освітньому середовищі.
- спрямовувати діяльність на організацію безпечного та ефективного цифрового освітнього середовища, впровадження медіа- та цифрово-грамотних практик у професійну діяльність, забезпечення позитивного впливу цифрових технологій на розвиток дітей дошкільного віку.

Розглянемо детальніше модульну структуру навчальної дисципліни. Змістовний модуль 1. *Теоретичні основи медіапедагогіки та цифрової гігієни*. Тематика лекцій: Вступ до медіапедагогіки: поняття, завдання та роль у дошкільній освіті (поняття медіапедагогіки та її місце в сучасній освіті; завдання медіапедагогіки для розвитку професійної компетентності вихователя; роль медіапедагогіки у формуванні медіаграмотності дітей дошкільного віку; основні напрями використання цифрових та медіаресурсів у дошкільній освіті; взаємозв'язок медіапедагогіки з іншими навчальними дисциплінами (загальна та вікова психологія, дошкільна педагогіка, інформаційно-комунікаційні технології у дошкільній освіті тощо); законодавчі основи медіапедагогіки та використання цифрових технологій у дошкільній освіті (державний стандарт, законодавчі та нормативні документи тощо)). Цифрова культура та цифрова гігієна: поняття, принципи та значення для педагогів дошкільної освіти (поняття цифрової культури та її складові для педагогів дошкільної освіти; основні принципи цифрової гігієни: безпечна поведінка та захист персональних даних; психологічні аспекти використання цифрових технологій у педагогічній діяльності; тайм-менеджмент у цифровому освітньому середовищі: баланс

навчання та відпочинку; практичні методи підтримки цифрової безпеки для педагогів та дітей). Етичні стандарти цифрової комунікації в освітньому середовищі (поняття етики цифрової комунікації та її значення у професійній діяльності педагога дошкільної освіти; основні принципи академічної доброчесності та етичної взаємодії в онлайн-середовищі; цифровий етикет у взаємодії з дітьми, батьками та колегами; виявлення та запобігання кібербулінгу та іншій некоректній поведінці; формування у дітей навичок етичної взаємодії у цифровому освітньому середовищі).

Змістовний модуль 2. *Критичне оцінювання медіаконтенту.* Тематика лекцій: Типи медіатекстів і цифрових ресурсів у дошкільній освіті (поняття медіатексту та його функції в освітньому процесі; основні види медіатекстів: інформаційні, освітні, розважальні, інтерактивні; цифрові ресурси для дошкільної освіти: презентації, відео, онлайн-ігри, інтерактивні завдання; адаптація цифрових матеріалів для дітей дошкільного віку; використання відкритих та ліцензованих ресурсів у освітньому процесі; законодавчі вимоги щодо використання медіаресурсів та авторського права). Критерії оцінки педагогічної доцільності медіаконтенту (педагогічна доцільність цифрових ресурсів: відповідність віку, розвитку та навчальним цілям дітей; оцінка змістовної та методичної якості медіатекстів; критичне мислення при виборі медіаконтенту для освітніх занять; баланс розважального та освітнього контенту у цифровому освітньому середовищі; практичні підходи до адаптації готових матеріалів для заняття). Основи академічної доброчесності та авторського права в цифровому освітньому середовищі (поняття академічної доброчесності та її значення для педагогів дошкільної освіти; основи авторського права: права авторів та користувачів цифрового контенту; використання ліцензованих матеріалів та відкритих освітніх ресурсів; виявлення та запобігання плагіату та порушенню авторських прав у цифровому освітньому середовищі; практичні методи правильного цитування та посилання на джерела; законодавча база України щодо авторського права та інтелектуальної власності у сфері освіти).

Змістовний модуль 3. *Цифрова безпека та захист у професійній діяльності педагога дошкільної освіти*. Тематика лекцій: Основи цифрової безпеки: паролі, двофакторна автентифікація, антивірусне забезпечення (значення цифрової безпеки для професійної діяльності педагога дошкільної освіти; використання надійних паролів: принципи створення та регулярна зміна: двофакторна автентифікація: призначення та способи впровадження; антивірусне програмне забезпечення: види, налаштування та оновлення; безпечне зберігання та передача персональних даних: нормативно-правові вимоги щодо забезпечення цифрової безпеки у закладах освіти). Цифрові ризики у професійній діяльності педагога дошкільної освіти (поняття цифрових ризиків та їх вплив на освітній процес: кібербулінг, шахрайство та шкідливий контент у цифровому освітньому середовищі; ризики порушення приватності та витоку персональних даних дітей і педагогів; потенційні загрози при

використанні відкритих онлайн-ресурсів; фрагментарні та ситуативні помилки педагога дошкільної освіти як джерело цифрових загроз). Стратегії уникнення та запобігання цифровим загрозам (основні підходи до безпечної цифрової поведінки педагогів дошкільної освіти; розпізнавання підозрілих ресурсів та потенційно небезпечних ситуацій; використання програмних та організаційних засобів запобігання загрозам; алгоритми дій при виникненні кіберінцидентів; формування навичок критичного мислення для оцінки цифрового контенту).

Змістовний модуль 4. *Етична цифрова взаємодія та тайм-менеджмент*. Тематика лекцій: Етика цифрової комунікації з дітьми, колегами та батьками. (поняття етики цифрової комунікації та її значення у професійній діяльності педагога дошкільної освіти; цифровий етикет у взаємодії з дітьми, колегами та батьками; основи академічної доброчесності та етичної поведінки в онлайн-середовищі; виявлення та запобігання кібербулінгу та некоректній поведінці; практичні методи формування етичної цифрової взаємодії у дітей дошкільного віку). Тайм-менеджмент у цифровому освітньому середовищі (основи тайм-менеджменту для педагогів дошкільної освіти; використання цифрових інструментів для планування роботи та контролю завдань; методи підвищення ефективності навчальної діяльності у цифровому освітньому середовищі; розпізнавання факторів цифрових відволікаючих чинників; практичні стратегії організації робочого часу та пріоритетів; інтеграція тайм-менеджменту у щоденну освітню практику з урахуванням цифрових ресурсів). Організація раціонального поєднання навчальної та розважальної діяльності (значення балансу навчання та відпочинку для ефективної педагогічної діяльності; планування цифрового відпочинку та його роль у професійному розвитку педагога дошкільної освіти; визначення оптимальної тривалості роботи з цифровими ресурсами для дітей і педагогів; використання інтерактивних ігор та медіаматеріалів для поєднання навчання та розваг; методи контролю над тривалістю перебування в цифровому освітньому середовищі; практичні рекомендації щодо підтримки здорових цифрових звичок у колективі та сім'ї).

Принцип поетапності та поступовості передбачає логічну, послідовну організацію освітнього процесу, де кожний етап підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти будується на результатах попереднього і забезпечує поступове підвищення рівня складності завдань. У контексті медіапедагогіки та цифрової гігієни цей підхід дозволяє студентам не лише опановувати базові цифрові інструменти, але й розвивати комплексні компетентності, необхідні для педагогічної діяльності у цифровому середовищі.

На початковому етапі студенти ознайомлюються з базовими цифровими інструментами, такими як текстові редактори, презентаційні програми (MS PowerPoint, Google Slides), хмарні сервіси для зберігання даних (Google Drive, OneDrive) та комунікаційні платформи (Zoom, Microsoft Teams). Одночасно вони вивчають основи цифрової гігієни, включаючи правила безпечного зберігання даних, контроль часу перебування у цифровому освітньому середовищі та основи інформаційної безпеки.

На другому етапі студентам пропонуються завдання середньої складності: створення інтерактивних матеріалів для дітей дошкільного віку, розробка електронних карток, інтерактивних презентацій та відеозанять. Тут вони застосовують принципи цифрової гігієни на практиці, навчаючись структурувати інформацію, перевіряти достовірність джерел і безпечно використовувати цифрові ресурси.

На фінальному етапі студенти виконують комплексні завдання: розробка власного медіа-контенту, методичних матеріалів, навчальних посібників та інтеграція цифрових ресурсів у педагогічну практику. Наприклад, вони можуть створити: цифровий посібник для дошкільників, що включає інтерактивні ігри, навчальні відео та електронні завдання; методичні рекомендації для колег і батьків щодо безпечного використання гаджетів і медіа у розвитку дітей; проєктні заняття з медіаосвіти, де студенти самостійно планують і реалізують заняття або виховні заходи, використовуючи цифрові технології.

Такий поетапний підхід забезпечує гармонійне поєднання теоретичної підготовки з практичною діяльністю, формує усвідомлену цифрову поведінку, розвиває критичне мислення, креативність та відповідальність майбутніх педагогів дошкільної освіти за безпечне цифрове освітнє середовище дошкільників.

Інтеграція теоретичних знань і практичної діяльності передбачає системне поєднання навчальної інформації з практичними завданнями, що дозволяє студентам не лише засвоювати знання, а й відпрацьовувати їх у реальних або змодельованих професійних ситуаціях. У межах медіапедагогіки та цифрової гігієни це проявляється у виконанні студентами таких практичних завдань: розробка навчальних посібників і методичних матеріалів для дошкільного віку з інтеграцією цифрових ресурсів, наприклад, електронних карток, інтерактивних презентацій або дидактичних ігор; створення електронних медіаресурсів і мультимедійного контенту, таких як відеозаняття, навчальні подкасти, інтерактивні казки, що забезпечують безпечне й педагогічно обґрунтоване використання цифрових технологій у навчанні дітей; моделювання педагогічних ситуацій, де студенти планують і проводять заняття, оцінюючи медіаінформацію, дотримуючись правил цифрової гігієни та контролюючи час і безпеку використання гаджетів.

Такий підхід сприяє формуванню у студентів компетентностей у сфері медіаграмотності, цифрової гігієни та педагогічного використання технологій, розвиває критичне мислення, креативність та здатність приймати професійні рішення у цифровому освітньому середовищі закладу дошкільної освіти.

Принцип активності та інтерактивності передбачає активну залученість студентів в освітній процес, коли знання формуються не пасивно, а через практичну діяльність, аналіз та взаємодію. У контексті медіапедагогіки та цифрової гігієни це означає, що студенти: створюють власний медіаконтент, наприклад, інтерактивні презентації, цифрові ігри, відеовистави або мультимедійні казки для дошкільників, застосовуючи принципи безпечного

використання цифрових ресурсів; аналізують медіатексти та цифрові продукти, оцінюючи достовірність інформації, педагогічну доцільність та дотримання правил цифрової гігієни; обговорюють цифрові проблеми та кейси, наприклад, моделюючи ситуації кібербулінгу, перевантаження інформацією або неправомірного використання персональних даних дітей, і виробляють стратегії їх вирішення; застосовують інтерактивні методи навчання, такі як кейс-стаді, проєктні завдання, симуляції цифрового освітнього середовища або рольові ігри, що імітують реальні педагогічні ситуації. Такий підхід розвиває критичне мислення, креативність та здатність приймати обґрунтовані професійні рішення, формує у майбутніх педагогів дошкільної освіти активну позицію щодо безпечного використання медіа та цифрових технологій.

Принцип моделювання педагогічної практики передбачає створення умов, максимально наближених до реальної професійної діяльності, у яких студенти можуть відпрацьовувати медіакомпетентності та навички цифрової гігієни. У межах медіапедагогіки це означає, що майбутні педагоги: планують та проводять заняття з медіаелементами, інтегруючи відеоматеріали, інтерактивні презентації, цифрові дидактичні ігри та мультимедійні ресурси для дошкільників; оцінюють безпечність цифрових продуктів, перевіряючи відповідність контенту віковим, педагогічним та етичним нормам; моделюють інформаційне середовище дітей, контролюючи доступ до різних цифрових ресурсів, організовуючи безпечну взаємодію із медіа та навчаючи дітей основам цифрової гігієни; використовують рольові та імітаційні методи, наприклад, симуляцію занять, де студенти виступають як педагоги, а їхні однокурсники або виховні моделі виконують роль дітей, що дозволяє прогнозувати і вирішувати педагогічні та цифрові проблеми. Такий підхід сприяє поєднанню теоретичних знань із практичними навичками, формує усвідомлене і безпечне використання цифрових технологій, розвиток компетентностей у сфері медіаграмотності та забезпечує готовність студентів до професійної діяльності у сучасному цифровому освітньому середовищі.

Принцип системності та комплексності передбачає цілісну організацію освітнього процесу, у якій формування медіакомпетентності та цифрової гігієни відбувається послідовно і інтегровано через різні навчальні дисципліни та модулі. Це означає, що студент одночасно опановує: теоретичні знання, включаючи основи медіапедагогіки, принципи цифрової гігієни, методи аналізу та оцінки медіаконтенту; практичні навички, такі як створення електронних посібників, інтерактивних занять, мультимедійних ресурсів та навчальних проєктів для дошкільників; поведінкові стратегії безпечної роботи у цифровому освітньому середовищі, включаючи контроль часу використання гаджетів, дотримання правил інформаційної безпеки, етичні норми взаємодії у медіапросторі та навчання дітей основам цифрової гігієни. Комплексний підхід дозволяє послідовно поєднувати різні аспекти підготовки, забезпечуючи формування у студентів системних компетентностей, необхідних для

ефективної, безпечної та педагогічно обґрунтованої роботи в умовах цифрового освітнього середовища закладу дошкільної освіти.

Принцип рефлексії та самоконтролю передбачає систематичне осмислення студентами власної діяльності, її результатів та способів удосконалення в процесі підготовки до педагогічної практики. У контексті медіапедагогіки та цифрової гігієни це включає: регулярну рефлексію власних дій: студенти оцінюють ефективність використання цифрових ресурсів, відповідність медіаконтенту віковим та педагогічним нормам, а також дотримання правил цифрової гігієни під час створення освітніх матеріалів; використання портфоліо та контрольних завдань: формування електронних портфоліо дозволяє відстежувати розвиток компетентностей у сфері медіаграмотності та цифрової гігієни, а контрольні завдання перевіряють практичні навички і готовність до педагогічної діяльності; самооцінювання і наставництво викладачів: студенти оцінюють власний прогрес та отримують зворотний зв'язок від викладачів, що сприяє корекції навчальної діяльності, формуванню критичного мислення та відповідального ставлення до цифрових технологій; формування відповідального ставлення до цифрових технологій: регулярна рефлексія дозволяє усвідомити етичні, соціальні та педагогічні аспекти використання цифрових ресурсів, що особливо важливо для роботи з дошкільниками.

Зауважимо, що застосування цього принципу забезпечує усвідомлену, безпечну та відповідальну цифрову практику майбутніх педагогів дошкільної освіти, сприяє розвитку самоконтролю, критичного мислення та професійної автономії в умовах цифрового освітнього середовища.

Наукові доробки (Г. Бєлєнька, В. Іванової, В. Кремень, Н. Листопад, Л. Петрик, Ж. Таланова) дозволили зазначити, що формування медіакомпетентності та навичок цифрової гігієни у майбутніх педагогів дошкільної освіти потребує активних, практикоорієнтованих підходів, що дозволяють не лише засвоїти теоретичні знання, а й відпрацювати їх у безпечному та контрольованому цифровому освітньому середовищі. Як було вказано вище, одним із найефективніших інструментів розвитку таких компетентностей є використання інтерактивних завдань, симуляцій, рольових ігор та кейсів, які відтворюють реальні професійні ситуації.

Серед ключових методів слід виділити:

1. Симуляції та рольові ігри, що моделюють роботу педагога дошкільної освіти у цифровому освітньому середовищі. Наприклад, під час вправи «Взаємодія з батьками через освітню платформу» студенти відпрацьовують алгоритми безпечної комунікації, оцінюють достовірність інформації та реагують на потенційно ризикові повідомлення. Аналогічно, рольова гра «Онлайн-заняття для дітей дошкільного віку» дозволяє моделювати ситуації використання цифрових ресурсів, оцінювати їх педагогічну доцільність та дотримання етичних стандартів.

2. Кейс-метод із реальних цифрових ситуацій передбачає аналіз конкретних прикладів, які виникають у професійній діяльності. Наприклад,

кейс «Неперевірене відео в освітньому процесі» дозволяє студентам оцінити ризики використання неперевіреного контенту, виробити алгоритм перевірки достовірності інформації та сформувати стратегії безпечної поведінки.

3. Інтерактивні завдання та вправи, спрямовані на вироблення практичних умінь. До таких завдань належать створення презентацій або інтерактивних вправ для дітей дошкільного віку з урахуванням правил цифрової безпеки та педагогічної доцільності. Студенти аналізують джерела інформації, оцінюють достовірність медіаконтенту, дотримуються авторського права та принципів академічної доброчесності.

4. Формування стратегій безпечної цифрової поведінки, що передбачає постановку завдань на розпізнавання потенційно ризикових ситуацій та вибір найбільш оптимальних рішень. Наприклад, студент отримує сценарій «Сумнівне посилання у груповому чаті батьків» і повинен визначити правильну послідовність дій, що включає перевірку джерела, оцінку ризику та інформування колег чи адміністрації.

5. Рефлексія та обговорення результатів, що дозволяє студентам усвідомити власні дії, оцінити прийняті рішення та обговорити альтернативні підходи з колегами. Такий підхід сприяє формуванню системного мислення, критичного аналізу цифрового контенту та навичок етичної взаємодії.

Використання інтерактивних вправ і кейс-методів забезпечує розвиток у майбутніх педагогів дошкільної освіти системних практичних компетентностей, що включають: здатність оцінювати достовірність та педагогічну доцільність медіаконтенту, розпізнавати потенційно небезпечні цифрові ситуації, формувати та застосовувати ефективні стратегії безпечної поведінки. Зокрема, такі методи дозволяють навчити студентів використовувати паролі, двофакторну автентифікацію та антивірусні програми, дотримуватися етичних стандартів цифрової взаємодії та правильно організовувати баланс між навчальною та розважальною діяльністю у цифровому освітньому середовищі. Наприклад: студент під час практичного заняття створює інтерактивну навчальну гру для дітей дошкільного віку, перевіряє всі джерела інформації на достовірність, дотримується авторських прав та передбачає алгоритми безпечної взаємодії дітей із цифровим контентом. Після завершення гри проводиться групове обговорення, де студенти оцінюють педагогічну доцільність матеріалу та ризики його використання, що сприяє усвідомленому застосуванню набутих навичок у професійній практиці.

Аналіз наукових праць (F. Baier-Mosch,·V. Bertram, О. Венгловська, Ch. Dignath, О. Добош, M. Kunter, І. Новик) дозволили зазначити, що важливим шляхом вирішення проблеми формування медіакомпетентності та цифрової гігієни педагогів дошкільної освіти є впровадження системи наставництва та цілеспрямованого професійного супроводу, що ґрунтується на принципах партнерської взаємодії, рефлексивності та безперервного професійного розвитку. Зазначений підхід передбачає залучення досвідчених викладачів, тьюторів або менторів, які здійснюють методичний і консультативний супровід

майбутніх педагогів дошкільної освіти у процесі опанування цифрових технологій та медіаінструментів. Система наставництва спрямована не лише на трансляцію знань про правила цифрової гігієни, а й на формування практичних умінь їх дотримання у професійній діяльності, зокрема під час створення та використання цифрового освітнього контенту, організації онлайн-взаємодії з дітьми дошкільного віку та їхніми батьками, а також у процесі професійної комунікації в цифровому освітньому середовищі. Менторський супровід у цьому контексті виконує коригувальну та превентивну функції, запобігаючи формуванню неусвідомлених або ризикованих моделей цифрової поведінки (Bertram,·Baier-Mosch,·Dignath & Kunter, 2023).

Звернемо увагу, що практична реалізація наставницьких програм може здійснюватися у формі індивідуальних і групових консультацій, аналізу конкретних педагогічних кейсів, спільного обговорення проблемних ситуацій, пов'язаних із використанням цифрових ресурсів, а також рефлексивних сесій. Наприклад, під час виконання практичного завдання зі створення мультимедійної презентації (або відеоролику, комп'ютерної гри, інтерактивної вправи, аудіоказки тощо) для занять у закладі дошкільної освіти ментор може звертати увагу здобувача вищої освіти на дотримання авторського права, коректність добору візуального контенту, доцільність використання екранного часу та відповідність матеріалів віковим і психофізіологічним особливостям дітей. Окремого значення набуває супровід педагогів під час організації цифрової комунікації з батьками вихованців (через месенджери, освітні платформи або соціальні мережі), де наставник контролює дотримання етичних норм, конфіденційності персональних даних та професійної дистанції. Такий контроль поступово трансформується у внутрішню саморегуляцію майбутніх педагогів дошкільної освіти, що свідчить про сформованість компонентів цифрової гігієни та медіакомпетентності.

Як вказують учені (Т. Абрамович, О. Волошенюк, Н. Давидюк, С. Іванчук, Л. Листопад), одним із ключових шляхів вирішення проблеми формування медіакомпетентності та цифрової гігієни педагогів дошкільної освіти є впровадження систематичної оцінки та рефлексії власної медіаповедінки у цифровому середовищі. У контексті цифрової трансформації освітнього простору здатність педагога до критичного самоаналізу використання цифрових технологій розглядається як важлива умова становлення усвідомленої, безпечної та етично відповідальної професійної діяльності. Оцінка медіаповедінки передбачає регулярне самооцінювання педагогами рівня дотримання норм цифрової гігієни, етичних принципів онлайн-взаємодії, правил інформаційної безпеки та академічної доброчесності. Такий процес сприяє виявленню індивідуальних прогалин у знаннях і практичних уміннях, а також формує готовність до їх подолання через цілеспрямоване самовдосконалення. Важливо, що самооцінювання розглядається не як контрольний захід, а як інструмент професійного розвитку та саморегуляції.

На нашу думку, практична реалізація цього напряму може здійснюватися шляхом використання діагностичних карт, чек-листів або рефлексивних щоденників, у яких педагоги фіксують особливості власної цифрової поведінки під час виконання професійних завдань. Наприклад, після проведення онлайн-заняття або використання мультимедійних матеріалів здобувач вищої освіти здійснює самоаналіз щодо доцільності застосування цифрових ресурсів, тривалості екранного часу для дітей, відповідності контенту віковим особливостям вихованців, а також дотримання вимог щодо захисту персональних даних.

Важливим доповненням до індивідуальної рефлексії є колективна рефлексія медіаповедінки, що реалізується у форматі педагогічних обговорень, круглих столів, методичних семінарів або рефлексивних сесій. У процесі колективного аналізу майбутні педагоги дошкільної освіти мають можливість обмінюватися досвідом, обговорювати типові помилки та складні ситуації цифрової взаємодії, а також виробляти спільні підходи до забезпечення безпечного й етичного використання цифрових технологій. Наприклад, під час обговорення кейсу щодо публікації фото та відеоматеріалів із дітьми в соціальних мережах колективно визначаються межі допустимої цифрової відкритості та алгоритми отримання інформованої згоди батьків.

Отже, регулярна оцінка та рефлексія медіаповедінки сприяють формуванню в майбутніх педагогів дошкільної освіти навичок критичного мислення, відповідальності за власну цифрову присутність і усвідомлення наслідків використання медіа у професійному та особистому вимірах. У довгостроковій перспективі це забезпечує поступовий перехід від ситуативного дотримання правил цифрової гігієни до стійкої внутрішньої позиції педагога як носія культури безпечної та етично виваженої цифрової взаємодії. Як результат, оцінка та рефлексія медіаповедінки виступають необхідною умовою ефективного формування медіакомпетентності та цифрової гігієни майбутніх педагогів дошкільної освіти, забезпечуючи цілісність, усвідомленість і сталість цього процесу в умовах цифровізації освітнього середовища.

Отже:

1. Дидактичні засади реалізації медіапедагогіки та цифрової гігієни у системі підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти базуються на комплексі методологічних підходів, що забезпечують науково обґрунтоване поєднання теоретичної підготовки з практичною діяльністю. Зазначені підходи сприяють цілеспрямованому формуванню у здобувачів вищої освіти медіакомпетентності, основ цифрової гігієни та професійно значущих моделей поведінки, необхідних для здійснення педагогічної діяльності в умовах цифрової трансформації освітнього середовища (компетентнісний підхід, системний підхід, особистісно-діяльнісний підхід, аксіологічний підхід).

2. Компонентами сформованості медіакомпетентності майбутніх педагогів дошкільної освіти визначено (когнітивно-знаннєвий, праксеологічний, комунікативно-діяльнісний, ціннісно-мотиваційний), цифрової гігієни

(безпековий, інформаційно-освітній, цифрово-поведінковий, етичний) із відповідними показниками.

3. Педагогічними умовами формування медіакомпетентності та цифрової гігієни майбутніх педагогів дошкільної освіти визначено: цілеспрямована інтеграція медіаосвітнього та цифрово-гігієнічного компонентів у зміст освітньо-професійних програм підготовки педагогів дошкільної освіти; формування ціннісно-мотиваційного ставлення майбутніх педагогів дошкільної освіти до відповідального та безпечного використання цифрових технологій і медіа; використання активних, практикоорієнтованих та інтерактивних методів навчання у систематичній підготовці майбутніх педагогів дошкільної освіти; створення безпечного, етично й методично обґрунтованого цифрового освітнього середовища у закладі вищої освіти; організація рефлексивної діяльності майбутніх педагогів дошкільної освіти щодо власної медіаповедінки та дотримання цифрової гігієни.

4. Рівень обізнаності майбутніх педагогів дошкільної освіти з поняттями медіакомпетентності та цифрової гігієни залишається недостатнім, що зумовлює потребу в їх системному теоретичному осмисленні та цілеспрямованому практичному впровадженні в процес професійної підготовки в закладі вищої освіти. Фрагментарне включення відповідної проблематики до освітньо-професійних програм не забезпечує формування цілісного уявлення про безпечну та відповідальну цифрову діяльність в умовах закладу дошкільної освіти і потребує необхідності розробки спеціальних обов'язкових і вибіркових компонентів.

5. Майбутні педагоги дошкільної освіти усвідомлюють значущість медіакомпетентності та дотримання принципів цифрової гігієни у майбутній професійній діяльності, однак рівень їхньої готовності до системного застосування відповідних знань і навичок є помірним. Найбільш важливими умовами формування медіакомпетентності визначено критичне ставлення до медіаконтенту, дотримання етичних норм цифрової комунікації, захист персональних даних та рефлексивне використання цифрових ресурсів у роботі з дітьми дошкільного віку. Суттєвими бар'єрами у формуванні медіакомпетентності та цифрової гігієни є психологічні чинники педагогів, зокрема страх помилок у роботі з цифровими інструментами, невпевненість у власних цифрових уміннях та побоювання щодо негативного впливу медіа на дітей. Це актуалізує необхідність упровадження системи наставництва, професійного супроводу та консультативної підтримки, спрямованих на формування позитивної мотивації до безпечної цифрової діяльності.

6. Результати дослідження підтверджують актуальність комплексного підходу до формування медіакомпетентності та цифрової гігієни майбутніх педагогів дошкільної освіти, який має поєднувати розвиток критичного мислення й медіакультури, забезпечення психологічної безпеки та цифрового благополуччя, інтеграцію сучасних цифрових технологій у педагогічну

практику, а також розвиток наставницьких і тьюторських моделей професійної підтримки.

7. Окреслено необхідність упровадження навчальної дисципліни «Медіапедагогіка та безпечна цифрова практика в дошкільній освіті». Метою навчальної дисципліни є формування у здобувачів вищої освіти професійних компетентностей у сфері медіапедагогіки та безпечної цифрової практики, що забезпечують здатність ефективно використовувати цифрові технології у професійній діяльності педагога дошкільної освіти, організовувати освітній процес із урахуванням принципів цифрової гігієни, медіаграмотності та етичної взаємодії в цифровому освітньому середовищі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Абрамович, Т., & Давидюк, Н. (2025). Техніки розвитку рефлексивного мислення педагогів у системі підвищення кваліфікації. *Молодь і ринок,* 9(241), 105–111.

Бабенко, Т., & Галіцина, О. (2019). Основні правила сучасної цифрової гігієни. *Моделювання та інформаційні системи в економіці: зб. наук. пр*., (97), 5–12.

Бєлєнька, Г. (2012). Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в умовах університетської освіти. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія: Психолого-педагогічні науки,* (4), 114–119.

Биков, В., Лещенко, М., & Тимчук, Л. (2017). Цифрова гуманістична педагогіка: посібник. Національна академія педагогічних наук України, Інститут інформаційних технологій і засобів навчання. Полтава: Астрая.

Богуш, А. (2020). Педагогічний меседж інноваційної діяльності майбутніх фахівців. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, (2), 31–37. https://doi.org/10.24195/2617-6688-2020-2-4

Волошина, О., & Колеснік, К. (2022). Розвиток медіакомпетентності здобувачів дошкільної освіти: Європейський досвід. *Порівняльна професійна педагогіка*, 12(2), 74–81.

Волошенюк, О., Іванова, В., & Дегтярьова, Г. (2020). Медіаграмотність і критичне мислення в закладі дошкільної освіти: Навчально-методичний посібник (79 с.). Київ: АУП, ЦВП.

Гужанова, Т., & Денисюк, І. (2023). Взаємодія закладу дошкільної освіти та сім'ї щодо формування медіаграмотності в дітей старшого дошкільного віку. *Наука і техніка сьогодні*, 2(16), 209–218.

Гуревич, Р., Кадемія, М., & Шевченко, Л. (2012). Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід: навчальний посібник (Р. С. Гуревич, ред.). Вінниця: ТОВ фірма «Планер»

Добош, О. (2019). Педагогічне наставництво як механізм професійного розвитку молодого педагога. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»,* 2(10), 137–140.

Євтушенко, Ю. (2025). Аксіологічний підхід у формуванні професійно-етичної культури майбутніх лікарів: виклики, можливості, педагогічні рішення. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*, (105), 40–47.

Єрмоленко, А. (2016). Медіакомпетентність як необхідна складова професійної майстерності сучасного педагога. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*, (137), 330–333.

Іванчук, С. (2024). Розвиток медіаграмотності педагогів дошкільної та початкової освіти в Україні. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, (22), 53–62. https://doi.org/10.31865/2414-9292.22.2024.320013

Кабінет Міністрів України. (2025). *Концепція цифрової гігієни дітей дошкільного віку* (Розпорядження № 432-р). Верховна Рада України. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/432-2025-%D1%80#Text

Кремень, В., Луговий, В., Саух, П., & Таланова, Ж. (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

Кремень, В., Ничкало, Н., Лук'янова, Л., & Лазаренко, Н. (Ред.). (2024). *Освіта для цифрової трансформації суспільства* (Т. 1). Київ: ТОВ «Юрка Любченка»

Кучер, Л. (2006). Особистісно-діяльнісний підхід при організації різних видів навчальної роботи (Нехай заняття будуть цікавими!). *Індивідуалізація навчального процесу як провідна складова модернізації вищої економічної освіти: зб. матеріалів наук.-метод. конф.*, 31 січ. – 2 лют. 2006 р., 2, 201–203. Київ: КНЕУ.

Листопад, О. (2019). Підготовка майбутніх вихователів до використання інноваційних технологій в закладах дошкільної освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки, 2*(65), 183–189. https://doi.org/10.33310/2518-7813-2019-65-2-183-189

Листопад, О., Мардарова, І., & Гуданич, Н. (2022). Педагогічний супровід професійного становлення майбутніх вихователів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки, 3*(50, ч. 1), 31–42. https://doi.org/10.31376/2410-0897-2022-3-50-31-42

Листопад, О., Мардарова, І., & Гуданич, Н. (2025). *Інформаційно-комунікаційні технології в дошкільній освіті: навчальний посібник для студентів зі спеціальності А2 Дошкільна освіта (0112 Training for preschool teachers)*. Одеса: Видавець Букаєв Вадим Вікторович.

Листопад, О., Мардарова, І., & Листопад, Н. (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

Луговий, В., Слюсаренко, О., Таланова, Ж. (2019). Сучасність і надсучасність – критерій якості вищої освіти. *Університети і лідерство*. 1 (7). 3–25. https://doi.org/10.31874/2520-6702-2019-7-1-3-25

Лупаренко, С., & Кабанська, О. (2024). Особистісно-діяльнісний підхід у дослідженнях питань дитинства і дитячого розвитку. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конф.,* Харків, 50–53.

Мельникова-Курганова, О., & Кожаріна, В. (2024). Трансформація інструментарію інформаційної гігієни в контексті російсько-української війни. *Образ,* 3(46), 21–31.

Новик, І., & Венгловська, О. (2023). Наставництво: професійна підтримка та розвиток педагогів. Київ: УІРО.

Петрик, Л. (2018). Медіапедагогіка як складова сучасної освіти. *Сучасність, наука, час, взаємодія та взаємовплив.* https://int-konf.org/ru/2016/suchasnist-nauka-chas-vzaemodiya-ta-vzaemovpliv-16-18-11-2016/1293-petrik-l-v-mediapedagogika-yak-skladova-suchasnoji-osviti?utm

Приходькіна, Н. (2017). Компетенція, компетентність, медіакомпетентність: аналіз термінології. *Вісник післядипломної освіти. Серія: Педагогічні науки*, (5), 80–88.

Рейпольська, О. (2025). Впровадження концепції цифрової гігієни дітей дошкільного віку: виклики, рішення, практики. *Національна академія педагогічних наук України*. https://naps.gov.ua/ua/press/releases/3679/?utm

Топузов, О., Локшина, О., Джурило, А., & Шпарик, О. (Ред.). (2024). *Європейський дослідницький простір: Здобутки і перспективи* [Електронне видання]. Інститут педагогіки НАПН України; *Педагогічна думка*. https://doi.org/10.32405/978-966-644-759-6-2023-51

Хоменко, А. (2025). Інтеграція цифрових технологій у педагогічну практику викладача вищої школи: компетентнісний підхід. *Імідж сучасного педагога*, 4(223), 31–39.

Antoniuk, V., Alendar, N., Bartkiv, O., Honcharuk, O., & Durmanenko, O. (2021). Axiological approach in professional pedagogical education. *Linguistics and Culture Review*, 5(S4), 687–699.

Bertram, V., Baier-Mosch, F., Dignath, Ch., & Kunter, M. (2023). Promoting pre- and in-service teachers' digital competence by using reverse mentoring. https://d-nb.info/1313205850/34?utm

Digital Hygiene: Handbook for VETs (2024). Project No: 2022-1-LV01-KA220-VET-000086725. https://good-start.eu/wp-content/uploads/2024/05/DigitalHygieneHandbookForVETsEN.pdf

Hobbs, R. (2021). Media literacy in action: Questioning the media. SAGE Publications.

Livingstone, S., & Blum-Ross, A. (2020). Parenting for a digital future: How hopes and fears about technology shape children's lives. Oxford University Press.

Qvortrup, L. (2007). Media pedagogy: Media education, media socialisation and educational media. *Seminar.net - International Journal of Media, Technology and Lifelong Learning*, 3(2).

Semeniako, Y., Mardarova, I., Lystopad, O., Rybak, O., Samoilenko, V., & Hrechanovska, O. (2024). Strengthening students' proficiency in digital technologies and the SMART society. *Revista Românească pentru Educaţie Multidimensională*, 16(1), 608–622. https://doi.org/10.18662/rrem/16.1/840

Tomczyk, Ł., Potyrała, K., Kaczmarzyk, M., & Mędrala, D. (2026). Digital hygiene among teachers. *Contemporary Educational Technology*, 18(1), 1–18. https://doi.org/10.30935/cedtech/17627

Topuzov, O., Holovko, M., Tverdokhlib, I., Sharlovych, Z., & Ladonia, K. (Eds.). (2025). *Digital transformation of education: Challenges and prospects* [Electronic edition]. Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine.

Tyner, K. (2014). Literacy in a digital world: Teaching and learning in the age of information. Routledge.

Насакіна С. В.
Одеський державний аграрний університет
(Одеса, Україна)
https://doi.org/10.32405/978-617-9006-40-1-2026-324-339

ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗДОБУВАЧАМИ ТРЕТЬОГО РІВНЯ ОСВІТИ: ІНТЕГРАЦІЯ НЕФОРМАЛЬНИХ ТА ІНФОРМАЛЬНИХ ПРАКТИК

Традиційна парадигма університету базується на тріаді: пошук, примноження та поширення знань. Водночас у сучасних умовах ця класична модель потребує адаптації до динамічних запитів суспільства, де академічна теорія має поєднуватися з гнучкими механізмами набуття практичних компетенцій. Збереження науково-технічного потенціалу нашої держави та підвищення конкурентоспроможності випускників українських університетів у глобалізованому просторі безпосередньо залежить від інтеграції формальної, неформальної та інформальної освіти у загальну траєкторію освітньо-професійного розвитку. У сучасних умовах трансформації освітньої парадигми процес підготовки наукових кадрів у закладах вищої освіти, зокрема аграрного профілю, потребує виходу за межі виключно формального навчання. Програма освітнього компонента для аграрних університетів “Іноземна мова в науково-освітній діяльності” відповідає радикальним змінам у національній системі вищої освіти України, які було започатковано процесом інтеграції країни в європейський та світовий простір наукової спільноти. Актуальність обраного напряму дослідження зумовлена викликами, які постають перед системою вищої освіти, наприклад аграрних університетів України в умовах глобалізації.

Зазначені трансформаційні процеси отримали потужне нормативне підґрунтя в сучасній державній політиці. Зокрема, імплементація Закону України «Про застосування англійської мови в Україні» істотно трансформує підходи до англомовної підготовки здобувачів у немовних закладах вищої освіти, а Наказ «Про затвердження Порядку визнання у вищій та фаховій передвищій освіті результатів навчання, здобутих шляхом неформальної та/або інформальної освіти» актуалізує роль інструментів неформальної освіти. Згідно з Міжнародною стандартною класифікацією освіти, є три основні типи освіти: формальна (освіта, яка є інституціоналізованою, цілеспрямованою та планується державними організаціями та визнаними приватними органами), неформальна (освіта, яка є інституціоналізованою, цілеспрямованою та

планується постачальником освітніх послуг, визначальною характеристикою неформальної освіти є те, що вона є доповненням, альтернативою та/або доповненням до формальної освіти в процесі навчання протягом життя людей), інформальна (форма навчання, яка є цілеспрямованою, але не інституціоналізованою) (Oliver, 2019, 18).

Відповідно до Болонської декларації, навчання в докторантурі є третім рівнем вищої освіти. Цей етап орієнтований на здобуття передових наукових знань і, передусім, на отримання власного наукового внеску здобувача як результату його самостійної творчої та дослідницької діяльності. Оскільки інтеграція у світову наукову спільноту є невід'ємною частиною такої праці, ключового значення набуває опанування освітнього компоненту «Іноземна мова в науково-освітній діяльності», метою якого є формування навичок використання англійської мови як універсального засобу комунікації у загальноосвітній, науковій та професійній сферах.

Водночас варто зауважити, що досягнення здобувачами високих рівнів володіння мовою (B2–C1) у сучасних умовах є практично неможливим виключно в межах аудиторного навантаження. Це зумовлено тим, що ефективне формування іншомовної комунікативної компетентності потребує безперервної мовної практики поза межами формальної програми ЗВО, зокрема через механізми неформального та інформального навчання. Саме тому вкрай важлива участь аспірантів у вебінарах англійською мовою, у форматі відкритих онлайн-курсів (англ. MOOC - massive open online course), майстер-класів, семінарів, залучення до професійних англомовних наукових спільнот і мереж, тощо. Такі види неформальної та інформальної освітньої діяльності забезпечують перенесення мовних знань у реальний науково-комунікативний контекст, сприяють розвитку академічної автономії, є сумісними з цілями, які викладені в Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти та відповідають стратегічним цілям інтеграції української вищої освіти до Європейського освітнього простору.

Формальні освітні компоненти, зокрема «Іноземна мова в науково-освітній діяльності», «Іноземна мова за професійним спрямуванням», «Наукова іноземна мова» створюють базис для формування академічного мовлення, проте не завжди забезпечують достатній рівень гнучкості та індивідуалізації навчальної траєкторії здобувача третього рівня освіти.

Оскільки сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується посиленням вимог до якості англомовної компетентності здобувачів ступеня доктора філософії, традиційна формальна освіта дедалі частіше потребує доповнення альтернативними освітніми форматами. Дослідники вказують на те, що неформальна освіта «в синергії з формальною надає ефект набагато більший у професійному й особистісному зростанні» (Караман, 2025, 45). У цьому контексті неформальна та інформальна освіта постають як ефективні інструменти досягнення програмних результатів навчання з іноземної мови в науково-освітній діяльності. Для майбутніх науковців аграрної галузі

поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти забезпечує неперервність професійного саморозвитку, здатність оперативно реагувати на сучасні виклики наукового простору та адаптуватися до динамічних вимог ринку праці.

Таким чином, неформальні та інформальні освітні практики набувають статусу ключового чинника модернізації мовної підготовки здобувачів третього рівня освіти у закладах вищої освіти та підвищення їх конкурентоспроможності в міжнародному академічному середовищі.

Концептуалізація неформальної та інформальної освіти у сучасних ЗВО

Аналіз науково-методичної літератури дає змогу визначити, що джерельною базою для неформальної освіти є роздуми таких всесвітньо-відомих філософів як Д. Локк, Г. Спенсер, психолога А. Маслоу тощо. У трактаті «Думки про виховання» (Some Thoughts Concerning Education), в якому Д. Локк обговорює вплив досвіду, звичок, самонавчання у вихованні, науковець послідовно підкреслює, що формування особистості відбувається поза межами формального навчання і вирішальну роль відіграють досвід, звички, соціальне середовище, спостереження і наслідування; а також, що виховання має бути безперервним процесом, інтегрованим у повсякденне життя. Так, коли філософ розглядає вивчення іноземних мов, він вказує на те, що коли дитина вивчила англійську мову, їй слід переходити до вивчення французької, а потім латини (Локк, 1693, 90). У сучасній термінології ці положення відповідають інформальній освіті, тобто навчанню впродовж життя (Lifelong Learning). У праці «Освіта: інтелектуальна, моральна і фізична» Г. Спенсер стверджує, що освіта має готувати людину до реального життя, а не лише до іспитів; найефективніше навчання відбувається через самостійну діяльність і практику. Так, автор вважає, що наочні уроки не повинні припинятися з раннього дитинства, але повинні підтримуватися так, щоб непомітно поєднувати дослідження натураліста та науковця (Спенсер, 1861, 140), що відповідає навчанню через життєвий досвід (Work-based Learning). У межах гуманістичної психології А. Маслоу розглядає освіту як процес, що має бути внутрішньо мотивованим, а не нав’язаним інституційно, форму розвитку, яка часто відбувається поза формальними структурами. Така концепція прямо корелює з інформальною освітою.

Формальна освіта ґрунтується на застосуванні верифікованих дидактичних методик, а результат навчання засвідчується видачею документів державного зразка (дипломів, сертифікатів), що мають офіційний статус. Традиційна організація освітнього процесу в інституційному середовищі ґрунтується на синергії лекційної та семінарської (або практичної, лабораторної) форм роботи. Лекція виступає базовим інструментом висвітлення теоретичних положень освітнього компоненту, водночас семінар (або практичне чи лабораторне заняття) забезпечує необхідні умови для критичного обговорення та практичного засвоєння знань. До форм формальної освіти дослідники відносять очну (курси підвищення кваліфікації, семінари, творчі групи, тренінги тощо),

дистанційну (дистанційні курси, онлайн-конференції, вебінари та ін.), очно-дистанційну (поєднання очної та дистанційної форм навчання – очно-дистанційні курси) (Мельничук, 2022, 380). Слід зазначити, що «формальне чи неформальне навчання оцінюється з огляду на три основні параметри: (а) середовище для навчання, (б) наміри та планування щодо сприяння навчанню, та (в) формальне визнання, зокрема, визнання, пов'язане із сертифікатами, затвердженими державними нормативними актами» (Souto-Otero, 2021, 3).

На відміну від формальної системи, неформальна освіта характеризується високим ступенем адаптивності. На думку Верквін, «неформальне навчання знаходиться десь між формальним та неформальним навчанням, і може бути перевага у встановленні ступенів формальності, а не у встановленні фіксованих визначень» (Werquin, 2010, 24). Різноманітність її форматів – від вебінарів до відкритих онлайн-курсів – дозволяє здобувачам точково нарощувати професійний потенціал. Такий підхід сприяє синхронізації формальної та неформальної освіти. У дослідженні Мельничук Ю.Є. інформальна освіта (самоосвіта) визначається як процес самостійного набуття знань і компетентностей у повсякденній професійній та особистій діяльності поза межами формальних освітніх програм. Вона не має чіткої структури чи документального підтвердження, однак забезпечує постійний розвиток умінь і розширення фахового досвіду. До її форм належать індивідуальне читання фахових матеріалів, перегляд відеоресурсів, участь у лекціях і консультаціях, професійне та неформальне спілкування, а також спонтанні освітні ситуації повсякденного життя (Мельничук, 2022, 381). На думку Павлик Н.П., стрімкий розвиток неформальної освіти у наші дні зумовлений: - атрибутивністю (обов'язковістю, невід'ємністю) освіти для людини у сучасному інформаційному суспільстві; - педагогізацією тих сфер професійної діяльності, які раніше не потребували засвоєння соціально-педагогічних функцій; - зростанням ролі освіти й освіченості в українському суспільстві; - нерівністю доступу до освітніх ресурсів соціально виключених категорій населення; - усвідомленим прагненням людей до особистісного зростання, саморозвитку, самореалізації; стихійним розвитком досвіду неформальної освіти в суспільстві (Павлик, 2018, 48–49).

Питання неформальної (nonformal) та інформальної (informal) освіти є наріжним каменем сучасної андрагогіки (науки про навчання дорослих). Оскільки здобувачі закладів вищої освіти перебувають на стику академічного навчання та професійної реалізації, дослідники часто фокусуються на тому, як ці види освіти доповнюють університетську програму. Філіп Кумз та Мензор Ахмед у 1970-х роках чітко розмежували формальну, неформальну та інформальну освіту. В своїй праці «Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education Can Help» дослідники вказували на те, що у неформальній освіті, на відміну від формальної, більше використовуються освітні технології (Coombs P., & M. Ahmed., 1974, 156). Подальший розвиток ці ідеї отримали у працях

американського педагога М. Ноулза, теорія якого базується на самокерованому навчанні (self-directed learning), де дорослі (або студенти, аспіранти) – це автономні особистості, що самостійно здобувають знання поза лекціями.

Концептуальні положення дослідників були доповнені теорією конективізму, автори якої С. Доунз та Дж. Сіменз вказують на важливість інформального навчання в цифрових мережах для сучасного покоління здобувачів. Так, Дж. Сіменз серед принципів конективізму називає те, що навчання може здійснюватися за допомогою нелюдських засобів (Siemens, 2004, 4). Порівняно з традиційними інструментами довідкової роботи, сучасні цифрові сервіси забезпечують миттєвий доступ до будь-якої інформації. Зрозуміло, що сучасні освітні технології змінюють формат навчання як в формальній, так і в неформальній та інформальній освіті. Науковці у різних університетах світу досліджують використання здобувачами різних форматів неформальної та інформальної освіти. Так, професор навчальних технологій в Університеті Міннесоти Дж. Велестіанос досліджує навчання студентів в мережі та фокусує свої праці на тому, як студенти використовують відкриті ресурси поза програмою (Veletsianos, 2020).

Розвиток неформальної та інформальної освіти в Україні досліджували В. Андрущенко, А. Гончарук, Т. Десятов, Т. Журавель, О. Караман, В. Литвин, В. Луговий, М. Починкова, Ю. Романишин, та ін. У працях вітчизняних дослідників акцентується увага на різних аспектах таких форматів навчання. Згідно з Ю. Л. Романишиним, “неформальна освіта – вид освіти, що уособлює організовані провайдером освітні послуги через навчальну діяльність здобувачів освіти, яка не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти” (Романишин, 2023, 154). В. Андрущенко вказує на те, “що неформальна освіта – це самоосвіта вільних особистостей” (Андрущенко, 2013, 8). Згідно дефініції О.В. Шапочкіної, неформальна освіта це складова системи неперервної професійної освіти, самостійно мотивованого виду діяльності, який пов’язаний із осмисленим вибором особистістю різноманітних форм організації навчання, спрямованих на саморозвиток і професійне вдосконалення, опанування додаткових компетенцій (Шапочкіна, 2012, 7). Навчання у форматі неформальної та інформальної освіти як невід’ємні частини будь-якого освітнього компонента, дозволяє стимулювати самостійність здобувачів, створює умови для ефективного самооцінювання, самокорекції та самонавчання, надає можливість ефективно реалізовувати індивідуалізацію навчання, та жити під гаслом «Вчитися впродовж усього життя. Вчитися, щоб бути» (Кравець, 2019, 82).

Інформальна освіта розглядається як “вид освіти, що передбачає самоорганізоване здобуття людиною певних компетентностей під час повсякденної діяльності, пов’язаної з громадською, професійною та іншими активностями, родиною, дозвіллям тощо” (Романишин, 2023, 154). Як зазначають дослідники, “вибір форм інформальної освіти залежить від потреб і активності самої людини – лекції, відеоуроки, медіа-консультації, спілкування

у сім'ї, з колегами, читання спеціалізованих журналів, телебачення, відео тощо" (Караман, 2025, 47). Як було зазначено вище, в сучасних умовах активного використання штучного інтелекту в усіх галузях, перед здобувачами відкриваються нові можливості вивчення англійської мови у форматі неформальної та інформальної форми навчання. Використання штучного інтелекту спонукають сучасних педагогів мовного профілю комбінувати різні форми роботи для досягнення програмних результатів навчання.

Отже, з огляду на зростаючі вимоги до рівня володіння англійською мовою здобувачами третього рівня освіти, питання неформальної та інформальної освіти являють значну допомогу для викладачів та здобувачів. Незважаючи на вагомі досягнення у дослідженні різноманітних аспектів викладання англійської мови у закладах вищої освіти, проблема забезпечення англомовної підготовки для аспірантів немовних ЗВО України у неформальній та інформальній формі навчання залишається ще у процесі вирішення та надзвичайно актуальною.

Потенціал неформальної освіти у розвитку мовної компетентності.

Здобувачі третього рівня освіти можуть використовувати достатньо освітніх платформ, на яких можна покращити рівень англійської мови у форматі неформальної освіти, отримати сертифікат, а разом з ними – додаткові знання, уміння, навички, розширити світогляд, вдосконалити індивідуально-психологічні якості: *Alison, FutureLearn, Coursera, Prometheus, edX, Udemy,* та ін. Ці платформи пропонують велику кількість курсів англійською мовою від університетів з різних країн, що допомагає дистанційно вивчати мову, а також багато фахових дисциплін англійською мовою. Так, платформа *Alison* має велику базу безкоштовних курсів англійської (від початківця до бізнес-рівня). Здобувачі третього рівня освіти можуть вдосконалювати свй рівень англійської за допомогою наступних курсів на платформі *FutureLearn*: Working with translation: theory and practice (розробник Cardiff University); Understanding IELTS: techniques for English language tests (розробник - British Council). *Coursera* співпрацює з топ-університетами світу та пропонує онлайн-курси від провідних університетів, наприклад, Stanford, Yale, University of London. Платформа e*dX о*рієнтована на університетський рівень, є якісні курси з підготовки до іспитів з англійської мови IELTS/TOEFL та академічного письма. *Prometheus це н*айбільша платформа в Україні, має курси англійської для різних рівнів, наприклад, «Англійська для бізнесу», «English for STEM», «Англійська для кар'єрного росту». Зазначимо, що науковці вказують на необхідність врахування змісту курсів неформальної освіти у робочій програмі освітнього компонента (Починкова, 2022, 125).

Підтримуємо думку Литвин В. А., яка вказує на те, що "важливо, щоб процес залучення особистості до неформальної освіти розпочинався ще на етапі професійної підготовки у закладі вищої освіти" (Литвин, 2021, 64), оскільки здобувач з перших днів навчання в університеті має зрозуміти, що вчитись необхідно не тільки під час аудиторних занять, а й самостійно, і навіть після

завершення навчання. Наразі в багатьох університетах світу обговорюється ідея Recognition of Prior Learning (RPL), тобто визнання попереднього навчання, або неформального навчання. Для аспірантів це особливо актуально, адже вони часто приходять у науку з багатим практичним досвідом, який університет може зарахувати як частину освітньої програми, і це дуже часто стосується володіння іноземною мовою. Вимоги сучасної освітньої парадигми зумовлюють необхідність удосконалення методичної системи формування професійно орієнтованого іншомовного контенту.

Зазначимо, що серед основних завдань неформальної освіти науковці виділяють:1) вчитися в дії – отримувати різні вміння та навички під час практичної діяльності; 2) вчитися у взаємодії–отримувати та розвивати уявлення про відмінності, які існують між людьми, вміти працювати у групі та в команді; 3) вчитися навчатися – формувати навички пошуку інформації та її обробки, аналізу власного досвіду та виявлення індивідуальних освітніх цілей, а також застосування цих навичок у різних життєвих ситуаціях (Шапочкіна, 2012, 6). Ці завдання безпосередньо перегукуються з викликами, що стоять перед сучасними аспірантами, які прагнуть представляти свої осягнення на міжнародному науковому рівні. І знов одним із ключових інструментів досягнення цього є володіння англійською мовою, оскільки більшість наукових публікацій, конференцій, грантових заявок та баз даних доступні саме англійською.

Значущим плюсом відкритих онлайн-курсів (MOOC) є їх доступність у часі, тобто прослуховувати лекції чи виконувати завдання, проходити тестові завдання можна в будь-який час доби, як на мобільних пристроях, так і на персональних комп’ютерах, інтерактивність, мультимедійність, безкоштовність. Розглянемо навчальні програми деяких курсів та представимо як можна комбінувати неформальну освіту з формальною під час вивчення англійської мови. Онлайн-платформа English4Ukraine (українська версія Британської платформи ReallyEnglish) це новий проєкт, який здійснюється за фінансової підтримки Британського благодійного фонду. Платформа містить 30 навчальних курсів для різних рівнів володіння мовою (від A1 до C2), які охоплюють загальну, ділову, академічну, спеціалізовану англійську (ESP), підготовку до тестувань IELTS, TOEFL тощо.

Варто зауважити, що деякі курси з онлайн-платформ можна використовувати у форматі змішаного навчання за моделлю інтеграції формальної та неформальної освіти як під час аудиторних занять з освітнього компонента «Іноземна мова в науково-освітній діяльності», так і як інструмент самоосвіти здобувачів третього рівня освіти за напрямом Агрономія. Так, на платформі English4Ukraine у курсі *Academic English B1–B2* підрозділ *Giving Examples* може бути інтегрований у заняття за темою «Giving Examples in Academic and Agricultural Communication». Використання зазначеного матеріалу сприяє формуванню навичок аргументації, логічного структурування наукового висловлювання та коректного введення прикладів у фахових текстах

і презентаціях. Водночас самостійне опрацювання відеоуроків, інтерактивних вправ і тестових завдань забезпечує індивідуалізацію темпу навчання, розвиток автономності здобувачів і закріплення мовних компетентностей у позааудиторному середовищі. Таким чином, поєднання ресурсів платформи з традиційними методами викладання підвищує ефективність мовної підготовки майбутніх науковців та розширює можливості їхнього безперервного професійного розвитку.

Додатковим ресурсом автентичної мовної практики є ініціатива Ukraine Global Faculty (UGF). Попри те, що платформа не є суто мовною, регулярне прослуховування лекцій від провідних іноземних експертів англійською мовою сприяє розвитку навичок аудіювання та адаптації до академічного дискурсу. Наявність синхронного перекладу та можливість інтерактивної взаємодії з лекторами через чат стимулює практичне використання мови у фаховій комунікації. Хоча Ukraine Global Faculty не пропонує спеціалізованих мовних курсів, участь у її заходах забезпечує ефективну автентичну практику сприйняття англійської мови в академічному середовищі, що істотно підтримує її опанування здобувачами третього рівня освіти.

Отже, інтеграція формальної та неформальної освіти у процесі вивчення англійської мови має низку переваг. Освітні онлайн платформи сприяють покращенню рівня англійської мови. Згідно з дослідженнями Н. О. Арістової, ключовими детермінантами формування мотивації здобувачів вищої освіти до вивчення іноземної мови виступають здатності до самоосвіти («уміння вчитися») та практико-орієнтованість знань, що виявляє пряму кореляцію із засадами неформальної освіти (Арістова, 2015, 120). У цьому контексті використання цифрових ресурсів забезпечує розширення освітнього простору за межі аудиторії, створює умови для індивідуалізації навчальної траєкторії для здобувачів третього рівня освіти, підвищує їхню автономність і стимулює їх до систематичної мовленнєвої практики в автентичному середовищі. Поєднання структурованого формального навчання з гнучкими форматами неформальної та інформальної діяльності сприяє не лише розвитку мовних компетентностей, а й формуванню навичок саморегуляції, критичного мислення та міжкультурної комунікації.

Таким чином, синергія формальної та неформальної освіти постає ефективною стратегією модернізації мовної підготовки здобувачів вищої освіти, оскільки забезпечує стійку мотивацію, практичну спрямованість навчання та підвищення результативності оволодіння англійською мовою в академічному й професійному контекстах. Особливої ваги це набуває в сучасних українських реаліях, де володіння англійською мовою є необхідною передумовою інтеграції до міжнародного наукового й освітнього простору, участі в грантових програмах, академічній мобільності, професійній комунікації та доступі до глобальних інформаційних ресурсів.

Специфіка інформальної форми навчання для здобувачів ступеня PhD

У освітньому середовищі 21 століття інформальна форма навчання дедалі

більше доповнює формальну й неформальну підготовку, формуючи цілісну екосистему безперервного розвитку мовних компетентностей. Інформальне навчання англійської мови для здобувачів закладів вищої освіти доцільно трактувати як спонтанний, самокерований і контекстно зумовлений процес засвоєння мовних знань, що відбувається поза межами формальних освітніх програм, без чітко структурованих навчальних планів, у процесі професійної діяльності, самостійного пошуку інформації та повсякденної комунікативної практики. На думку дослідників, інформальне навчання також можна назвати випадковим (Souto-Otero, 2021, 3). Інформальна освіта з англійської мови може реалізовуватися через офлайн, та онлайн практики, які відбуваються поза межами формальних навчальних програм, але мають організований або напіворганізований характер. Офлайн практики включать такі форми інформального навчання як Speaking clubs, тандемне навчання англійської мови, перегляд та обговорення фільмів, книжкові клуби, волонтерські проєкти з міжнародними партнерами, наукові гуртки тощо.

Сучасний Інтернет виступає значущим каналом інформальної освіти: користувачі самостійно опановують нові теми за допомогою відео, блогів, форумів та інших онлайн-ресурсів, отримуючи знання поза межами традиційних освітніх інституцій. Інформальне навчання реалізується через спілкування з іноземними колегами англійською мовою; участь у міжнародних вебінарах; у неформальні дискусії у фахових чатах і месенджерах. Особливу роль відіграють YouTube-канали, подкасти, де можна прослухати лекції іноземних фахівців англійською.

Інформальне навчання підвищує внутрішню мотивацію до вивчення англійської мови; сприяє індивідуалізації освітньої траєкторії; забезпечує тісний зв’язок між мовою і професійною практикою; формує навички самоосвіти та саморегуляції. Ці аспекти особливо важливі для здобувачів третього рівня освіти, які після завершення навчання працюють в умовах постійного оновлення знань. Роль викладача полягає у доборі рекомендованих ресурсів; формуванні навичок критичного відбору інформації; інтеграції результатів інформального навчання в аудиторну роботу (обговорення, рефлексія). Зазначимо слушну думку дослідників, які вважають, що при переорієнтації освіти на пріоритет розвитку способів самостійного отримання знань: здобувач «виступає для самого себе як об’єкт керування, що планує, організовує та контролює свої дії» (Малихін, Гриценко, 2015, 42), що є дуже важливим при неформальній та інформальній освіті.

Враховуючи інтенсивний розвиток технологій штучного інтелекту, особливої актуальності набуває розробка нових підходів до організації освітнього процесу у закладах вищої освіти. За визначенням «Білої книги» ЄС, штучний інтелект – це сукупність технологій, які поєднують дані, алгоритми та обчислювальні потужності (WHITE PAPER, 2020, 2). Цей підхід корелює з концепцією lifelong learning та положеннями сучасної освітньої парадигми. Майбутнє освіти нерозривно пов’язане з розвитком новітніх технологій, серед

яких особливе місце займає штучний інтелект. Серед пріоритетних напрямів використання технологій штучного інтелекту в освітньому процесі закладів середньої освіти науковці називають індивідуалізоване навчання (Топузов, Алєксєєва, 2024, 7), що, на нашу думку актуально і для здобувачів вищої освіти, бо персоналізовані навчальні плани, автоматизоване оцінювання тощо також важлива складова для інформальної форми навчання здобувачів закладів вищої освіти. Важливо підкреслити, що застосування штучного інтелекту (ШІ) в освітньому процесі, зокрема на заняттях з англійської мови для немовних закладів вищої освіти, відкриває значні перспективи для мотивації здобувачів. Згодом, інтеграція ШІ у навчальний процес здатна не лише підвищити ефективність засвоєння матеріалу, але й забезпечити персоналізацію навчального досвіду, водночас, розширюються можливості слухачів з особливими потребами (Супрун, 2023, 216). На думку Горошко О. І., персоналізацію можна вважати одною з головних переваг при використанні ШІ в класі (Goroshko, 2023, 77).

Використання інструментів штучного інтелекту як засобу інформального навчання є важливим доповненням до формальної та неформальної освіти здобувачів третього рівня освіти у сучасних умовах. ШІ-асистенти (зокрема мовні моделі) забезпечують безперервну підтримку навчального процесу, допомагають самостійно працювати з науковими текстами, удосконалювати навички академічного письма та розвивати усну наукову комунікацію. На відміну від формальної освіти, яка має чітко структурований зміст і систему оцінювання, та неформальної освіти, що реалізується через онлайн-курси (наприклад, Alison, English4Ukraine), інформальна освіта за допомогою ШІ відбувається спонтанно, відповідно до індивідуальних потреб аспіранта. Використання ШІ дозволяє здійснювати миттєве пояснення складних мовних або концептуальних елементів, проводити контрастивний аналіз термінології, а також адаптувати навчальний матеріал до рівня мовної компетентності здобувача.

Для аспірантів аграрного профілю це особливо актуально в контексті підготовки наукових публікацій англійською мовою та участі в міжнародному науковому просторі. Практична реалізація персоналізованого підходу через ШІ-інструменти дозволяє трансформувати вивчення англійської мови у професійно орієнтований та адаптивний процес. Використання інтелектуальних туторів та алгоритмів адаптивного навчання забезпечує миттєвий зворотний зв’язок, що дозволяє здобувачам немовних спеціальностей опановувати специфічну термінологію у власному темпі. Це нівелює когнітивний дисонанс, який часто виникає при роботі зі складними автентичними текстами, оскільки система автоматично корегує рівень складності завдань відповідно до поточного рівня лінгвістичної компетенції студента. Таким чином, індивідуальна освітня траєкторія стає не лише теоретичною концепцією, а динамічним інструментом подолання мовних бар’єрів.

Окремої уваги заслуговує вплив ШІ на підвищення рівня внутрішньої

мотивації майбутніх фахівців. Застосування гейміфікованих платформ на основі штучного інтелекту та віртуальних мовних асистентів сприяє створенню безпечного комунікативного середовища, де мінімізується страх припущення помилки. Це дозволяє не лише засвоювати лексико-граматичні структури, а й відпрацьовувати навички soft skills, що є критично важливим для їхньої майбутньої конкурентоспроможності на міжнародному ринку праці.

У контексті інклюзивної освіти інтеграція ШІ виступає гарантом реалізації принципу рівного доступу до знань. Технології розпізнавання мовлення, автоматичного субтитрування та перетворення тексту у звукові формати (і навпаки) створюють безпрецедентні можливості для здобувачів із сенсорними порушеннями або дислексією. Отже, ШІ не просто розширює технічний арсенал викладача, а формує нову систему навчання, де інклюзія стає органічною частиною освітнього дизайну, і допомагає забезпечити максимальну самореалізацію кожного студента.

Таким чином, комплексний підхід, що поєднує формальну та інформальну освіту є запорукою успішного вдосконалення англійської мови серед українських здобувачів третього рівня освіти.

Критичний аналіз недоліків неформальної та інформальної освіти

Попри беззаперечні переваги формальної, неформальної та інформальної освіти, розширення освітніх можливостей здобувачів третього рівня освіти супроводжується низкою проблем, пов'язаних із забезпеченням якості підготовки, стандартизацією результатів навчання та педагогічним контролем. Особливої актуальності ці проблеми набувають у площині неформального й інформального навчання, які через свій децентралізований характер організації часто позбавлені чітких механізмів верифікації результатів. На інституційному рівні дослідники виокремлюють низку суттєвих недоліків неформальної освіти: можливість поширення асоціальних ідей, організацій і впливів серед учасників навчання; неконтрольованість інформаційних впливів, що відбуваються у середовищі неформальної освіти; відсутність системного характеру та узгодженості із загальними освітніми планами, змістом навчання і його цілями; невизнання сертифікатів неформальної освіти на рівні держави та її окремих органів і організацій; неможливість контролю рівня кваліфікації організаторів та виконавців системи неформальної підготовки (Павлик, 2018, 21). Відсутність стандартизації фактично створює дефіцит інституційної відповідальності, що знижує довіру до результатів такого навчання та визначає його переважно як допоміжний, а не самодостатній інструмент професійного становлення майбутнього фахівця. Як зазначають дослідники, програми неформального навчання, що не інтегровані у структуровану освітню систему, можуть призводити до неоптимальних результатів навчання (Johnson, 2022, 16).

На індивідуально-психологічному рівні ефективність інформальної освіти значною мірою залежить від внутрішньої мотивації та самодисципліни здобувачів, які не завжди є достатньо сформованими. З одного боку, за відсутності педагогічного супроводу здобувачі нерідко відкладають навчання,

обирають менш релевантні або спрощені ресурси та обмежуються поверхневим ознайомленням із матеріалом. Зокрема, самостійний перегляд відеолекцій або читання професійних блогів не гарантує глибокого розуміння змісту чи коректного засвоєння термінології.

Окремою проблемою є якість і достовірність інформаційних джерел. Використання неперевірених інтернет-ресурсів, подкастів або соціальних мереж часто спричиняє засвоєння застарілих або науково необґрунтованих знань, некоректних перекладів фахових термінів і псевдонаукових інтерпретацій, що остаточно нівелює цінність такого навчання. Це може формувати фрагментарні або хибні знання, що негативно впливають на професійну компетентність здобувачів.

Крім того, неформальне та інформальне навчання характеризується нерівним доступом до освітніх ресурсів. Обмеження, пов'язані з технічним забезпеченням, якістю інтернет-з'єднання або недостатнім володінням англійською мовою, створюють додаткові бар'єри для окремих категорій здобувачів і поглиблюють освітню нерівність. У контексті професійної підготовки, зокрема здобувачів третього рівня освіти, надмірна орієнтація лише на самоосвіту може призвести до дефіциту практичного наставництва, методичних пояснень і зворотного зв'язку. Наприклад, самостійне вивчення англомовних матеріалів без корекції викладача може закріпити помилки у вимові, використанні термінології або академічному письмі.

Окремого розгляду потребує інтеграція цифрових технологій і систем штучного інтелекту в неформальне та інформальне навчання. Попри їхній значний дидактичний потенціал, надмірна залежність від ШІ може спричиняти зниження ролі викладача, послаблення міжособистісної взаємодії та формування поверхневого характеру засвоєння знань. Проблема упередженості алгоритмів штучного інтелекту набуває особливої гостроти, якщо розглядати її крізь призму класичної філософії. Так, Костас Карпузіс порівнює спотворені дані ШІ з «тінями» у «Печері» Платона, які люди помилково приймають за істину. Автор зазначає: "Платон описує групу в'язнів, закутих у кайдани в печері, які все своє життя стоять обличчям до порожньої стіни та спостерігають за тінями, що проектуються на стіну речами, що проходять перед вогнем позаду них. Ці тіні є найбільш близькими до реальності. Цей сценарій є символічним для ситуації із сучасними системами штучного інтелекту: як і в'язні, вони обмежені «тінями» даних, яким вони піддаються, часто спотвореними домінуючими культурними наративами" (Karpouzis, 2024, 3). Розвиваючи цю метафору, дослідник пояснює: подібно до того, як в'язні печери бачать лише проєкції реальності, ШІ відтворює лише обмежені та суб'єктивні культурні репрезентації, закладені в його навчальній вибірці. Ця філософська пересторога знаходить своє практичне підтвердження у працях сучасних науковців. Зокрема, ми підтримуємо думку Адебовале Адефіоли Боседе, яка досліджує впровадження технологій у вищу освіту та наголошує, що "системи штучного інтелекту можуть надавати обмежену або упереджену інформацію, що

потенційно може призвести до вузького розуміння світу (Bosede, 2025, с. 113). З огляду на зазначене, використання ШІ, особливо у форматі інформального навчання, вимагає критичного та збалансованого підходу. Адже неконтрольоване занурення в алгоритмізоване середовище несе в собі не лише інформаційні, а й етичні ризики. У зв'язку з цим варто солідаризуватися з тезою про те, що «ніяка інформатизація освітнього простору не може бути виправдана, якщо в процесі її реалізації здійснюється відвертий наступ на особистісний простір, відбувається його поглинання і розчинення у віртуальній реальності» (Редько, 2010, 12).

Отже, неформальну та інформальну освіту доцільно розглядати не як альтернативу формальній системі, а як її доповнення, що потребує методичного супроводу, рекомендацій щодо добору ресурсів і інтеграції результатів у структурований освітній процес. Лише за умови поєднання всіх трьох форм навчання (формальної, неформальної та інформальної) можливе забезпечення комплексного та якісного розвитку професійних компетентностей здобувачів. Крім того, без критичного мислення й педагогічного супроводу штучний інтелект ризикує перетворитися з освітнього інструмента на фактор спрощення навчальної діяльності.

Підсумовуючи, слід зазначити, що сучасна парадигма мовної підготовки у закладах вищої освіти трансформується у складну багатоаспектну систему, де формальна освіта перестає бути єдиним джерелом знань. Синергія формального, неформального та інформального підходів створює умови для безперервного занурення здобувачів у мовне середовище, що є критично важливим для формування автентичної комунікативної компетенції. Якщо формальне навчання забезпечує фундаментальну теоретичну базу, то неформальні та інформальні практики – від онлайн курсів до наукових гуртків та самокерованого пошуку інформації – дозволяють актуалізувати ці знання у реальному професійному та соціальному контекстах. Ефективність такої системи полягає в її здатності адаптуватися до індивідуальних потреб здобувача, перетворюючи вивчення англійської мови з академічного обов'язку на інструмент самореалізації. Розмивання меж між навчальним аудиторним простором та повсякденною професійною діяльністю сприяє глибшій інтеріоризації мовних навичок. Таким чином, стратегічне поєднання структурованих програм із гнучкими офлайн- та онлайн-практиками не лише підвищує якість мовної підготовки, а й формує культуру навчання впродовж усього життя (lifelong learning), що є визначальним для конкурентоспроможного фахівця в умовах глобалізації.

Формальна освіта традиційно є домінуючою моделлю університетського навчання. Вона характеризується чіткою структурованістю, регламентованими програмами, стандартизованим оцінюванням та офіційною сертифікацією. Проте саме ці риси можуть породжувати суттєві обмеження. Неформальна та інформальна освіта (тренінги, воркшопи, вебінари, мовні клуби, сертифікаційні

курси, освітні платформи) позиціонуються як гнучкі альтернативи формальній системі. Вони сприяють швидкому набуттю практичних навичок, проте вони часто мають фрагментарний характер: окремі курси або заходи не пов'язані між собою логічною структурою. Це може призводити до «фрагментарних» знань без глибокого концептуального підґрунтя. Оскільки більшість неформальних програм не проходять державної акредитації, складно гарантувати їхній змістовий і методичний рівень. Якість навчання значною мірою залежить від конкретного провайдера. У результаті сертифікати не завжди мають однакову академічну або професійну цінність.

Добровільність участі у інформальній формі навчання та відсутність сертифікації може призводити до нерегулярності відвідування, поверхневого залучення. Без чіткої системи контролю частина здобувачів втрачає мотивацію. Неформальна та інформальна освіта часто передбачає додаткові фінансові витрати (платні курси, міжнародні сертифікації, платний ШІ тощо), що створює освітню нерівність між студентами з різними матеріальними можливостями.

Попри значний потенціал неформальної та інформальної освіти у забезпеченні гнучкості, автономності та безперервності навчання, ці форми мають низку обмежень, що ускладнюють їх використання як самодостатніх освітніх стратегій. Передусім вони характеризуються відсутністю чіткої структури, системності та педагогічного контролю, що може призводити до фрагментарності знань, нерівномірного розвитку компетентностей і несформованості цілісної освітньої траєкторії. Водночас, на відміну від формальної освіти, неформальне та інформальне навчання не передбачає стандартизованих програм, єдиних вимог до змісту та механізмів оцінювання, унаслідок чого результати навчання важко виміряти або порівняти.

Подальші наукові розвідки щодо формальної та інформальної освіти доцільно спрямувати на поглиблене вивчення механізмів інтеграції формальної, неформальної та інформальної освіти в єдину цілісну освітню систему закладів вищої освіти. Зокрема, потребують уточнення моделі поєднання структурованих навчальних програм із гнучкими форматами позааудиторного навчання, що забезпечували б одночасно академічну якість, індивідуалізацію та практичну спрямованість підготовки здобувачів.

Перспективним є розроблення валідних інструментів оцінювання результатів неформального навчання, а також механізмів їх офіційного визнання через системи перезарахування ECTS. Це дозволить мінімізувати фрагментарність знань і підвищити інституційну легітимність альтернативних формальній освіті форм навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Андрущенко, В. (2013). Філософія неформальної освіти: проблеми та перспективи розвитку. *Вища освіта України, (4),* 5–9.

Арістова, Н. (2015). *Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих навчальних закладів* [Монографія]. ГЛІФМЕДІЯ.

Закон України *Про застосування англійської мови в Україні* № 9432-IX. (2024). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/9432-20

Караман, О. (2025). Неформальна освіта як засіб формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, (3), 45–53.

Кравець, Р. (2019). Інтернаціоналізація змісту навчання іноземної мови як засіб підвищення якості професійної підготовки студентів у закладах вищої освіти. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*, (2), 192–199. http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.

Литвин, В. (2021). Сучасні аспекти організації неформальної освіти майбутніх педагогів. *Вісник післядипломної освіти*, (17), 63–75.

Марковська, А., & Саламатіна, О. (2020). Шляхи підвищення рівня володіння іноземною мовою у здобувачів вищої освіти аграрного профілю для проходження закордонної практики. *Молодий вчений*, (4), 161–165.

Малихін, О., & Гриценко, І. (2015). *Формування загальнокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей* [Монографія]. ТОВ «НВП Інтерсервіс».

Мельничук, Ю. (2022). Неформальна освіта: від теорії до практики. *Грааль науки*, 380–383.

Міністерство освіти і науки України. (2022, 8 лютого). *Наказ № 130 Про затвердження Порядку визнання у вищій та фаховій передвищій освіті результатів навчання, здобутих шляхом неформальної та/або інформальної освіти*. Верховна Рада України. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0328-22#Text

Павлик, Н. (2018). *Теорія і практика організації неформальної освіти майбутніх соціальних педагогів* [Монографія]. Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

Починкова, М. (2022). Неформальна освіта як необхідна ефективна складова формальної в умовах війни в Україні. *Інноваційна педагогіка*, (51, т. 2).

Редько, О. (2010). *Трансформація освітнього простору України: інформаційно-організаційний аспект* [Автореф. дис. канд. філос. наук]. Київ.

Романишин, Ю., Бохонько, Є., & Мостович, А. (2023). Неформальна та інформальна освіта дорослих в Україні. *Інноваційна педагогіка*, (63, т. 2).

Супрун, О. (2023). Застосування елементів штучного інтелекту для навчання іноземних мов. У *Технології доброчесного використання штучного інтелекту у сфері освіти та науки* (с. 215–219).

Топузов, О., & Алєксєєва, С. (2024). Можливості використання штучного інтелекту в освітньому процесі закладів середньої освіти в умовах воєнного стану. *Український педагогічний журнал*, (1), 5–11.

Шапочкіна, О. (2012). *Сучасні тенденції розвитку неформальної освіти майбутніх учителів Німеччини* [Дис. канд. пед. наук]. Київський університет імені Бориса Грінченка.

Bosede, A. (2025). The enduring shadows of the cave: Unpacking the implications of Plato's allegory on modern education and artificial intelligence (AI). *Kaduna Journal of Humanities, 9*(3), 99–117.

Coombs, P., & Manzoor, A. (1974). *Attacking rural poverty: How nonformal education can help*. The Johns Hopkins University Press.

European Commission. (2020). *White paper on artificial intelligence - A European approach to excellence and trust*. https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/commission-white-paper-artificial-intelligence-feb2020_en.pdf

Goroshko, O. (2023). Use of AI education: Pros and cons. У *Технології доброчесного використання штучного інтелекту у сфері освіти та науки: матеріали всеукраїнського науково-педагогічного підвищення кваліфікації* (с. 76–79).

Johnson, M., & Majewska, D. (2022). *Formal, non-formal, and informal learning: What are they, and how can we research them?* Cambridge University Press & Assessment Research Report.

Karpouzis, K. (2024). Plato's shadows in the digital cave: Controlling cultural bias in generative AI.

Electronics, 13(8), 1457. https://doi.org/10.3390/electronics13081457

Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Cambridge Adult Education.

Locke, J. (1693). *Some thoughts concerning education*. http://www.thefederalistpapers.org

Oliver, B. (2019). *Making sense of micro-credentials: Higher education's role*. Deakin University.

Siemens, G. (2004). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism

Souto-Otero, M. (2021). Validation of non-formal and informal learning in formal education: Covert and overt. *European Journal of Education, 56*(3), 1–15. https://doi.org/10.1111/ejed.12464

Spencer, H. (1861). *Education: Intellectual, moral, and physical*. Oxford Press.

Ukraine Global Faculty. (б. д.). *UGF Academy*. https://ugf.academy/

Veletsianos, G. (2020). *Learning online: The student experience*. Johns Hopkins University Press.

Werquin, P. (2010). *Recognising non-formal and informal learning: Outcomes, policies and practices*. OECD.

Ренська І. І.
Національний університет біоресурсів і природокористування України (Київ, Україна)
https://doi.org/10.32405/978-617-9006-40-1-2026-340-354

ІНТЕГРАЦІЯ ЦИФРОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ У ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ: ПІДВИЩЕННЯ ЗАЛУЧЕНОСТІ ТА АВТОНОМІЇ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ В СУЧАСНІЙ ДИДАКТИЧНІЙ ПРАКТИЦІ

У сучасних умовах стрімкої диджиталізації освіти інтеграція цифрових інструментів у викладання англійської мови набуває особливої актуальності. Освітній простір зазнає постійних змін, що зумовлено як розвитком інформаційних технологій, так і трансформацією запитів самих здобувачів освіти. Сьогодні від викладача вимагається не лише передача знань, а й створення такого навчального середовища, яке сприятиме активній участі студентів у процесі навчання, розвитку їхньої самостійності, відповідальності та готовності до безперервного професійного зростання. У цьому контексті застосування цифрових технологій – це не додатковий елемент, а необхідна складова сучасної дидактичної практики.

Використання цифрових інструментів у навчанні та викладанні англійської мови відкриває широкий спектр можливостей для підвищення мотивації студентів і активізації їхньої пізнавальної діяльності. Онлайн-платформи, мобільні застосунки, інтерактивні ресурси та мультимедійні матеріали роблять навчальний процес більш динамічним, гнучким і персоналізованим. У той же час вони сприяють формуванню у студентів навичок самостійної роботи, умінню планувати власне навчання та критично оцінювати досягнуті результати. Особливо важливим це є в умовах підготовки здобувачів вищої освіти до життя та професійної діяльності в сучасному інформаційному суспільстві, де знання швидко оновлюються, а здатність до самоосвіти стає ключовою компетентністю.

Проблематика використання цифрових ресурсів у мовній освіті неодноразово ставала предметом наукових досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних учених. У працях останніх років значну увагу приділено впровадженню платформ дистанційного навчання, інтерактивних сервісів і

мобільних технологій, які дозволяють поєднувати традиційні методи викладання з інноваційними підходами.

Разом із тим, аналіз наукових джерел засвідчує, що більшість досліджень зосереджується переважно на технічних або організаційних аспектах використання цифрових інструментів. Питання ж формування навчальної автономії студентів та їхньої активної, усвідомленої участі в освітньому процесі часто залишаються поза фокусом ґрунтовного аналізу або розглядаються фрагментарно.

У зв'язку з цим метою даного дослідження є вивчення потенціалу цифрових інструментів у підвищенні навчальної залученості та розвитку автономії здобувачів вищої освіти у процесі викладання англійської мови.

Для реалізації поставленої мети передбачено виконання низки завдань, зокрема систематизацію сучасних цифрових ресурсів, аналіз їхнього дидактичного та педагогічного потенціалу, а також визначення практичних підходів до інтеграції технологій у межах студентоцентрованого навчання.

Наукова новизна роботи полягає в комплексному поєднанні теоретичного аналізу цифрових інструментів із практичним осмисленням їхнього впливу на формування навчальної автономії та мотивації студентів. На відміну від досліджень, що зосереджуються переважно на технологічному складнику, у цій роботі акцент зроблено на дидактичному потенціалі цифрових засобів та їхній ролі у трансформації студента з пасивного споживача знань на активного учасника освітнього процесу.

Практичне значення дослідження полягає в можливості використання отриманих результатів у повсякденній педагогічній діяльності викладачів англійської мови. Запропоновані підходи та приклади застосування цифрових інструментів можуть слугувати підґрунтям для вдосконалення організації занять, розробки нових дидактичних сценаріїв і створення більш гнучких форматів навчання, адаптованих до потреб і можливостей сучасних студентів.

Цифровізація викладання англійської мови в сучасній освіті

У сьогоденні в освітньому просторі панують суттєві трансформації, зумовлені успішним та активним упровадженням цифрових технологій. Особливе значення ці зміни посідають саме у сфері викладання англійської мови, адже цифровізація поступово змінює вектор від додаткового ресурсу до невід'ємної складової навчального процесу. Користуватися цифровими інструментами означає гнучкіше реагувати на освітні потреби студентів, урізноманітнювати форми роботи та створювати умови для активної взаємодії під час навчання.

Цифрові технології значно розширюють можливості організації освітнього процесу. Вони дозволяють поєднувати аудиторну роботу з дистанційними форматами, застосовувати інтерактивні завдання, онлайн-тестування, а також організовувати спільну діяльність студентів у межах навчальних проєктів.

Такий підхід сприяє більш усвідомленому засвоєнню матеріалу та формує у студентів позитивне ставлення до вивчення іноземної мови.

Важливою особливістю цифровізації є її здатність органічно поєднуватися з традиційними методами викладання. У практиці навчання англійської мови викладачі все частіше використовують інтерактивні дошки, електронні курси, мобільні застосунки та різноманітні онлайн-ресурси, що доповнюють класичні підручники і друковані матеріали.

Освітній процес є необхідним для застосування навчальних платформ, зокрема Moodle або Google Classroom, оскільки це допомагає структурувати навчальний матеріал, забезпечити неперервний доступ до нього та систематично відстежувати навчальні досягнення студентів. Завдяки цьому підходу студенти здатні автономно організовувати самостійну роботу, звертатися до складних тем і цілковито їх засвоювати, а також відстежувати власний прогрес.

У теперішніх умовах дидактика дедалі більше орієнтована на студентоцентровану модель навчання, де провідну роль відіграє активна позиція здобувача освіти. Цифрові інструменти є основним інструментом, який створює сприятливі умови для реалізації вищезазначеного підходу у викладанні англійської мови. Платформи на зразок Quizlet або Kahoot!, де пропонуються інтерактивні вправи, онлайн-вікторини та навчальні ігри, стимулюють зацікавленість студентів і водночас забезпечують оперативний зворотний зв’язок. Це дозволяє викладачу не лише оцінити рівень засвоєння матеріалу, а ще і заохочує студентів до індивідуальної роботи над власними помилками.

Серед суттєвих переваг цифрових технологій є спроможність збалансування навчального контенту та персональних особливостей студентів. На противагу традиційному навчанню, що має на меті бути спрямованим переважно на середній рівень групи, цифрові інструменти надають можливість продукувати завдання різного рівня складності та рекомендувати додаткові матеріали залежно від потреб і можливостей кожного студента. Це позитивно впливає на підвищення ефективності навчання та формує у здобувачів освіти відповідальне ставлення до свого освітнього результату.

Окрім цього, цифровізація навчання також значно розширює можливості комунікації та спільної діяльності. Онлайн-форуми, відеоконференції, спільні електронні документи створюють умови для групової роботи, обговорення навчальних питань і реалізації проєктних завдань. Під час такої системи взаємодії студенти не лише вдосконалюють мовні навички, а й розвивають уміння співпрацювати в команді, аргументувати власну позицію та критично осмислювати інформацію.

Окреме місце в цифровому освітньому середовищі посідають мультимедійні ресурси. Застосування відеоматеріалів, подкастів, інтерактивних презентацій та віртуальних симуляцій дозволяє організовувати навчальний процес як більш наочне і динамічне явище. Такі ресурси покращують сприйняття мовного матеріалу, пожвавлюють увагу студентів та підвищують

їхню мотивацію до навчання. Ба більше, ігрові елементи, котрі систематично використовуються в цифрових середовищах, створюють позитивну навчальну атмосферу.

Особливе значення в умовах цифровізації має розвиток незалежності студентів. Автономне навчання передбачає здатність студентів самостійно визначати навчальні цілі, планувати власну діяльність та оцінювати досягнуті результати. Цифрові інструменти сприяють формуванню цих навичок, позаяк дозволяють обирати індивідуальну траєкторію навчання, регулювати темп роботи та отримувати миттєвий зворотний зв'язок.

Водночас викладання англійської мови супроводжується низкою викликів, як-от запровадження цифрових технологій. Серед них є потреба у належній підготовці викладачів, забезпечення технічних умов для навчання та необхідність педагогічно обґрунтованого споживання цифрових ресурсів. Та за умов зваженого поєднання традиційних методів і сучасних технологій ці труднощі можуть бути подолані.

У підсумку цифровізація викладання англійської мови у сучасній освіті відкриває нові перспективи для підвищення залученості студентів, розвитку їхньої навчальної автономії та формування ключових компетентностей. Раціональне використання цифрових інструментів дозволяє створити гнучке, ефективне та орієнтоване на потреби студентів освітнє середовище, котре відповідає вимогам сьогодення.

Залученість та автономія здобувачів освіти як ключові дидактичні категорії

Однією з центральних категорій сучасної педагогіки є учнівська залученість (*learner engagement*). У ширшому сенсі цей термін означає активну участь студентів у навчальному процесі, їхню готовність брати відповідальність за засвоєння матеріалу, проявляти інтерес до завдань та співпрацювати з іншими учасниками освітнього процесу. Важливо зазначити, що *engagement* включає не лише зовнішню активність, тобто відвідування занять чи виконання завдань, а й внутрішню мотивацію – психологічну готовність активно взаємодіяти з навчальним матеріалом.

Тісно пов'язаною категорією є автономія здобувача освіти (*learner autonomy*), яка передбачає здатність студента самостійно складати план власного навчання, визначати пріоритети, обирати стратегії засвоєння матеріалу та оцінювати власні результати. Автономність формується в умовах, коли студент має певну свободу вибору, і зовсім не означає відмову від підтримки викладача, навпаки – при цьому отримуються необхідні рекомендації та зворотний зв'язок.

Якщо розглядати сучасні підходи до *engagement* та *autonomy*, то можна виділити декілька фундаментальних напрямів у науковій літературі. Перш за все, *engagement* розглядається як багатовимірна категорія, що включає когнітивні, поведінкові і емоційні аспекти. Когнітивний аспект стосується того,

наскільки студент активно обмірковує і застосовує знання; поведінковий – участі у практичних завданнях і групових активностях; емоційний – рівня інтересу, задоволення та мотивації.

Щодо автономії, науковці звертають увагу на її взаємозв'язок із саморегуляцією навчання. Так, відповідно до підходу (Holec, 1981) автономія передбачає розвиток у студентів здатності приймати рішення щодо власного навчального процесу. Пізніші дослідження, зокрема (Little та Benson, 2021) підкреслюють, що автономність формується не тільки через індивідуальні завдання, але й у контексті взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу, тобто вона органічно поєднується з колективною діяльністю та підтримкою викладача.

Проаналізувавши сучасні джерела, чітко видно, що *engagement* і *autonomy* взаємопов'язані: чим більш незалежним стає студент, тим активніше він залучається до навчальної діяльності, і навпаки, високий рівень залученості стимулює розвиток автономних навичок.

Проведені у сфері цифрової освіти дослідження підтверджують, що створення сприятливих умов для синхронного розвитку цих двох категорій залежить від вжитку інтерактивних платформ, онлайн-тестів, мультимедійних ресурсів і мобільних застосунків. Як приклад, навчальні платформи, що дають змогу студенту обирати завдання за власним рівнем підготовки та отримувати миттєвий зворотний зв'язок, підвищують як залученість, так і автономію.

Отже, *engagement* і *autonomy* є провідними поняттями сучасної дидактики, які визначають ефективність навчання. Їхнє комплексне розуміння дозволяє викладачу не лише оцінювати активність студентів, а й створювати умови для формування самостійності, відповідальності та мотивації до навчання, що особливо важливо у контексті інтеграції цифрових інструментів у викладання англійської мови.

Класифікація цифрових інструментів для викладання англійської мови

У сучасному освітньому просторі цифрові інструменти, що використовуються у викладанні англійської мови, відзначаються значною різноманітністю як за функціональним призначенням, так і за дидактичними можливостями. Їх класифікація є необхідною умовою для усвідомленого та педагогічно доцільного використання технологій у навчальному процесі, оскільки безсистемне застосування цифрових ресурсів не завжди забезпечує очікуваний навчальний результат.

Насамперед доцільно виокремити платформи управління навчанням (Learning Management Systems), які виконують організаційну та координаційну функції. До прикладу системи як Moodle, Google Classroom або Canvas, мають на меті допомогти зі структуруванням навчального курсу, розміщувати підготовчі матеріали, організовувати комунікацію між викладачем і студентами, а також контролювати й оцінювати навчальні досягнення. Їхнє використання передусім ефективне в умовах дистанційного або змішаного

навчання, адже вони забезпечують безперервність освітнього процесу та доступність матеріалів незалежно від місця перебування студентів або часу виконання.

Важливе місце також посідають інтерактивні платформи для тренування мовних та мовленнєвих навичок, котрі орієнтовані на активну участь студентів у навчанні. До цієї категорії належать ресурси, що допомагають створювати вправи з лексики, граматики, читання та аудіювання. Платформи на кшталт Quizlet, LearningApps або Wordwall мають на меті не тільки закріпити матеріал, а ще і допомогти з повторенням та самоконтролем. Окрім того, їхньою характерною особливістю є можливість швидкої адаптації завдань до рівня підготовки студентів, що дозволяє робити навчання гнучкішим і більш персоналізованим.

Наступною важливою категорією, яку авторка не могла оминути, є інструменти для оцінювання та зворотного зв'язку.

Онлайн-тести, автоматизовані опитування та цифрові вікторини (наприклад, Kahoot!, Socrative, Google Forms) дозволяють оперативно перевіряти рівень засвоєння матеріалу та виявляти проблемні аспекти у навчанні. Водночас такі інструменти не лише про функцію контролю – вони виконують і мотиваційну роль, оскільки створюють елемент змагання та зацікавленості, що позитивно впливає на залученість студентів.

Вагоме місце у викладанні англійської мови також посідають мультимедійні та аудіовізуальні ресурси, які сприяють формуванню мовленнєвої компетентності.

Освітні подкасти, відеохостинги, інтерактивні презентації та онлайн-симуляції допомагають створити автентичне мовне середовище та наблизити процес навчання до реальних комунікативних ситуацій. Розвивати навички аудіювання та усного мовлення можна користуючись такими ресурсами, адже студенти можуть чути різні варіанти вимови, інтонації та мовленнєві стилі.

Мобільні застосунки становлять окрему групу для вивчення англійської мови, орієнтовані на автономну роботу студентів. Вони дають змогу повторювати лексику, працювати з навчальним матеріалом у зручний час, виконувати короткі вправи та відстежувати власний прогрес. Такі інструменти сприяють формуванню навичок самостійного навчання та відповідального ставлення до власних освітніх результатів, що є важливою складовою сучасної дидактики.

Окрім цього, варто виокремити інструменти для комунікації та спільної роботи, що активно використовуються у проєктній діяльності. Онлайн-документи, форуми, чати та відеоплатформи створюють умови для колективного обміну ідеями, обговорення завдань та спільного створення навчальних продуктів. Такі ресурси не лише сприяють розвитку мовних та мовленнєвих навичок, а й формують уміння співпраці, критичного мислення та аргументованого висловлювання власної думки англійською мовою.

Отже, класифікація цифрових інструментів у викладанні англійської мови дає змогу систематизувати їх відповідно до дидактичних цілей і функцій. Усвідомлений вибір і поєднання різних типів цифрових ресурсів створюють передумови для підвищення ефективності навчального процесу, розвитку залученості студентів та формування їхньої навчальної автономії. Саме комплексний підхід до використання цифрових інструментів забезпечує їхню реальну педагогічну цінність, а не формальне впровадження в освітній процес.

Цифрові інструменти як засіб підвищення залученості здобувачів освіти

Одним із найважливіших завдань сучасного викладання англійської мови є активізація навчальної діяльності студентів. Підвищення рівня залученості (*learner engagement*) прямо впливає на ефективність засвоєння матеріалу, розвиток мовних та мовленнєвих навичок та формування навчальної мотивації. Саме цифрові інструменти стають у цьому процесі потужними засобами, адже вони дозволяють зробити навчання більш динамічним, інтерактивним і гнучким.

Серед цифрових ресурсів, котрі сприяють залученню студентів, вагоме місце займають онлайн-платформи для вправ і тестів. Платформи на кшталт Quizlet, Kahoot!, Socrative або LearningApps допомагають викладачам створювати інтерактивні завдання, які заохочують студентів активно брати участь у навчальному процесі. Вони надають можливість працювати як індивідуально, так і в групах, що заразом розвиває навички самостійності та командної роботи. Як приклад, можна навести проведення коротких вікторин у класі або онлайн. Це дозволяє студентам перевірити свої знання, а викладачу – швидко побачити динаміку прогресу групи та окремих студентів.

Одним із результативних інструментів також є мультимедійні ресурси, такі як відео, інтерактивні презентації, подкасти та аудіоматеріали. Вони роблять заняття захопливими та допомагають різним типам учнів краще сприймати інформацію. Студенти, які краще сприймають навчальний матеріал на слух або візуально, отримують можливість самостійно обирати ресурси, які відповідають їхнім особливостям. Цей підхід сприяє підвищенню мотивації, бо студент відчуває власну активну участь у навчанні.

Суттєвою перевагою цифрових інструментів є можливість інтерактивної комунікації. Онлайн-форуми, чати, спільні документи і відеоконференції спроможні створити простір для студентського обговорення навчального матеріалу, питань і власних ідей. Це не лише підвищує залученість, а й формує середовище, у якому студенти є активними учасниками навчального процесу. Наприклад, групові онлайн-завдання супроводжуються дискусіями про завдання в чатах або у відеозустрічах, що мотивує їх брати на себе відповідальність за виконання частини роботи.

Окремо варто зазначити мобільні додатки, які дедалі частіше застосовуються у викладанні англійської мови. Вони дають змогу студентам опановувати матеріал будь-де і будь-коли, повторювати вивчене, виконувати

інтерактивні вправи, брати участь у міні-тестах та відстежувати власний прогрес. Така самостійна діяльність підвищує рівень заохочення, бо студент відчуває контроль над процесом навчання та може регулювати його інтенсивність відповідно до власних потреб.

Не менш дієвими є електронні ігри та симуляції, які створюють елемент «гри» у навчанні. Вони мотивують студентів брати активну участь, експериментувати з мовою, застосовувати знання в умовах, наближених до реальних, та отримувати миттєвий зворотний зв'язок. Досвід показує, що такі інструменти підвищують концентрацію, зацікавленість та готовність до самостійної роботи.

Центральними аспектами підвищення *engagement* через цифрові інструменти є систематичність і продуманість їхнього використання. Цифрові ресурси дають плоди тільки тоді, коли вони органічно інтегровані у навчальну програму та відповідають конкретним навчальним цілям. Викладач має планувати використання таких інструментів, враховуючи рівень підготовки студентів, їхні потреби та мотивацію. Саме тоді цифрові технології дійсно сприятимуть активній участі студентів і розвитку їхніх мовних компетенцій.

Таким чином, ужиток цифрових інструментів у викладанні англійської мови не лімітується демонстрацією матеріалу або виконанням тестів. Це комплексний підхід, який поєднує індивідуальні та колективні завдання, інтерактивну взаємодію, мультимедійні ресурси та автономну роботу студентів. У підсумку студенти стають більш зацікавленими, активними та відповідальними у питаннях власного навчання, що підвищує ефективність всього освітнього процесу.

Практичне застосування цифрових інструментів у викладанні англійської мови

У сучасній дидактичній практиці цифрові інструменти активно інтегруються у процес викладання англійської мови з метою підвищення ефективності навчання, розвитку комунікативних навичок студентів та підтримки їхньої навчальної автономії. Практичне використання цифрових технологій дозволяє викладачеві урізноманітнювати форми роботи, адаптувати навчальний матеріал до потреб студентів та створювати більш інтерактивне освітнє середовище.

Одним із найбільш поширених напрямів практичного застосування цифрових інструментів є організація змішаного та дистанційного навчання. Платформи Moodle, Google Classroom або Canvas використовуються для розміщення навчальних матеріалів, виконання домашніх завдань, проведення тестування та забезпечення постійної комунікації між викладачем і студентами. Завдяки цьому студенти мають можливість отримувати доступ до матеріалів у будь-який час, повторювати складні теми та працювати у власному темпі.

У практиці викладання англійської мови цифрові ресурси також широко використовуються для розвитку мовних та мовленнєвих навичок. Наприклад,

платформи Quizlet і Wordwall допомагають організовувати роботу з лексичним матеріалом через інтерактивні картки, ігрові вправи та онлайн-вікторини. Такі форми роботи сприяють кращому запам'ятовуванню нової лексики, активізують пізнавальну діяльність студентів та підвищують їхню мотивацію до навчання.

Особливо ефективним є використання мультимедійних ресурсів у процесі розвитку навичок аудіювання та усного мовлення. Освітні відео, подкасти, інтерактивні презентації та відеоконференції дозволяють створити автентичне мовне середовище та наблизити навчання до реальних комунікативних ситуацій. Використання таких ресурсів сприяє розвитку навичок сприйняття іншомовного мовлення, формуванню правильної вимови та вдосконаленню комунікативної компетентності студентів.

Практичний досвід також свідчить про ефективність цифрових інструментів у реалізації проєктної та групової роботи. Онлайн-документи, спільні презентації, форуми та чати створюють умови для колективної взаємодії студентів, обговорення навчальних завдань та спільного створення освітнього контенту англійською мовою. Такі види діяльності сприяють розвитку критичного мислення, навичок співпраці та вміння аргументовано висловлювати власну думку.

Важливим аспектом практичного застосування цифрових технологій є забезпечення оперативного зворотного зв'язку та моніторингу навчальних досягнень студентів. Онлайн-тестування, автоматизовані опитування та цифрові системи оцінювання дозволяють швидко визначати рівень засвоєння матеріалу, своєчасно коригувати навчальний процес та забезпечувати індивідуальний підхід до навчання.

Отже, практичне застосування цифрових інструментів у викладанні англійської мови сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу, розвитку комунікативної компетентності студентів та формуванню їхньої навчальної автономії. Комплексне й педагогічно обґрунтоване використання цифрових технологій дозволяє створити сучасне, гнучке та студентоцентроване освітнє середовище, яке відповідає потребам сучасної мовної освіти.

Формування автономії здобувачів освіти в умовах технологічно підтримуваного навчання

Одним із ключових завдань сучасної дидактики є формування навчальної автономії студентів, тобто їхньої здатності самостійно планувати, організовувати та оцінювати власний навчальний процес. У контексті викладання англійської мови технологічно підтримане навчання створює сприятливі умови для розвитку цієї компетентності, оскільки цифрові інструменти дозволяють поєднувати кероване навчання з елементами самостійного вибору та відповідальності за результат.

Одним із розповсюджених дидактичних сценаріїв використання цифрових технологій є модель змішаного навчання, у межах якої аудиторна робота

доповнюється онлайн-активностями. До прикладу, під час занять викладач опрацьовує з групою нову лексику або граматичну тему, тоді як закріплення матеріалу відбувається самостійно за допомогою цифрових ресурсів. Студентам пропонується виконати серію вправ на онлайн-платформі, обираючи зручний темп і час роботи. Такий підхід дозволяє кожному студенту рухатися відповідно до власних можливостей, не відчуваючи тиску з боку групи.

Іншим ефективним сценарієм, на якому авторка хотіла б зупинитися, є проєктно-орієнтоване навчання з використанням цифрових інструментів. У цьому випадку студенти отримують загальну тему або проблему, пов'язану з реальними комунікативними ситуаціями, і самостійно планують етапи роботи над проєктом. Серед варіантів вирішення завдання може передбачати підготовку мультимедійної презентації або короткого відео англійською мовою на актуальну соціальну чи культурну тему. Студенти самі обирають джерела інформації, формат подання матеріалу та методи розподілу ролей у групі, що сприяє розвитку відповідальності та навичок самоорганізації.

Для формування навчальної автономії доцільно використовувати завдання з відкритою структурою. Наприклад, студентам може бути запропоновано створити власний словник за темою курсу з використанням онлайн-сервісу, доповнюючи його прикладами, зображеннями або аудіо. Іншим варіантом є ведення цифрового мовного щоденника, у якому студенти регулярно фіксують нові слова, складні граматичні конструкції та власні мовні помилки, аналізуючи прогрес у навчанні.

Ефективними також є завдання на самооцінювання, коли після виконання онлайн-тесту або письмової роботи студент аналізує власні результати та визначає аспекти, над якими необхідно попрацювати додатково. Такі завдання сприяють формуванню усвідомленого ставлення до навчального процесу та допомагають студентам краще розуміти власні сильні й слабкі сторони.

У процесі розвитку автономії роль викладача в умовах технологічно підтриманого навчання зазнає суттєвих змін. Він поступово переходить від функції основного джерела знань до ролі наставника та координатора навчального процесу. Завдання викладача полягає не лише у підборі відповідних цифрових інструментів, а й у розробці чітких інструкцій, формулюванні навчальних цілей та наданні методичної підтримки студентам.

Викладач також відіграє важливу роль у формуванні мотивації та навчальної дисципліни, допомагаючи студентам усвідомити цінність індивідуальної роботи. Регулярний зворотний зв'язок, коментарі до виконаних завдань та обговорення результатів сприяють більш ефективному використанню цифрових ресурсів і запобігають формальному виконанню завдань.

Цифрове середовище значно збільшує можливості для організації самостійної роботи студентів. Вони обирають додаткові матеріали для опрацювання, повторюють складні теми, переглядають навчальні відео або виконують вправи для вдосконалення окремих мовних та мовленнєвих навичок.

Важливим є те, що така робота відбувається не ізольовано, а в межах чітко визначеної навчальної структури, що допомагає уникнути хаотичності у навчанні.

Самостійна робота з використанням цифрових інструментів сприяє розвитку навичок тайм-менеджменту, відповідальності та критичного ставлення до власних результатів. У результаті студенти поступово набувають здатності керувати власним навчанням, що є важливою передумовою їхнього подальшого професійного та академічного розвитку.

Таким чином, технологічно підтримане навчання створює ефективні умови для формування навчальної автономії студентів у процесі вивчення англійської мови. Завдяки поєднанню продуманих дидактичних сценаріїв, різноманітних завдань і зміненої ролі викладача цифрові інструменти стають не лише засобом подання матеріалу, а й важливим чинником розвитку самостійності та відповідальності студентів за власне навчання.

Дискусія

У межах даного дослідження було проаналізовано можливості інтеграції цифрових інструментів у процес викладання англійської мови та їхній вплив на залученість і автономію здобувачів освіти. Отримані результати дозволяють узагальнити, що цифрові технології за умови педагогічно обґрунтованого використання суттєво розширюють дидактичний потенціал сучасного мовного навчання.

Насамперед результати дослідження підтверджують, що цифрові інструменти сприяють підвищенню рівня *learner engagement*. Інтерактивні завдання, мультимедійні ресурси, онлайн-платформи та елементи проєктної діяльності стимулюють активну участь студентів у навчальному процесі, підвищують інтерес до вивчення англійської мови та створюють умови для більш усвідомленого засвоєння матеріалу. Залученість студентів проявляється не лише у виконанні завдань, а й у зростанні ініціативності, готовності до співпраці та відповідальності за результат навчання.

Отримані висновки загалом узгоджуються з результатами попередніх досліджень у галузі цифрової дидактики та викладання іноземних мов. Зокрема, наукові праці, присвячені *learner autonomy* (Holec, Benson, Little), підкреслюють, що автономія формується в умовах, коли студент має доступ до різноманітних навчальних ресурсів і можливість самостійно приймати рішення щодо власного навчання. Проведений аналіз підтверджує цю тезу, демонструючи, що цифрові платформи та онлайн-ресурси створюють сприятливе середовище для розвитку навичок саморегуляції, самооцінювання та планування навчальної діяльності.

Водночас результати дослідження дозволяють уточнити деякі положення попередніх наукових підходів. Зокрема, автономія студентів не формується автоматично лише завдяки використанню технологій. Вирішальну роль відіграють педагогічна підтримка з боку викладача, чітке структурування

завдань і поступове надання студентам більшої свободи у виборі навчальних стратегій. Отже, цифрові інструменти виступають не самоціллю, а засобом реалізації студентоцентрованого підходу.

Разом із тим, дослідження має певні перепони. По-перше, воно ґрунтується переважно на теоретичному аналізі та узагальненні педагогічного досвіду, без проведення масштабного емпіричного експерименту. По-друге, підсумки можуть бути частково зумовлені специфікою освітнього контексту, рівнем цифрової компетентності викладачів і студентів, а також технічними можливостями навчальних закладів. На додачу, не всі цифрові інструменти є однаково ефективними для різних вікових груп і рівнів мовної підготовки, що потребує подальшого дослідження.

Таким чином, обговорення результатів дозволяє зробити висновок, що інтеграція цифрових інструментів у викладання англійської мови є перспективним напрямом сучасної дидактики, однак потребує зваженого та методично обґрунтованого підходу.

Отже, використання цифрових інструментів у викладанні англійської мови на сучасному етапі з'явилося не лише як відповідь на виклики сучасної освіти, але й як ефективний засіб підвищення якості навчального процесу.

Наукові праці та практичний досвід засвідчили, що онлайн-платформи, цифрові ресурси, мобільні додатки та інтерактивні навчальні інструменти значно розширюють можливості для кращої організації занять. Серед них є додаткові переваги, завдяки яким студенти отримують доступ до матеріалу більш гнучко та індивідуально, що дуже позитивно впливає на поглиблене засвоєння знань та розвиток мовних та мовленнєвих навичок. Це створює навчальне середовище, поєднуючи традиційні методи навчання та цифрові технології, що враховує різні рівні підготовки студентів та темп їхньої роботи.

Результати цього дослідження переконливо свідчать про те, що цифрове навчання підвищує залученість студентів. Інтерактивні завдання, відеоресурси, онлайн-вікторини та проєктна робота заохочують студентів до участі в навчанні та підвищують їхню внутрішню мотивацію. Ця мотивація безпосередньо впливає на те, наскільки добре вони навчаються, оскільки контролює їхню зосередженість, рівень інтересу та готовність використовувати нову інформацію, яку вони отримали.

В умовах дистанційного й змішаного навчання цифрові інструменти також забезпечують оперативний зворотний зв'язок, що дає змогу викладачеві своєчасно коригувати методи та зміст навчання.

Окрему увагу в межах дослідження було приділено питанню формування автономності студентів. Отримані результати підтвердили, що цифрові технології створюють сприятливі умови для розвитку самостійності в навчанні. Студенти мають можливість самі планувати роботу, обирати завдання відповідно до власних освітніх потреб, регулювати темп опрацювання матеріалу та здійснювати самооцінювання.

Розвиток автономності розглядається як одна з ключових компетентностей сучасної освіти, оскільки саме вона забезпечує здатність до безперервного навчання й ефективного використання мовних навичок у професійному та повсякденному житті. Практика використання таких платформ, як Moodle, Google Classroom, Quizlet, Kahoot!, демонструє їхню ефективність у підтримці як індивідуальної, так і групової навчальної діяльності.

У процесі дослідження також було виявлено, що різні технології допомагають розвивати різні аспекти мовної та мовленнєвої компетенції: від комунікативних навичок та лексичної чи граматичної точності до критичного мислення. Мультимедійний контент, інтерактивні завдання та віртуальні середовища підвищують наочність навчання, роблячи його динамічним та привабливим для студентів. Важливою перевагою цифрових інструментів також є можливість диференціації навчання.

Серед основних проблем можна назвати потребу в підвищенні цифрової компетентності викладачів, нерівний доступ студентів до технічних ресурсів та необхідність постійного контролю за доцільністю використання цифрових інструментів. Водночас результати роботи підтверджують, що зважене поєднання традиційних педагогічних підходів і сучасних технологій дає змогу мінімізувати ці труднощі та забезпечити стабільний освітній результат.

Узагальнюючи отримані дані, можна стверджувати, що інтеграція цифрових інструментів у викладання англійської мови сприяє реалізації ключових завдань сучасної освіти, зокрема підвищенню мотивації студентів, розвитку їхньої автономності та формуванню високого рівня мовної компетентності. Водночас, дослідження виявило кілька обмежень щодо використання цифрових технологій в освітньому процесі.

Отже, у результаті проведеного дослідження було досягнуто поставленої мети, яка полягала в аналізі можливостей інтеграції цифрових інструментів у викладання англійської мови з метою підвищення залученості та автономії студентів у сучасній дидактичній практиці. Основні результати дослідження можна узагальнити у наступних висновках.

1. Цифровізація освітнього процесу є об’єктивною потребою сучасної мовної освіти та відкриває нові перспективи для організації ефективного, гнучкого й студентоцентрованого навчання англійської мови.

2. Використання цифрових інструментів сприяє підвищенню *learner engagement*, позаяк забезпечує інтерактивність, мультимодальність навчального контенту та активну участь студентів у різних видах навчальної діяльності.

3. Технологічно підтримане навчання створює сприятливі умови для розвитку *learner autonomy*, зокрема через можливість самостійного вибору завдань, регулювання темпу навчання, здійснення самооцінювання та планування власної навчальної траєкторії.

4. Ефективність інтеграції цифрових інструментів значною мірою залежить від ролі викладача, який виступає організатором, консультантом і наставником,

забезпечуючи методичну підтримку та педагогічний супровід навчального процесу.

5. Цифрові інструменти є найбільш результативними за умови їх поєднання з традиційними методами навчання, що дозволяє зберегти баланс між технологіями та безпосередньою педагогічною взаємодією.

6. Викладачі можуть застосовувати результати цього дослідження для оновлення методологічних підходів, створення нових дидактичних сценаріїв та розробки ще більш гнучкого та персоналізованого навчального середовища.

7. Отримані результати підтверджують доцільність використання цифрових технологій у викладанні англійської мови та свідчать про досягнення мети дослідження. Разом із тим, проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблематики.

Таким чином, дослідження підтверджує життєво важливе місце, яке цифрові технології займають у сучасній педагогіці взагалі та у викладанні англійської мови зокрема, та доводить їхній великий потенціал у формуванні активного, автономного та конкурентоспроможного студента.

Варто також зазначити, що цифрові технології у викладанні англійської мови набувають особливої актуальності в умовах сучасних глобальних викликів, пов’язаних із цифровізацією суспільства, розвитком дистанційної освіти та необхідністю забезпечення безперервності навчального процесу.

Використання цифрових інструментів сприяє не лише підвищенню ефективності навчання, але й формуванню у здобувачів освіти навичок XXI століття, серед яких особливого значення набувають цифрова грамотність, критичне мислення, комунікативна компетентність, уміння працювати з інформацією та здатність до самоорганізації. У цьому контексті інтеграція сучасних технологій у мовну освіту виступає важливим чинником підготовки конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно функціонувати в умовах глобалізованого та інформаційно насиченого суспільства.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у проведенні емпіричних експериментів з метою кількісної оцінки впливу окремих цифрових інструментів на рівень залученості та автономії студентів, а також у вивченні специфіки їх використання в різних освітніх контекстах і для різних вікових груп. Окремої уваги потребує дослідження формування цифрової компетентності викладачів як ключової умови успішної інтеграції технологій у сучасну мовну освіту.

Подальші наукові розвідки повинні включати вивчення можливостей використання штучного інтелекту та адаптивних цифрових технологій за різних освітніх умов та зусилля, спрямовані на розробку моделей їх інтеграції в змішане навчання в процесі викладання англійської мови. Окремої уваги потребують дослідження впливу персоналізованого цифрового навчання на розвиток комунікативної компетентності, автономності студентів та формування їхніх навичок самостійної освітньої діяльності та академічних досягнень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Гришкова Р. Методика навчання англійської мови за професійним спрямуванням студентів нефілологічних спеціальностей. Миколаїв, 2015. 220 с.
Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика. К.: Ленвіт, 2013. 590 с.
Ніколаєва С. Основи сучасної методики викладання іноземних мов. К.: Ленвіт, 2008. 285 с.
Тарнопольський О., Кабанова М. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі. Дніпро, 2019. 256 с.
Benson, P. Language Learner Autonomy: Theory, Practice and Research. 2021.
Chapelle, C. Computer Applications in Second Language Acquisition. 2001.
Council of Europe. CEFR Companion Volume. 2020.
European Commission. Digital Education Action Plan 2021–2027. 2021.
Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. 2004.
Henrie, C., Halverson, L., & Graham, C. Measuring student engagement in technology-mediated learning. (First Published 2015). 2021.
Hockly, N. Digital Tools for Language Teaching. 2020.
Holec, H. Autonomy and Foreign Language Learning. Oxford/New York: Pergamon Press. 1981. (First Published 1979, Council of Europe).
Kessler, G. Technology and the Future of Language Teaching. 2021.
Language Learner Autonomy: Theory, Practice and Research. (David Little, Leni Dam, Lienhard Legenhausen) Multilingual Matters. 2017.
Motteram, G., & Sharma, P. Blended and Online Learning in Language Education. 2021.
Murray, G. (Ed.). The Social Dimensions of Learner Autonomy and Self-Regulated Learning. 2020. (First publisher 2014, Palgrave Macmillan)
Post Pandemic L2 Pedagogy. London. Routledge. 2021.
Rose, H. et al. A systematic review of language learner strategy research in the face of self-regulation. Elsevier 2020.

Рогоза В. В.
Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)
Левченко Ф. Г.
Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)
Тишковець М. Д.
Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)
Пелех В. Ю.
Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)
https://doi.org/10.32405/978-617-9006-40-1-2026-355-374

STEM-ДИДАКТИКА В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУЧАСНОЇ ПРОФІЛЬНОЇ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Сучасний етап розвитку загальної середньої освіти характеризується зростанням складності освітніх завдань, посиленням міждисциплінарності знання та радикальними змінами соціально-технологічного контексту, у якому функціонує школа. Профільна старша школа, покликана поєднати академічну підготовку з професійним самовизначенням учнів, опиняється в епіцентрі цих трансформацій, оскільки саме на цьому рівні освіти загострюється суперечність між традиційною предметоцентричною логікою навчання та потребою формування здатності діяти в умовах невизначеності, складності й відкритості сучасного світу.

В умовах стрімкого розвитку науки й технологій, цифровізації, глобальних і локальних криз, зокрема воєнних, стає очевидним, що оновлення профільної старшої школи не може обмежуватися коригуванням окремих навчальних програм або методичних прийомів. Йдеться про необхідність глибшого переосмислення дидактичних засад освіти – цілей навчання, характеру знання, способів організації навчального досвіду та ролей учасників освітнього процесу. Ця потреба узгоджується з міжнародними орієнтирами розвитку освіти, у яких наголошено на необхідності формування здатності учнів діяти в умовах невизначеності, застосовувати знання в нових контекстах, розвивати ключові компетентності та готовність до навчання впродовж життя (OECD, 2018; European Commission, 2019). У цьому контексті STEM-освіта дедалі частіше розглядається не як ізольований інноваційний напрям, а як інтегративна дидактична модель, здатна виступати чинником системної трансформації профільної старшої школи.

Актуальність дослідження інтегрованої STEM-дидактики зумовлена тим, що вона поєднує міждисциплінарний характер сучасного знання, діяльнісну організацію навчання та орієнтацію на розв'язання реальних проблем, наближаючи шкільну освіту до логіки наукової, інженерної та соціальної практики. Водночас впровадження STEM-підходів у профільній старшій школі супроводжується низкою концептуальних і практичних викликів, пов'язаних із узгодженням змісту, методів, організаційних форм навчання, системи оцінювання та професійної готовності педагога до роботи в нових дидактичних умовах.

Необхідність даного дослідження визначається також тим, що профільна старша школа в Україні перебуває в процесі реформування, зорієнтованого на компетентнісний підхід, індивідуалізацію освітніх траєкторій і підготовку випускника до навчання впродовж життя. У цих умовах STEM-дидактика може виступати ефективним інструментом поєднання профільності з міждисциплінарністю, академічної глибини – з практичною значущістю, а інноваційності – зі стійкістю освітнього процесу.

Саме тому розділ присвячено комплексному аналізу STEM-освіти як відповіді на кризу традиційної дидактики та чинника парадигмальної трансформації профільної старшої школи, розкриттю оновлення змісту, методів і організаційних форм навчання в STEM-дидактиці, а також осмисленню проблем оцінювання, професійної підготовки педагога й адаптивності STEM-підходів в умовах сучасних викликів. Такий підхід дозволяє розглядати STEM-освіту не фрагментарно, а як цілісну педагогічну систему, здатну забезпечити якісний, осмислений і соціально значущий освітній досвід у профільній старшій школі.

STEM-освіта як відповідь на кризу традиційної дидактики та чинник парадигмальної трансформації профільної старшої школи

Традиційна предметоцентрична модель навчання, що домінувала у старшій школі протягом XX століття, формувалася в умовах індустріального суспільства й орієнтувалася насамперед на систематизацію та трансляцію знань у межах окремих дисциплін. Як показували дослідження Б. Блума, така модель ефективно працює для відтворювальних когнітивних операцій, але має обмежений потенціал для розвитку аналізу, синтезу та оцінювання (Bloom, 1956). За умов стрімкого науково-технологічного розвитку, зростання невизначеності та міждисциплінарності реальних проблем ця освітня модель дедалі більше не відповідає суспільному запиту на випускника, здатного ефективно діяти в складних системах (OECD, 2018).

STEM-освіта виникає як відповідь на цю кризу, пропонуючи інтегровану дидактичну рамку, у якій знання з природничих наук, математики, технологій та інженерії поєднуються навколо діяльнісно значущих проблем. Як зазначає Р. Байбі, STEM у дидактичному сенсі не є простою сумою дисциплін, а виступає способом організації навчального досвіду, що відображає логіку сучасної науки та інженерної практики (Bybee, 2013). Відмова від лінійної структури

«пояснення – закріплення – контроль» на користь циклів дослідження, проєктування й рефлексії корелює з ідеями конструктивізму та соціального конструктивізму, розробленими Ж. Піаже, де навчання розглядається як активне конструювання знання у взаємодії з середовищем і іншими суб'єктами (Piaget, 1971).

У міжнародному освітньому дискурсі STEM дедалі частіше трактується як інструмент системної модернізації дидактики середньої школи. Емпіричні дослідження, узагальнені в звітах Національної академії наук США (National Research Council, 2014), свідчать, що позитивний ефект STEM-підходів проявляється за умов їх цілісного впровадження, коли змінюються не лише окремі методи, а й цілі, зміст та оцінювання. У національному українському контексті розвиток STEM-освіти відбувається паралельно з упровадженням компетентнісного підходу та реформою профільної старшої школи, що відповідає рекомендаціям Європейської комісії щодо освіти для інноваційної економіки (European Commission, 2019). Водночас нормативним підґрунтям розвитку STEM-освіти в Україні є Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти), схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 5 серпня 2020 р. № 960-р, у якій STEM-освіту визначено як основу модернізації природничої, математичної, технологічної та інформатичної освітніх галузей, формування ключових компетентностей здобувачів освіти та підготовки фахівців нової генерації (Кабінет Міністрів України, 2020). Додатковим чинником стають цифровізація та воєнні виклики, які актуалізують потребу в гнучких і адаптивних дидактичних моделях.

На тлі окреслених суперечностей адаптивна дидактична модель STEM-освіти для профільної старшої школи постає як відповідь на невідповідність між традиційною предметоцентричною логікою навчання та вимогами сучасного складного світу. Її принципова відмінність полягає не стільки в механічній інтеграції навчальних предметів, скільки в переосмисленні способу організації навчального досвіду учнів. У межах цієї моделі відбувається перехід від засвоєння ізольованих знань до роботи з реальними міждисциплінарними проблемами, що потребують аналізу, синтезу, проєктування та оцінювання альтернативних рішень у ситуаціях невизначеності.

Навчальний процес у STEM-моделі вибудовується як послідовність діяльнісних циклів дослідження, проєктування, тестування та рефлексії, що замінюють лінійну схему «пояснення – закріплення – контроль». Така організація навчання відповідає логіці сучасної наукової та інженерної практики й водночас узгоджується з конструктивістським розумінням навчання як активного конструювання знання у взаємодії з середовищем і соціальним оточенням. У цьому контексті адаптивність моделі проявляється у можливості варіювати складність завдань, темп і форми роботи залежно від освітнього профілю, рівня підготовки та індивідуальних освітніх потреб учнів.

Важливою характеристикою такої моделі є зміна підходів до оцінювання результатів навчання: поряд із предметними знаннями увага приділяється

розвитку системного мислення, здатності до міждисциплінарного перенесення, співпраці та рефлексії власної діяльності. Відповідно трансформується й роль учителя, який виступає не лише носієм знань, а дизайнером навчальних ситуацій і фасилітатором пізнавальної діяльності, створюючи умови для самостійного пошуку й осмислення рішень.

У міжнародному та національному освітньому контексті така адаптивна STEM-дидактика розглядається як інструмент системної модернізації профільної старшої школи, що узгоджує компетентнісні цілі освіти з викликами цифровізації, інноваційної економіки та кризових умов. У цьому сенсі STEM-освіта постає не як окремий освітній напрям, а як цілісна педагогічна модель, спрямована на підготовку випускника, здатного ефективно діяти в складних і динамічних системах сучасного суспільства.

Таким чином, окреслені зміни в розумінні цілей, змісту й організації навчання в межах STEM-освіти свідчать, що йдеться не про впровадження окремих інноваційних методик, а про глибше переосмислення засад функціонування профільної старшої школи. Кризові прояви предметоцентричної дидактики, зростання складності освітніх і соціальних запитів, а також інтегративний характер STEM-підходів актуалізують необхідність аналізу тих чинників, які зумовлюють парадигмальну трансформацію сучасної старшої школи. Саме їх сукупна дія визначає напрям і характер дидактичних змін, у межах яких STEM-освіта постає як системна відповідь на виклики часу, а не як ізольований освітній тренд.

З огляду на зазначене, подальший аналіз потребує виходу за межі опису окремих дидактичних інновацій і звернення до рівня чинників, що формують нову освітню парадигму профільної старшої школи. Саме на цьому рівні стає можливим осмислення змін не як сукупності реформаторських кроків, а як трансформації базових уявлень про цілі освіти, способи організації навчального досвіду та роль учасників освітнього процесу.

Чинники парадигмальної трансформації профільної старшої школи, які зумовлюють не локальні зміни окремих компонентів навчального процесу, а системне переосмислення самої логіки освіти.

Водночас аналіз засвідчує, що окремі виміри парадигмальної трансформації профільної старшої школи потребують глибшого осмислення для посилення концептуальної цілісності викладу. Насамперед це стосується зміни самої логіки профілізації старшої школи. Якщо в межах традиційної предметоцентричної дидактики профільність здебільшого зводилася до поглибленого вивчення окремих навчальних дисциплін, то в умовах парадигмальних зрушень вона набуває принципово іншого змісту – стає способом організації індивідуальної освітньої траєкторії учня. У такому розумінні профільна старша школа перестає функціонувати як система паралельних предметних ліній і трансформується у простір варіативних освітніх маршрутів, що поєднують знання, способи діяльності та особистісні освітні запити.

У цьому процесі STEM-дидактика виконує інтегративну функцію, створюючи можливості для об'єднання різних галузей знання навколо комплексних проблем і проєктів, які мають як навчальну, так і соціальну значущість. Такий підхід дозволяє зберігати академічну глибину профільної підготовки, водночас долаючи фрагментацію навчального досвіду, притаманну предметоцентричній моделі. Профіль у STEM-орієнтованій старшій школі визначається не лише набором дисциплін, а домінуючими способами мислення й діяльності – дослідницькими, інженерними, аналітичними, – що формують здатність учня до усвідомленого вибору подальших освітніх і професійних стратегій.

Поглиблення логіки профілізації супроводжується епістемологічними зрушеннями, які змінюють уявлення про характер шкільного знання. У традиційній дидактиці знання постає як стабільна, завершена система понять і фактів, що підлягає засвоєнню та відтворенню. Натомість у межах STEM-освіти учень включається в роботу з відкритим, проблемним і принципово незавершеним знанням, де центрального значення набувають процеси постановки запитань, висування гіпотез, побудови моделей і критичного аналізу рішень. Це змінює дидактичний статус помилки, альтернативного розв'язання чи часткового результату: вони розглядаються не як недоліки навчання, а як його необхідні складники.

Таке епістемологічне переосмислення наближає шкільне навчання до реальної логіки наукової та інженерної діяльності, у якій невизначеність, обмеженість даних і потреба в прийнятті рішень за відсутності повної інформації є нормою. У цьому сенсі STEM-дидактика формує в учнів не лише предметні знання, а й готовність працювати зі складністю, що є ключовою характеристикою випускника профільної старшої школи в сучасному соціально-технологічному контексті.

Паралельно з трансформацією змісту знання відбувається глибинна зміна характеру педагогічної взаємодії. У STEM-орієнтованій дидактиці змінюється не лише роль учителя, а й статус учня, який поступово переходить від позиції об'єкта навчального впливу до суб'єкта проєктування власного освітнього досвіду. Навчальна діяльність усе частіше організовується у форматах спільного дослідження, командної роботи та колективного прийняття рішень, що передбачає розподілену відповідальність, взаємне навчання та рефлексію.

Такі зміни не руйнують організаційних рамок профільної старшої школи, проте суттєво трансформують її дидактичний зміст. Учитель у цьому контексті виступає не стільки транслятором знань або контролером результатів, скільки дизайнером навчального середовища й фасилітатором пізнавальної діяльності, який підтримує ініціативу учнів і сприяє осмисленню їхнього навчального досвіду. Саме через ці зрушення у взаємодії STEM-освіта сприяє формуванню автономності учнів, їхньої готовності до навчання впродовж життя та відповідального прийняття рішень у межах складних систем.

Узагальнюючи наведені положення, можна виокремити два взаємопов'язані рівні чинників парадигмальної трансформації профільної старшої школи – зовнішній (макросоціальний) та системний (внутрішньоосвітній). Їх розрізнення дозволяє точніше окреслити характер впливів, у межах яких STEM-освіта постає як відповідь не лише на окремі виклики, а на комплексну зміну умов функціонування освіти.

До *зовнішнього рівня* належать чинники, зумовлені трансформаціями поза межами власне освітньої системи, але такі, що безпосередньо впливають на її цілі та запити. Передусім ідеться про зміну характеру наукового знання і способів його продукування, коли сучасна наука дедалі більше розвивається як міждисциплінарна та трансдисциплінарна діяльність, орієнтована на розв'язання комплексних проблем. До цього ж рівня належить соціальний запит на випускника, здатного діяти в умовах невизначеності, приймати відповідальні рішення та працювати з відкритими проблемами. Важливим зовнішнім детермінантом виступає й цифровізація, яка радикально змінює доступ до інформації та підважує традиційну роль школи як основного джерела знань. Окреме місце серед зовнішніх чинників займають кризові та воєнні умови, що прискорюють потребу в гнучких, адаптивних і стійких освітніх моделях та загострюють вимогу до практичної значущості навчального досвіду.

Натомість *системний рівень* охоплює чинники, пов'язані з внутрішньою логікою розвитку самої освітньої системи та її нормативно-ціннісними орієнтирами. До них належить переорієнтація освіти з домінування результату на процес навчання та формування здатності до навчання впродовж життя, що змінює уявлення про цілі й критерії якості освіти. У цьому ж вимірі перебуває зміна ціннісних орієнтирів освіти та посилення її громадянського виміру, коли поряд з академічними досягненнями актуалізується відповідальність за соціальні й екологічні наслідки науково-технологічних рішень. До системного рівня належать і інституційні та політичні трансформації освіти, що задають рамки реформування профільної старшої школи та визначають STEM не як локальну інновацію, а як інструмент системного переосмислення цілей, змісту й методів навчання.

Важливо підкреслити, що зазначені рівні не існують ізольовано: зовнішні чинники формують запит на зміну освіти, тоді як системні – визначають способи її внутрішньої перебудови. Саме в точці їх перетину STEM-освіта постає як парадигмальна відповідь, що поєднує вимоги сучасної науки, суспільства й технологічного розвитку з можливостями дидактичної трансформації профільної старшої школи (OECD, 2018; National Research Council, 2014; European Commission, 2019). Ось більш детальна характеристика цих чинників.

Зміна характеру наукового знання і способів його продукування. Сучасна наука дедалі більше розвивається як міждисциплінарна та трансдисциплінарна діяльність, у якій складні проблеми – від кліматичних змін до штучного інтелекту – не можуть бути розв'язані в межах однієї дисципліни. Це підриває

дидактичні підвалини предметоцентричної школи, орієнтованої на ізольоване вивчення навчальних предметів, і вимагає таких освітніх моделей, що відтворюють логіку сучасного наукового пізнання. STEM-дидактика відповідає цьому виклику, інтегруючи знання навколо проблем і способів дії, а не навколо дисциплінарних кордонів (National Research Council, 2014).

Соціальний запит на випускника, здатного діяти в умовах невизначеності. Глобальні дослідження компетентностей XXI століття, зокрема аналітичні звіти OECD, фіксують зростання значущості здатності працювати з невизначеними, відкритими проблемами, приймати рішення в умовах обмеженої інформації та нести за них відповідальність (OECD, 2018). Профільна старша школа перестає бути лише етапом поглиблення знань і дедалі більше розглядається як простір формування інтелектуальної автономії учня. STEM-освіта сприяє цьому, оскільки орієнтує навчання на дослідження, проєктування та критичне мислення.

Переорієнтація освіти з результату на процес і здатність до навчання впродовж життя. У межах нової парадигми ключовим стає не обсяг засвоєного знання, а здатність учня навчатися, оновлювати й переосмислювати власні знання відповідно до змінного контексту. Це відповідає концепції навчання впродовж життя, яка послідовно просувається європейськими інституціями (European Commission, 2019; Council of the European Union, 2018).

Цифровізація як каталізатор дидактичних змін. Розвиток цифрових технологій радикально змінює доступ до інформації, роблячи модель закладу освіти як основного джерела знань застарілою (OECD, 2018; European Commission, 2019). У профільній старшій школі це посилює потребу переходу від трансляції інформації до організації змістовної діяльності з її аналізу, інтерпретації та застосування. STEM-освіта органічно поєднує цифрові інструменти з дослідницькою та інженерною діяльністю, перетворюючи цифровізацію з зовнішнього чинника на внутрішній елемент дидактики.

Зміна ціннісних орієнтирів освіти та посилення громадянського виміру. Сучасна профільна старша школа дедалі більше орієнтується не лише на академічні досягнення, а й на формування відповідального громадянина, здатного усвідомлювати соціальні й екологічні наслідки науково-технологічних рішень. У цьому контексті STEM-дидактика виступає не нейтральною технологією навчання, а ціннісно навантаженою моделлю, що поєднує наукове мислення з етичним і соціальним аналізом проблем сталого розвитку (UNESCO, 2017).

Інституційні та політичні трансформації освіти. Реформування профільної старшої школи відбувається в руслі міжнародних рекомендацій і дослідницьких узагальнень, зокрема тих, що представлені у звітах National Research Council (2014). Вони наголошують на необхідності системних змін, коли STEM розглядається не як окремий освітній проєкт, а як інструмент переосмислення цілей, змісту й методів навчання на рівні всієї освітньої системи.

Кризові та воєнні умови як фактор прискореної трансформації. Сучасні кризові реалії, зокрема воєнні виклики, актуалізують потребу в адаптивних, гнучких і стійких освітніх моделях. Профільна старша школа в таких умовах змушена швидко переосмислювати організацію навчання, поєднуючи очні, дистанційні та змішані формати. STEM-дидактика демонструє здатність функціонувати в цих умовах, зберігаючи діяльнісну спрямованість і якість освітнього досвіду.

У сукупності зазначені чинники засвідчують, що парадигмальна трансформація профільної старшої школи має системний характер, а STEM-освіта постає не як часткова інновація, а як відповідь на глибинні зміни у науці, суспільстві та культурі навчання.

Отже, аналіз STEM-освіти в контексті кризи традиційної предметоцентричної дидактики дозволяє розглядати її не як сукупність інноваційних методик або міждисциплінарних курсів, а як прояв глибшої парадигмальної трансформації профільної старшої школи. Обмеженість класичної моделі навчання, орієнтованої переважно на трансляцію та відтворення знань, у поєднанні зі зростанням складності наукового знання, соціальних запитів і умов освітньої діяльності зумовлює потребу в таких дидактичних підходах, які відображають логіку сучасної науки, технологічної практики та суспільного розвитку.

STEM-освіта в цьому контексті постає як інтегративна дидактична рамка, що поєднує міждисциплінарний характер знання, діяльнісну організацію навчання та орієнтацію на роботу з відкритими проблемами. Вона змінює не лише структуру навчального процесу, а й уявлення про цілі освіти, характер знання та ролі учасників освітньої взаємодії. Перехід від лінійної логіки навчання до циклів дослідження, проєктування й рефлексії, а також зміщення акценту з результату на процес і здатність до навчання впродовж життя свідчать про трансформацію базових дидактичних засад профільної старшої школи.

Парадигмальний характер цих змін виявляється і в переосмисленні логіки профілізації, яка в межах STEM-орієнтованої дидактики перестає зводитися до поглиблення окремих дисциплін і набуває рис індивідуалізованої освітньої траєкторії. Водночас епістемологічні зрушення змінюють статус шкільного знання, наближаючи його до реальних практик наукового й інженерного мислення, де невизначеність, помилка та альтернативність є невід'ємними складниками пізнання. Зміна характеру педагогічної взаємодії доповнює ці процеси, формуючи умови для розвитку автономності учнів і їхньої здатності до відповідального прийняття рішень.

У сукупності зовнішні та системні чинники – від трансформацій науки, цифровізації й кризових умов до змін ціннісних орієнтирів та інституційних рамок освіти – створюють багатовимірний тиск на традиційну модель профільної старшої школи. STEM-освіта в цьому сенсі виступає не реакцією на окремі виклики, а концептуальною відповіддю на зміни в системі профільної

освіти. Саме тому її доцільно розглядати як один із ключових чинників парадигмальної трансформації профільної старшої школи, здатний забезпечити цілісне узгодження освітніх цілей із викликами складного, динамічного й невизначеного світу.

Оновлення змісту, методів і організаційних форм навчання в STEM-дидактиці

Однією з ключових парадигмальних змін у STEM-дидактиці є трансформація цілей навчання, що зумовлює оновлення змісту, методів і організаційних форм освітнього процесу в профільній старшій школі. У межах STEM-підходу знання перестають бути самоціллю й набувають інструментального характеру, виступаючи засобом аналізу ситуацій, розв'язання проблем і прийняття обґрунтованих рішень. Така переорієнтація узгоджується з концепцією «глибокого навчання» М. Фуллана, у якій ключовим результатом освіти вважається здатність застосовувати знання в нових, непередбачуваних контекстах (Fullan et al., 2018). Відповідно, провідними освітніми результатами стають комплексні компетентності – дослідницькі, інженерні, цифрові, комунікативні та підприємницькі, що корелює з моделлю ключових компетентностей для навчання впродовж життя (Council of the European Union, 2018).

Зміна цільових орієнтирів закономірно зумовлює трансформацію ролей основних суб'єктів освітнього процесу. Учень у STEM-орієнтованому навчанні постає активним суб'єктом пізнання, який не лише засвоює готові знання, а й бере участь у їх створенні, виконуючи ролі дослідника, конструктора та учасника командної діяльності. Такий підхід відповідає діяльнісно-системній концепції навчання, розробленій Ю. Енгестрьом, у межах якої навчання розглядається як колективна, опосередкована інструментами діяльність, спрямована на розв'язання складних проблем у соціальному контексті (Engeström, 1987). Роль учителя при цьому трансформується від транслятора знань до фасилітатора й наставника, який організовує освітнє середовище, підтримує дослідницьку ініціативу учнів і сприяє колективному пошуку рішень, що вимагає перегляду традиційних моделей педагогічної взаємодії (Hattie, 2009).

Оновлення цілей і ролей безпосередньо впливає на зміст навчання в STEM-парадигмі. Він відходить від жорсткої темоцентричної логіки та вибудовується навколо міждисциплінарних проблем і кейсів, що відображають реальні наукові, технологічні та соціальні виклики. Зміст освіти набуває проблемно-контекстного характеру, у якому знання з різних предметних галузей інтегруються в єдине смислове поле. Дослідження Дж. Брансфорда та його колег показують, що навчання, організоване навколо значущих проблем, сприяє формуванню системного мислення та перенесенню знань у нові ситуації (Bransford et al., 2000). У цьому контексті міждисциплінарний кейс виступає новою дидактичною одиницею, що надає змісту освіти мережевого й

нелінійного характеру та створює умови для індивідуалізації навчальних траєкторій у профільній старшій школі.

Важливою рисою оновленого змісту STEM-навчання є його орієнтація на реальні соціальні й екологічні проблеми, пов'язані зі сталим розвитком. Ідеї освіти для сталого розвитку, сформульовані ЮНЕСКО (UNESCO, 2017), акцентують увагу на необхідності формування відповідального ставлення до науково-технологічних рішень і усвідомлення їхніх суспільних наслідків. У такому вимірі STEM-навчання виходить за межі суто когнітивних завдань і набуває ціннісного змісту, поєднуючи наукове мислення з етичним і громадянським аналізом.

Орієнтація змісту STEM-навчання на реальні соціальні й екологічні проблеми створює принципово нові можливості для профілізації та осмисленого вибору освітньої траєкторії учнями старшої школи. У профільних класах природничо-математичного, технологічного чи інформаційно-цифрового спрямування такі проблеми можуть виступати ядром навчальних модулів, довкола яких інтегруються знання з різних предметів відповідно до профілю навчання (Bransford et al., 2000; Kolodner et al., 2003; National Research Council, 2014).

Так, у природничому профілі міждисциплінарні кейси можуть бути пов'язані з аналізом стану локальних екосистем, якості води чи повітря, проблем біорізноманіття або змін клімату. Робота над такими кейсами передбачає застосування знань з біології, хімії, географії, математичної статистики та цифрових інструментів для збору й аналізу даних. Учні не лише засвоюють навчальний матеріал, а й отримують досвід дослідницької діяльності, що має безпосередній зв'язок із життям громади та екологічною відповідальністю.

У технологічному та інженерному профілях зміст STEM-навчання може вибудовуватися навколо проблем енергоефективності, альтернативної енергетики, безпечної інфраструктури або проєктування пристроїв для людей з особливими потребами. Наприклад, розроблення моделі енергоощадного будинку чи прототипу системи автономного освітлення поєднує знання з фізики, математики, інформатики, технологій і основ інженерного проєктування. У такому форматі учні бачать соціальну значущість технічних рішень і усвідомлюють відповідальність інженерної діяльності за якість життя людей.

В інформаційно-цифровому профілі міждисциплінарні STEM-кейси можуть бути пов'язані з аналізом великих масивів даних, моделюванням соціальних або екологічних процесів, створенням цифрових сервісів для громади. Наприклад, проєкт зі створення інтерактивної мапи екологічних ризиків регіону інтегрує знання з інформатики, математики, географії та основ соціальних наук, формуючи в учнів розуміння ролі цифрових технологій у прийнятті суспільно значущих рішень.

У всіх зазначених прикладах зміст STEM-навчання набуває виразного ціннісного виміру, оскільки навчальні завдання пов'язані не лише з академічними результатами, а й із реальними потребами суспільства. Для профільної старшої школи це особливо важливо, адже саме на цьому етапі освіта має сприяти професійному самовизначенню учнів і формуванню усвідомленого ставлення до майбутньої діяльності. Таким чином, орієнтація STEM-дидактики на проблеми сталого розвитку дозволяє поєднати профільність навчання з громадянською відповідальністю та створює умови для формування випускника, здатного мислити системно, діяти етично й приймати обґрунтовані рішення в складному світі (UNESCO, 2017; National Research Council, 2014).

Методичний арсенал STEM-дидактики ґрунтується на дослідницьких, проблемно-пошукових і проєктно-конструкторських методах, які відтворюють логіку наукового пізнання та інженерного проєктування. Навчальна діяльність організовується у вигляді циклу «проблема – гіпотеза – експеримент – аналіз – рефлексія», що відповідає моделі наукового дослідження, описаній К. Попер, і водночас сприяє розвитку метакогнітивних умінь (Popper, 1959). Значущою характеристикою STEM-навчання є колективний характер діяльності: робота в командах, спільне обговорення та взаємна оцінка результатів створюють умови для соціального конструювання знання в межах спільнот практики, що узгоджується з концепцією навчання як соціальної участі, розробленою Е. Венгер (Wenger, 1998).

Розширюючи характеристику змісту STEM-навчання, доцільно докладніше зупинитися на оновленні методів навчання, які в STEM-дидактиці відіграють системоутворювальну роль і безпосередньо визначають якість освітнього досвіду учнів профільної старшої школи.

Провідне місце в STEM-дидактиці посідають дослідницькі методи навчання, що відтворюють логіку наукового пізнання. Навчальний процес організовується не як послідовність пояснень і відтворення готових знань, а як керований пошук, у межах якого учні формулюють запитання, висувають гіпотези, планують експерименти, збирають і аналізують дані, роблять висновки та здійснюють рефлексію результатів. Така методична логіка сприяє розвитку критичного мислення, умінь працювати з невизначеністю та формує уявлення про науку як динамічний процес, а не статичну систему фактів.

Важливою складовою STEM-дидактики є проєктні та інженерно-конструкторські методи, орієнтовані на створення конкретного продукту – моделі, прототипу, цифрового сервісу або рішення практичної проблеми. У профільній старшій школі ці методи дають змогу поєднати навчання з професійною орієнтацією, адже учні проходять основні етапи інженерного циклу: аналіз потреб, генерацію ідей, проєктування, тестування та вдосконалення результату. Особливістю таких методів є прийняття множинності рішень і акцент на процесі вдосконалення, що формує стійкість до

помилок і готовність до ітеративної роботи (Kolodner et al., 2003; National Research Council, 2014).

Суттєвого значення набувають проблемно-пошукові методи, у межах яких навчальні завдання формулюються як відкриті проблеми, що не мають наперед заданого алгоритму розв'язання. Для профільної старшої школи це створює умови для розвитку аналітичного мислення та здатності інтегрувати знання з різних предметів відповідно до специфіки проблеми. Проблемно-пошуковий характер STEM-навчання змінює роль помилки: вона розглядається не як ознака неуспішності, а як природний етап пізнання та джерело подальшого вдосконалення рішень (Bransford et al., 2000; Kolodner et al., 2003).

Особливістю сучасної STEM-дидактики є широке використання цифрових методів і інструментів як засобу пізнання, а не лише подання інформації. Комп'ютерне моделювання, симуляції, віртуальні лабораторії, аналіз даних і програмування використовуються для дослідження складних систем і процесів, які неможливо або складно відтворити в традиційних умовах навчального кабінету. У профільній старшій школі це розширює спектр дослідницьких завдань і забезпечує рівніші можливості для реалізації STEM-підходів незалежно від матеріально-технічної бази закладу освіти (OECD, 2018; European Commission, 2019).

Важливим методичним аспектом STEM-дидактики є командна та колаборативна робота, що ґрунтується на спільному розв'язанні завдань, обговоренні ідей та взаємній відповідальності за результат. Така організація навчальної діяльності сприяє розвитку комунікативних умінь, навичок аргументації й прийняття колективних рішень, які є невід'ємними складовими професійної діяльності у сучасному науково-технологічному середовищі (Wenger, 1998; Kolodner et al., 2003).

У сукупності оновлені методи STEM-дидактики формують навчальне середовище, у якому учні не просто засвоюють знання, а набувають досвіду дослідження, проєктування й відповідального прийняття рішень (Bransford et al., 2000; Kolodner et al., 2003; National Research Council, 2014).

Оновлення методів навчання зумовлює появу нових організаційних форм, які виходять за межі традиційної класно-урочної системи. У STEM-дидактиці поширюються модульні заняття, міжпредметні проєктні тижні, лабораторні сесії, хакатони та проєктні інтенсиви, що забезпечують ефект занурення в діяльність. Дослідження в галузі інженерної освіти підтверджують, що такі формати підвищують мотивацію учнів і сприяють формуванню практично орієнтованих компетентностей (Kolodner et al., 2003). Водночас зростає роль напівформальних і неформальних освітніх просторів – STEM-лабораторій, FabLab-середовищ, віртуальних лабораторій, які поєднують формальне, неформальне та інформальне навчання й відповідають сучасному уявленню про освіту як безперервний процес (OECD, 2018).

У зв'язку з цим оновлення методичного інструментарію STEM-дидактики неминуче потребує перегляду традиційних способів організації навчального

процесу. Застосування дослідницьких, проєктних і проблемно-пошукових методів не може бути повноцінно реалізоване в межах жорстко фіксованої класно-урочної системи, орієнтованої на короткі часові інтервали та лінійну логіку подання матеріалу. Саме тому розвиток STEM-навчання супроводжується появою нових організаційних форм, які забезпечують гнучкість, інтегрованість і можливість занурення учнів у цілісну діяльність, наближену до реальних наукових і інженерних практик.

Модульна організація навчання в STEM-дидактиці передбачає об'єднання навчального матеріалу в цілісні смислові блоки, присвячені розв'язанню конкретної проблеми або реалізації проєкту. На відміну від традиційного уроку, модуль може тривати кілька навчальних занять або тижнів і поєднувати різні види діяльності – дослідження, експеримент, аналіз даних, обговорення результатів. Така форма забезпечує логічну завершеність навчального циклу та дозволяє учням глибше зануритися в проблему, не розриваючи процес пізнання жорсткими часовими межами.

Міжпредметні проєктні тижні виступають однією з найбільш показових форм інтеграції змісту в STEM-освіті. У межах таких тижнів навчальний розклад перебудовується навколо спільної теми або виклику, що потребує залучення знань з кількох навчальних предметів. Для профільної старшої школи це створює умови для командної роботи учнів різних профілів, сприяє формуванню міждисциплінарного мислення та дозволяє побачити взаємозв'язок окремих навчальних курсів у реальному контексті.

Важливе місце посідають *лабораторні сесії тривалої дії*, які відрізняються від традиційних лабораторних робіт відкритістю завдань і можливістю багаторазового повернення до експерименту. У STEM-дидактиці лабораторна сесія може включати серію експериментів, моделювання, аналізу даних і коригування гіпотез, що відтворює реальну дослідницьку практику. Такий формат особливо цінний для природничо-наукового та технологічного профілів, де експеримент виступає основним засобом пізнання.

Хакатони та проєктні інтенсиви як організаційні форми STEM-навчання забезпечують високий рівень мотивації та залученості учнів. Вони передбачають роботу над проблемою в умовах обмеженого часу, інтенсивної командної взаємодії та публічної презентації результатів. Для профільної старшої школи такі формати виконують не лише навчальну, а й соціалізаційну функцію, оскільки знайомлять учнів із практиками сучасних науково-технологічних спільнот і формують навички роботи в стресових, але продуктивних умовах.

Значного поширення набувають *STEM-лабораторії та FabLab-середовища*, які поєднують навчальні, дослідницькі та проєктні функції. Вони створюють матеріально й технологічно насичений простір, у якому учні можуть працювати з реальними інструментами, цифровими технологіями, прототипами й моделями. Такі середовища сприяють формуванню інженерного мислення та дозволяють поєднати теоретичні знання з практичними діями.

Окремої уваги заслуговують *віртуальні та хмарні STEM-середовища*, які розширюють доступ до експериментальної та дослідницької діяльності незалежно від фізичної присутності учнів у школі. Віртуальні лабораторії, симуляції та платформи спільної роботи дозволяють реалізовувати STEM-проєкти в дистанційному або змішаному форматі, що особливо актуально для профільної старшої школи в умовах територіальної чи ресурсної нерівності.

У сукупності зазначені організаційні форми змінюють саму архітектуру навчального процесу в STEM-дидактиці. Вони забезпечують гнучкість, варіативність і відкритість освітнього середовища, сприяючи поєднанню формального, неформального та інформального навчання. Для профільної старшої школи це означає перехід від жорстко регламентованого розкладу до освітнього простору, у якому учень отримує можливість діяти як дослідник, проєктувальник і відповідальний учасник спільної діяльності.

У сукупності оновлення змісту, методів і організаційних форм навчання в STEM-дидактиці формує нову логіку освітнього процесу в профільній старшій школі. Вона орієнтована не лише на засвоєння знань, а на створення цілісного досвіду дослідження, проєктування та відповідального прийняття рішень, що відповідає викликам сучасного суспільства й вимогам до випускника XXI століття.

Оцінювання, професійна підготовка педагога та адаптивність STEM-дидактики в умовах сучасних викликів

Суттєвих змін у межах STEM-дидактики зазнає й система оцінювання, яка дедалі більше розглядається як індикатор глибини та стійкості дидактичних трансформацій у профільній старшій школі. Орієнтація STEM-навчання на дослідницьку, проєктну та діяльнісну взаємодію зумовлює переважання формувального й автентичного оцінювання, що узгоджується з висновками П. Блека та Д. Вільяма щодо його позитивного впливу на навчальні досягнення учнів (Black & Wiliam, 1998). Водночас проблема валідного оцінювання інтегрованих STEM-компетентностей залишається відкритою, оскільки традиційні тестові інструменти не здатні повною мірою фіксувати міждисциплінарне мислення, процесуальні аспекти діяльності та здатність до комплексного розв’язання відкритих проблем (Pellegrino et al., 2012).

Ключовим чинником успішної STEM-трансформації виступає підготовка вчителя. Дослідження Л. Шульмана про педагогічний зміст знання актуалізуються в STEM-контексті, де вчитель має інтегрувати предметну, дослідницьку та фасилітаторську компетентності (Shulman, 1986). Безперервний професійний розвиток, заснований на участі у спільнотах практики, відповідає концепції соціального навчання Е. Венгера і забезпечує сталість дидактичних змін (Wenger, 1998).

В умовах ресурсної нерівності та воєнних викликів STEM-дидактика демонструє високу адаптивність завдяки використанню цифрових інструментів, віртуальних лабораторій і хмарних середовищ. Це підтверджує її потенціал як

не локальної інновації, а системного каталізатора формування нової дидактичної парадигми профільної старшої школи, у центрі якої перебуває учень як активний співтворець знання та відповідальний учасник розв'язання реальних проблем.

У такому контексті особливого значення набуває питання оцінювання навчальних результатів, оскільки саме воно відображає глибину й стійкість дидактичних змін, спричинених упровадженням STEM-підходів. Дослідницький, проєктний і діяльнісний характер STEM-навчання вимагає таких оцінювальних рішень, які здатні зберігати свою валідність і підтримувальну функцію незалежно від формату організації навчання та зовнішніх обставин. Саме тому система оцінювання в STEM-дидактиці дедалі більше осмислюється крізь призму адаптивності – як гнучкий механізм, що забезпечує безперервність навчання, розвиток учня та стійкість освітнього процесу в умовах сучасних викликів.

Розвиваючи окреслені положення, варто підкреслити, що *система оцінювання в STEM-дидактиці набуває адаптивного характеру*, безпосередньо реагуючи на сучасні освітні, соціальні й технологічні виклики. В умовах невизначеності, швидких змін і кризових ситуацій оцінювання перестає виконувати виключно контролюючу функцію та дедалі більше розглядається як інструмент підтримки навчання, саморегуляції й розвитку учня.

Адаптивність STEM-дидактики проявляється насамперед у *гнучкості оцінювальних підходів*, які можуть змінюватися залежно від формату навчання – очного, дистанційного або змішаного. Формувальне оцінювання в таких умовах дозволяє відстежувати поступ учнів у процесі виконання дослідницьких і проєктних завдань, надаючи зворотний зв'язок у реальному часі. Це особливо важливо в ситуаціях, коли навчальний процес переривається або трансформується під впливом зовнішніх обставин, а традиційні підсумкові форми контролю втрачають свою ефективність.

Водночас автентичне оцінювання, орієнтоване на аналіз реальних продуктів діяльності – проєктів, прототипів, звітів, цифрових моделей, презентацій, – дозволяє зберігати валідність оцінювання навіть за відсутності стандартних умов навчання. У STEM-дидактиці важливим стає не лише кінцевий результат, а й процес його досягнення: здатність учня формулювати проблему, обґрунтовувати вибір методів, працювати з даними, співпрацювати в команді та рефлексувати власні дії. Такий підхід робить систему оцінювання більш стійкою до зовнішніх викликів і водночас більш справедливою щодо різних освітніх контекстів.

Адаптивна система оцінювання в STEM-навчанні передбачає також *залучення учнів до самооцінювання й взаємооцінювання*, що посилює їхню суб'єктну позицію та відповідальність за власне навчання. У профільній старшій школі це має особливе значення, оскільки сприяє формуванню навичок саморефлексії та критичного аналізу, необхідних для подальшої освіти й професійної діяльності. В умовах обмежених ресурсів або дистанційної

взаємодії саме такі механізми дозволяють підтримувати якість навчання без надмірної залежності від зовнішнього контролю.

Цифрові інструменти відіграють ключову роль у забезпеченні адаптивності оцінювання в STEM-дидактиці. Онлайн-платформи, електронні портфоліо, хмарні середовища спільної роботи та аналітичні інструменти дозволяють фіксувати індивідуальний прогрес учнів, зберігати результати діяльності й забезпечувати прозорість оцінювальних процедур. У кризових умовах, зокрема воєнних, такі інструменти стають не просто допоміжними, а системоутворювальними елементами освітнього процесу.

У цьому контексті змінюється й роль учителя в системі оцінювання. Педагог дедалі більше виступає не як арбітр, що фіксує рівень досягнень, а як наставник і консультант, який допомагає учневі усвідомити власний поступ і визначити напрями подальшого розвитку. Така позиція вимагає високого рівня професійної готовності, здатності працювати з відкритими критеріями та приймати різноманітність навчальних результатів як норму STEM-освіти.

Отже, система оцінювання в STEM-дидактиці, розглянута крізь призму адаптивності, постає як динамічний і гнучкий механізм, що забезпечує стійкість освітнього процесу в умовах сучасних викликів. Вона підтримує безперервність навчання, сприяє розвитку автономії учнів і підсилює потенціал STEM-освіти як інструменту формування нової дидактичної парадигми профільної старшої школи.

У такому контексті особливого значення набуває питання оцінювання навчальних результатів, оскільки саме воно відображає глибину, цілісність і стійкість дидактичних змін, спричинених упровадженням STEM-підходів. Якщо оновлення змісту, методів і організаційних форм навчання змінює логіку освітнього процесу, то система оцінювання виступає тим механізмом, який або підтримує цю логіку, або, навпаки, відтворює суперечності традиційної дидактики. Дослідницький, проєктний і діяльнісний характер STEM-навчання вимагає таких оцінювальних рішень, які здатні фіксувати не лише кінцеві результати, а й процес пізнання, співпраці, прийняття рішень і рефлексії.

Водночас трансформація оцінювання не може розглядатися ізольовано від ширшого контексту професійної діяльності вчителя та умов організації навчання. Зміна ролей учасників освітнього процесу, поява відкритих і міждисциплінарних завдань, використання цифрових і дистанційних форматів актуалізують потребу в нових підходах до педагогічної підготовки й професійного розвитку. Саме готовність учителя працювати з невизначеними результатами, відкритими критеріями та різноманітними освітніми траєкторіями учнів стає ключовою умовою реалізації потенціалу STEM-дидактики.

Крім того, сучасні соціальні, технологічні й кризові виклики – зокрема ресурсна нерівність, цифровізація та воєнні умови – висувають вимогу адаптивності як системної характеристики STEM-освіти. У цьому сенсі оцінювання, професійна підготовка педагога та організація навчального

процесу постають як взаємопов'язані елементи, що визначають здатність STEM-дидактики забезпечувати безперервність, якість і гуманістичну спрямованість освіти за умов нестабільності.

Саме тому подальший аналіз зосереджується на розгляді системи оцінювання, професійної підготовки педагога та адаптивності STEM-дидактики як ключових чинників, що забезпечують її життєздатність і парадигмальний характер у профільній старшій школі.

У сукупності трансформація системи оцінювання, переосмислення професійної ролі вчителя та орієнтація STEM-дидактики на адаптивність формують нову логіку забезпечення якості освіти в профільній старшій школі. Оцінювання в цьому контексті перестає бути завершальним етапом навчального процесу й набуває статусу наскрізного механізму, що супроводжує навчання, підтримує пізнавальну діяльність і забезпечує зворотний зв'язок між цілями, змістом і результатами освіти.

Професійна підготовка педагога виступає критичною умовою реалізації такої логіки, оскільки саме вчитель забезпечує узгодженість між відкритими освітніми завданнями, адаптивними формами оцінювання та індивідуальними освітніми траєкторіями учнів. У STEM-дидактиці педагог дедалі більше функціонує як медіатор між складністю навчального змісту, потребами учнів і вимогами соціального контексту, що потребує високого рівня рефлексивності та готовності до роботи в умовах невизначеності.

Адаптивність у цьому сенсі постає не як окрема характеристика STEM-освіти, а як інтегральна властивість дидактичної системи, що охоплює цілі навчання, способи організації діяльності, підходи до оцінювання та професійну культуру вчителя. Саме така адаптивність забезпечує здатність STEM-дидактики зберігати цілісність і ефективність освітнього процесу в умовах швидких змін, криз і нестабільності, не втрачаючи при цьому гуманістичної спрямованості та орієнтації на розвиток особистості учня.

Отже, оцінювання, професійна підготовка педагога та адаптивність STEM-дидактики утворюють взаємопов'язаний комплекс чинників, що визначає можливість реалізації STEM-освіти як парадигмальної моделі профільної старшої школи. Зміна підходів до оцінювання відображає глибинні зрушення в розумінні цілей і результатів навчання, тоді як трансформація ролі вчителя забезпечує їх практичну реалізацію в освітньому процесі.

Умови сучасних викликів – цифрових, соціальних і воєнних – роблять адаптивність ключовою характеристикою STEM-дидактики, що дозволяє поєднати інноваційність, стійкість і ціннісну спрямованість освіти. У цьому контексті STEM-освіта постає не лише як відповідь на кризу традиційної дидактики, а як цілісна система, здатна забезпечити якісний, безперервний і соціально значущий освітній досвід у профільній старшій школі.

Узагальнення результатів аналізу засвідчує, що STEM-освіта в сучасному освітньому дискурсі виходить далеко за межі міждисциплінарного поєднання природничих наук, математики, технологій та інженерії й постає як цілісна

дидактична модель, здатна відповідати на глибинні виклики розвитку профільної старшої школи. Її поява й поширення зумовлені кризою традиційної предметоцентричної дидактики, яка в умовах зростання складності наукового знання, соціальної невизначеності та міждисциплінарності реальних проблем дедалі менше відповідає потребам сучасного суспільства й освітнім запитам учнів.

Проведений у розділі аналіз показує, що STEM-дидактика ініціює парадигмальну трансформацію профільної старшої школи, змінюючи базові уявлення про цілі освіти, характер знання та способи організації навчального процесу. Перехід від орієнтації на засвоєння ізольованих знань до формування здатності досліджувати, проєктувати й приймати обґрунтовані рішення в умовах невизначеності визначає нову логіку освітнього результату. У цьому контексті профільність навчання переосмислюється як організація індивідуальних освітніх траєкторій, а не лише як поглиблення окремих навчальних дисциплін.

Оновлення змісту STEM-навчання, орієнтованого на міждисциплінарні проблеми та виклики сталого розвитку, поєднується з трансформацією методів і організаційних форм освітнього процесу. Дослідницькі, проєктні та проблемно-пошукові методи, а також модульні формати, проєктні тижні, лабораторні сесії й цифрові STEM-середовища формують нову архітектуру навчання, у межах якої учень виступає активним суб’єктом пізнання й співтворцем знання. Така організація освітнього досвіду наближує школу до логіки сучасної науки й інженерної практики та створює умови для осмисленого професійного самовизначення учнів.

Особливу роль у забезпеченні цілісності STEM-дидактики відіграють система оцінювання, професійна підготовка педагога та адаптивність освітнього процесу. Формувальне й автентичне оцінювання, зорієнтоване на процес і продукти діяльності, виступає механізмом підтримки навчання й індикатором глибини дидактичних змін. Професійна роль учителя трансформується в бік фасилітації, наставництва та проєктування освітнього середовища, що потребує нових підходів до педагогічної підготовки й безперервного професійного розвитку. Адаптивність STEM-дидактики забезпечує її життєздатність в умовах цифровізації, ресурсної нерівності та кризових, зокрема воєнних, викликів, зберігаючи якість і гуманістичну спрямованість освіти.

У сукупності результати розгляду підтверджують, що STEM-освіта є не локальною інновацією й не тимчасовим освітнім трендом, а системною відповіддю на трансформації науки, суспільства та культури навчання. Для профільної старшої школи вона відкриває можливості поєднання академічної глибини з практичною значущістю, індивідуалізації навчання – з міждисциплінарною інтеграцією, а інноваційності – зі стійкістю освітнього процесу. Саме в такому вимірі STEM-дидактика може розглядатися як одна з ключових основ оновлення сучасної профільної освіти та підготовки

випускника, здатного мислити системно, діяти відповідально й навчатися впродовж життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0969595980050102

Bloom, B. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. Longmans, Green. https://archive.org/details/taxonomyofeducat0000bloo_o9o7

Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school* (Expanded ed.). National Academy Press. https://nap.nationalacademies.org/catalog/9853/how-people-learn-brain-mind-experience-and-school-expanded-edition

Bybee, R. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. NSTA Press. https://books.google.com/books/about/The_Case_for_STEM_Education.html?id=gfn4AAAAQBAJ

Council of the European Union. (2018). Council recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, C 189, 1–13. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)

Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research.* Orienta-Konsultit. https://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/Learning-by-Expanding.pdf

European Commission. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office of the European Union. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en

Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2018). *Deep learning: Engage the world, change the world*. Corwin. https://michaelfullan.ca/books/deep-learning-engage-the-world-change-the-world/

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* Routledge. https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203887332/visible-learning-john-hattie

Kolodner, J., Camp, P., Crismond, D., Fasse, B., Gray, J., Holbrook, J., Puntambekar, S., & Ryan, M. (2003). Problem-based learning meets case-based reasoning in the middle-school science classroom: Putting Learning by Design™ into practice. *The Journal of the Learning Sciences,* 12 (4), 495–547. https://eric.ed.gov/?id=EJ761507

National Research Council. (2014). *STEM integration in K–12 education: Status, prospects, and an agenda for research.* The National Academies Press. https://nap.nationalacademies.org/catalog/18612/stem-integration-in-k-12-education-status-prospects-and-an

OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030.* OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/54ac7020-en.pdf

Pellegrino, J., & Hilton, M. (Eds.). (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century.* The National Academies Press. https://nap.nationalacademies.org/catalog/13398/education-for-life-and-work-developing-transferable-knowledge-and-skills

Piaget, J. (1971). *Psychology and epistemology: Towards a theory of knowledge*. Grossman. https://archive.org/details/psychologyepiste00jean

Popper, K. (1959). *The logic of scientific discovery*. Routledge. https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203994627/logic-scientific-discovery-karl-popper-karl-popper

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher,* 15(2), 4–14. https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X015002004

UNESCO. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives.* UNESCO Publishing. https://www.unesco.org/en/articles/education-sustainable-development-goals-learning-objectives

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity.* Cambridge University Press. https://www.cambridge.org/highereducation/books/communities-of-practice/724C22A03B12D11DFC345EEF0AD3F22A

Кабінет Міністрів України. (2020). Про схвалення Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти): Розпорядження від 5 серпня 2020 р. № 960-р. https://zakon.rada.gov.ua/go/960-2020-%D1%80

Рябець С. І.
Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка (Кропивницький, Україна)
Хильченко Є. І.
Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка (Кропивницький, Україна)
https://doi.org/10.32405/978-617-9006-40-1-2026-375-395

ПРОГРАМНІ ПРОДУКТИ НЕЙРОМЕРЕЖ В ТЕХНОЛОГІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ УЧНІВ ЗЗСО

Огляд програмних продуктів для використання в технологічній освіті.

Використання програм штучного інтелекту (ШІ) та нейронних мереж у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) стає все більш актуальним у контексті цифрової трансформації освіти (Кабінет Міністрів України, 2021; Рекомендації, 2023). Ці технології відкривають нові горизонти для поліпшення освітнього процесу, надаючи педагогам ефективні інструменти для індивідуалізації навчання, моніторингу успішності та автоматизації рутинних завдань. Популярні програми ШІ дозволяють створювати адаптивні освітні середовища, які враховують індивідуальні потреби учнів, а також сприяють розвитку критичного мислення та творчих навичок. Нейронні мережі, у свою чергу, здатні аналізувати великі обсяги даних, що надає нові можливості для проведення діагностики освітніх потреб та вдосконалення навчальних програм (Федина, 2025).

Нижче ми проаналізували найпопулярніші програмні рішення на базі ШІ, які сьогодні можна інтегрувати в освітню діяльність учнів ЗЗСО та розділили їх на такі 4 основні типи (Рис.1).



Рис.1. Типові програмні рішення ШІ для використання у ЗЗСО

(Букатова, 2020; Мар'єнко, 2023; Ульянова, 2021)

Аналізуючи програмні рішення ШІ ми зосередилися на найбільш популярних програмах штучного інтелекту, що використовуються в освіті, та розкритті їхнього потенціалу для ЗЗСО. Особливу увагу звернули на ті технології, які вже показали свою ефективність у світовій практиці та можуть бути інтегровані у освітній процес в умовах української системи освіти. Можливості цих програм дозволять оцінити їхню роль у трансформації підходів до навчання, розвитку критичного мислення учнів, формуванні компетентностей 21-го століття, зокрема компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій, інформаційно-комунікаційної компетентності, інноваційності тощо. Розвиток відповідних умінь якраз найбільш повно можливо реалізувати, на думку авторів, на уроках технологій за допомогою штучного інтелекту, що також сприяє підвищенню загальної технологічної грамотності та підготовці до майбутньої праці в сучасному суспільстві.

Інтелектуальні тьютори та асистенти засновані на принципах штучного інтелекту, виступають ключовими елементами сучасного освітнього процесу, особливо в умовах стрімкої цифровізації та зростання вимог до учнів старшої школи (Belda-Medina, 2022, 1–16). Їх впровадження у освітній процес, зокрема на уроках технологій, сприяє не лише покращенню засвоєння матеріалу, але й розвитку критично важливих для майбутнього таких вмінь, як уміння вчитися та самостійно управляти своїм навчанням.

Формування уміння вчитися (складова компетентності навчання впродовж життя) є однією з основних цілей сучасної освіти, особливо у контексті підготовки учнів до життя у світі, де технології швидко змінюються, а професійні вимоги постійно оновлюються. Інтелектуальні тьютори й асистенти дозволяють учням старшої школи взаємодіяти з навчальними матеріалами у більш гнучкий та адаптивний спосіб, забезпечуючи персоналізовану підтримку на різних етапах навчання. Такі системи здатні аналізувати індивідуальні потреби та прогрес учня, надавати зворотній зв'язок у режимі реального часу, пропонувати адаптивні навчальні завдання та рекомендації, що дозволяє кожному учневі розвивати свою здатність до самонавчання та саморегуляції.

На уроках технологій, де учні старшої школи часто стикаються з викликами, пов'язаними з оволодінням складними технічними навичками, використання ШІ дозволяє створити більш інтерактивне та ефективне навчальне середовище.

Завдяки інтелектуальним асистентам, учні також можуть ефективніше управляти своїм часом і ресурсами, оскільки ШІ допомагає оптимізувати освітні процеси, визначати пріоритети та підказувати оптимальні шляхи вирішення проблем. Крім того, інтерактивні системи навчання можуть включати елементи гейміфікації, що стимулює мотивацію учнів до самостійного пошуку рішень та дослідження нових тем. Це є важливим фактором у формуванні їхньої здатності до автономного навчання, що в подальшому може стати необхідною умовою успішної професійної діяльності у

технологічно розвиненому світі (Воронкін, 2023). Прикладами таких програмних рішень можуть бути:

Duolingo – хоча це переважно платформа для вивчення мов, вона використовує алгоритми ШІ для адаптації завдань під рівень знань користувача (Рис.2). На уроках технологій ШІ може використовуватися для створення адаптивних навчальних середовищ, що моделюють різні технічні процеси та ситуації. Наприклад, при вивченні електроніки або програмування, система може генерувати завдання з урахуванням попередніх успіхів учня, пропонуючи більш складні або простіші виклики залежно від рівня оволодіння темою.

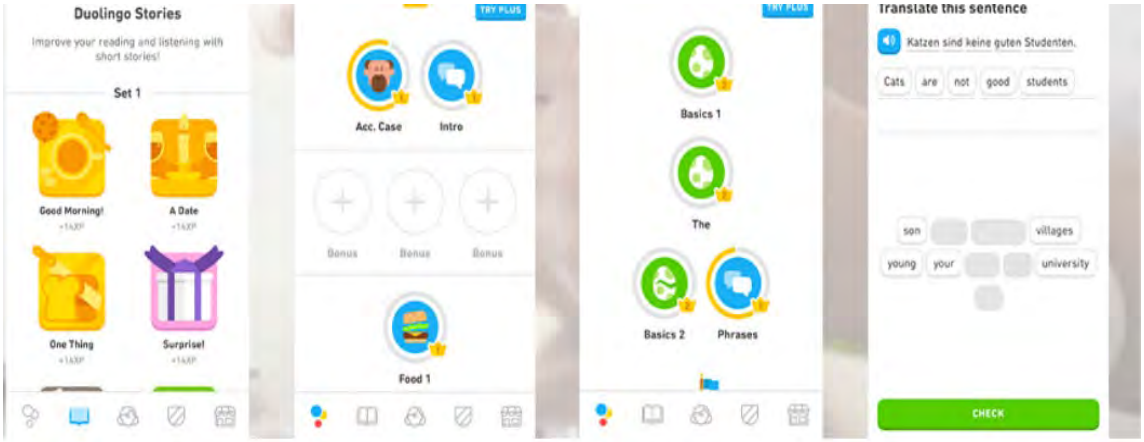


Рис.2. Інтерфейс Duolingo (Duolingo, 2026)

Це дозволяє учням самостійно розвивати свої навички шляхом поступового збільшення складності завдань, що формує у них здатність до планування свого навчання та вирішення проблем (Duolingo, 2026).

Khan Academy – використовує систему рекомендацій на базі ШІ для адаптації навчального досвіду до індивідуальних потреб учнів (Khan Academy, 2026). Штучний інтелект у цій платформі адаптує освітній процес до індивідуальних потреб кожного учня, надаючи йому завдання, які відповідають його рівню підготовки та темпу засвоєння знань (Рис.3).

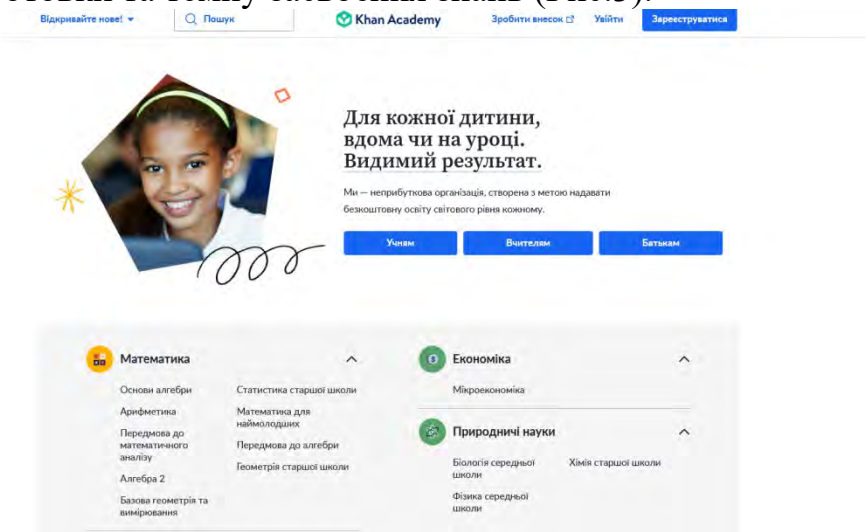


Рис.3. Інструментарій сайту Khan Academy (Khan Academy, 2026)

Це сприяє створенню персоналізованих навчальних траєкторій, що є ключовим чинником у розвитку здатності учня самостійно управляти своїм навчанням та розвивати компетентність уміння вчитися.

На уроках технологій можливості ШІ для індивідуалізації освітніх траєкторій є надзвичайно корисними. Наприклад, під час вивчення програмування чи робототехніки інтелектуальні системи можуть аналізувати успіхи та труднощі кожного учня, пропонуючи завдання з відповідною складністю. Якщо учень швидко засвоює базові концепції, система може адаптувати завдання, пропонуючи більш складні виклики, такі як вирішення завдань алгоритмічної оптимізації або розробка складніших програмних рішень. У випадку виникнення проблем ШІ може знизити рівень складності або надавати додаткові пояснення, що сприяє поступовому вдосконаленню навичок учня.

Подібний підхід може бути використаний і на уроках з елементами вивчення електроніки. ШІ може визначати рівень розуміння учня щодо схемотехніки, діагностувати прогалини у знаннях та адаптувати завдання наприклад, для проєктування складніших електронних схем. Водночас система може аналізувати хід роботи учня, надавати зворотний зв'язок у режимі реального часу та пропонувати варіанти виправлення помилок. Це сприяє розвитку здатності критично мислити та самостійно вирішувати технічні проблеми, що є важливими елементами уміння вчитися.

У сфері робототехніки ШІ може допомагати учням в освоєнні основ програмування роботів та їхніх алгоритмів роботи. Використовуючи адаптивні алгоритми, система може пропонувати різні сценарії для створення роботизованих систем, які поступово ускладнюються відповідно до прогресу учня. Якщо учень стикається з труднощами, ШІ може надавати додаткові пояснення або інструкції, тим самим допомагаючи учню подолати виклики самостійно, що стимулює розвиток навичок саморегуляції та самонавчання.

Squirrel AI – ця платформа спеціалізується на персоналізованому навчанні з використанням штучного інтелекту (Squirrel AI, 2026). На уроках технологій Squirrel AI може використовуватися для підбору проєктів та завдань відповідно до рівня знань і навичок кожного учня, а також для надання зворотного зв'язку по ходу виконання проєктних робіт.

У контексті уроків технологій ці системи можуть використовуватися для кураторства персоналізованого освітнього досвіду. Наприклад, учні, що мають інтерес до робототехніки, можуть отримати завдання, які зосереджені на практичних аспектах конструювання та програмування роботів, тоді як ті, хто краще справляється з комп'ютерним моделюванням, можуть працювати над проєктами, що вимагають глибокого розуміння програмних інструментів.

Такі системи також забезпечують миттєвий зворотний зв'язок стосовно виконаних завдань, дозволяючи учням оперативно коригувати свої помилки та розуміння матеріалу. Вони можуть виявляти конкретні проблеми в розумінні

учнями технологічних концептів та надавати додаткові ресурси, такі як відео, статті чи інтерактивні модулі, для підвищення рівня знань у цій області.

На додачу до індивідуалізації освітнього процесу, інтелектуальні тьютори сприяють розвитку навичок самостійного навчання, стимулюючи учнів до встановлення власних освітніх цілей, планування та виконання навчальних завдань, що є важливим для їхньої майбутньої освіти та кар'єри. Зокрема, в контексті уроків технологій, це може включати проєктне планування, критичне мислення та розв'язання складних технічних задач.

Wizer.Me - це інтерактивна платформа для створення цифрових зошитів, яка дозволяє учням і вчителям взаємодіяти з навчальними матеріалами у динамічному форматі (Wizer.Me, 2026). Вона надає можливість створювати інтерактивні завдання, які можна налаштовувати відповідно до навчальних потреб учнів, що робить її ідеальним інструментом для використання на технологій (Рис.4). Впровадження Wizer.Me на таких уроках дозволяє поєднувати традиційні методи навчання з цифровими технологіями, підвищуючи ефективність та залученість учнів.

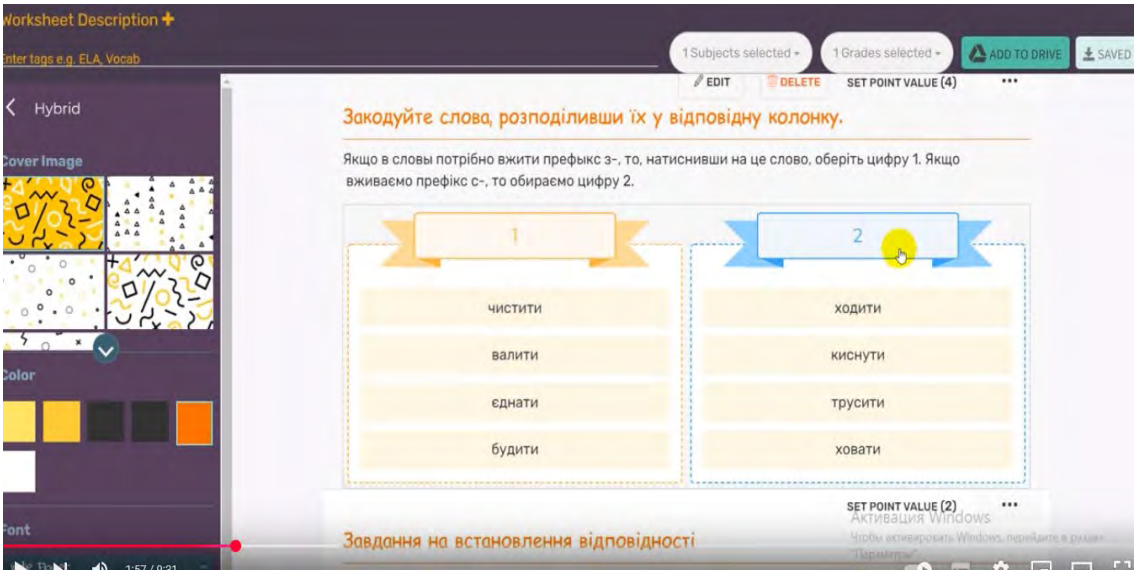


Рис.4. Скріншот прикладу роботи у Wizer.Me (Wizer.Me, 2026)

Учитель може розробляти інтерактивні зошити, які включають різноманітні завдання: тестові питання, вправи на встановлення відповідностей, відеоінструкції та завдання з візуальними елементами. Наприклад, для теми з виготовлення текстильних виробів учні можуть переглянути відео про техніку шиття, після чого виконати завдання на перевірку знань або заповнити схему з різними видами стібків.

На уроках технологій Wizer.Me дозволяє інтегрувати мультимедійний контент для кращого розуміння технічних процесів. Учитель може додати схеми, креслення або відео, що демонструють етапи складання механізмів чи роботу інструментів. Це особливо корисно для тем, де важливо візуалізувати кожен етап процесу, наприклад, при вивченні конструювання або обробки

матеріалів. Wizer.Me дозволяє швидко створювати тести для перевірки знань учнів. Платформа може генерувати миттєвий зворотний зв'язок, що дозволяє учням відразу отримувати результати своєї роботи та вчитися на помилках. Це може включати, наприклад, тести на знання різних матеріалів, інструментів або технік, які використовуються на уроках трудового навчання.

Використання Wizer.Me дає можливість створювати індивідуалізовані навчальні матеріали для учнів з різним рівнем підготовки. Вчитель може розробити різнорівневі завдання або налаштувати складність відповідно до потреб кожного учня, що дозволяє підтримувати оптимальний темп навчання. Це особливо важливо на уроках технологій, де учні можуть мати різний рівень навичок роботи з матеріалами та інструментами. Програма стимулює учнів до активної участі в освітньому процесі через інтерактивність та можливість самостійного вивчення матеріалу. Учні можуть виконувати завдання не лише в класі, а й вдома, що сприяє більш глибокому засвоєнню знань і розвитку навичок самостійної роботи. Наприклад, вони можуть отримати завдання, вдома переглянути відео про роботу з деревиною та скласти план власного проєкту. Серед переваг використання Wizer.Me на уроках технологій виділяємо миттєвий зворотний зв'язок, інтерактивність та мультимедійність, зручність та гнучкість у використанні.

Системи, що базуються на *штучному інтелекті для аналізу даних про освітній процес*, також мають неабияке значення у сучасній освітній практиці. Такі системи відіграють важливу роль у модернізації сучасної освітньої практики: дозволяють збирати та обробляти великі обсяги даних щодо діяльності учнів, їхньої успішності, прогресу у вивченні різних дисциплін, а також аналізувати поведінкові аспекти освітнього процесу. Це забезпечує більш глибоке розуміння того, як учні засвоюють матеріал, з якими проблемами вони стикаються, і які аспекти освітнього процесу потребують удосконалення.

Завдяки використанню ШІ в аналізі освітніх даних, вчителі можуть отримувати деталізовані звіти про прогрес кожного учня, виявляти сильні та слабкі сторони у їхніх знаннях та навичках. Наприклад, системи можуть вказувати на те, які теми або завдання викликають найбільші труднощі, та надавати рекомендації щодо адаптації навчальних матеріалів або підходів до викладання, що дозволяє вчителям ефективніше реагувати на індивідуальні потреби учнів і вносити зміни до навчальних планів на основі реальних даних.

Однією з важливих переваг таких систем є їхня здатність здійснювати аналіз у режимі реального часу. Вчителі отримують можливість відстежувати успішність учнів практично миттєво, що дозволяє вносити корективи до навчального процесу на ранніх етапах. Так, якщо система виявляє, що група учнів погано засвоює певний концепт або розділ, вчитель може швидко змінити підходи до викладання, застосувати додаткові матеріали або індивідуальні завдання. Це підвищує ефективність освітнього процесу, оскільки навчальні стратегії стають більш гнучкими та підлаштованими під конкретні потреби учнів.

Окрім того, системи штучного інтелекту можуть використовуватися для довготривалого прогнозування успішності учнів. На основі аналізу попередніх досягнень, поведінкових даних і результатів тестів система може передбачати, з якими темами учень може зіткнутися з труднощами в майбутньому, і попереджати про можливі проблеми. Це дає вчителям можливість завчасно вживати заходів для підтримки учня та забезпечення його прогресу. Серед численних можна виділити такі системи:

IBM Watson Education є потужним інструментом на основі штучного інтелекту, який допомагає вчителям аналізувати освітні дані та виявляти ключові тенденції в успішності учнів. Використовуючи машинне навчання та інтелектуальний аналіз даних, Watson здатен обробляти великі обсяги інформації, такі як результати тестів, поведінкові показники, активність у класі та навіть зворотний зв'язок від учнів. Цей аналіз допомагає вчителям більш глибоко розуміти потреби своїх учнів і адаптувати навчальні матеріали та стратегії відповідно до цих потреб. Особливістю такої програми є можливість швидко і точно визначати шаблони у освітніх даних, що дозволяє вчителям оперативно реагувати на виклики, з якими стикаються учні (IBM Watson Education, 2026).

Застосування IBM Watson на уроках технологій відкриває широкі можливості для індивідуалізації освітнього процесу та підвищення його ефективності. Оскільки ці уроки передбачають освоєння складних практичних навичок у таких сферах, як програмування, конструювання, робототехніка, механіка та інші технічні дисципліни, системи штучного інтелекту можуть значно полегшити процес моніторингу та адаптації навчання під кожного учня.

На уроках технологій, Watson може аналізувати прогрес учнів у реальному часі, вивчаючи їхню роботу з проєктами або вправами. Наприклад, під час програмування Watson може відслідковувати, як учні виконують різні етапи завдання: де вони стикаються з труднощами, як вони вирішують проблеми, та які саме помилки найбільш поширені. Система на основі цих даних може генерувати індивідуальні рекомендації для кожного учня, підказуючи, як вдосконалити код, яку техніку програмування використати або на що звернути більше уваги.

У контексті технологічної підготовки, яка включає навички ручної праці, Watson може використовуватися для аналізу успішності виконання учнями практичних завдань, таких як будівництво моделей, обробка матеріалів або проєктування механізмів. На основі аналізу минулих робіт учнів, Watson здатен прогнозувати, які етапи проєкту можуть викликати у них труднощі, та пропонувати додаткові навчальні матеріали або допомогу для запобігання можливих проблем. Крім того, Watson може висвітлювати поведінкові показники учнів, такі як рівень залученості на уроках, участь у проєктній роботі та зворотний зв'язок. Це дозволяє вчителям не лише бачити результати навчання, але й краще розуміти, як учні взаємодіють з навчальними матеріалами і чи є необхідність у корекції підходу. Наприклад, якщо система

визначає, що певний учень постійно не досягає очікуваних результатів у проєктній роботі або має проблеми з мотивацією, вчитель може оперативно втрутитися, надавши індивідуальну підтримку чи змінити методи навчання.

Carnegie Learning є платформою, яка використовує адаптивні алгоритми штучного інтелекту для індивідуалізації навчання, особливо в галузі математики. Її інтелектуальні системи аналізують не лише правильність відповідей учнів, але й стратегії, які вони застосовують під час вирішення математичних проблем. Це дозволяє системі глибоко розуміти, як саме учень підходить до вирішення задач, виявляти труднощі або прогалини у знаннях і адаптувати освітній матеріал відповідно до індивідуальних потреб кожного учня (Carnegie Learning, 2026). Однією з ключових особливостей платформи є можливість динамічної адаптації завдань. Якщо учень демонструє високий рівень знань у певній темі, система автоматично підвищує рівень складності завдань, спрямовуючи учня на більш глибоке вивчення матеріалу або вирішення завдань вищого рівня. У випадку, коли система виявляє, що учень має труднощі з конкретною темою або методом, вона пропонує додаткові пояснення, вправи або спрощені варіанти завдань, що допомагає забезпечити засвоєння ключових концепцій. На уроках технологій такі адаптивні підходи можуть бути застосовані аналогічним чином. Наприклад, під час вивчення технологій або інженерних явищ, система може аналізувати, як учні підходять до вирішення задач з кодування чи проєктування механізмів. Якщо учень ефективно застосовує правильні алгоритми або методи, система пропонуватиме складніші проєкти або завдання, що стимулюватимуть розвиток більш глибоких технічних знань і навичок. У випадку, коли учень стикається з труднощами під час вирішення технічних задач, ШІ може адаптувати завдання, розбиваючи їх на менші кроки, надаючи детальніші інструкції або пропонуючи додаткові матеріали для глибшого розуміння. Наприклад, у робототехніці, якщо учень має труднощі зі складанням або програмуванням робота, система може запропонувати індивідуальні підказки або кроки для вирішення конкретних проблем, пояснюючи складні концепції більш доступною мовою.

DreamBox Learning є математичною програмою, яка використовує адаптивні алгоритми штучного інтелекту для створення персоналізованого освітнього середовища (DreamBox Learning, 2026). Програма динамічно адаптується до рівня підготовки кожного учня, аналізуючи його відповіді, навчальні стратегії та темп засвоєння матеріалу. Це дозволяє створювати індивідуальні освітні траєкторії, забезпечуючи завдання, що відповідають як сильним, так і слабким сторонам учня. Завдяки аналізу успіхів і труднощів учня в реальному часі, DreamBox може автоматично коригувати складність завдань, надаючи додаткову підтримку в тих темах, де це необхідно, або підвищуючи рівень складності там, де учень впевнено демонструє високий рівень знань. Такий підхід забезпечує безперервний розвиток здібностей, оскільки учень постійно працює на рівні, що максимально відповідає його поточним знанням і навичкам.

На уроках технологій подібні адаптивні алгоритми можуть бути використані для підтримки учнів у розвитку технічних навичок. Наприклад, на уроках програмування (модуль «Комп'ютерне проєктування») або робототехніки (STEM-уроки) система на основі штучного інтелекту може динамічно налаштовувати завдання відповідно до прогресу учня. Якщо учень швидко засвоює основи програмування, система може пропонувати складніші завдання, що включають більш комплексні алгоритми або інтеграцію різних компонентів, таких як датчики чи механізми. Якщо ж учень стикається з труднощами, програма може надавати додаткові підказки або пояснення, допомагаючи краще зрозуміти концепцію. DreamBox-подібна система може бути використана й для підтримки проєктної роботи. Вона могла б аналізувати успіхи учня в таких завданнях, як моделювання або конструювання механізмів, і пропонувати адаптивні проєкти, що відповідають його поточному рівню навичок. Так, якщо учень добре справляється з простими механічними системами, система може запропонувати завдання зі складнішою структурою або залучити більше компонентів, тим самим стимулюючи розвиток технічних здібностей і критичного мислення. DreamBox Learning також здатний підтримувати самостійне навчання, оскільки учні отримують миттєвий зворотний зв'язок і підказки щодо вирішення завдань. Це сприяє розвитку в учнів здатності вчитися самостійно, розуміти власні сильні та слабкі сторони та поступово вдосконалювати свої навички.

Aleks є програмою для навчання математики і науки, яка використовує ШІ для побудови індивідуальних освітніх траєкторій. Заснована на дослідженні знань учня, Aleks пропонує наступні завдання та тести, що відповідають їх рівню знань і відповідно допомагають їм рухатись вперед у навчанні (ALEKS, 2026).

А програма *Knewton Alta* використовує ШІ для створення персоналізованих освітніх досвідів, які адаптуються до індивідуальних потреб та рівня розуміння кожного учня (Knewton Alta, 2026). Завдання та матеріали забезпечуються на основі відповідей учнів, що дозволяє ефективно вибудовувати знання.

В даному випадку ШІ використовує алгоритми машинного навчання та глибоке навчання для обробки великих обсягів даних про навчальні взаємодії, оцінки, відгуки учнів, поведінкові показники та інші релевантні метрики. Ці дані можна аналізувати для виявлення і прогнозування можливих проблем у навчанні учнів (Табл.1).

Таблиця 1.

Використання ШІ для оптимізації освітнього процесу.

Аспект	Опис
Диференціація в навчанні	Алгоритми ШІ можуть виявити відмінності у швидкості засвоєння матеріалу різними учнями. Це дозволяє створювати адаптовані навчальні плани, орієнтуючись на потреби кожного учня.

Аспект	Опис
Прогнозування проблем у навчанні	ШІ може виявити учнів, які мають труднощі з певними аспектами предмету, що дає можливість вчителям своєчасно втрутитися та надати підтримку.
Аналіз навчальних матеріалів і ресурсів	ШІ може аналізувати використання навчальних матеріалів і рекомендувати ефективніші методи та матеріали для кращого засвоєння матеріалу учнями.
Аналіз зворотного зв'язку	Системи на базі ШІ автоматизують процес збору та аналізу зворотного зв'язку від учнів, що допомагає вчителям покращити ефективність викладання та розуміти сприйняття учнями.

Застосування *віртуальних* (VR) *та доповнених реальностей* (AR) *у поєднанні з ШІ* відкриває нові горизонти для практичного навчання учнів старшої школи, особливо на уроках технологій. Ці технології забезпечують інтерактивне навчальне середовище, де учні можуть безпечно моделювати технічні й інженерні процеси, а також експериментувати з різноманітними завданнями, що у реальному житті потребували б значних ресурсів або могли б бути небезпечними.

Віртуальна реальність дозволяє учням занурюватися в повністю змодельоване середовище, яке можна налаштовувати відповідно до навчальних потреб. Наприклад, у сфері механіки чи робототехніки VR дозволяє учням працювати з віртуальними механізмами, збирати та тестувати їхні компоненти, вивчати роботу складних технічних систем без необхідності використовувати фізичне обладнання. Завдяки підтримці штучного інтелекту такі системи можуть надавати адаптивні завдання, аналізуючи прогрес учня та налаштовуючи рівень складності відповідно до його індивідуальних можливостей. Це дає змогу учням опановувати матеріал у власному темпі, отримуючи підтримку та зворотний зв'язок у реальному часі.

Доповнена реальність, у свою чергу, надає можливість накладати цифрові елементи на реальний світ, створюючи інтерактивні шари інформації, з якими учні можуть взаємодіяти під час роботи з фізичними об'єктами. На уроках технологій AR може бути використана для вивчення принципів роботи електронних схем або машинних механізмів. Так, за допомогою доповненої реальності учні можуть бачити, як різні частини механізму взаємодіють між собою, або отримувати віртуальні підказки щодо того, як зібрати пристрій. Це сприяє кращому розумінню складних технічних концепцій, оскільки візуалізація робить абстрактні поняття більш доступними та зрозумілими.

Поєднання VR та AR з штучним інтелектом додає додатковий рівень адаптивності та індивідуалізації навчання. ШІ може аналізувати дії учнів у віртуальному чи доповненому середовищі, відстежувати помилки або труднощі та миттєво надавати рекомендації або додаткові інструкції. Це дозволяє створювати більш ефективні освітні траєкторії, орієнтовані на конкретні потреби учнів, що сприяє розвитку їхньої здатності вчитися та критично мислити. Наприклад, у процесі моделювання технічних проєктів система може

автоматично пропонувати учням шляхи для виправлення помилок або нові способи оптимізації проєктів. Серед таких програм ми виділяємо:

Google Arts & Culture – може бути особливо корисною, оскільки дозволяє учням знайомитись з технічними процесами та вивчати різноманітні інженерні концепції в контрольованому віртуальному просторі (Google Arts & Culture, 2026). Наприклад, на уроках технологій за допомогою VR учні можуть відвідувати віртуальні фабрики або дослідницькі центри («Науково-технічні експедиції»), де вони можуть спостерігати за роботою складних технічних систем, таких як роботизовані лінії виробництва, або вивчати принципи автоматизації й механіки в реальних умовах. Крім того, Google Arts & Culture дозволяє проводити віртуальні лабораторії, де учні можуть виконувати експерименти, які у реальному житті можуть бути надто складними, небезпечними або дорогими.

У віртуальному просторі вони можуть працювати з моделями різних технічних пристроїв, розбирати і збирати їх, моделювати їх роботу або навіть експериментувати з різними технічними рішеннями (Chen, 2022, 1-22). Це забезпечує практичний досвід, що є важливим для формування технічних навичок, при цьому не створюючи ризиків для безпеки.

Microsoft HoloLens – AR гарнітура, яка дозволяє створювати доповнені реальності освітніх сценаріїв (Microsoft HoloLens, 2026). Наприклад, на уроках технологій учні можуть використовувати HoloLens для візуалізації та взаємодії з механічними компонентами або електричними схемами, що забезпечує глибше розуміння їх функцій та взаємозв’язків.

Програма *zSpace* є інноваційною освітньою платформою, яка використовує VR для створення інтерактивних столів, що дозволяють учням взаємодіяти з віртуальними об’єктами у тривимірному просторі (zSpace, 2026). Ця технологія є надзвичайно корисною для уроків технологій, оскільки вона надає можливість учням отримувати практичний досвід роботи з віртуальними моделями машин, механізмів та електроніки без ризику пошкодження реального обладнання або витрат на матеріали: платформа zSpace дозволяє учням розбирати та збирати віртуальні моделі різноманітних механізмів або електронних систем. Це дає можливість учням досліджувати деталі і внутрішні компоненти технічних пристроїв, що у реальних умовах може бути складним або неможливим. Наприклад, учні можуть вивчати структуру двигуна, розбирати його на окремі деталі, аналізувати кожен компонент і потім знову збирати його у правильному порядку. Такий підхід допомагає учням не лише зрозуміти, як працює механізм, але й на практиці застосувати свої знання, що суттєво підвищує рівень їхньої підготовки.

У сфері електроніки zSpace може допомагати учням вивчати електричні схеми та принципи роботи різних електронних компонентів. Учні можуть створювати віртуальні схеми, з’єднувати компоненти та експериментувати з різними конфігураціями, не боячись зробити помилку або пошкодити реальне обладнання. Це дозволяє глибше розуміти принципи роботи електронних

систем і експериментувати з більшою свободою, що стимулює розвиток творчого мислення та інженерних навичок.

Unity – платформа для розробки ігор, яка також використовується для створення освітніх VR та AR додатків (Unity, 2026). Вчителі можуть розробляти власні інтерактивні сценарії або використовувати готові віртуальні середовища для навчання учнів основам кодування, дизайну, а також для проведення наукових експериментів.

Отже, використання VR та AR дозволяє занурити учнів у віртуальне середовище, де вони можуть візуалізувати складні технологічні системи та механізми у тривимірному просторі. Таке занурення значно покращує розуміння абстрактних концептів, які можуть бути складно представити за допомогою традиційних методів навчання. Учні отримують можливість не тільки бачити, але й взаємодіяти з моделями, що істотно збільшує їхнє залучення та мотивацію до навчання (Литвинова, 2023).

Окрім того, використання ШІ у VR та AR середовищах допомагає адаптувати досвід до потреб кожного учня. ШІ може аналізувати дії та вибір учнів під час віртуальних лабораторних робіт чи проєктів, надаючи індивідуалізований зворотній зв’язок та рекомендації, що сприяє підвищенню освітнього результату. Таке віртуальне навчальне середовище буде особливо корисне для проведення експериментів, які в реальних умовах можуть бути небезпечними, занадто дорогими або технічно невиконуваними. Завдяки цим технологіям учні здобувають практичний досвід, необхідний для глибокого засвоєння технологічних дисциплін, що відкриває перед ними ширші перспективи для майбутньої освіти та кар’єри в галузях, де використовуються високі технології (Литвинова, 2023).

Застосування алгоритмів машинного навчання *для автоматизації процесу оцінювання учнів* на уроках технологій у старшій школі є важливим кроком у модернізації освітньої практики. Використання таких алгоритмів дозволяє аналізувати велику кількість даних про освітню діяльність учнів, включаючи їхню роботу над проєктами, виконання завдань, тестові відповіді та навіть поведінкові аспекти. Це дає можливість системам штучного інтелекту не лише оцінювати правильність виконаних завдань, але й виявляти індивідуальні особливості учнів, їхній темп навчання та підходи до вирішення технічних проблем. На уроках технологій, де велика частина навчання спрямована на практичну роботу, алгоритми машинного навчання можуть бути використані для автоматичної оцінки проєктів, таких як розробка електронних схем, програмування або проєктування механічних систем. Наприклад, під час програмування алгоритми можуть автоматично аналізувати код учнів, оцінювати його на правильність, ефективність та структурованість. Це дозволяє швидко виявляти помилки та надавати зворотний зв’язок учню, що прискорює процес навчання та усунення прогалин.

Окрім того, машинне навчання може оцінювати практичні навички, що є особливо важливим на уроках технологій, де учні часто працюють над

створенням фізичних або віртуальних моделей. Алгоритми можуть оцінювати точність виконаних моделей, коректність їхньої роботи, а також пропонувати рекомендації щодо вдосконалення. Так, у робототехніці система може автоматично оцінювати функціональність створеного робота, аналізувати алгоритми його програмування та виявляти області, де потрібні корективи.

Автоматизація процесу оцінювання за допомогою машинного навчання значно зменшує адміністративне навантаження на вчителів. Замість того, щоб витрачати час на рутинні оцінки завдань, учителі можуть більше уваги приділяти педагогічній взаємодії з учнями, надавати індивідуальні консультації та зосереджуватися на розвитку критичних навичок. Це особливо важливо в умовах сучасної освіти, де індивідуальний підхід до навчання стає ключовим аспектом підвищення його ефективності.

Крім того, автоматизація оцінювання за допомогою машинного навчання забезпечує об'єктивність та справедливість у оцінюванні, оскільки алгоритми діють за чітко визначеними критеріями і виключають суб'єктивний фактор. Це допомагає уникати упередженості або помилок, які можуть виникати в процесі традиційного оцінювання. Наведемо приклади таких програм:

GradeScope – це інструмент, який дозволяє вчителям швидко оцінювати роботи учнів, особливо у великих класах (GradeScope, 2026). Це рішення значно спрощує роботу вчителів, дозволяючи їм швидко й ефективно перевіряти тести, лабораторні роботи та інші види формальних завдань. Основна перевага GradeScope полягає в його здатності автоматично порівнювати відповіді учнів зі створеними вчителем шаблонами, що забезпечує швидке й точне оцінювання без необхідності вручну перевіряти кожне завдання.

Застосування GradeScope на уроках технологій відкриває можливість автоматизованого оцінювання навіть складних технічних завдань. Наприклад, вчителі можуть створювати шаблони відповідей для математичних обчислень, програмних алгоритмів або схемотехнічних рішень, які учні мають вирішити у процесі вивчення тем. Алгоритми машинного навчання, які використовуються в GradeScope, здатні не лише оцінювати правильність виконаних завдань, але й ідентифікувати помилки та пропонувати вчителю детальний аналіз відповідей.

Turnitin – широко відомий як інструмент для перевірки на плагіат, також активно використовує штучний інтелект для підтримки процесу оцінювання письмових робіт (Turnitin, 2026). Завдяки штучному інтелекту Turnitin здатний автоматично оцінювати структуру тексту, перевіряючи наявність чіткої логіки та послідовності викладу думок. Алгоритми можуть виявляти слабкі місця у структурі, такі як відсутність чіткого вступу або висновку, або недостатню підтримку основної тези аргументами. Стиль письма також піддається аналізу за допомогою ШІ у Turnitin. Це дозволяє вчителям бачити, наскільки робота відповідає стилістичним вимогам, чи використовуються відповідні академічні терміни, чи дотримуються учні правил граматики та пунктуації тощо. Аналіз стилю є важливим для розвитку письмових навичок учнів, оскільки допомагає їм зрозуміти, як покращити свою роботу в частині ясності та лаконічності

викладу. Особливо цінним для оцінювання письмових робіт є здатність Turnitin оцінювати якість аргументації. Алгоритми аналізують, чи використовують учні переконливі докази для підтримки своїх тверджень, чи є логічні прогалини у викладенні аргументів, та наскільки обґрунтованими є їхні висновки. Це допомагає вчителям глибше зрозуміти рівень критичного мислення учнів та їхню здатність до аргументованої дискусії. Застосування Turnitin на уроках технологій та інших дисциплінах, де учні пишуть есе або дослідницькі роботи, дозволяє вчителям не лише виявляти плагіат, але й надавати учням корисні рекомендації щодо поліпшення їхніх письмових робіт. Наприклад, у рамках технологічних проєктів, де учні можуть подавати технічні звіти або аналіз проєктних рішень, Turnitin може перевіряти не лише оригінальність роботи, але й її структурованість, логіку висновків та відповідність стандартам технічної документації.

Edulastic – є інноваційною освітньою платформою для створення інтерактивних тестів, яка використовує алгоритми штучного інтелекту для аналізу результатів тестувань та надання детальних звітів про успішність учнів (Edulastic, 2026). Ця платформа не лише автоматизує процес тестування, але й значно полегшує аналіз результатів, надаючи вчителям потужні інструменти для розуміння рівня знань учнів і корекції освітнього процесу.

Основна перевага Edulastic полягає у можливості використовувати алгоритми ШІ для детального аналізу даних, отриманих під час тестувань. Платформа автоматично збирає інформацію про кожен тест і на основі цих даних визначає, які теми були добре засвоєні учнями, а в яких аспектах є прогалини. Це дозволяє вчителям оперативно коригувати свій підхід до навчання, зосереджуючись на темах, які потребують додаткового пояснення чи практики. Такий підхід підвищує ефективність освітнього процесу, оскільки вчитель може своєчасно вносити зміни до плану уроків, спрямовані на покращення засвоєння матеріалу.

Edulastic також дозволяє створювати інтерактивні тести з різними типами завдань, що охоплюють як базові питання з вибором відповідей, так і більш складні, наприклад, завдання на співвідношення, відкриті питання або практичні задачі. Завдяки такій різноманітності, вчителі можуть точно перевіряти різні аспекти знань і навичок учнів, що особливо важливо на уроках технологій, де тестування може охоплювати як теоретичні, так і практичні навички.

На основі результатів тестувань Edulastic генерує детальні звіти, які надають глибокий аналіз успішності кожного учня. Система може виявляти закономірності у відповідях, аналізувати поширені помилки і навіть прогнозувати можливі проблеми у навчанні. Наприклад, якщо велика частина класу демонструє проблеми з певною темою або концепцією, платформа може виділити ці моменти і запропонувати вчителю зосередитися на них під час подальших занять. Це дозволяє вчителям персоналізувати освітній процес для кожного учня або групи учнів, забезпечуючи більш індивідуальний підхід.

Роль нейромереж в умінні вчитися в технологічній підготовці.

У сучасній освіті важливим аспектом є розвиток уміння вчитися, тобто здатності до самостійного набуття знань, критичного мислення, рефлексії та саморегуляції (Верховна Рада України, 1999; Кабінет Міністрів України, 2016). В умовах швидких змін технологій та зростаючої кількості доступних інформаційних ресурсів, необхідність у здатності до самостійного навчання стає надзвичайно важливою для учнів, зокрема, в контексті технологічної підготовки. Одним із інструментів, що суттєво сприяє розвитку цієї компетентності, є нейромережі та штучний інтелект (Литвинова, 2023; Zhang, 2021).

«Технології» в освіті еволюціонували від на ручної праці, знайомстві з інструментами та матеріалами, і до механізації, автоматизації виробничих процесів на основі САПР (Татаренко, 2023). До того ж з початку XXI століття ще й цифрові технології почали активно інтегруватися у технологічну освіту, зокрема через використання комп'ютерного моделювання, робототехніки, 3D-друку та систем автоматизованого проєктування (Єфремов, 2016, 123-126; Zhang, 2021). А впровадження STEM-освіти (Science, Technology, Engineering, Mathematics) призвело до міждисциплінарного підходу, коли учні почали працювати над реальними інженерними та технологічними проєктами, використовуючи сучасні програмні засоби (Калічук, 2023, 37-39).

На початку 2020-х років новим етапом розвитку технологічної освіти стала інтеграція штучного інтелекту та нейромереж у освітній процес (Єфремов, 2016, 123-126). Це пов'язано з тим, що ШІ забезпечує можливість автоматизованого аналізу даних, оптимізації конструкцій, автоматичного генерування креслень та проєктів, а також адаптації освітніх матеріалів відповідно до рівня підготовки учнів (Грицишин, 2020, 247-248).

Нейромережі – це програмні алгоритми, що здатні самонавчатися, обробляти великі масиви даних і виконувати складні аналітичні завдання. Їхня інтеграція в технологічну освіту сприяє підвищенню рівня засвоєння матеріалу, розвитку проєктної діяльності та вдосконаленню технічних навичок учнів (Годунова, 2023, 185-195).

У рамках цієї роботи виділено кілька ключових напрямків використання нейромереж у проєктній діяльності учнів ЗЗСО. Ці напрями мають важливе значення для розвитку освітньої автономії, критичного мислення, рефлексії та саморегуляції – усіх складових формування уміння вчитися. Кожен з напрямків сприяє формуванню в учнів здатності до самостійного навчання, забезпечуючи підтримку в процесі пошуку рішень та адаптації до змінних умов. Нижче наведена детальна характеристика кожного напрямку, розкриваючи їхній потенціал у підтримці самостійної навчальної діяльності учнів (Рис. 5).



Рис.5. Ключові напрямки використання нейромереж
у проєктній діяльності учнів

Персоналізація навчання є однією з найважливіших переваг, яку нейромережі приносять до освітнього процесу, особливо у контексті технологічної підготовки учнів. Використання алгоритмів машинного навчання дає змогу створити освітнє середовище, яке адаптується до індивідуальних потреб кожного учня. Нейромережі здатні автоматично налаштовувати навчальні завдання, виходячи з рівня знань, здібностей та темпу засвоєння матеріалу учня. Однією з основних функцій нейромереж є адаптація навчальних завдань до індивідуальних особливостей учнів. Наприклад, на уроках технологій, де учні працюють з такими складними концептами, як програмування, робототехніка чи 3D-моделювання, нейромережі можуть аналізувати успіхи учня в реальному часі та підбирати відповідні завдання, що відповідають його поточному рівню знань. Таким чином, учні, які швидше освоюють базові принципи, отримують більш складні завдання для поглибленого вивчення, а учні, які стикаються з труднощами, отримують завдання, що допомагають поступово подолати прогалини у знаннях (Возняк, 2023, 15-22). Це сприяє розвитку уміння вчитися, оскільки учень самостійно управляє своїм освітнім процесом, отримуючи матеріал, що відповідає його потребам, і може самостійно приймати рішення щодо темпу та глибини вивчення (Возняк, 2023, 15-22).

Нейромережі також забезпечують миттєвий зворотний зв’язок. Це особливо важливо для розвитку самостійності та самоконтролю в навчанні. Учні отримують автоматичні рекомендації щодо помилок, допущених при виконанні завдань, а також пропозиції щодо вдосконалення своїх рішень. Такі системи можуть запропонувати альтернативні варіанти рішень, а також додаткові ресурси, які допоможуть глибше зрозуміти складні концепти. Наприклад, якщо учень працює над програмуванням роботів, нейромережа може виявити помилки в коді, вказати на них і запропонувати поради щодо виправлення, що дозволяє учневі швидко коригувати свої помилки без потреби у зовнішньому втручанні вчителя. Це не тільки покращує процес навчання, а й дає учням можливість самостійно працювати над власними помилками, що є важливим елементом рефлексії – однієї з ключових складових уміння вчитися.

Інтерактивні системи навчання на основі нейромереж дають можливість учням постійно взаємодіяти з навчальними матеріалами, що відповідають їхньому рівню підготовки та інтересам. Ці системи не лише адаптують завдання, а й інтегрують елементи гейміфікації, що робить навчання більш цікавим і мотивуючим. Наприклад, на уроках робототехніки або 3D-друку, де учні виконують проєкти, нейромережі можуть автоматично налаштовувати рівень складності завдання, а також пропонувати варіанти покращення проєкту на основі виконаної роботи. Такі інтерактивні можливості стимулюють учнів до самостійного пошуку рішень, самоконтролю та самостійного визначення темпу навчання, що є важливим елементом у розвитку їхньої здатності до самостійного навчання – необхідної навички для ефективного засвоєння матеріалу у швидко змінюваному світі технологій (Возняк, 2023, 15-22).

Нейромережі є потужним інструментом для *розвитку критичного мислення* в учнів, особливо в процесі роботи з комплексними технологічними задачами. У технологічній підготовці, де старшокласники стикаються з реальними проєктами, такими як автоматизоване проєктування або робототехніка, нейромережі відіграють важливу роль у допомозі не тільки створювати конструкції, але й аналізувати їхню ефективність. Один із найяскравіших прикладів застосування нейромереж у навчанні – це генеративний дизайн, який автоматично генерує кілька варіантів конструкцій на основі заданих параметрів. Учні, при цьому, повинні вибрати найоптимальніші варіанти з множини можливих рішень, що дозволяє їм порівнювати їх, оцінювати з різних аспектів і критично аналізувати результати. Це стимулює розвиток критичного мислення, оскільки учні повинні не тільки вибрати найкраще рішення, але й аргументувати свій вибір, враховуючи технічні характеристики та можливі наслідки впровадження вибраного варіанту.

Використання штучного інтелекту в процесі аналізу та перевірки робіт учнів дозволяє також формувати *рефлексивне мислення*. Нейромережі здатні миттєво виявляти помилки в роботах учнів і надавати зворотний зв’язок, що дозволяє учням швидко коригувати свої дії та вдосконалювати підходи до вирішення задач. Така система сприяє розвитку здатності до самокорекції, що є важливою складовою уміння вчитися. Миттєвий зворотний зв’язок допомагає учням не тільки швидко виправити свої помилки, але й краще усвідомити, чому ці помилки були допущені, і як їх можна уникнути в майбутньому. Цей процес постійного самовдосконалення є важливим аспектом навчання, оскільки він сприяє не тільки засвоєнню знань, а й формуванню навичок, необхідних для успішного професійного розвитку (Воронкін, 2023).

Завдяки нейромережам учні також отримують можливість працювати з навчальним матеріалом самостійно, адаптуючи його до своїх індивідуальних потреб. Алгоритми машинного навчання дозволяють системам персоналізувати навчальні завдання, підбираючи їх відповідно до рівня знань учня та його навчального темпу. Це дає змогу учням розвивати критичне мислення не лише

шляхом вибору рішень, але й через їхнє постійне вдосконалення в процесі роботи з новими завданнями. Автоматична адаптація складності завдань також сприяє розвитку рефлексії, оскільки учні можуть відслідковувати свій прогрес і коригувати свої підходи на основі отриманих результатів. Цей підхід дозволяє кожному учневі рухатися у власному темпі, забезпечуючи більш глибоке засвоєння матеріалу та розвиток здатності до самостійного навчання.

Розвиток самостійності та саморегуляції є важливими складовими уміння вчитися, і нейромережі грають ключову роль у цьому процесі. Завдяки можливості адаптації навчальних завдань до індивідуальних потреб учня, нейромережі дозволяють кожному учневі працювати у власному темпі та на своїх умовах. Це дає можливість учням встановлювати особисті навчальні цілі, орієнтуючись на їхній поточний рівень знань та здатності. Наприклад, при роботі з 3D-моделюванням або робототехнікою учні можуть самостійно управляти створенням проєктів, використовуючи інтелектуальні системи для отримання рекомендацій і корекцій. Такі системи надають миттєвий зворотний зв'язок, що допомагає учням коригувати свої стратегії і шукати найефективніші рішення. Це сприяє розвитку навичок самоконтролю, оскільки учні отримують можливість постійно оцінювати власну діяльність і вносити корективи у свої методи роботи. Важливою частиною цього процесу є також розвиток рефлексії, коли учні аналізують свої помилки та досягнення, визначаючи, які стратегії навчання є найбільш ефективними для них (Ребуха, 2022). Нейромережі сприяють такому процесу, надаючи учням інструменти для самостійного навчання та постійного вдосконалення своїх знань і вмінь. Такий підхід дозволяє розвивати не тільки технічні навички, але й здатність до самостійного пошуку рішень і саморегуляції у навчанні.

Нейромережі відіграють важливу роль у *підвищенні технологічної грамотності учнів,* оскільки дозволяють їм не лише освоювати нові технології, але й розуміти принципи їхнього функціонування. Завдяки використанню штучного інтелекту в навчанні, учні мають можливість працювати з реальними технологічними системами, аналізувати їх роботу та вивчати алгоритми, що лежать в основі їх функціонування. Це створює можливість для глибшого занурення в технологічний контекст і розвитку необхідних навичок для майбутньої професійної діяльності (Нікітенко, 2022, 53-63). Знання про те, як працюють нейромережі, алгоритми машинного навчання та інші інтелектуальні системи, дозволяє учням не лише застосовувати ці технології на практиці, але й розуміти їхні внутрішні механізми. Наприклад, під час роботи з програмуванням або 3D-моделюванням учні мають змогу застосовувати штучний інтелект для розв'язання конкретних завдань, що дає їм розуміння того, як інтелектуальні системи взаємодіють із даними та приймають рішення.

Таким чином, знання та досвід роботи з такими технологіями готують учнів до професійної діяльності в умовах швидкої цифровізації, де технології, зокрема штучний інтелект, стають невід'ємною частиною всіх галузей. Освоєння принципів функціонування нейромереж та машинного навчання дає

учням не тільки практичні навички, але й глибше розуміння технологічних процесів, що необхідно для успішної адаптації до нових вимог професійного середовища та для розвитку креативних та критичних навичок в сучасному світі.

Інтеграція нейромереж у навчальні платформи також сприяє розвитку *інтерактивності та гейміфікації* в освітньому процесі. Ігрові елементи навчання у поєднанні з інтелектуальними тьюторськими системами, мотивують учнів до активної участі в процесі навчання, створюючи умови для самостійного пошуку рішень і розв'язання проблем. Наприклад, платформи, що використовують гейміфікацію, можуть дозволяти учням виконувати завдання у вигляді викликів або змагань, що підвищує їх зацікавленість і стимулює до самостійного вдосконалення (Брана, 2019, 194-196).

Завдяки таким платформам учні не лише взаємодіють з навчальним матеріалом, але й мають можливість розв'язувати завдання у вигляді ігрових сценаріїв, що стимулює їх до самостійного пошуку рішень та вдосконалення своїх навичок. Такий підхід розвиває важливі навички саморегуляції, оскільки учні визначають власні цілі і стратегії досягнення результатів, вносячи корективи у свої методи в залежності від результатів (Ульянова, 2021, 306-310).

Ігрові елементи не тільки сприяють кращому засвоєнню матеріалу, а й дозволяють учням долати труднощі через взаємодію з контекстом завдань, створюючи умови для гнучкості та адаптації до нових викликів. Платформи, що поєднують навчання і гейміфікацію, стають важливими інструментами для розвитку критичного мислення і творчості, допомагаючи учням знаходити нестандартні рішення та адаптуватися до швидко змінюваного світу технологій.

Отже, інтеграція штучного інтелекту та нейромереж у технологічну освіту є важливим кроком до покращення якості навчання та розвитку ключових компетентностей у учнів. В умовах швидких змін у технологічному середовищі, ці інструменти сприяють персоналізації навчання, розвитку критичного мислення та навичок самонавчання. Впровадження ШІ дозволяє учням ефективніше засвоювати матеріал, розвивати практичні навички та готуватися до професійної діяльності в цифровому суспільстві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Брана, В., Струк, О. (2019). Використання штучного інтелекту в розвиваючих комп'ютерних іграх. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи*. *Матеріали IV Міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції* (с. 194–196).

Букатова, О., Федорова, О., Яренчук, Л. (2020). Застосування сучасних методів і освітніх технологій для забезпечення якості освітнього процесу в загальноосвітніх закладах у контексті трудового навчання та технологій. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 1(69), 150–157.

Возняк, А., Алещенко, О. (2023). Використання інформаційно-комунікаційних технологій для якісного дистанційного навчання актуальні проблеми та перспективи технологічної і професійної освіти. *Матеріали VII всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції* (с. 15–22). ТНПУ ім. В. Гнатюка.

Верховна Рада України. (1999). *Про освіту* (Закон України від 13 травня 1999 № 2145-19). http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/651-14

Воронкін, О. (2023). *Технології штучного інтелекту в професійній діяльності педагога*. https://www.slideshare.net/AlexVoronkin/ss-258176428

Годунова, А., Толочко, С. (2023). Моніторингове дослідження сприйняття підлітками технологій зі штучним інтелектом. Перспективи та інновації науки, (12(30)), 185-195.

Грицишин, В., Габрусєва, Н. (2020). Штучний інтелект: сьогодні і завтра. *Фундаментальні та прикладні проблеми сучасних технологій: матеріали Міжнародної науково-технічної конференції* (с. 247–248)

Єфремов, М., & Єфремов, Ю. (2016). Штучний інтелект, історія та перспективи розвитку. *Вісник ЖДТУ. Серія «Технічні науки»*, (2 (45)), 123–126.

Кабінет Міністрів України. (2016). *Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року* (Розпорядження № 988-р). http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80

Кабінет Міністрів України. (2020). *Про схвалення Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні* (Розпорядження № 1556-р). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-2020-p#Text

Калічук, В., Сіткар, Т. (2023). Особливості підготовки майбутніх фахівців цифрових технологій до вивчення штучного інтелекту. *Матеріали VII всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції* (с. 37-39). ТНПУ ім. В. Гнатюка.

Литвинова, С., Сороко, Н., Баценко, С. та ін. (2023). Проєктування освітнього середовища з використанням засобів доповненої та віртуальної реальностей в закладах загальної середньої освіти *(колективна монографія)*. ІЦО НАПН України.

Мар'єнко, М., Коваленко, В. (2023). Штучний інтелект та відкрита наука в освіті. *Фізико-математична освіта*, 38(1), 48–53

Нікітенко, В., Олексенко, Р., Кивлюк, О. (2022). Формування цінностей цифрової освіти і цифрової людини у діджиталізованому суспільстві. *Humanities Studies*, (10), 53-63.

Ребуха, Л. (Ред.). (2022). Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти *(монографія)*. ЗУНУ.

Рекомендації щодо використання штучного інтелекту у навчанні, викладанні та дослідженнях. (2023). https://www.oxsico.com/wp-content/uploads/2023/06/AI-guidelines-for-universities-UA-v1.03.pdf

Татаренко, О. (2023). *Сучасний урок технологій в контексті нової української школи*. https://znayshov.com/FR/23595/nmv_59-98-104.pdf

Ульянова, В. (2021). Застосування інформаційних технологій на уроках. *Наукові та освітні трансформації в сучасному світі: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції* (с. 306-310). Росток А.В.Т.

Федина, Ю. (2024). Як використати штучний інтелект в освіті. *Педрада. Платформа Освіта*. https://oplatforma.com.ua/article/15878-yak-vikoristati-shtuchniy-intelekt-v-osviti

ALEKS. (2026). https://www.aleks.com

Belda-Medina, J., Calvo-Ferrer, J. (2022). Using chatbots as AI conversational partners in language learning. *Applied Sciences*, (*12*(7)), 1-16.

Carnegie Learning. (2026). https://www.carnegielearning.com

Chen, Y., Jensen, S., Albert, L., Gupta, S., Lee, T. (2022). Artificial intelligence (AI) student assistants in the classroom: Designing chatbots to support student success. *Information Systems Frontiers*, (*25*(2)), 1-22.

DreamBox Learning. (2026). https://www.dreambox.com

Duolingo. (2026). https://www.duolingo.com

Edulastic. (2026). https://edulastic.com

Google Arts & Culture. (2026). https://artsandculture.google.com/project/expeditions

GradeScope, (2026). https://www.gradescope.com
IBM Watson. (2026). https://www.ibm.com/watson
Khan Academy. (2026). https://www.khanacademy.org
Knewton Alta. (2026). https://www.wiley.com/en-us/education/alta
Microsoft HoloLens. (2026). https://www.microsoft.com/en-us/hololens
Squirrel AI. (2026). https://squirrelai.com
Turnitin. (2026). https://www.turnitin.com
Unity. (2026). https://unity.com
Wizer.Me. (2026). https://app.wizer.me
Zhang, K., Aslan, A. (2021). AI technologies for education: Recent research & future directions. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100025
zSpace. (2026). https://zspace.com.

Самбор М. А.
Прилуцький районний відділ поліції ГУНП в Чернігівській області,
Прилуцька районна рада Чернігівської області,
Північноукраїнський інститут імені Героїв Крут
ПрАТ «Вищий навчальний заклад «Міжрегіональна Академія управління персоналом»,
Комунальний заклад «Прилуцький гуманітарно-педагогічний фаховий коледж імені Івана Франка» Чернігівської обласної ради, Первинна профспілкова організація Прилуцького ВП ЧОО ПАП ОВС України
(Прилуки – Чернігів, Україна)
https://doi.org/10.32405/978-617-9006-40-1-2026-396-411

ПРАВО ЯК ОСВІТНІЙ КОМПОНЕНТ У ОСВІТНІЙ ПРОГРАМІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ-ПЕДАГОГІВ

Людство перебуває в активній фазі переходу до якісно нового рівня життєдіяльності. При цьому багато у чому це зумовлено також і зовнішніми факторами, які виявляються у результатах негативного антропогенного впливу на навколишнє природне середовище, що у цілому визначає гостру необхідність використання «дружніх» до природи технологій замість тих, що агресивно і деструктивно впливають на екологію і потім спричиняють зворотний негативний вплив на людину. Саме тому сучасне людство досить активно входить у вектор розвитку, однією з ключових засад якого виступає енергозбереження і енергоефективність. Зелена енергетика, електричні засоби пересування (електромобілі, електромотоцикли, морські судна та судна внутрішнього плавання на електродвигунах), використання альтернативних джерел енергії у всіх сферах суспільних відносин – усе це вже сьогодні є свідченням якісних змін розвитку людства. Таким чином, інноваційний розвиток торкнувся практично усіх сфер сучасного життя, зокрема як побуту, так і процесів виробництва товарів, виконання робіт та надання послуг. Водночас еволюційний процес міцно пов’язаний з правом при цьому одночасно на декількох рівнях. Адже, з одного боку саме право створює умови для ефективного розвитку технологій або навпаки перешкоди для такого розвитку, запроваджуючи моделі поведінки які сприяють створенню нових результатів інтелектуальної діяльності і забезпеченню прав винахідника, а також осіб, які користуються відповідними результатами інтелектуальної діяльності або ж навпаки – моделі поведінки, які не надають автору та/або користувачам результатами його інтелектуальної діяльності необхідних юридичних гарантій, що несприятливо впливає на розвиток технологій та/або їх впровадження у

конкретних сферах суспільних відносин (Духневич, Спєсівцев, 2023, 156-157). Саме право багато у чому визначає соціальний розвиток суспільств.

В основі сучасних глобалізаційних процесів перебувають політичні питання, серед яких чільне місце посідають правові, як ті, що ґрунтуються на силі права, так і ті, що за основу беруть право сили. Водночас, маємо зауважити, що обрання того чи іншого вектору руху і розвитку залежить від культури та освіти людини, соціуму, людства у цілому.

Право є унікальним регулятором суспільних відносин, учасником яких є кожна людина, а спектр таких відносин надзвичайно різноманітний, відтак обізнаність з нормами права, які застосовуються до регулювання зазначених відносин, ефективність використання прав, свобод, інтересів, виконання обов'язків, істотно впливає як на досягнення цілей, зокрема правових, суб'єктів таких відносин, так і на підтримання правового порядку, а отже – упорядкованості суспільних відносин. Не є винятком освітній процес та його регулювання нормами права, які визначають права і обов'язки здобувачів та надавачів освітніх послуг. Отож право і освіта як доповнюють один одного, так і визначають вектори буття та розвитку один одного (Самбор, 2025, 40-41) правова освіта, як елемент освітнього процесу у неюридичних навчальних закладах та неюридичних спеціальностей, украй важлива, оскільки формує всебічні загальні та спеціальні компетентності, системний кейс соціальних компетентностей та можливість їх використанні та реалізації у суспільстві: від конкурентоспроможності на ринку праці до якісного виконання повноважень за посадою відповідно до професії (Самбор, 2025, 44). З упевненістю можна констатувати, що викладання правничих дисциплін, формування відповідних педагогічних знань та методик є молодою з точки зору педагогічної науки галуззю.

У правовому полі, як у сфері формування дефініцій, так і регулювання окремих видів діяльності, залишається значний вакуум, а також надзвичайно значний за сферою розсуд, зумовлений, на нашу думку, перш за все особливостями організації правового порядку в Україні. Відстоюємо думку про те, що держава не має надмірно втручатися у приватно-правову сферу відносин, до якої входить і освітня діяльність. Однак, виходячи із ролі держави, як інституту суспільства, остання встановляє певні стандарти освіти, які мають відповідати соціальним запитам (суспільним інтересам) та інтересам особистості, тобто утверджувати баланс таких інтересів, у тому числі й у сфері освіти.

Безперечно, освітній процес має своїх ключових учасників: з одного боку – здобувачів освіти, а з іншого – педагогічні, науково-педагогічні та наукові працівники; фізичні особи, які провадять освітню діяльність (ст. 52 Закону України «Про освіту» (Про освіту, 2017)) тощо, з яких не можна виключати заклади освіти.

Власне, викладацька діяльність – це діяльність, яка спрямована на формування знань, інших компетентностей, світогляду, розвиток

інтелектуальних і творчих здібностей, емоційно-вольових та/або фізичних якостей здобувачів освіти (лекція, семінар, тренінг, курси, майстер-клас, вебінар тощо), та яка провадиться педагогічним (науково-педагогічним) працівником, самозайнятою особою (крім осіб, яким така форма викладацької діяльності заборонена законом) або іншою фізичною особою на основі відповідного трудового або цивільно-правового договору (Про освіту, 2017). Разом із цим важливим є комплекс тих знань, компетентностями з яких мають оволодіти здобувачі освіти. Скориставшись ретроспективою, яка дозволяє провести логічні ланцюги від компетентності до відправної точки її визначення, формування необхідного набору способів, методів, засобів, знарядь тощо, доходимо до початкового етапу, де важливим є саме викладач, як носій необхідного комплексу знань.

Викладач (тренер) – це фізична особа, яка має відповідну кваліфікацію та/або практичний досвід проведення навчання за загальними та спеціальними програмами підвищення кваліфікації (Про затвердження Положення про вебпортал управління знаннями у сфері професійного навчання «Портал управління знаннями», 2019). Отже, можемо виснувати, що отримання здобувачами компетентностей, які забезпечать їх у майбутньому конкурентоспроможними на ринку праці, залежить як від відповідної програми дій (кейсу освітніх компонентів), кваліфікації викладачів, здатних відтворити відповідний матеріал у доступній для засвоєння формі.

Компетенція являє собою цілісну систему, що включає в себе підсистеми знань, умінь та навичок, необхідних для виконання певної функції та реалізації відповідного завдання, що за своїм призначенням відповідає вимогам до заняття особою відповідної посади в органах місцевого самоврядування, а також прав і обов'язків, зумовлених реалізацією функцій та завдань місцевого самоврядування. У свою чергу компетентність – це здатність особи реалізовувати права та обов'язки посадової особи органів місцевого самоврядування, з огляду на наявність відповідних знань, умінь та навичок, здатності посадової особи самостійно з урахуванням наявного адміністративного розсуду формувати зазначений необхідний набір прав і обов'язків для реалізації повноважень органу місцевого самоврядування (Sambor, 2024, 91). Маємо лише усвідомити те, наскільки сучасному українському громадянському суспільству важливе формування всебічно розвиненої особистості, здатної творчо виконувати свої функції та завдання, адаптивно підходити до передачі знань новим поколінням українського суспільства на фундаментальних засадах побудови такого суспільства: верховенства права, утвердження прав і свобод людини, свободи розвитку особистості.

Викладання правознавства є важливою складовою освітнього процесу, оскільки сприяє формуванню правової свідомості учнів і готує їх до активного громадянського життя, розвитку критичного мислення, запобіганню правопорушенням учнів. Цей предмет важливий для будь-якої суспільної

системи, оскільки сприяє побудові справедливого та правового суспільства. Важливо підтримувати й розвивати правову освіту, щоб громадяни були готові до викликів сучасності та могли діяти відповідально в рамках закону (Сергієнко, 2023, 52).

Досвід юридичної практики та педагогічної діяльності демонструє надзвичайно низькі не лише знання, а й навіть обізнаність здобувачів освіти з нормами, що регулюють їх поведінку у відповідних суспільних відносинах, у тому числі у відповідному освітньому процесі. Навіть загальні питання регулювання поведінки учасника суспільних відносин не мають відповіді та постають, як риторичні (Самбор, 2025, 42).

Водночас, перебуваючи у постійних суспільних відносинах, які урегульовуються саме нормами права, учасники освітнього процесу зобов'язані якісно використовувати свої можливості, виконувати обов'язки та усвідомлювати відповідальність перед суспільством, державою та особистістю за вчинення протиправних діянь. У вказаному контексті саме право здатне навести міст між індивідуальними інтересами та інтересами суспільства у формуванні освіченої особистості, здатної реалізовувати набуті компетентності як у повсякденному житті, так і у професійній діяльності. Водночас озвучимо й застереження про те, що сам освітній процес засновується на певних нормах права, знання та ефективне використання яких для регулювання відповідних освітніх суспільних відносин, вважаємо, вкрай важливим як для самої освіти, так і суспільства у цілому.

До всього важливим є формування світоглядних правових позицій у здобувачів освіти, які відповідатимуть фундаментальним принципам правової системи, що забезпечуватиме реалізацію набутих компетентностей молодими фахівцями у соціальному середовищі. На наш погляд, усвідомлення та представлення на розсуд громадськості питань формування компетентностей, розуміння права, як елементу освітньої програми, усвідомлення права, як освітнього компонента, відбувається крізь призму певної правової та освітньої позиції.

Правова позиція – це інтелектуально-вольова, дослідницько-пошукова діяльність суб'єкта права, пов'язана із формуванням та викладенням мотивованої та обґрунтованої думки на основі дослідження обставин справи, кваліфікації діянь учасників правовідносин, а також обрання на власний розсуд та за власною інтерпретацією норм позитивного права, які слід використовувати як засіб урегулювання (унормування) конкретних суспільних відносин та їх обґрунтування. Правова позиція є емпіричною реальністю застосування суб'єктом ідеально-теоретичної абстрактної конструкції (моделі) норми права у повсякденному житті (Самбор, 2018, с. 83). Формування індивідуальної правової позиції до розуміння правовідносин, ролі їх учасників, якими є здобувачі освіти та фахівці у майбутньому важливим є не лише опір на певний власний досвід, а й отримання відповідних знань.

У сучасних умовах доволі часто використовують поняття «освітній компонент», подекуди несвідомо відмітаючи розуміння навчальної дисципліни,

навчального предмета, підмінюючи одні поняття іншими, не заглиблюючись у змістовне їх наповнення тощо. Слід ураховувати те, що за змістом компонент слід розглядати як частину чогось цілого. Разом із цим не можна залишити поза увагою той факт, що само по собі компонент може бути складною структурою щодо предметів чи об'єктів нижчого рівня.

Отож дослідження права, як освітнього компонента, з одного боку має чітке функціональне спрямування, а з іншого боку – відкриває широкий спектр для наукових пошуків щодо місця та ролі права, як самостійного освітнього компонента, та невід'ємної складової інших елементів, що у взаємозв'язку та взаємодії дозволяють сформувати єдину освітню систему, яка відповідає запитам суспільства, а відтак – пронизана сучасним баченням та спрямованістю суспільства до прогресивного розвитку на засадах демократичної побудови утвердження прав і свобод людини та громадянина, задоволення індивідуальних та колективних інтересів.

Виходячи з нормативних приписів, що містяться у ст. 1 Закону України «Про освіту» (Про освіту, 2017), де зазначається, що освітня програма – єдиний комплекс освітніх компонентів (предметів вивчення, дисциплін, індивідуальних завдань, контрольних заходів тощо), спланованих і організованих для досягнення визначених результатів навчання (п. 19 ч. 1 ст. 1 Закону України «Про освіту»), можемо виснувати, що освітній компонент – це *окремий елемент освітньої програми,* який може бути навчальною дисципліною, практикою, курсовою або кваліфікаційною роботою тощо, являє собою сформовану у виді плану організаційну і практичну діяльність, спрямовану на набуття нових знань, умінь, навичок, цінностей та поведінки – формування відповідної компетентності, подальшого виконання повноважень.

Констатуємо, що праву відводиться виняткова роль освітнього компоненту у межах тої чи іншої навчальної дисципліни, наприклад, громадянська освіта, що суттєво збіднює якість компетентностей та не відповідає сучасним запитам. Зазначене засвідчує те, що праву відводиться вторинна роль на одвірках науки, тоді як у суспільному житті саме право відіграє виняткову роль у регулюванні суспільних відносин, у тому числі й освітніх відносин.

Переконані, що освітні компоненти мають складну внутрішню і не менш складу зовнішню структуру. За таких обставин, вважаємо, що саме класифікація освітнього компоненту залежно від внутрішнього його наповнення та зовнішнього вираження дозволить всебічно та повно розкрити місце, роль, значення права, як освітнього компонента відповідної освітньої програми забезпечення цілісної системи компетентностей майбутнього фахівця.

Водночас слід зрозуміти та дійти логічного висновку про необхідність запровадження елементів правничої науки, як освітнього компонента, не лише у межах навчальної дисципліни «громадянська освіта», а й інших дисциплін, зокрема «педагогіка» тощо. Переконані, що саме правові знання забезпечать всебічність розкриття спеціально педагогічних дисциплін, оскільки у комплексному підході створять умови розуміння правил і норм освітньої та

іншої діяльності, розкриття змісту таких дисциплін у новому світлі та комплексно, а не фрагментарно, винятково під певною призмою, якою є незавершений предмет тої чи іншої науки.

Переконуємося у тому, що набуття загальних і спеціальних компетентностей неможливо без набуття знань, умінь та навичок соціальної поведінки у відповідних суспільних відносинах, яка регулюється нормами права. Обізнаність у вказаній сфері забезпечить не лише ефективну побудову освітнього процесу, а й якісне надання відповідних знань. Адже за таких умов суб'єкт надання освітніх послуг (навчальний заклад чи окремий викладач усвідомлює та виконує свої обов'язки, використовує права з метою забезпечення компетентностями здобувача освіти, а останній у свою чергу обізнаний із своїми правами та обов'язками у освітніх відносинах.

Насамкінець зауважимо, що право має стати обов'язковим компонентом освітніх програм за усіма рівнями навчання та усіма кваліфікаціями і професіями. Водночас викладання правничих дисциплін має, на наш погляд, здійснюватися за декількома основними напрямками: 1) набуття загальних уявлень про право (терміно-поняття, сфера дії тощо). Для вказаного напрямку важливо формування права, як навчального компонента навчальної дисципліни «громадянська освіта», що забезпечить набуття здобувачами освіти загальнотеоретичних знань та навичок; 2) набуття знань з особливостей правового регулювання суспільних відносин (загальні засади цивільного, трудового, сімейного права). Вказане можливе у результаті введення до відповідних освітніх програм відповідних навчальних дисциплін, наприклад, «загальні засади правового регулювання» певної галузі чи професії; 3) набуття знань з правового регулювання майбутньої професії (наприклад, особливості регулювання освітніх послуг для майбутніх викладачів (вчителів), нормативно-правове регулювання освітньої діяльності тощо. Зазначене, на нашу думку, може ефективно реалізуватися у разі введення правничих знань (права), як освітнього компонента до відповідних спеціалізованих навчальних дисциплін.

Підсумовуючи, наголосимо на тому, що саме право, як освітній компонент, забезпечує надання здобувачам освіти необхідних знань, умінь та навичок соціальної поведінки та виконання соціальних ролей за відповідними професіями, а тому якісне його впровадження в освітній процес гарантуватиме підґрунтя професійного компетентнісного зростання фахівця, розбудови громадянського суспільства.

Аналіз права, як освітнього компонента, дозволяє дійти висновку про те, що перший слід сприймати у вузькому та широкому його розумінні. Вузьке розуміння права, як освітнього компонента, розкриває місце права у забезпеченні цілісного вивчення та оволодіння знаннями соціального та соціально-правового спрямування у межах відповідного предмета, тоді як широке розуміння права, як освітнього компонента, передбачає сприйняття його як елемента освітньої чи освітньо-професійної програми.

Продовжуючи дослідження права, як освітнього компонента, маємо зауважити, що слід чітко розмежовувати право, як навчальну дисципліну та освітній компонент.

Складність та багатовекторність досліджуваної проблематики зумовлює необхідність звернення до поняття «навчальної дисципліни».

Складова галузевого стандарту вищої освіти. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра за напрямом 0504 «Туризм», фахове спрямування 6.050400 «Готельне господарство» розкриває навчальну дисципліну (у вищому навчальному закладі) – як педагогічно адаптовану систему понять про явища, закономірності, закони, теорії, методи тощо будь-якої галузі діяльності (або сукупності різних галузей діяльності) з визначенням потрібного рівня сформованості у тих, хто навчається, певної сукупності умінь і навичок (Про затвердження складових галузевих стандартів вищої освіти з напряму 0504 «Туризм», 2004). Все більше переконуємося у тому, що професійно спрямований процес формування фахівця неможливий без наявності компетентності з регулювання відповідних суспільних відносин з надання та отримання освітніх послуг, а також відносин, у яких майбутній фахівець реалізовуватиме свої знання, уміння, удосконалюватиме навички.

Відтак, вважаємо за необхідне введення до освітніх програм підготовки фахівців наступних предметів: 1) «Загальні засади розуміння права у суспільстві», у межах якого відбудеться отримання загального розуміння дії права, особливостей регулювання соціальної поведінки особистості у суспільстві; 2) «Нормативно-правове регулювання фахової діяльності». У межах зазначеного навчального предмета здобувачі освіти матимуть можливість отримати знання та оволодіти уміннями та навичками поведінки у відповідних суспільних відносинах, де реалізовуватимуть власні повноваження відповідно до набутих компетенцій.

Не надаючи праву особливої переваги перед іншими навчальними дисциплінами чи освітніми компонентами, намагаємося переконати та вселити думку у кожного, що саме право визначає нашу поведінку, у межах здобуття правових знань можливе усвідомлення структури суспільних відносин та елементів таких відносин: прав, свобод, обов'язків, відповідальності. У сукупності вказані елементи забезпечать формування свідомої та гармонійної особистості, здатної вибудовувати соціальну роль у суспільних відносинах, використовувати права і свободи, не зловживаючи ними, виконувати обов'язки стосовно інших учасників відносин, а також усвідомлювати заходи юридичної відповідальності у разі невиконання чи неналежного виконання обов'язків, а за певних обставин – зловживання правами, свободами, інтересами. Поміж цього саме правові норми забезпечують здобуття знань та формування на їх основі умінь та навичок ефективної професійної діяльності, використання професійних знань та їх утілення у суспільних відносинах.

Погоджуємося з О. Цюняк, що моделювання системи професійної підготовки майбутніх фахівців, як до інноваційної діяльності, так і ефективної

професійної діяльності, залежить від наявності нормативно-правового забезпечення, насамперед освітніх стандартів і навчальних програм, позаяк саме ними визначається зміст, порядок, правила і принципи процесу підготовки майбутнього педагога та характеризуються основи навчальної діяльності (Цюняк, 2020, 99). Рівні професійної готовності майбутніх фахівців: низький рівень – слабо виражені знання нормативно-правових документів у галузі освіти; відсутня система знань з педагогіки, педагогічної інноватики; відсутні уміння співвідносити теоретичні знання з практичною інноваційною діяльністю; відсутність внутрішньої мотивації до інноваційної діяльності; слабо виражена спрямованість на самовдосконалення і саморозвиток; відсутнє прагнення опановувати нові форми і методи організації інноваційної діяльності; відсутня здатність до створення ситуацій успіху в інноваційній діяльності; здатність до емпатії та співпереживання відсутня; оцінка власної професійної готовності до інноваційної діяльності; уміння частково виявляти та оцінювати кращий педагогічний досвід, аналізувати результати інноваційної діяльності; розуміння психоемоційного стану іншої людини не у повній мірі; недостатньо виражена схильність долати конфліктні ситуації та знаходити компромісні рішення; здатність до професійної адаптації, готовність до партнерських відносин та співпраці слабо виражені; уміння налагоджувати ділові й товариські контакти ситуативні; відсутня упевненість у власних силах, прагнення до педагогічного спілкування; уміння виявляти ініціативу; слабо виражена здатність до професійного ризику. Середній рівень – не чітко виражені знання нормативно-правових документів у галузі освіти; часткова наявність системи знань з педагогіки, педагогічної інноватики; недостатньо стійкі уміння співвідносити теоретичні знання з професійною інноваційною діяльністю; загальне усвідомлення значущості педагогічної професії та сутності інноваційної діяльності у системі освіти; наявність часткової внутрішньої мотивації до інноваційної діяльності; помірно виражена спрямованість на самовдосконалення і саморозвиток; прагнення опановувати нові форми і методи організації інноваційної діяльності недостатньо стійкі; здатність до створення ситуацій успіху в педагогічній інноваційній діяльності виявляється ситуативно; часткова здатність до емпатії, співпереживання; оцінка власної професійної готовності до інноваційної діяльності; уміння частково виявляти та оцінювати кращий педагогічний досвід, аналізувати результати інноваційної діяльності; здатність до розуміння психоемоційного стану іншої людини виражена не у повній мірі; здатність до професійної адаптації, готовність до партнерських відносин та співпраці частково виражені; уміння налагоджувати ділові й товариські контакти ситуативні; помірна упевненість у власних силах; часткове прагнення до педагогічного спілкування; уміння виявляти ініціативу; помірна здатність до професійного ризику. Високий рівень – ґрунтовні знання нормативно-правових документів у галузі освіти; уміння співвідносити теоретичні знання з професійною інноваційною діяльністю; системність, міцність та творчий характер інноваційних знань; позитивне ставлення

майбутніх магістрів початкової освіти до педагогічної професії; наявність стійкої внутрішньої мотивації до інноваційної діяльності; виражена спрямованість на самовдосконалення і саморозвиток; прагнення опановувати нові форми і методи організації інноваційної діяльності; здатність до створення ситуацій успіху в педагогічній інноваційній діяльності; активний інтерес і потреба у реалізації інноваційної діяльності; висока здатність до емпатії, співпереживання; адекватна оцінка власної професійної готовності до інноваційної діяльності; здатність виявляти та оцінювати кращий педагогічний досвід, уміння аналізувати результати інноваційної діяльності; здатність до розуміння психоемоційного стану іншої людини; схильність долати конфліктні ситуації та знаходити компромісні рішення; розвиток творчого мислення; рефлексивна самооцінка власних здібностей, умінь і якостей, що забезпечують сформованість високого рівня професійної готовності до інноваційної діяльності; здатність до професійної адаптації, готовність до партнерських відносин та співпраці; чітка сформованість уміння налагоджувати ділові й товариські контакти; упевненість у власних силах; прагнення до педагогічного спілкування; уміння виявляти ініціативу; висока здатність до професійного ризику (Цюняк, 2020, 201-203). Як бачимо, знання нормативно-правових актів, хоча на наш погляд, куди коректніше буде зазначати знання норм права, визначають не лише рівні готовності до професійної діяльності, а й здатності виконувати соціально значущі ролі, функції, статуси у громадянському суспільстві, де панує право, зокрема за майбутньою професією. Виявляється, що саме право визначає ефективність виконання обов'язків за професією та посадою, а професійні знання, уміння та навички забезпечують якісне їх виконання. Також не можемо оминути й той факт, що саме у нормах права не лише фіксуються вимоги до професійної компетентності, а самі професії, їх існування та найменування визначається у нормах права. Зазначене додатково демонструє проникнення права у соціальне життя.

Разом із цим, відсутня єдність у підходах пріоритетності знань у сфері права. На жаль, не лише емпіричні дослідження, педагогічна практика та відносини зі здобувачами освіті вказують на те, що сучасну молодь більше цікавить табу і те, як на це реагує право, тобто цікавлять заборонні норми, наявність юридичної відповідальності за ті чи інші діяння.

Навіть педагогічна наука доволі часто звертає свої погляди на юридичну відповідальність куди більше, ніж на формування сталої переконливої позиції (правової позиції) необхідності виконання зобов'язань, якісного використання прав, свобод та інтересів. Для прикладу, О. Кузьменко зауважує, що важливе значення має вивчення основ кримінального та адміністративного права у частині, що стосується реалізації адміністративної відповідальності. всі вищенаведені питання безпосередньо стосуються забезпечення правомірної поведінки кожним суб'єктом, у тому числі й студентами. Адже кожна ситуація вимагає хоча б мінімум правових знань, які потрібні для того, щоб поведінка була правомірною, тобто такою, що відповідає приписам чинних правових

норм (Кузьменко, 2024, 279-280). Не заперечуючи такого положення, все ж акцентуємо увагу на тому, що важливіше: уміти діяти у правовому полі демократичної держави та громадянського суспільства, тобто мовиться про регулятивну складову права та відповідну її функцію, чи все ж про певні табу, тобто заборонні норми і юридичну відповідальність? Вважаємо, що логічним ланцюгом взаємопов'язаних складових елементів було б вивчення розуміння правової поведінки, у якій перш за все необхідно усвідомлювати правомірну поведінку. Зі знанням та розумінням останньої можна і необхідно вивчати і знати неправомірну поведінку, що охоплює собою обізнаність із забороннми нормами та юридичною відповідальністю.

У освітньому процесі важливі знання, що є першоосновою побудови умінь та формування навичок. Свідомі з того, що саме наявність якісних знань у суб'єктів надання освітніх послуг є якщо не гарантом, то підґрунтям їх отримання здобувачами освіти.

Знання – це результат процесу діяльності пізнання, перевірене суспільною практикою і логічно упорядковане відображення її у свідомості людини. Знання – категорія, яка відображає зв'язок між пізнавальною і практичною діяльністю людини. Знання виявляються в системі понять, суджень, уявлень та образів орієнтованих основ дій тощо, яка має певний обсяг і якість. Знання можна ідентифікувати тільки за умови їх виявлення у вигляді вмінь виконувати відповідні розумові або фізичні дії (Про затвердження складових галузевих стандартів вищої освіти з напряму 0504 «Туризм», 2004). Переконуємося у тому, що право слід розглядати та сприймати як складну багатокомпонентну систему координат знань, яка не лише передбачає взаємодію суб'єктів суспільства і держави у всіх сферах життєдіяльності, а й визначає засади такої взаємодії.

Недарма право розглядається нами як продукт людської діяльності, у середовищі собі подібних (у суспільстві), метою якого є впорядкування відносин його членів у спосіб, що має забезпечити свободу існування та розвитку кожної особистості, шляхом встановлення нормативних приписів, які не допустять зловживання можливостями особи у реалізації її інтересів та пригнічення інтересів інших, а також знаходить підтримку та забезпечення з боку найбільшого інституту організації людей – держави. Тому вважаємо, що подальше розроблення поняття «право» має продовжуватися у межах існуючої гуманістичної концепції, панівної у суспільстві, що відображатиме усі його (права) змістовні елементи, тим самим розкриваючи його сутність (Самбор, 2011, 63). Освітній компонент, на наш погляд, є складовим елементом, під призмою якого право отримує нові барви та здатне куди ефективніше справляти свій регулятивний вплив на суспільні відносини. Таким чином, системний підхід гарантує детальне розкриття всіх складових елементів відповідного поняття та категорії.

Цілісний системний підхід до розуміння місця та ролі права у освітньому процесі, слід, на нашу думку, розмежувати за наступними критеріями: 1) право,

як елемент освітньої програми, тобто складова системи більш високого порядку; 2) право, як самостійна навчальна дисципліна, тобто відносно самостійна соціальна система знань, умінь та навичок; 3) право як елемент навчальної дисципліни (наприклад, правові основи методики проведення уроку чи педагогічної майстерності тощо), що дозволяє сприймати право як елемент системи знань, умінь та навичок іншої рівнозначної системи.

Отож вважаємо, що право, має стати хоча би тим навчальним елементом (дидактичною одиницею) – мінімальною дозою навчальної інформації, що зберігає властивості навчального об'єкта (Про затвердження складових галузевих стандартів вищої освіти з напряму 0504 «Туризм», 2004), у межах відповідних навчальних дисциплін, які визначають професійну спрямованість, зумовлену формуванням компетентностей у відносинах людина-людина. Водночас, як навчальний елемент, право імпліцитно здатне якісно, всебічно охопити засоби формування відповідних компетентностей, необхідних для якісного виконання повноважень у майбутньому у межах тих загальних чи спеціальних компетентностей або результатів навчального процесу, який визначений, як кінцевий результат освітньої діяльності.

Очевидно, що знання права мають сформувати відповідний навчальний об'єкт. Навчальний об'єкт – навчальна інформація певного обсягу, що має самостійну логічну структуру та зміст і дає змогу оперувати цією інформацією у процесі діяльності мислення (Про затвердження складових галузевих стандартів вищої освіти з напряму 0504 «Туризм», 2004). Структурованість, систематизованість та логічна вплетеність правових знань у структурі відповідних навчальних дисциплін, а також самостійна навчальна дисципліна забезпечать якісне здобуття загальних та спеціальних компетентностей здобувачами освіти.

Діяльність освітян повинна спрямовуватися на те, щоб ефективно розвивати різні здібності та уміння особи студента, зокрема, гнучкість мислення, пізнавальну активність (Стеблецький, 1996, 1). Переконані, що система правових знань перш за все важлива як для виховання та навчання соціалізації особистості, так і участі особистості у суспільних відносинах, у тому числі освітніх: надання освітніх послуг, їх отримання, а також здатності особистості орієнтуватися та розумітися на змісті суспільних відносин, до складу яких належать права, свободи, обов'язки та юридична відповідальність. Наявність знань вказаної структури суспільних відносин сприяє та забезпечує соціальну включеність особистості у громадянському суспільстві, забезпечує ефективне виконання поряд із загальносоціальними, професійних обов'язків майбутнього фахівця, у тому числі створення та участі у відповідних суспільних відносинах, урегульованих правом, з надання освітніх послуг їх здобувачами.

Звідси можемо вести мову не лише про студентоцентристський підхід, а й критеріальний підхід до викладання, що охоплює собою чітке розуміння права у кожному з концептуальних підходів: 1) коли право постає як система знань;

2) право є освітнім компонентом освітньої програми, що сприяє розкриттю загальних та спеціальних компетентностей, а також формуванню освітніх компонентів та навчальних дисциплін з урахуванням соціальних запитів, сформованих у джерелах права; 3) право є самостійною навчальною дисципліною. Відзначимо, що як самостійні дисципліни галузеве право, теорія права мають формувати як загальні компетентності у сфері права, так і професійні правові компетентності; 4) право є навчальним об'єктом та дидактичною одиницею у межах інших навчальних дисциплін, що сприяє глибинному пізнанню відповідних навчальних дисциплін та їх ефективному застосуванню у професійних суспільних відносинах; 5) право – освітній компонент окремої навчальної дисципліни, що істотно різниться із п. 4 за об'ємом, змістом та наповненням.

У зв'язку із цим маємо нагадати про необхідність формування та розвитку пізнавально-інформаційного, соціально-усвідомлюваного, поведінково-регулятивного критеріїв (Задорожна, 2018, 94–95), розуміння права в освітньому середовищі. Саме право не лише сприяє а й безпосередньо забезпечує набуття знань, умінь та навичок у межах відповідних критеріїв, оскільки надає здобувачам освіти нові знання, що відповідає пізнавально-інформаційним критеріям, сприяє ефективній соціалізації, засвоєнню соціальних правил поведінки у суспільстві – соціально-усвідомлюваний критерій, та створює передумови та обставини використання прав, свобод та інтересів, виконання обов'язків, дотримання заборон, що відповідає формам реалізації права у соціальному середовищі.

Л. Рябовол, С. Чернік, С. Шатрава виділяла 3 етапи: формування рецептивно-репродуктивних умінь, пов'язаних із умінням знаходити потрібну інформацію у тексті, зокрема, визначати правове поняття, описувати певну юридичну процедуру тощо; перетворюючі вміння: аналізувати текст, визначати його частини; порівнювати і співвідносити правові поняття, визначені в різних актах або різних частинах акта, конкретизувати їх; творчо-пошукові вміння: використовувати інформацію різних нормативно-правових актів з певного питання; робити висновки на основі використання різних статей одного або різних нормативно-правових актів, визначати правові колізії; співвідносити правові приписи з життям; висловлювати власну думку (Рябовол, Чернік, Шатрава, 2017, 28–29). Переконані, що формування компетентнісного фахівця, конкурентоспроможного на ринку праці неможливо без наявності у останнього загальнотеоретичних знань про право, ролі права у регулюванні суспільних відносин, засвоєння правил і змісту правовідносин, використання елементів правовідносин відповідно до інтересів та задоволення потреб, а також уміння поведінки у професійних відносинах, урегульованих нормами права для досягнення перспективної цілі професійної реалізації особистості.

Цілісне бачення місця та ролі права у суспільному житті та освітньому середовищі дозволяє виснувати те, що право має світоглядно ціннісну ідею у онтичності та діалектиці, епістемології та гносеології особистості, суспільства і

держави. Продовжуючи дослідження права, як освітнього компонента, під призмою філософського, теоретичного, емпіричного учення, можемо переконатися у тому, що правові знання відіграють важливу складову як у формуванні спеціальних компетентностей, так і забезпечують набуття загальних компетентностей, що сприяють соціалізації особистості, формуванню її особистісних статусів, ролей, дій, взаємодій, здатності особистості гармонійно розвиватися та здійснювати власні права, свободи та інтереси у соціальному середовищі, формувати і реалізовувати стратегію розвитку соціуму та держави, як особливого соціального інституту. Адже незаперечним є те, що більшість взаємодій та дій, статусів, зумовлено саме соціальною складовою буття та розвитку особистості, її місця у соціальному середовищі, здатності реалізовувати себе у соціальних відносинах, тобто відносинах «людина-людина».

У вказаному розумінні змісту та ролі права, як освітнього компонента, важливе місце посідає інтерес, як усвідомлена спрямованість суб'єкта, обумовлена його внутрішнім переконанням в оволодінні певним благом матеріального чи нематеріального характеру, що являє задоволення потреби, здійснення та реалізація якого відбувається в межах загальноприйнятих правил поведінки, визначених у нормах права, що відповідає відсутності прямої заборони у досягненні такого блага, так і бажаним для нього способом, а також спирання на забезпечення компетентними органами у разі наявності перешкоди на шляху можливості його задоволення, яке б відповідало сучасним вимогам та дозволило б уніфікувати існуюче законодавство (Самбор, 2010, 14). Саме інтерес суб'єктів освітньої діяльності, держави визначає можливість започаткування та впровадження права, як освітнього компонента відповідної освітньої чи освітньо-професійної програм, для здобувачів неюридичної освіти. Зазначений інтерес є результатом соціальних пошуків та виникнення соціальних запитів на відповідну компетентність, здатність не лише здійснювати власні права, свободи та інтереси, а й розвивати інтереси суспільства і держави, упорядковувати суспільні відносини на засадах рівності, свободи та справедливості.

У подальшому логічним є впровадження відповідного освітнього компонента, як елементу навчального процесу, або окремої навчальної дисципліни. Поряд із цим, вважаємо, що у відповідній освітній чи освітньо-професійній програмах право має віднайти себе і як самостійний освітній компонент, як незалежна навчальна дисципліна (галузева юридична дисципліна, залежно від спрямованості та відповідної спеціалізації), а також як освітній компонент (у вузькому розумінні), як складова конкретної навчальної дисципліни чи комплексу знань (окремий самостійний освітній компонент неправового спрямування).

Впроваджуючи, розвиваючи (удосконалюючи) освітні компоненти, слід дотримуватися студентоцентрованого навчання у організації освітнього процесу.

Особистісно орієнтований підхід має визначати зміст освітнього процесу, вибудовувати всі складові з формування права, орієнтувати на розкриття цілісності права, як універсального регулятора, який вивчається, вияву його структурних елементів, як внутрішніх, так і зовнішніх (міждисциплінарних) його зв'язків.

Підсумовуючи викладене, наголосимо на тому, що право є важливим соціальним інструментом формування компетентностей представника громадянського суспільства, зданого ефективно використовувати права і свободи, зумовлені соціальним статусом особи, так і його професійною діяльністю, виконувати обов'язки за професією на високому рівні відповідно до соціальних очікувань.

Саме право, як універсальний регулятор, водночас є знаряддям і результатом досягнутих цілей з формування компетентностей та їх відповідності запитам громадянського суспільства у його темпоральному віддзеркаленні відповідно студентоцентристського підходу.

Підсумовуючи предмет дослідження, виснуємо, що право є важливим освітнім компонентом, який формує у студента, як майбутнього фахівця, загальні та спеціальні компетентності, що забезпечують умови та можливості розвитку та реалізації людини, як особистості у соціумі. У згаданому контексті слід пам'ятати, що право є водночас знаряддям і метою освіти, оскільки за допомогою права формується правова свідомість, правова культура особистості, що виступає передумовою громадянського суспільства у державі.

На сьогодні право, як освітній компонент, залишається недооціненим, наслідком чого є правовий нігілізм присутній у суспільних відносинах, у тому числі професійних відносинах. Разом із цим спроби широкої імплементації права, як освітнього компонента, як до відповідних освітніх та освітньо-професійних програм, зустрічають на своєму шляху недооцінку зі сторони представників інших освітніх компонентів та навчальних дисциплін, оскільки, останні намагаються переконати себе і оточуючих у тому, що право заполонить «чистий предмет» відповідної навчальної дисципліни. Хоча предметом нашого дослідження не є «чисте» право у його Кельзенівському сприйнятті, ні применшення значення інших освітніх компонентів, навіть не віддати належне універсальному регуляторові (праву) його достойне місце, а саме сприяти синергії, як результату, поєднання права та інших освітніх компонентів, а також усвідомлення місця права, як у освітньому процесі та формуванні відповідних компетентностей майбутніх спеціалістів для створення передумов ефективного виконання ними своїх повноважень.

Власне, розуміння освітнього компонента, як поняття, зумовлює необхідність виокремлення широкого і вузького підходів до його змістовного наповнення, які, хоча, і не є взаємовиключними, а, скоріш, за все мають сприйматися, як доповнення один одного, разом із тим мають певні відмінні риси. Зазначене у повній мірі екстраполюється для з'ясування поняття, місця та ролі права, як освітнього компонента. Вважаємо, що у вузькому розумінні

право, як освітній компонент, є невід ємною складовою освітньої чи освітньо-професійної програми, що передбачає усвідомлення, формування змісту загальних та спеціальних компетентностей, результатів навчання, які забезпечує право. А от до змісту широкого розуміння права, як освітнього компонента, на наш погляд, слід відносити правові знання, які є самостійною системою знань, а також підсистемою спеціальних знань окремої навчальної дисципліни, що забезпечує світоглядно орієнтоване студентоцентристське навчання відповідної дисципліни, зумовленої необхідністю становлення особистості сучасного громадянського суспільства та відповідної фахової готовності до виконання професійних обов'язків з дотриманням прав, свобод та інтересів як об'єкту майбутнього навчання (для педагога – здобувачі освіти), так і інтересів суспільства та держави.

Переконані, що саме право забезпечує у межах студентоцентристського підходу критичність мислення, що сприяє формуванню пізнавально-інформаційного, соціально-усвідомлюваного, поведінково-регулятивного навичок. Комплексно, правові знання та сформовані навички утворюють домінантні у суспільстві філософські, соціальні, гуманістичні (антигуманістичні), демократичні або навпаки – антидемократичні світоглядні орієнтири розвитку суспільства і державності. Отже, визначають вектори розвитку суспільних відносин, у тому числі освіти і, власне, права, що вказує на складну соціальну систему, у якій право, як регулятор суспільних відносин, проникає та впливає на світу та інші соціальні та пов'язані із ними відносини.

Зрештою, маємо наголосити на тому, що право, як освітній компонент, виступає не лише суто елементом цілісної системи компетентностей, а й формує цивілізаційну парадигму освіти та соціальних відносин, заснованих на демократичних принципах правової держави: свободи, рівності, справедливості, верховенства права, дотримання прав і свобод людини та громадянина.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Духневич, А., & Спєсівцев, Д. (2023). «Юридичні інновації» як освітній компонент (навчальна дисципліна). *Юридичний науковий електронний журнал*, (4), 156–160. http://lsej.org.ua/4_2023/37.pdf

Задорожна, Г. (2018). *Педагогічні умови правового виховання дітей 6–7 років у взаємодії сім'ї і закладу освіти* (Дис. канд. пед. наук). Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Кузьменко, О. (2024). Правознавство як навчальна дисципліна та засіб формування правової культури студентів. У *Організаційно-правові аспекти публічного управління в Україні* (с. 278–281). Національний університет ім. Юрія Кондратюка. https://nung.edu.ua/sites/default/files/2024-06/Zbirnyk%202024.25.04.24.pdf

Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII. (2017). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#top

Національне агентство України з питань державної служби. (2019). *Про затвердження Положення про вебпортал управління знаннями у сфері професійного навчання «Портал управління знаннями»* (Наказ № 209-19). http://lsej.org.ua/4_2023/37.pdf

Міністерство освіти і науки України. (2004). *Про затвердження складових галузевих стандартів вищої освіти з напряму 0504 «Туризм»* (Наказ № 476). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0863-04#Text

Рябовол, Л., Чернік, С., & Шатрава, С. (2017). Формування предметних умінь і навичок з правознавства в учнів 9 класів. *Science and Education*, (8), 23–33.

Самбор, М. (2010). *Інтерес в праві: загальнотеоретичні аспекти розуміння та реалізації* (Дис. канд. юрид. наук). Київський національний університет внутрішніх справ.

Самбор, М. (2011). Право як поняття та підходи до його розуміння. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Юридичні науки, (87), 59–63.

Самбор, М. (2018). Правова позиція в українській правовій доктрині. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Юридичні науки,* 2(107), 80–84.

Самбор, М. (2025). Сучасні виклики для викладання правничих (юридичних) дисциплін у навчальних закладах неюридичного профілю. У О. Топузов & О. Малихін (Ред.), *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі* (с. 39–44). Педагогічна думка.

Сергієнко, В. (2023). Особливості викладання правознавства: теоретичні та практичні аспекти навчальної діяльності вчителя. *Джерело педагогічних інновацій*, 3(43), 47–53.

Стеблецький, А. (1996). *Дидактичні засоби індивідуалізації вивчення фізики* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова.

Цюняк, О. (2020). *Система професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності* (Дис. докт. пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України.

Sambor, M. (2024). Local self-government powers: On content and correlation with related concepts. *Law and Safety*, 2(93), 87–95.

Сватюк О. Р.
Національний університет «Львівська політехніка»
(Львів, Україна)
https://doi.org/10.32405/978-617-9006-40-1-2026-412-418

ТЕХНОЛОГІЇ ЛІДЕРСТВА В ОСВІТІ В ЕПОХУ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ

Сучасна освітня парадигма характеризується глибокою інтеграцією цифрових технологій, що перетворює традиційні методики навчання та управління, вимагаючи нових підходів до лідерства та дидактики. В умовах глобалізованої економіки та інформаційного суспільства, де товари і послуги легко копіюються, людський капітал, професійні якості та особиста репутація стають унікальним конкурентним ресурсом. Для освітнього середовища це означає, що ефективний лідер-педагог повинен не лише володіти глибокими знаннями, але й уміти цілеспрямовано формувати свій особистий бренд (як нематеріальний актив) та керувати цифровим іміджем (Сватюк, Коваль, 2025). Епоха Digital вимагає від керівників закладів освіти, викладачів та освітніх лідерів здатності вирішувати складні спеціалізовані задачі, які характеризуються комплексністю і невизначеністю умов. Таким чином, технології лідерства в освіті мають бути сфокусовані на використанні інноваційних цифрових інструментів, зокрема штучного інтелекту (ШІ), для підвищення якості освітнього процесу та управління репутацією.

Мета дослідження технологій лідерства в освіті в умовах стрімкої цифрової трансформації для інтеграції штучного інтелекту (ШІ). Штучний інтелект є інструментом оптимізації та персоналізації освітнього лідерства Цифрова трансформація в освіті спрямована на впровадження інноваційних технологій, що покращують процес навчання та управління ресурсами, а також підвищують якість і ефективність розвитку людського капіталу (Сочинська-Сибірцева, Доренська & Тушевська, 2022). Використання ШІ-інструментів, що застосовуються в межах сучасних програм підвищення кваліфікації (наприклад, «Академія ШІ для освітян 2.0 від Google»), стає критично важливим для освітніх лідерів та викладачів.

ШІ-технології надають дидактиці унікальні можливості для автоматизації рутинних завдань та персоналізації навчання:

1. Створення інтерактивних матеріалів та завдань. ШІ-інструменти (як-от Gemini) допомагають генерувати сценарії розвивальних ігор, адаптувати методики під індивідуальні потреби учнів/студентів та створювати ШІ-адаптовані тести під різні рівні складності. Це сприяє активному та творчому залученню здобувачів освіти до предмету, що є однією з ключових функцій

цифрової дидактики.

2. Аналіз даних та зворотний зв'язок (Надрага, 2014). ШІ-алгоритми здатні швидко аналізувати великі масиви інформації (наукові статті, освітні програми) та результати оцінювання, виявляючи прогалини у знаннях. Лідери можуть використовувати ШІ для формування конструктивного та персоналізованого зворотного зв'язку.

3. Оптимізація управлінської діяльності. Використання Deep Search та Gemini дозволяє аналізувати сучасні освітні тренди, порівнювати програми провідних університетів та інтегрувати нові наукові знахідки у свої курси. Це зменшує час, що витрачається на рутинні завдання, і дозволяє лідеру фокусуватися на стратегічному плануванні та інноваціях.

4. Управління знаннями (КМ) (Медуна, Миськів, 2024). Системи КМ, інтегровані з ШІ, сприяють збору, запису, організації та розповсюдженню знань усередині організації, забезпечуючи узгодженість усіх комунікацій. Це є важливим елементом для підтримки професійної компетентності викладачів.

Концептуальні засади лідерства та дидактики важливі в умовах цифрових змін. Сучасний освітній ландшафт характеризується процесами глобалізації та стрімким впровадженням інформаційно-комунікаційних технологій (Галицька, Донкоглова, 2011), що вимагає від керівників закладів освіти та педагогічних лідерів глибокої адаптації. Цифрова трансформація (ДТ) – це застосування сучасних ІТ-рішень для оптимізації та якісного покращення існуючих бізнес-процесів. В освітній сфері ДТ не лише змінює методики навчання (дидактику), але й трансформує саму сутність управління людським капіталом.

В умовах, коли товари та послуги легко копіюються, людський капітал, професійні якості та особиста репутація стають унікальним конкурентним ресурсом, що визначає життєздатність як окремої організації, так і країни в цілому. Ефективне лідерство вимагає володіння сучасними HR-технологіями, які допомагають у вирішенні складних та невизначених управлінських завдань.

Згідно з інтегративним підходом до управління, HR-менеджмент трансформується з адміністративної функції на стратегічного партнера, що має бути оснащений сучасними технологіями впливу на людську складову. Ключовими напрямами діджиталізації у сфері управління є:

1. Цифрова робоча сила (Digital workforce) – це залучення та розвиток працівників з інноваційним мисленням, ліквідація цифрового розриву в навичках та постійне вдосконалення знань.

2. Цифрове робоче місце (Digital workplace) (Трушевич, 2023). Створення робочого середовища, яке підтримує високу продуктивність праці, забезпечує зворотний зв'язок та використовує сучасні засоби комунікації.

3. Цифровий HR (Digital HR) (Чернишенко, 2024). Трансформація функцій управління персоналом на основі новітніх технологій.

Для освітнього лідера це означає необхідність розвитку широкого спектра загальних та фахових компетентностей, включно зі здатністю до критичного й самокритичного аналізу, пошуку та оброблення інформації з різних джерел,

адаптації до нових ситуацій та ефективного використання інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ).

Особливе місце в цифрову еру посідає управління знаннями (Knowledge Management, KM) (Медуна, Миськів, 2024). Системи KM сприяють збору, запису, організації та поширенню знань усередині організації, забезпечуючи узгодженість комунікацій та підтримуючи професійну компетентність. Роль HR у KM полягає в тому, щоб бути стратегічним партнером, забезпечуючи, щоб персонал (викладачі та адміністрація) розумів принципи KM, вносив свій внесок та отримував переваги від цієї системи.

Інтеграція штучного інтелекту в дидактику та лідерські функції є обов'язковим для розвитку НПП (Винничук, Любомудрова, 2020). Штучний інтелект (ШІ) є одним із найбільш трансформуючих інструментів, що здатні оптимізувати управлінську діяльність та підвищити якість дидактичного процесу (Трушевич, 2023). Для лідерів освіти ШІ виступає інструментом автоматизації рутинних завдань, дозволяючи перерозподілити зусилля на стратегічне планування та розвиток.

В освітньому процесі ШІ надає нові можливості для персоналізації навчання та оцінювання. Завдяки таким інструментам, як Gemini, NotebookLM та Deep Search (як зазначається у програмі підвищення кваліфікації "Академія ШІ для освітян 2.0 від Google"), педагоги можуть значно зменшити час на підготовку та аналіз. Зокрема, ШІ дозволяє:

- створювати інтерактивні навчальні матеріали: генерація сценаріїв розвивальних ігор для дошкільної освіти, анімованих пояснень складних процесів, а також гейміфікація уроків;
- персоналізувати оцінювання: розробка ШІ-адаптованих тестів під різні рівні складності та формування конструктивного і персоналізованого зворотного зв'язку для студентів;
- оптимізувати дослідницьку роботу: використання Deep Search та NotebookLM для аналізу великих масивів наукових статей, нормативних документів, резюмування матеріалів та генерування ідей/гіпотез для досліджень, що звільняє час викладачів для більш якісної взаємодії зі студентами.

Для забезпечення стабільного розвитку дидактики в умовах широкого застосування ШІ, освітні лідери повинні акцентувати увагу на розробці ШІ-резистентних завдань (які не можуть бути легко виконані шляхом простого копіювання згенерованих ШІ відповідей) для розвитку критичного мислення та креативності у здобувачів освіти. Нижче представлена узагальнююча таблиця 1, що систематизує приклади застосування ШІ-технологій у ключових лідерських та дидактичних функціях, спираючись на можливості, представлені у згаданій програмі підвищення кваліфікації.

Таблиця 1
Застосування ШІ-технологій
у ключових лідерських та дидактичних функціях

№	*Функція лідерства/ дидактики*	Застосування ШІ-інструментів	Дидактичний результат та вплив на лідерство
1	*Управління навчальним контентом*	Використання Gemini для генерації сценаріїв розвивальних ігор та адаптації методик для дошкільної освіти. Створення інтерактивних презентацій та вікторин за допомогою Gemini та Google Презентацій.	Підвищення ефективності освітнього процесу та зменшення часу, що витрачається на рутинні задачі.
2	*Персоналізація навчання та оцінювання*	Створення ШІ-адаптованих тестів під різні рівні складності. Формування конструктивного та персоналізованого зворотного зв'язку.	Забезпечення персоналізації навчання та покращення результатів для здобувачів освіти.
3	*Дослідницька та аналітична робота*	Застосування Deep Search та Gemini для аналізу сучасних освітніх трендів, порівняльного аналізу програм провідних університетів. Використання NotebookLM для швидкого резюмування науково-педагогічних матеріалів.	Швидкий аналіз великих масивів інформації (наукових статей, нормативних документів). Генерування ідей та гіпотез для досліджень.
4	*Розвиток критичного мислення*	Розробка ШІ-резистентних завдань, які вимагають критичного мислення, а не простого копіювання згенерованих відповідей.	Підготовка студентів до викликів цифрової епохи, де творчість та критичний аналіз є ключовими.
5	*Автоматизація HR-функцій*	Використання інтегрованих ШІ-продуктів (чат-боти) для взаємодії з кандидатами та консультативних послуг.	Зменшення часу на рутинні HR-завдання, дозволяючи лідеру фокусуватися на стратегії.

Цифровий іміджмейкінг є стратегічним активом лідера-педагога. В епоху ДТ успіх лідера все більше залежить від його особистого бренду – унікальної особистості, чий стиль життя та професійні якості стають нематеріальним активом. Створення особистого бренду є найвищим ступенем визнання особистості. Формування цього образу – це технологічний, а не стихійний процес, відомий як іміджмейкінг.

Імідж лідера є складною, керованою системою, яка охоплює кілька взаємопов'язаних елементів:

1. Габітарний (візуальний) імідж як зовнішній вигляд, одяг, зачіска, які справляють перше враження і є індикатором соціального статусу.

2. Вербальний (мовленнєвий) імідж, а саме якість усного та письмового мовлення, словниковий запас, логічність, а також паравербальні характеристики (тембр, інтонація, дикція).

3. Кінетичний (невербальний) імідж: мова тіла (жести, міміка, постава), яка часто сприймається на підсвідомому рівні та може підсилити або зруйнувати вербальне повідомлення.

4. Упредметнений (речовий) імідж це якість продуктів діяльності лідера (статті, презентації, реалізовані проєкти), що безпосередньо впливає на сприйняття його професіоналізму.

5. Ментальний імідж, як найглибший рівень, що відображає цінності, світогляд та місію особистості.

У цифровому просторі процес формування іміджу лідера-педагога ЗВО проходить чіткі етапи:

1. Діагностика та цілепокладання. Визначення кінцевої мети («Чим я хочу бути відомим?»), аналіз цільової аудиторії (студенти, колеги, батьки) та об'єктивна оцінка наявного іміджу.

2. Розробка стратегії та вибір платформ. Вибір між універсальною (для широкої аудиторії), цільовою (для конкретного сегмента) або креативною стратегією. Вибір релевантних цифрових каналів (LinkedIn, YouTube, Instagram) для просування.

3. Створення та просування контенту. Контент має бути якісним, корисним, послідовним та відповідати обраному Tone of Voice. Сторітелінг є потужним інструментом для гуманізації бренду та створення емоційного зв'язку, роблячи інформацію легкою для запам'ятовування.

4. Взаємодія та аналітика (Клімов, 2024). Активна комунікація з аудиторією (відповіді, опитування, обговорення) для формування лояльної спільноти, а також використання аналітичних інструментів (наприклад, Facebook Analytics) для оцінки ефективності стратегії.

Цифровий іміджмейкінг та формування особистого бренду лідера-педагога відбувається як вплив лідера на інновації та стійкість підприємства (у даному контексті – освітнього закладу), що безпосередньо залежить від його стилю лідерства та здатності транслювати позитивний імідж. Для освітнього лідера, чий успіх значною мірою залежить від залучення студентів, довіри батьків та міжнародної репутації закладу, управління іміджем є стратегічною необхідністю. Особистий бренд лідера виходить за межі простого іміджу, перетворюючи його унікальні якості, досвід та цінності на впізнаваний нематеріальний актив. В цифровому просторі створення бренду лідера-педагога є технологічним процесом іміджмейкінгу.

1. Елементи іміджу та автентичність (Коваль, Сватюк & Винничук, 2025). Імідж лідера – це цілісний конструкт, що включає габітарний (зовнішній вигляд, одяг, зачіска), вербальний (словниковий запас, Tone of Voice) та кінетичний (жести, міміка) компоненти. Успішний цифровий імідж має бути автентичним і відображати реальні цінності, оскільки аудиторія гостро відчуває нещирість, що може зруйнувати довіру.

2. «Стратегія та платформи» (Сочинська-Сибірцева, Доренська & Тушевська, 2022). Створення особистого бренду вимагає чіткої стратегії

(універсальний, цільовий або креативний імідж) та вибору релевантних цифрових платформ. Для професійного позиціонування та демонстрації експертності ефективними є LinkedIn та YouTube, тоді як Instagram і TikTok можуть бути використані для візуального сторітелінгу та роботи з молоддю.

3. Комунікація та контент. Основою цифрової комунікації є якісний, корисний та послідовний контент. Використання технології сторітелінгу допомагає «олюднити» бренд та створити емоційний зв'язок, що є особливо важливим у дидактиці для підвищення залученості. Лідери мають активно взаємодіяти з аудиторією (відповіді на коментарі, опитування) для формування лояльної спільноти та забезпечення зворотного зв'язку.

Попри значні переваги, впровадження ШІ та цифрових технологій в освіту та лідерство породжує низку етичних та правових дилем. Лідер-педагог повинен бути готовий до цих викликів.

1. Етичні дилеми та маніпуляція свідомістю. Здатність ШІ до персоналізації комунікацій та аналізу великих даних (Big Data) може бути використана для маніпулятивного впливу. Регуляції, зокрема Регламент ЄС про ШІ, забороняють використання ШІ-систем, які застосовують підсвідомі методи або маніпулятивні/оманливі техніки з метою суттєвого спотворення поведінки людини або вільного вибору. Для лідера це вимагає постійного дотримання етичних стандартів, прозорості та чесності у використанні даних і комунікаціях.

2. Академічна доброчесність та ШІ-резистентна дидактика. ШІ ускладнює питання авторства та оригінальності, особливо коли освітні матеріали генеруються системою. Існує потреба в оновленні правових концепцій, зокрема щодо поняття твору та визнання акту вибору ідеї, реалізованої за допомогою ШІ, актом творчості. Освітні лідери мають забезпечити формування у здобувачів освіти навичок критичного мислення та вміння ідентифікувати й оцінювати інформацію, згенеровану ШІ.

3. Захист персональних даних (ЗПД). Обробка великих обсягів даних про здобувачів освіти вимагає належного правового регулювання. Лідер повинен гарантувати відповідність стандартів ЗПД, таких як GDPR (Загальний регламент про захист даних), особливо коли "розумні міста" та освітні системи використовують розширені системи Інтернету речей (IoT), що робить їх вразливими до втручань у приватне життя громадян. Правові норми повинні забезпечувати баланс між інноваціями та захистом прав та інтересів усіх учасників освітнього середовища.

Таким чином, ефективне лідерство в сучасній дидактиці є синергією між технологічною грамотністю (ШІ-інструменти) та гуманістичною позицією (емоційний інтелект, автентичний імідж), що забезпечує не лише ефективність навчання, але й довіру та етичну безпеку в цифровому освітньому середовищі. Отже, ці виклики та етичні аспекти ШІ-лідерства в освіті, а саме дане впровадження ШІ у дидактику та лідерство має бути врахованим для забезпечення сталого розвитку та безпеки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Галицька, Е., & Донкоглова, Н. (2011). Імідж ділової людини та чинники впливу на його формування. *Наукові записки НаУКМА. Економічні науки, 120*, 12–18.

Дячук, В. (2017). *Іміджологія. Соціокультурний вимір*. Київ: Видавництво Ліра-К.

Клімов, М. (2024). Цифрові інновації та розвиток українського ринку освітніх послуг. У *Україна в умовах соціальної та цифрової трансформації: шляхи до сталого розвитку та повоєнної відбудови* (с. 146–149). Київ; Одеса: Фенікс.

Коваль, З., Сватюк, О., & Винничук, Р. (2025). *Іміджелогія: практикум*. Львів: Кондор.

Литвиненко, Д. (2023). *Маркетингові інструменти побудови особистого бренду в соціальних мережах* (кваліфікаційна робота бакалавра). Суми.

Медуна, Б., & Миськів, М. (2024). Новий вимір дотримання принципу публічності у прийнятті управлінських рішень у контексті використання імерсивних технологій. У *Перспективи регіонального та місцевого розвитку* (с. 127–130). Львів: НУ «Львівська політехніка».

Надрага, В. (2014). Соціальний захист в системі мінімізації соціальних ризиків. *Соціально-трудові відносини: теорія та практика*, 486–491.

Сочинська-Сибірцева, І., Доренська, А., & Тушевська, Т. (2022). *HR-менеджмент*. Кропивницький: ЦНТУ.

Сватюк, О., & Коваль, З. (2025). *Іміджелогія*. Львів: Кондор.

Трушевич, Г. (2023). *Іміджмейкінг у сучасних політичних технологіях: український досвід* (дисертація доктора філософії). ОНУ імені І. І. Мечникова, Одеса.

Чернишенко, О. (2024). Інформаційні технології в сфері формування собівартості промислової продукції. У *Україна в умовах соціальної та цифрової трансформації* (с. 343–347). Київ; Одеса: Фенікс.

Zhang, J., & Chen, Z. (2023). Exploring human resource management digital transformation in the digital age. *Journal of the Knowledge Economy*.

Совгар О. М.
Національна академія сухопутних військ
імені гетьмана Петра Сагайдачного
(Львів, Україна)
https://doi.org/10.32405/978-617-9006-40-1-2026-419-431

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ПРЕДМЕТНО-МОВНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ВІЙСЬКОВІЙ ШКОЛІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Сучасні глобалізаційні процеси, інтенсифікація міжнародної співпраці та зростання ролі міждержавних безпекових альянсів зумовлюють необхідність підготовки військових фахівців нового покоління, здатних ефективно функціонувати в багатомовному та багатокультурному професійному середовищі. У цьому контексті володіння іноземною мовою перестає бути додатковою компетентністю та перетворюється на невід'ємну складову професійної підготовки офіцерського складу. Здатність до фахової комунікації з іноземними партнерами, опрацювання нормативно-технічної документації, використання іноземних зразків озброєння й військової техніки, а також участь у підготовці за кордоном, міжнародних освітніх і наукових проєктах потребують якісно нових підходів до мовної підготовки у військових закладах вищої освіти. Зокрема, англійська мова виступає робочою на більшості міжнародних конференцій, де військові фахівці можуть налагоджувати професійні контакти та здобувати знання, необхідні для подальшого розвитку.

Незважаючи на це, сучасні навчальні плани з вивчення англійської мови у більшості військових закладів вищої освіти передбачають недостатню кількість годин для досягнення високого рівня володіння мовою. Крім того, навчальна діяльність часто зосереджена на формальному оволодінні граматикою та загальновживаною лексикою, тоді як розвиток умінь усного та письмового спілкування на теми професійної діяльності залишається обмеженим. В такому контексті інтеграція методики *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* набуває особливої значущості. Ця методологія дозволяє поєднувати вивчення іноземної мови з освоєнням фахового змісту, що сприяє формуванню цілісної системи компетентностей майбутніх військових спеціалістів.

Аналіз наукових публікацій та досліджень показує, що предметно-мовне інтегроване навчання є предметом активного наукового обговорення. Зокрема, теоретичні засади CLIL розглядаються у працях П. Болла та Д. Ліндсі (Ball &

Lindsay, 2010) та Д. Марша (Marsh, 2012), які окреслюють принципи поєднання навчального змісту та мовного компонента. Д. Койл (Coyle, 2005) акцентує увагу на термінологічних аспектах методики, тоді як Е. ван Кемпен, В. Адмірал та В. Бері (van Kampen et al, 2018) аналізують використання наративних та жанрових форм як інструменту навчання в CLIL. Т. Мартінес-Сото та П. Прендес-Еспіноза (Martínez-Soto & Prendes-Espinosa, 2023) визначають CLIL як складну технологію для досягнення багатопрофільних результатів у навчанні іноземної мови. А. М. Сендойя та В. Адібін (Cendoya, Adibin, 2012) зосереджуються на практичних аспектах CLIL, розглядаючи використання завдань та різних жанрів як ефективного засобу реалізації методики. Однак, попри значну увагу науковців до впровадження CLIL у навчальному процесі, питання використання цієї методики у підготовці майбутніх військових спеціалістів досліджено недостатньо. Існує потреба у системному аналізі того, як інтеграція мовного та фахового навчання може сприяти розвитку компетентностей, необхідних для професійної діяльності в умовах міжнародного співробітництва та сучасних вимог до військових фахівців.

Метою цієї роботи є розгляд *теоретичних засад методики CLIL*, аналіз її особливостей і можливостей використання у підготовці військових фахівців, а також узагальнення досвіду застосування методики у закладах освіти, що забезпечують підготовку офіцерського складу. Для досягнення цієї мети у роботі використано методи *аналізу наукових джерел, узагальнення, синтезу та логічного обґрунтування висновків,* що дозволяє не лише описати стан проблеми, але й обґрунтовано запропонувати шляхи вдосконалення мовної та професійної підготовки військових спеціалістів.

Методологія предметно-мовного інтегрованого навчання розглядається як перспективний напрям модернізації військової освіти передусім тому, що на відміну від традиційних моделей викладання іноземної мови CLIL передбачає органічне поєднання мовного навчання з опануванням фахового змісту, що сприяє формуванню цілісної системи професійних і мовних компетентностей (Nikula et.al, 2016). Такий підхід забезпечує не лише підвищення рівня мовної підготовки здобувачів освіти, але й стимулює розвиток когнітивних умінь, критичного мислення, академічної автономії та міжкультурної обізнаності. Теоретико-методологічні засади CLIL базуються на інтеграції предметного та мовного компонентів навчання, що відображено у різноманітних наукових інтерпретаціях цього підходу. Теоретичним фундаментом методики CLIL є концептуальна модель «4C», розроблена Д. Койлом (Coyle, 2005). Вона розглядає навчання не як лінійний процес засвоєння граматики, а як синергію чотирьох взаємопов'язаних компонентів: змісту, комунікації, когніції та культури. Впровадження цієї моделі у підготовку майбутніх офіцерів дозволяє вийти за межі суто лінгвістичного навчання, інтегруючи мову в професійну дієвість.

У межах дослідження CLIL розглядається як багатовимірна педагогічна концепція, що ґрунтується на взаємодії чотирьох ключових складових, відомих

як модель «4C»: зміст (Content), комунікація (Communication), когнітивність (Cognition) та культура (Culture). Змістовий компонент передбачає засвоєння професійно орієнтованих знань. Згідно з Coyle et al. (2010), зміст є визначальним вектором, навколо якого структурується навчальний процес. У військовому контексті це означає переорієнтацію з абстрактних тем на конкретні фахові дисципліни, наприклад, «Автомобільну справу». Курсанти опановують не просто лексику, а принципи експлуатації техніки, тактико-технічні характеристики (ТТХ) зразків озброєння та протоколи технічного обслуговування. Мова стає інструментом доступу до автентичних джерел знань, що підвищує мотивацію через очевидну прикладну цінність навчання. Комунікативний компонент реалізується через розвиток мовленнєвих умінь у реальному фаховому контексті. У моделі CLIL мова розглядається як «мова для навчання» та «мова через навчання» (Coyle, 2007). Комунікативний компонент у вивченні автомобільної справи фокусується на здатності чітко передавати технічну інформацію, віддавати накази при евакуації техніки або здійснювати доповіді про несправності. Акцент зміщується з формальної правильності на функціональну ефективність: здатність бути зрозумілим у стресових ситуаціях службової діяльності, де мовна помилка є менш критичною, ніж термінологічна неточність. Когнітивний компонент передбачає активізацію мисленнєвих процесів різного рівня складності, оскільки CLIL стимулює розвиток мисленнєвих процесів як низького (LOTS), так і високого (HOTS) рівнів за таксономією Блума (Bloom et.al, 1956). Таким чином, на заняттях з автомобільної підготовки курсанти не лише відтворюють назви деталей (запам’ятовування), а й аналізують причини поломок, оцінюють ефективність різних типів пального або синтезують плани логістичного забезпечення підрозділу. Це сприяє формуванню критичного мислення, необхідного для прийняття швидких рішень у бойових умовах. Культурний компонент передбачає формування міжкультурної компетентності та усвідомлення особливостей професійної взаємодії в міжнародному середовищі.

Важливою складовою є розуміння «корпоративної» та професійної культури. У військовій сфері це передбачає знання стандартів НАТО, етики взаємодії з представниками іноземних збройних сил та усвідомлення ролі України в системі колективної безпеки. Вивчення професійної мови через призму культури дозволяє майбутнім офіцерам успішно інтегруватися в міжнародне середовище під час спільної підготовки, досягнення взаємосумісності при участі в операціях чи миротворчих місіях. Взаємозалежність цих елементів забезпечує комплексний характер навчання та сприяє глибшому засвоєнню як мовного, так і предметного матеріалу.

Значна увага була приділена аналізу можливостей практичного впровадження CLIL у системі вищої військової освіти. Враховуючи специфіку військової підготовки, застосування CLIL супроводжується як певними труднощами, так і значними перевагами. До основних викликів належать високі вимоги до мовної та методичної компетентності викладачів, обмеженість

навчально-методичного забезпечення, а також необхідність адаптації навчального контенту до професійних потреб військовослужбовців. Методологія предметно-мовного навчання забезпечує інтеграцію мовної підготовки у процес вивчення загальновійськових (тактика, стратегія, логістика, військове управління, міжнародне гуманітарне право тощо) та спеціальних фахових дисциплін. Це створює умови для ефективного формування здатності майбутніх фахівців до професійної комунікації в реальних ситуаціях службової діяльності. Ефективність реалізації CLIL значною мірою залежить від обґрунтованого добору навчального матеріалу та розробки методично виважених навчальних завдань, орієнтованих на активну пізнавальну діяльність здобувачів освіти. Не менш важливою є роль викладача, який у цьому контексті виступає не лише носієм знань, а й фасилітатором освітнього процесу (Bonnet & Breidbach, 2017, 274). Це зумовлює потребу у спеціальній підготовці педагогічних кадрів, міждисциплінарній співпраці та системному професійному розвитку, що є необхідною умовою успішного впровадження CLIL у військових закладах вищої освіти.

Сучасна парадигма іншомовної підготовки у військових закладах вищої освіти (ВВНЗ) передбачає варіативність моделей реалізації методики, залежно від домінування мовної або предметної складової, відповідно до концептуальних положень Д. Койла, П.Худа та Д. Марша (Coyle, Hood & Marsh, 2010). Змістово орієнтовані моделі передбачають викладання фахових дисциплін іноземною мовою з акцентом на професійні знання, тоді як мовно орієнтовані підходи використовують фаховий зміст як засіб розвитку мовної компетентності. Вибір конкретної моделі зумовлюється низкою факторів, серед яких рівень мовної підготовки здобувачів освіти, цілі освітньої програми, специфіка навчальної дисципліни, кадровий потенціал закладу та наявні методичні ресурси. Це дозволяє гнучко адаптувати навчальний процес до специфіки конкретних дисциплін. Розглянемо детальніше особливості кожної з моделей.

1. Змістово орієнтована модель (Content-Driven CLIL). У цій моделі, згідно з підходом Д. Койла (Coyle, 2005), домінантним компонентом є предметний зміст. Наприклад, при вивченні курсу «Автомобільна справа» іноземна мова стає засобом засвоєння технічних характеристик та конструктивних особливостей колісної техніки, що перебуває на озброєнні країн-членів НАТО. Курсанти опановують будову двигуна, трансмісії та систем керування безпосередньо через технічну документацію мовою оригіналу. Оцінювання фокусується на точності передачі технічних параметрів та здатності діагностувати несправності, використовуючи професійний тезаурус.

2. Мовно орієнтована модель (Language-Driven CLIL). Ця модель передбачає використання предметного контенту як ресурсу для розвитку лінгвістичних компетенцій. Як зазначають Ф. Лоренсо та Л. Мур (Lorenzo & Moore, 2007), такий підхід дозволяє знизити «когнітивне навантаження» (cognitive load), фокусуючись на коректності вживання специфічних термінів у

типових комунікативних ситуаціях. До прикладу, у контексті автомобільної підготовки це може реалізовуватися через відпрацювання мовних конструкцій, необхідних для заповнення супровідної документації, журналів технічного огляду або ведення радіообміну під час маршу колони.

3. Проєктні та інтердисциплінарні моделі. Найвищий рівень інтеграції досягається через міждисциплінарні проєкти (Cenoz et al., 2014). Наприклад, інтегроване завдання може поєднувати «Автомобільну справу», «Військову логістику» та «Іноземну мову». Курсанти отримують кейс: «Планування маршу підрозділу на техніці типу HMMWV в умовах обмеженої видимості з урахуванням специфіки паливно-мастильних матеріалів». Це вимагає не лише знань будови автомобіля, а й вміння проводити розрахунки та презентувати план операції англійською мовою. Така робота стимулює «4C»-компоненти CLIL (Content, Communication, Cognition, Culture), забезпечуючи готовність до взаємодії у багатонаціональних логістичних центрах.

Аналіз світової освітньої практики свідчить, що методологія CLIL стала ключовим інструментом реалізації мовної політики Європейського Союзу «Рідна мова + дві іноземні» (European Council, 2002). У європейському освітньому просторі предметно-мовне навчання характеризується високим рівнем інституціоналізації. Як зазначають Е. ван Кампен, В. Адмірал та А. Беррі (van Kampen, Admiraal & Berry, 2018), у країнах з високим індексом володіння англійською мовою (Скандинавія, Нідерланди) CLIL є стандартом для вищої технічної освіти, де мова виступає природним середовищем професійної комунікації. Своєю чергою, досвід Іспанії демонструє успішну адаптацію цієї методики у гуманітарних та природничих циклах, що дозволило значно підвищити рівень «мовного капіталу» випускників університетів (Lasagabaster & de Zarobe, 2010). У цих країнах вироблено чіткі стандарти сертифікації викладачів предметів, які володіють методикою інтегрованого навчання. Натомість в Україні процес впровадження CLIL перебуває на етапі активного пошуку оптимальних моделей та пілотних проєктів. Основного поширення методика набула на філологічних факультетах ЗВО. Проте у сегменті військової освіти впровадження CLIL залишається фрагментарним і стикається з низкою специфічних викликів. Головною перепоною є невідповідність між високими вимогами до іншомовної компетентності офіцера (згідно зі стандартами NATO STANAG 6001) та реальним рівнем володіння мовою як курсантів, так і викладачів спеціальних кафедр.

Військова специфіка висуває особливі вимоги до адаптації міжнародного досвіду. По-перше, викладання таких дисциплін, як «Автомобільна справа» чи «Тактика», потребує від викладача-предметника вільного володіння вузькоспеціалізованою термінологією, що часто виходить за межі загальновживаної мови (General English). По-друге, критичним є питання методичного забезпечення: вітчизняні військові ЗВО відчувають брак автентичних підручників, які б поєднували фаховий контент із лінгвістичною підтримкою. По-третє, важливим аспектом є наявність спеціалізованого

обладнання. Якщо в європейських вишах CLIL спирається на цифрові симулятори та лабораторії з багатомовним інтерфейсом, то в українських реаліях інтеграція часто відбувається на базі наявної матеріальної бази, що вимагає від науково-педагогічного складу додаткових зусиль для створення інтерактивного навчального середовища. Отже, вітчизняна модель CLIL у військових ЗВО має бути гібридною: поєднувати кращі європейські лінгводидактичні стратегії з жорсткими вимогами професійної підготовки фахівців для сил оборони.

Досвід Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного (НАСВ) демонструє системний підхід до імплементації методики CLIL, що зумовлено необхідністю підготовки офіцерів, здатних до оперативної сумісності в межах міжнародних місій. У закладі впроваджується гнучка система навчання, де змістово та мовно орієнтовані моделі чергуються залежно від етапу підготовки та рівня іншомовної компетентності курсантів. Процес проектування занять базується на концепції «піраміди планування CLIL» О. Мейєра (Meyer, 2010), що передбачає чітке визначення цілей, лексичного наповнення та способів стимулювання когніції і є дидактичною моделлю, що забезпечує системний підхід до проєктування CLIL-уроку та інтеграції предметного змісту й іноземної мови з урахуванням когнітивного розвитку тих, хто навчається. В основі піраміди лежить чітке визначення предметного змісту, який передбачає відбір ключових понять, фактів і процесів навчальної теми та формулювання предметних цілей без спрощення змісту, але з урахуванням мовної адаптації. Наступним рівнем є комунікативний компонент, що передбачає свідоме планування мовних засобів, необхідних для опанування змісту. За Мейєром, мова в CLIL поділяється на мову навчального змісту (language of learning), яка охоплює предметну лексику й термінологію; мову для навчання (language for learning), що забезпечує виконання навчальних дій, таких як опис, порівняння, аргументація та співпраця; а також мову через навчання (language through learning), яка формується спонтанно в процесі пізнавальної діяльності. Центральне місце в піраміді посідає когнітивний компонент, орієнтований на розвиток мислення різних рівнів складності – від відтворення й розуміння до аналізу, оцінювання та створення, що узгоджується з таксономією Блума та забезпечує активне осмислення предметного змісту іноземною мовою. Верхній рівень піраміди пов’язаний із культурним та навчальним контекстом, який передбачає міжкультурний вимір, залучення різних перспектив і співвіднесення навчального матеріалу з реальним життям здобувачів освіти. Таким чином, піраміда планування CLIL відображає ієрархічну та взаємозалежну структуру компонентів навчання, де кожен рівень спирається на попередній, а ефективність CLIL-уроку забезпечується балансом між змістом, мовою та когніцією в єдиній інтегрованій системі.

Репрезентативним прикладом реалізації CLIL у НАСВ може бути вивчення теми «Принципи роботи та склад системи OSHKOSH». Заняття будується як послідовність етапів, що активізують різні типи компетентностей.

1. Аналітичний етап: курсанти розпочинають із визначення основних компонентів системи та їхніх технічних функцій. Використання автентичних схем іноземною мовою дозволяє реалізувати компонент *Content*, де мова є засобом ідентифікації технічних вузлів.

2. Етап когнітивного пошуку: проведення brainstorming для виявлення принципів роботи окремих агрегатів. Це стимулює *Cognition* (мислення високого рівня), оскільки курсанти мають не просто назвати деталі, а пояснити фізику процесів та взаємозв'язок елементів, використовуючи обмежений, але специфічний мовний інвентар.

3. Комунікативний етап: командне складання презентацій та їх подальше обговорення. Це сприяє розвитку *Communication*, де акцент зміщується на здатність аргументувати технічні рішення та відповідати на запитання «колег-фахівців» у режимі реального часу.

Важливим інструментом є симуляція професійної діяльності через рольові ігри. Наприклад, планування операцій із використанням міжнародних стандартів вимагає від курсантів не лише знання англійської мови, а й розуміння протоколів логістичного забезпечення та управління підрозділами. В ігрових ситуаціях відпрацьовуються сценарії взаємодії зі штабами партнерів, де мова виступає як інструмент прийняття управлінських рішень.

Проєктні завдання в НАСВ спрямовані на роботу з документами міжнародних організацій та розробку рекомендацій для конкретних практичних кейсів. Це може включати:

- аналіз звітів щодо експлуатації техніки в умовах локальних конфліктів;
- розробку чек-листів для технічного огляду іноземних зразків озброєння. Такі завдання формують здатність до автономної професійної діяльності в іншомовному середовищі, що є критичним для сучасного офіцера.

Завершальним етапом циклу є дискусія та рефлексія стосовно результатів роботи. На цьому етапі викладач разом із курсантами аналізує не лише засвоєний матеріал, а й прогрес у мовленнєвих навичках. Рефлексія дозволяє курсантам усвідомити власні прогалини у знаннях технічної бази або мовних засобів, що створює підґрунтя для подальшого самовдосконалення.

Таким чином, інтеграція практичних завдань у межах CLIL-моделі в НАСВ дозволяє трансформувати вивчення «Автомобільної справи» чи інших фахових дисциплін із пасивного поглинання інформації в активний процес формування професійної ідентичності офіцера, здатного діяти за міжнародними стандартами.

Для ефективного впровадження підходу CLIL у військових закладах вищої освіти доцільно дотримуватися низки методичних рекомендацій, що враховують як освітню специфіку військової сфери, так і мовно-когнітивні особливості здобувачів освіти. Передусім важливим є обґрунтований вибір навчального змісту відповідно до рівня мовної підготовки студентів та специфіки конкретної військової дисципліни. Зміст має бути професійно значущим, автентичним і таким, що відображає реальні завдання майбутньої

службової діяльності, водночас залишаючись доступним для опрацювання іноземною мовою завдяки мовним опорам і поступовому ускладненню матеріалу (Somers, & Llinares, 2021).

Другим важливим аспектом є проєктування навчальних завдань з урахуванням як когнітивних, так і мовних вимог. Завдання повинні стимулювати різні рівні мислення – від розуміння та застосування до аналізу й оцінювання, що дозволяє реалізувати потенціал CLIL як інструменту розвитку вищих когнітивних навичок. Водночас необхідно чітко планувати мовні засоби, які забезпечують виконання цих завдань, зокрема предметну лексику, функціональні мовні структури та комунікативні моделі, характерні для військово-професійного спілкування.

Особливу увагу в умовах військової освіти слід приділяти активним методам навчання, таким як дискусії, дебати, презентації, аналіз кейсів і рольові ситуації. Такі форми роботи сприяють залученню студентів до активної комунікації іноземною мовою, моделюють реальні професійні ситуації та розвивають навички командної взаємодії, критичного мислення й ухвалення рішень, що є ключовими для майбутніх офіцерів.

Ефективність впровадження методики CLIL суттєво зростає завдяки глибокій інтеграції навчального матеріалу з різними галузями знань, що створює міцні міждисциплінарні зв’язки. У контексті сучасної вищої освіти, а особливо у військовій сфері, такий підхід дозволяє вийти за межі вузькоспеціалізованих тем і розглядати професійні проблеми в комплексі. Коли вивчення іноземної мови переплітається з тактикою, інженерною справою, психологією чи топографією, студенти перестають сприймати інформацію фрагментарно. Вони починають усвідомлювати цілісність знань, де кожен термін чи граматична структура стають інструментами для вирішення реальних тактичних завдань. Міждисциплінарність забезпечує ефект синергії: мовні навички, здобуті під час аналізу міжнародних військових стандартів, легко переносяться в контекст оперативного планування або управління підрозділами.

Така інтеграція стимулює розвиток когнітивних навичок високого рівня, як-от аналіз та синтез, оскільки майбутні офіцери навчаються оперувати даними з різних джерел, синтезуючи їх для прийняття обґрунтованих рішень. Важливим аспектом є формування системного бачення військово-професійної діяльності. Курсант не просто вивчає іноземну мову як додаток до фаху, а занурюється у професійне середовище, де мова є засобом комунікації, координації та критичного осмислення ситуації. Це дозволяє майбутнім фахівцям адаптуватися до мінливих умов сучасного бою, де взаємодія з іноземними партнерами та робота з технічною документацією мовою оригіналу є критично важливими. У підсумку, такий підхід перетворює освітній процес на динамічну модель майбутньої служби, де кожен навчальний блок підсилює інший, формуючи цілісну особистість офіцера, здатного ефективно діяти в багатомовному та багатофункціональному професійному просторі. Це

забезпечує не лише мовну впевненість, а й інтелектуальну готовність до вирішення складних міждисциплінарних викликів.

Успішна реалізація методики CLIL безпосередньо залежить від системної підготовки викладачів, яка виходить далеко за межі простого володіння мовою чи предметом. Ключовим аспектом тут є методологічна трансформація: викладач має опанувати стратегії «scaffolding» (підтримки), що дозволяють адаптувати складний фаховий контент без втрати його наукової глибини. Це передбачає розвиток навичок фасилітації, де педагог перестає бути транслятором знань і стає модератором дискусій, стимулюючи студентів до активного використання іноземної мови як інструменту пізнання (Skinnari & Bovellan, 2016). Важливою умовою є організація тісної співпраці між мовниками та фахівцями профільних кафедр. Така кооперація дозволяє синхронізувати навчальні цілі: викладач мови фокусується на термінологічному апараті та академічному письмі, а викладач дисципліни – на логіці професійних процесів. Спільне проектування курсів усуває розрив між теоретичною мовною підготовкою та її практичним застосуванням, забезпечуючи цілісний підхід до навчання. У результаті формується гнучка професійно-мовна компетентність, яка дозволяє курсанту вільно оперувати знаннями в міжнародному середовищі, сприймаючи іноземну мову не як окремий предмет, а як природне середовище для професійної діяльності.

Активне впровадження сучасних освітніх технологій є не просто допоміжним елементом, а каталізатором успіху методики CLIL у військових закладах вищої освіти. Використання мультимедійних презентацій, інтерактивних платформ та спеціалізованих онлайн-середовищ дозволяє подолати головний бар'єр – складність сприйняття фахової термінології іноземною мовою. Завдяки розширеним можливостям візуалізації, абстрактні військові концепції, складні схеми озброєння чи алгоритми тактичних дій стають більш наочними та зрозумілими. Це мінімізує когнітивне перевантаження курсантів, оскільки зоровий ряд підтримує мовне повідомлення, полегшуючи процес декодування інформації та засвоєння нових знань.

Особливого значення набувають інтерактивні симуляції та тренажерні системи, які дозволяють моделювати сценарії, максимально наближені до реальних умов військової служби. У таких цифрових середовищах курсанти змушені приймати рішення та віддавати накази іноземною мовою в умовах обмеженого часу, що імітує стресові ситуації сучасного бою. Використання автентичних ресурсів – від статутів НАТО до оперативних доповідей та звітів у режимі реального часу – забезпечує доступ до живої, актуальної мови, яка використовується в професійному середовищі. Це позбавляє навчання академічної відірваності, перетворюючи його на практичну підготовку до виконання завдань у складі міжнародних контингентів або під час взаємодії з іноземними інструкторами.

Крім того, онлайн-платформи забезпечують безперервний зворотний зв'язок та можливість персоналізації навчання, де кожен майбутній офіцер може працювати над специфічними мовними чи професійними прогалинами у власному темпі. Системне поєднання технологічних інструментів із методикою CLIL створює потужний освітній каркас. Це не лише підвищує рівень володіння іноземною мовою, а й формує цифрову грамотність та адаптивність – критично важливі якості для сучасного військового фахівця.

Впровадження штучного інтелекту та технологій віртуальної реальності (VR) перетворює середовище CLIL у військових вишах на високотехнологічний полігон, де мовна та фахова підготовка зливаються в єдиний імерсивний процес. Використання AI-тьюторів та чат-ботів дозволяє курсантам відпрацьовувати стандартизований радіообмін та протоколи комунікації НАТО у режимі 24/7, отримуючи миттєвий аналіз правильності вживання термінології та вимови. Це знімає психологічний бар'єр перед реальним спілкуванням і забезпечує необхідну інтенсивність практики, яку неможливо досягти лише під час аудиторних занять. Паралельно з цим, VR-симуляції створюють умови повного занурення в професійне середовище: перебуваючи у віртуальному кабіні пілота або проводячи технічний огляд бронемашини Oshkosh, курсант взаємодіє з інтерфейсом, інструкціями та голосовими підказками виключно іноземною мовою. Такий підхід активує м'язову та емоційну пам'ять, пов'язуючи іншомовні назви з конкретними маніпуляціями, що критично важливо для оперативності в бойових умовах. Крім того, навчання включає опанування автоматизованих систем перекладу та військових систем розпізнавання мови, які інтегровані в сучасні зразки озброєння та техніки. Курсанти вчаться не просто перекладати, а критично аналізувати дані, що генеруються інтелектуальними системами підтримки прийняття рішень. Це забезпечує підготовку офіцера, здатного ефективно працювати з іноземним ОВТ, де мова є невід'ємним елементом технічного ландшафту, а технології стають інструментом для досягнення повної взаємосумісності з партнерами в межах багатонаціональних операцій. Таким чином, технології будують місток між теоретичною базою та практичною майстерністю, забезпечуючи цілеспрямоване, системне та високоефективне впровадження інтегрованого навчання, що відповідає викликам безпекового середовища XXI століття.

Необхідно зазначити, що цифровізація навчання неминуче трансформує і методи оцінювання та контролю знань. Коли освітній процес переміщується у віртуальні симулятори та онлайн-платформи, традиційні паперові тести втрачають свою актуальність, поступаючись місцем комплексним системам вимірювання компетентностей. Саме тому специфіка оцінювання в межах CLIL стає одним із найбільш складних, але водночас ключових аспектів модернізації військової освіти. Вона вимагає докорінного перегляду критеріїв успішності, де основний акцент зміщується з формальної лінгвістичної правильності на функціональну здатність виконувати бойове або службове завдання. У цьому контексті ключовим інструментом виступає подвійне оцінювання, яке дозволяє

збалансовано вимірювати успіхи курсанта. Така модель передбачає виставлення балів окремо за предметні знання (наприклад, правильність діагностики двигуна системи Oshkosh чи точність розрахунків маршу) та окремо за мовну компетентність. Це дозволяє уникнути ситуації, коли мовний бар'єр стає на заваді демонстрації високої фахової кваліфікації. Викладач-предметник оцінює когнітивну глибину та професійну точність, тоді як мовник фокусується на ефективності комунікації, термінологічній влучності та здатності дотримуватися протоколів спілкування. Особливого значення у військовому середовищі набуває динамічне оцінювання, яке фокусується не на фінальному результаті іспиту, а на прогресі курсанта безпосередньо в процесі виконання завдання. Це дозволяє викладачу виступати в ролі коуча, коригуючи дії курсанта в реальному часі, що особливо ефективно під час роботи з симуляторами (de Boer et al., 2020). Крім того, впроваджуються альтернативні форми контролю, як-от цифрові портфоліо курсантів та взаємне оцінювання (peer-assessment) під час командних тактичних ігор. Використання чек-листів, адаптованих під стандарти NATO STANAG 6001, привчає майбутніх офіцерів до об'єктивного аналізу дій підлеглих та колег іноземною мовою. Такий комплексний підхід до оцінювання перетворює контроль на засіб професійного зростання, забезпечуючи цілісність мовної та військово-технічної підготовки.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, можна констатувати, що впровадження методики Content and Language Integrated Learning у систему військової освіти є не просто тимчасовою освітньою інновацією, а необхідністю, зумовленою повномасштабною інтеграцією України в європейський та північноатлантичний безпековий простір. Проведений аналіз теоретичних засад та практичного досвіду Національної академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного дозволяє зробити обґрунтований висновок, що ефективність підготовки майбутнього офіцера безпосередньо залежить від здатності освітньої системи перетворити іноземну мову з абстрактного об'єкта вивчення на дієвий, прикладний інструмент повсякденної професійної діяльності.

Центральне місце в цьому процесі посідає концептуальна модель «4C», яка забезпечує нерозривний синергетичний зв'язок між змістом, комунікацією, когнітивним розвитком та культурною обізнаністю. Доведено, що такий цілісний підхід дозволяє майбутнім фахівцям не лише механічно оволодіти термінологічним апаратом, а й розвинути когнітивні навички високого рівня за таксономією Блума. Це включає здатність до аналізу складних тактичних ситуацій, синтезу стратегічних рішень та критичного оцінювання інформації, що надходить іноземною мовою в умовах дефіциту часу. Саме інтеграція мови в мисленнєві процеси офіцера забезпечує стійкість його професійної компетенції у стресових ситуаціях сучасного бою.

Важливим результатом роботи є обґрунтування того, що успіх CLIL базується на глибокій міждисциплінарній взаємодії. Інтеграція мовної підготовки у процес вивчення фахових дисциплін, таких як «Автомобільна

справа», «Тактика» чи «Військова логістика», докорінно змінює мотиваційну парадигму навчання. Курсанти перестають сприймати заняття з англійської мови як відірвані від життя лінгвістичні вправи. Натомість мова стає природним засобом доступу до автентичних джерел знань, міжнародних стандартів, технічних настанов НАТО та оперативних звітів, що має очевидну прикладну цінність для їхньої майбутньої служби та кар'єрного зростання. Встановлено, що використання «піраміди планування» О. Мейєра та стратегій «scaffolding» дозволяє викладачам гнучко адаптувати складний військовий контент, не спрощуючи його наукової та практичної суті, що гарантує високу якість фахової підготовки паралельно з інтенсивним лінгвістичним розвитком.

Особливу роль у модернізації сучасного CLIL-середовища відіграє технологічний та інноваційний компонент. Цифровізація, впровадження систем штучного інтелекту, чат-ботів для відпрацювання радіообміну та VR-симуляцій дозволяють моделювати високореалістичні сценарії, де іноземна мова інтегрована безпосередньо в цифрові інтерфейси озброєння та протоколи управління підрозділами. Це забезпечує імерсивність навчання та формування психологічної готовності курсантів до роботи в багатонаціональному середовищі. Водночас цей технологічний прогрес неминуче вимагає трансформації системи контролю. Перехід від застарілих паперових тестів до моделей подвійного оцінювання та динамічного моніторингу прогресу дозволяє об'єктивно вимірювати реальну готовність офіцера до міжнародної взаємосумісності, фокусуючись на його функціональній ефективності згідно з дескрипторами STANAG 6001.

Разом з тим, системне впровадження CLIL у військових вишах стикається з низкою об'єктивних викликів. Ключовим серед них є необхідність докорінної зміни ролі викладача: від традиційного транслятора знань до фасилітатора та модератора освітнього процесу. Це вимагає створення нових моделей кадрової підготовки, зокрема впровадження практики командного викладання, де мовник і предметник спільно проектують та проводять заняття. Подолання методичного дефіциту, розробка вітчизняних інтегрованих підручників та створення спеціалізованих лабораторій є першочерговими кроками для масштабування успішного досвіду НАСВ на всю систему військової освіти України.

Перспективи подальших наукових розвідок у цьому напрямі вбачаються у розробці галузевих стандартів інтегрованого навчання для специфічних родів військ та створенні загальної цифрової платформи автентичних навчальних ресурсів. Підсумовуючи, можна стверджувати, що методологія CLIL виступає не просто інструментом вивчення мови, а фундаментальним засобом формування професійної ідентичності офіцера. Вона забезпечує інтелектуальну перевагу, здатність до швидкої адаптації у багатомовному середовищі та високу конкурентоспроможність Збройних Сил України на міжнародній арені, що є критично важливим для забезпечення національної безпеки та успішного виконання спільних із союзниками завдань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Ball, P., & Lindsay, D. (2010). Teacher training for CLIL in the Basque Country: The case of the Ikastolas – An expediency model.

Lasagabaster, D. & Ruiz de Zarobe, Y. (2010) *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training* (pp. 162–187). Cambridge Scholars Publishing.

Bloom, B., Engelhart, M., Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. Handbook I: Cognitive Domain.

Nikula, T. Dafouz, E. Moore, P., & Smit U. (Eds.) (2016). *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education* (pp. 101–120). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781783096145-008

Bonnet, A., & Breidbach, S. (2017). CLIL teachers' professionalization: Between explicit knowledge and professional identity. In A. Llinares & T. Morton (Eds.), *Applied linguistics perspectives on CLIL* (pp. 269–285). John Benjamins. https://doi.org/10.1075/lllt.47.16bon

Cendoya, A., & Adibin, V. (2012). A CLIL experience based on the use of tasks and different genre types. *LACLIL*, *1*, 11–17.

Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2014). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, *35*(3), 243–262. https://doi.org/10.1093/applin/amt011

Coyle, D. (2005). *CLIL: Planning tools for teachers*. University of Nottingham.

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.

Dalton-Puffer, C., Hüttner, J., & Llinares, A. (2022). CLIL in the 21st century: Retrospective and prospective challenges and opportunities. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, *10*(2), 182–206. https://doi.org/10.1075/jicb.21021.dal

de Boer, M., & Leontjev, D. (Eds.). (2020). *Assessment and learning in content and language integrated learning (CLIL) classrooms: Approaches and conceptualisations*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-54128-6

European Council. (2002). *Barcelona European Council: Presidency conclusions*. https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/69871.pdf

Lorenzo, F., & Moore, L. (2007). An analytical framework of language integration in L2 content-based courses: The European dimension. *Language and Education*, *21*(6), 502–514.

Marsh, D. (2012) Content and Language Integrated Learning (CLIL) A Development Trajectory. University of Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. Campus de Rabanales. Available at: https://core.ac.uk/download/pdf/60884824.pdf

Martínez-Soto, T., & Prendes-Espinosa, P. (2023). A systematic review on the role of ICT and CLIL in compulsory education. *Education Sciences*, *13*(1), Article 73. https://doi.org/10.3390/educsci13010073

Meyer, O. (2010). Introducing the CLIL-pyramid: Key strategies and principles for quality CLIL planning and teaching. *Basic Issues in EFL-Teaching and Learning*, Summer, 295–313.

Skinnari, K., & Bovellan, E. (2016). CLIL teachers' beliefs about integration and about their professional roles: Perspectives from a European context. In T. Nikula, E. Dafouz, P. Moore, & U. Smit (Eds.), *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education* (pp. 145–167). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781783096145-010

Somers, T., & Llinares, A. (2021). Students' motivation for content and language integrated learning and the role of programme intensity. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *24*(6), 839–854. https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1517722

van Kampen, E., Admiraal, W., & Berry, A. (2018). Content and language integrated learning in the Netherlands: Teachers' self-reported pedagogical practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *21*(2), 222–236. https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1154004

Столяренко О. В.
Вінницький національний технічний університет
(Вінниця, Україна)
https://doi.org/10.32405/978-617-9006-40-1-2026-432-454

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ СТРАТЕГІЇ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Процеси глобалізації, що охопили всі сфери людської життєдіяльності, висувають нові вимоги до фахівців технічного профілю. Сьогодні професійна компетентність інженера не обмежується лише глибокими знаннями в галузі математики, фізики чи програмування. Успішна реалізація спеціаліста на міжнародному ринку праці, його здатність до інноваційної діяльності та ефективної взаємодії в мультинаціональних командах безпосередньо залежать від рівня володіння іноземними мовами. Сучасний мультилінгвальний простір характеризується інтенсивним обміном технологіями, інформацією та кадровими ресурсами, що робить іншомовну компетентність критично важливим чинником професійної мобільності та конкурентоспроможності випускників технічних закладів вищої освіти.

Входження України до єдиного Європейського простору вищої освіти та необхідність гармонізації вітчизняних освітніх стандартів із міжнародними вимогами зумовлюють актуальність пошуку нових парадигм іншомовної підготовки. Традиційна модель навчання, орієнтована переважно на читання та переклад фахових текстів, виявляється недостатньою в умовах, коли від інженера вимагається здатність проводити переговори, брати участь у міжнародних конференціях, здійснювати презентацію проєктів та вести ділове листування в режимі реального часу.

Формування іншомовної комунікативної компетентності стає стратегічним завданням, що потребує комплексного обґрунтування на філологічному, методичному та педагогічному рівнях. Філологічний аспект проблеми пов’язаний із розумінням специфіки науково-технічного дискурсу, термінологічних систем та лінгвістичних особливостей мови для спеціальних цілей (English for Specific Purposes - ESP). Методичний аспект охоплює розробку та впровадження інноваційних технологій навчання, таких як предметно-мовне інтегроване навчання (CLIL), проєктні методики та

мультимедійні засоби, що дозволяють інтенсифікувати процес засвоєння мови. Педагогічний рівень аналізу спрямований на дослідження психологічних умов формування компетентності, розвиток мотивації студентів, подолання мовних бар'єрів та реалізацію аксіологічного потенціалу іншомовної освіти.

У даному розділі монографії представлено цілісний аналіз теоретичних засад та практичних аспектів формування іншомовної компетентності студентів технічних спеціальностей у контексті сучасних викликів. Розглядаються не лише внутрішні освітні чинники, а й зовнішні регулятори, такі як стандарти Міжнародного інженерного альянсу (IEA) та вимоги до професійної сертифікації фахівців у Європі.

Філологічний фундамент підготовки майбутніх інженерів базується на глибокому розумінні мови як інструменту професійної комунікації. У технічному контексті мова перестає бути лише об'єктом вивчення і стає засобом моделювання знань, передачі технічних параметрів та реалізації управлінських функцій.

Ключовим поняттям у системі іншомовної підготовки майбутніх фахівців виступає науково-технічний дискурс, який у сучасній лінгвістиці розглядається не просто як сукупність текстів, а як складна багатовимірна система мовленнєвої взаємодії. Він характеризується, перш за все, своєю суворою прагматичною спрямованістю, де кожне мовне повідомлення має чітко визначену мету - передачу експліцитної (явної) інформації з мінімальним рівнем двозначності. У межах технічного дискурсу прагматика реалізується через імперативність та точність: текст повинен не просто інформувати, а скеровувати дії інженера або пояснювати складні алгоритми функціонування систем. Ця функціональність зумовлює логічну структурованість, яка виражається у використанні жорстких композиційних канонів, чіткому поділі на розділи та дотриманні логічних зв'язків між аргументами та доказами. Важливою ознакою такого дискурсу є надзвичайно висока концентрація термінологічних одиниць, що виконують функцію конденсованого знання. Для студента технічного ЗВО термін стає не просто словом, а концептом, який інтегрує в собі складні фізичні процеси чи математичні моделі. Процес опанування терміносистеми вимагає від здобувача освіти здатності до дешифрування абревіатур, розуміння специфіки словотвору (наприклад, композитів) та вміння оперувати безеквівалентною лексикою, що виникає на стику новітніх технологій. Науково-технічний дискурс слід розуміти як комплексну комунікативну подію, що виходить за межі суто текстового аналізу. Він охоплює широкий спектр вербальних та невербальних компонентів, де особливе місце посідає письмова комунікація. До неї належать такі стандартизовані жанри, як: інструкції та експлуатаційні мануали, що вимагають розуміння модальних дієслів та наказових конструкцій; технічні специфікації, де домінує кількісна інформація та атрибутивні групи слів; патентна документація, яка поєднує в собі технічну точність із юридичною строгістю, що є викликом для перекладацької компетенції студента. Водночас

не менш вагомими є усні форми професійної взаємодії, які в умовах глобалізації інженерної діяльності стають інструментом повсякденної праці. Це включає академічні лекції, де студент має сприймати складний матеріал на слух, наукові презентації, що вимагають навичок візуалізації та аргументації, а також технічні наради та «брейнштормі», де критично важливою є швидкість реакції та знання стратегій ввічливості в умовах професійної дискусії. Для студентів технічних ЗВО критично важливо опанувати не лише загальну наукову мову, а й специфічні лексико-граматичні конструкції, що притаманні їхній вузькій спеціалізації. Наприклад, у межах радіотехнічного дискурсу акцент зміщується на опис сигналів, частотних характеристик та схемотехнічних рішень, що вимагає специфічного синтаксису. У свою чергу, комп'ютерний дискурс характеризується високою динамічністю, домінуванням англіцизмів, сленгізмів (у професійному середовищі) та активним використанням метафорики для опису абстрактних процесів програмування (Столяренко, & Столяренко, 2025). Отже, формування професійної іншомовної компетентності має відбуватися через занурення здобувача у специфічне середовище обраного дискурсу. Це передбачає не лише вивчення окремих слів, а й розвиток здатності «мислити категоріями спеціальності» іноземною мовою, враховуючи соціокультурні та професійні стандарти міжнародної інженерної спільноти.

Однією з головних філологічних проблем є функціонування термінів. Термін у технічній мові прагне до однозначності, проте реальна мовна практика демонструє поширеність полісемії (багатозначності) та синонімії. Полісемічні терміни можуть викликати серйозні непорозуміння, що є неприпустимим у технічній сфері, де помилка в інтерпретації параметра може призвести до аварії чи економічних збитків. Тому філологічна підготовка здобувачів вищої освіти має включати розвиток навичок контекстуального аналізу, що дозволяє правильно ідентифікувати значення терміна в конкретній галузевій системі. Фундаментальною ознакою технічного терміна є його системність. Жодне спеціальне слово не існує ізольовано; воно завжди є частиною певної ієрархічної структури конкретної галузі знань. Це означає, що значення терміна визначається його зв'язками з іншими поняттями в межах логічної мережі «рід - вид» або «ціле - частина». З точки зору формування компетентності, це зумовлює необхідність вивчення термінології цілісними тематичними блоками. Такий підхід дозволяє фахівцю не просто зазубрювати слова, а розуміти логіку функціонування технічної системи, що є критично важливим для вирішення комплексних інженерних чи ІТ-задач. Поряд із системністю стоїть стилістична нейтральність, яка передбачає повну відсутність емоційного або експресивного забарвлення. Термін орієнтований виключно на об'єктивність та точність передачі інформації. У процесі навчання ця ознака безпосередньо впливає на формування навичок академічного письма та офіційного ділового спілкування. Студенти та спеціалісти вчаться уникати суб'єктивізму, що забезпечує однозначність трактування технічної документації та наукових праць.

Сучасна мова постійно змінюється, що проявляється у процесі детермінологізації. Це явище, при якому вузькоспеціальні терміни (наприклад, «інтерфейс», «алгоритм», «ресурс») виходять за межі професійного середовища і переходять у загальне вживання. Процес детермінологізації в сучасному лінгвістичному просторі набуває масштабного характеру, оскільки технічні інновації стають невід'ємною частиною повсякденного життя кожної людини. Унаслідок цього явища термінологічні одиниці часто втрачають свою однозначність, набуваючи додаткових емоційно-експресивних відтінків та метафоричних значень у розмовній мові. Для майбутнього інженера це означає необхідність розвитку особливої лінгвістичної пильності, щоб зберігати термінологічну чистоту під час складання технічної документації чи ведення фахових дискусій. Зокрема, розмивання семантичних меж таких понять, як «протокол» чи «архітектура», може призвести до хибної інтерпретації завдань у міждисциплінарних проєктах, де побутове розуміння слова підміняє його суворий технологічний зміст. Крім того, активне проникнення детермінологізованих одиниць у мас-медійний дискурс змушує фахівця постійно оновлювати власну систему фільтрації інформації, відсікаючи спрощені журналістські трактування складних процесів. Ефективна професійна комунікація в умовах глобалізації вимагає від здобувача освіти не лише знання словникових дефініцій, а й глибокого розуміння контекстуальної залежності кожного слова. Зрештою, здатність майбутнього інженера долати наслідки детермінологізації є ключовим індикатором його високої мовної культури та готовності до відповідальної професійної діяльності в мультилінгвальному середовищі. Це створює специфічний виклик для компетентності фахівця: виникає гостра потреба чітко розрізняти наукове та побутове вживання слів. Наприклад, якщо в побуті «інтерфейс» може означати зовнішній вигляд програми, то в технічному сенсі - це сукупність засобів і правил взаємодії між системами. Вміння уникати такого змішування понять запобігає професійним помилкам.

Нарешті, технічна термінологія характеризується високим ступенем інтернаціоналізації. Більшість термінів мають спільну греко-латинську основу або, у сучасному контексті, базуються на англійській мові. Процес інтернаціоналізації терміносистем створює особливе лінгвістичне підґрунтя, де межа між національними мовами стає дедалі прозорішою, особливо в галузях IT та високих технологій. Це зумовлює виникнення глобального професійного коду, який дозволяє інженерам із різних країн ефективно взаємодіяти навіть за умови обмеженого знання загальновживаної лексики. Проте надмірна залежність від запозичень часто веде до неконтрольованого перенасичення мови англіцизмами, що може витісняти питомі технічні назви та порушувати стилістичну єдність фахового мовлення. Для студента технічного ЗВО важливо розуміти, що ідентичне звучання терміна в різних мовах не завжди гарантує повну тотожність його семантичного обсягу в конкретних інженерних стандартах. Робота з «фальшивими друзями перекладача», такими як data (дані,

а не дата) або silicon (кремній, а не силікон), потребує від фахівця високого рівня когнітивного контролю та здатності до критичного аналізу контексту. Окрім того, інтернаціоналізація вимагає знання специфічних словотвірних моделей, які дозволяють коректно адаптувати нові терміни до граматичної системи рідної мови без втрати їхнього первинного змісту. Науковий підхід до етимологічного аналізу термінів допомагає здобувачам освіти швидше запам'ятовувати складні поняття, виявляючи їхні логічні зв'язки з фундаментальними поняттями латини чи класичної грецької мови. Важливим аспектом є також опанування культури цитування та використання міжнародних термінів у відповідності до ISO та інших глобальних стандартів технічної документації. Це мінімізує ризики виникнення комунікативних бар'єрів під час реалізації спільних міжнародних проєктів та публікації результатів досліджень у провідних наукометричних базах. Зрештою, гармонійне поєднання знання міжнародного термінофонду із дотриманням мовних норм рідної держави стає ознакою професійної зрілості сучасного інженера. Здатність до диференціації прямих запозичень, кальок та напівкальок дозволяє фахівцю не лише споживати готову інформацію, а й брати активну участь у творенні нових технічних смислів. Таким чином, інтернаціоналізація виступає не лише як інструмент спрощення, а й як потужний стимул для постійного інтелектуального та лінгвістичного саморозвитку майбутнього фахівця. З одного боку, це значно полегшує розуміння іноземних фахових текстів та сприяє міжнародній мобільності спеціалістів. З іншого боку, інтернаціоналізація несе в собі ризик мовної інтерференції (помилкового переносу правил однієї мови на іншу) та появи «фальшивих друзів перекладача». Розвиток компетентності в цьому напрямку передбачає не лише знання терміна, а й розуміння його етимології та правил адаптації в рідній мові.

Крім лексичного рівня, філологічні засади охоплюють і фонетичний аспект. Формування професійно орієнтованої іншомовної фонетичної компетентності є необхідним для забезпечення розбірливості мовлення в умовах міжнародної комунікації. Неправильне наголошування чи вимова технічних термінів може не лише ускладнити розуміння, а й негативно вплинути на професійний імідж фахівця Особливого значення фонетична чіткість набуває в умовах високого рівня акустичного шуму на виробничих об'єктах або при використанні засобів дистанційного зв'язку, де спотворення звукового сигналу може призвести до хибного сприйняття критично важливих параметрів. Чітка артикуляція та дотримання нормативного наголосу в латинських та грецьких запозиченнях є маркером приналежності до світової академічної та інженерної еліти. Для студентів технічних ЗВО критичним викликом стає розбіжність між графічним образом терміна та його звуковою реалізацією, що часто спостерігається в англійській мові як основній мові міжнародного спілкування. Робота над інтонаційним малюнком речення дозволяє майбутньому фахівцю логічно виокремлювати головні тези під час доповідей на міжнародних конференціях, роблячи технічну аргументацію

більш переконливою. Специфічною вимогою є також опанування фонетики одиниць вимірювання, абревіатур та математичних символів, вимова яких часто ігнорується на початкових етапах навчання. Крім того, розвиток фонематичного слуху допомагає інженеру диференціювати на слух пароніми - терміни, що звучать подібно, але мають принципово різні значення (наприклад, adapt та adopt або complement та compliment). Систематичні фонетичні вправи з використанням спеціалізованих аудіоматеріалів технічного спрямування сприяють подоланню психологічного бар'єру під час усного мовлення. Важливо також враховувати варіативність вимови в різних регіональних стандартах іноземної мови (наприклад, британському та американському варіантах англійської), що є ключовим для глобальної професійної мобільності. Вміння контролювати темп мовлення та паузацію дозволяє фахівцю ефективно взаємодіяти з аудиторією, яка має різний рівень мовної підготовки, що особливо важливо в мультинаціональних проєктних групах. Зрештою, фонетична компетентність виступає невід'ємною складовою загальної комунікативної стратегії інженера, забезпечуючи точність передачі технічної думки на звуковому рівні. Таким чином, філологічна підготовка здобувачів вищої освіти технічного профілю має інтегрувати розвиток усіх рівнів мови - від артикуляції окремого звука до побудови цілісного професійного дискурсу.

Сучасні дослідження в галузі лінгвокогнітивістики дозволяють розглядати процес формування іншомовної компетентності як побудову когнітивної моделі професійного світу засобами іноземної мови. Студент має не просто вивчити еквіваленти слів, а зрозуміти концептуальну систему іншомовної технічної реальності. Це особливо важливо при роботі з англійською мовою для спеціальних цілей (ESP), де розвиток мовних навичок відбувається синхронно з поглибленням предметних знань.

Фундаментом будь-якого курсу ESP є аналіз потреб, що передбачає ретельне визначення конкретних ситуацій, у яких майбутній фахівець використовуватиме іноземну мову. Це не просто збір статистичних даних, а глибоке дослідження цільового контексту (Target Situation Analysis): чи буде це спілкування з замовниками, читання креслень або робота з програмним кодом. У системі технічної освіти цей компонент відіграє критичну роль у адаптації навчальної програми під динамічні вимоги інженерного ринку. Завдяки цьому навчання стає прагматичним, орієнтованим на результат, що дозволяє студентам швидше інтегруватися у міжнародне професійне середовище та відповідати запитам сучасних роботодавців. Аналіз потреб дозволяє трансформувати абстрактне вивчення граматики у цілеспрямований процес опанування мовними інструментами, які безпосередньо корелюють із функціональними обов'язками майбутнього інженера. Такий підхід передбачає розмежування між загальнонауковою мовою та вузькоспеціалізованим мовленням, що є характерним для конкретної галузі - від цивільного будівництва до біотехнологій. Важливим елементом цього дослідження є аналіз недоліків (Lacks Analysis), який допомагає виявити розрив між поточним

рівнем володіння мовою студента та вимогами реального робочого місця. Крім того, врахування суб'єктивних потреб самих здобувачів (Wants Analysis) підвищує рівень їхньої внутрішньої мотивації, оскільки навчання набуває особистісного сенсу та зрозумілої перспективи кар'єрного зростання. В умовах стрімкого розвитку індустрії 4.0 аналіз потреб стає ітераційним процесом, що потребує постійного моніторингу новітніх стандартів і технік інженерної комунікації. Інтеграція результатів такого аналізу в дизайн курсу забезпечує релевантність навчальних матеріалів, де автентичні кейси, технічні звіти та відеозаписи реальних нарад стають основою освітнього контенту. Зрештою, саме такий методологічний фундамент гарантує, що іншомовна підготовка в технічному ЗВО перетвориться на реальну конкурентну перевагу фахівця на глобальному ринку праці.

Наступним логічним кроком є опанування професійного дискурсу, який охоплює специфічні жанри технічної документації та стандарти ділової комунікації. Професійна мова інженера - це не лише слова, а й особливий стиль мислення, що базується на точності, лаконічності та логічній послідовності. Роль цього компонента полягає у забезпеченні готовності до складання технічних звітів, специфікацій, патентів та презентації проєктів. Формування навичок дискурсу дозволяє фахівцю вільно оперувати форматами міжнародних стандартів (наприклад, ISO або IEEE), що мінімізує ризик непорозумінь під час виконання транскордонних інженерних завдань. Опанування дискурсивних стратегій передбачає не лише вивчення мовних кліше, а й розуміння прагматики технічного тексту: як структурувати аргументацію, щоб вона відповідала очікуванням закордонних колег чи інвесторів. Важливим аспектом є розвиток навичок жанрової трансформації, коли фахівець здатний перекласти складну технічну специфікацію мовою, зрозумілою для неспеціалістів або кінцевих споживачів. У процесі підготовки особлива увага приділяється візуальному компоненту дискурсу, адже в інженерному середовищі графіки, схеми та діаграми є невід'ємними елементами повідомлення, що потребують грамотного вербального супроводу. Крім того, професійний дискурс включає етику цифрової комунікації, що є критичним для ефективної взаємодії в розподілених проєктних командах, які працюють у різних часових поясах. Вивчення стандартів IEEE та ISO допомагає студентам зрозуміти уніфіковані вимоги до термінології та оформлення результатів інтелектуальної праці, що є передумовою успішного патентування та ліцензування розробок. Таким чином, дискурсивна компетентність стає тим інтеграційним фактором, який перетворює теоретичні знання іноземної мови на дієвий інструмент професійної діяльності.

Завершальним, але не менш важливим елементом є вивчення галузевої лексики, що передбачає системне засвоєння термінологічних одиниць конкретної інженерної сфери (механіки, електроніки, цивільного будівництва тощо). На відміну від загальної англійської, галузева лексика в ESP фокусується на вузькоспеціалізованих поняттях, що мають однозначне

трактування в певній системі знань. Це створює надійну базу для професійного читання та перекладу фахової літератури, дозволяючи інженеру самостійно опрацьовувати актуальні наукові статті, технічні мануали та інструкції до обладнання. Системне засвоєння галузевого лексикону передбачає не лише механічне запам'ятовування назв вузлів чи процесів, а й розуміння ієрархічних зв'язків усередині конкретної терміносистеми. Це дозволяє майбутньому інженеру розрізняти синонімічні ряди, які в різних галузях можуть мати суттєво відмінні денотати, забезпечуючи тим самим ювелірну точність технічної передачі знань. У процесі роботи з галузевою лексикою студенти вчаться оперувати складними словосполученнями та багатокомпонентними термінами, які є характерними для описів сучасних нанотехнологій чи мікросистемної техніки. Такий підхід мінімізує ризик виникнення «лексичних лакун», коли відсутність спеціального слова стає перешкодою для розуміння принципів роботи інноваційного обладнання. Крім того, знання вузькоспеціалізованих одиниць сприяє швидкій адаптації до корпоративних глосаріїв великих міжнародних корпорацій, де дотримання єдиної термінології є частиною виробничої етики. Важливо, що лексична підготовка включає роботу з абревіатурами та акронімами, які в технічному дискурсі часто замінюють громіздкі назви, значно прискорюючи обмін інформацією між колегами. Зрештою, впевнене володіння галузевим тезаурусом дозволяє фахівцю виступати в ролі експерта, здатного не лише споживати технологічні рішення, а й аргументовано презентувати власні розробки на світовому рівні. Таким чином, лексична компетентність стає ключем до безперервного професійного саморозвитку та доступу до глобальних баз даних і новітніх технологій.

Важливим аспектом є також врахування міжмовної інтерференції та фосилізації. Студенти часто переносять граматичні та семантичні моделі рідної мови в іноземну, що призводить до появи стійких помилок. Філологічний підхід до навчання має передбачати превентивну роботу з такими явищами через порівняльний аналіз мовних систем та акцент на особливостях технічного перекладу, де буквальна відповідність часто поступається місцем функціональній еквівалентності. Глибоке розуміння механізмів інтерференції дозволяє студентам усвідомити, що структура речення в технічній англійській мові підпорядковується суворій логіці прямого порядку слів, яка часто дисонує з гнучким синтаксисом української мови. Робота над подоланням фосилізації - закріплення сталих помилок - вимагає впровадження спеціальних вправ на перефразовування, де акцент робиться на розрізненні граматичних категорій, що не мають прямих аналогів. Особлива увага приділяється аналізу помилок у вживанні артиклів та модальних дієслів, оскільки їх неправильне використання в технічних специфікаціях може докорінно змінити ступінь обов'язковості виконання інженерної вимоги. Філологічний аналіз типових «пасток» допомагає здобувачам вищої освіти розвинути навички самокорекції, що є критично важливим під час підготовки публікацій для міжнародних видань. Використання методу контрастивної лінгвістики сприяє виявленню

семантичних розбіжностей у термінах, які на перший погляд здаються ідентичними, проте мають різну сполучуваність у фахових контекстах. Зрештою, перехід від дослівного перекладу до пошуку функціональних еквівалентів забезпечує автентичність інженерного мовлення, роблячи його природним та зрозумілим для носіїв мови та міжнародної спільноти (Kot & Nykyporets, 2025).

В основі сучасної педагогічної парадигми лежить компетентнісний підхід, який розглядає результат навчання не як суму знань, а як здатність і готовність особистості до діяльності. Іншомовна компетентність студентів технічних спеціальностей є складною інтегративною характеристикою, що включає декілька взаємопов'язаних компонентів. Структурна цілісність іншомовної компетентності майбутнього фахівця забезпечується синергією чотирьох взаємозалежних компонентів, де первинною ланкою виступає мотиваційно-ціннісний складник. Він слугує внутрішнім фундаментом усієї освітньої діяльності, оскільки відображає не лише емоційне ставлення студента до вивчення мови, а й глибоке усвідомлення її ролі як стратегічного інструменту особистісного та професійного зростання. Без стійкої внутрішньої мотивації, що базується на розумінні мови як засобу доступу до глобального інтелектуального капіталу, процес навчання неминуче стає формальним та малоефективним, втрачаючи свій прагматичний сенс (Когут, 2021).

Логічним розвитком мотиваційних настанов стає формування когнітивного компонента, який структурує інтелектуальну базу майбутнього фахівця. Він охоплює розгалужену систему лінгвістичних знань, включаючи фонетичну точність, граматичну коректність та фахову лексику, що інтегруються із широким пластом знань про соціокультурні особливості країн, мова яких вивчається. Це дозволяє студенту не просто оперувати знаками, а розуміти контекстні коди та культурні підтексти, що є критично важливим для уникнення прагматичних помилок у професійній комунікації (Ibrahimova & Nykyporets, 2025). На основі сформованого когнітивного фундаменту реалізується діяльнісно-прагматичний компонент, який переводить теоретичні знання у площину практичного застосування. Він передбачає вільне володіння мовленнєвими вміннями в усіх видах діяльності - від аналітичного читання технічної документації та аудіювання фахових лекцій до ведення ділових переговорів і написання наукових звітів. Ключовою ознакою цього компонента є комунікативна гнучкість, тобто здатність фахівця адаптивно використовувати мовні ресурси відповідно до конкретної ситуації спілкування, професійного статусу співрозмовника та мети взаємодії. Завершальну, контрольно-коригувальну функцію в цій системі виконує рефлексивно-оцінювальний компонент. Він відображає здатність студента до об'єктивної самодіагностики: аналізу власних досягнень, ідентифікації прихованих прогалин у знаннях та свідомого вибору інструментів для їх подолання. Саме рефлексія забезпечує автономію майбутнього фахівця, дозволяючи йому самостійно коригувати

власну освітню траєкторію впродовж усього життя, що є вимогою часу в умовах швидкого застарівання інформації.

Додатково варто зауважити, що в сучасних умовах ці компоненти доповнюються поняттям цифрової мовної ресилієнтності - здатності ефективно взаємодіяти з системами штучного інтелекту для вдосконалення мовних навичок. Це передбачає не лише використання онлайн-перекладачів, а й вміння формулювати точні запити (prompts) іноземною мовою та критично оцінювати згенерований контент. Цифрова мовна ресилієнтність трансформує роль інженера з пасивного користувача технологій у активного архітектора комунікації, який здатен використовувати алгоритми ШІ як когнітивне розширення власного мовного інтелекту. Це вимагає від фахівця високого рівня метамовної обізнаності, що дозволяє розпізнавати галюцинації нейромереж у вузькоспеціалізованих технічних контекстах, де помилка в одному параметрі може мати критичні наслідки. Опанування навичок промпт-інжинірингу іноземною мовою сприяє розвитку лаконічності та точності мислення, оскільки успішна взаємодія з мовними моделями напряму залежить від структурованості та логічності запиту. Крім того, інтеграція інструментів автоматизованого редагування (наприклад, Grammarly чи DeepL Write) у навчальний процес дозволяє студентам отримувати миттєвий зворотний зв’язок, що прискорює процес корекції мовних помилок та подолання фосилізації. Такий симбіоз людини та штучного інтелекту формує у майбутнього інженера адаптивність до роботи з великими масивами багатомовної технічної документації, яка постійно оновлюється. Зрештою, здатність критично валідувати згенерований контент на відповідність галузевим стандартам ISO чи IEEE стає новим виміром професійної відповідальності. Таким чином, цифрова грамотність у поєднанні з класичною філологічною базою створює інтегрований фундамент для інноваційної діяльності в умовах глобального технологічного поступу. Таким чином, іншомовна компетентність стає не статичним набором знань, а динамічною екосистемою, де кожен компонент підсилює інший, створюючи цілісний портрет конкурентоспроможного фахівця світового рівня (Stepanova, Nykyporets & Kukharchuk, 2025).

Педагогічне проектування цього процесу базується на антропному принципі, де в центрі уваги перебуває особистість студента, її «людська вимірність» та розвиток світогляду. Підручник з іноземної мови в цій системі виступає не просто носієм інформації, а засобом соціально-лінгво-когнітивного розвитку. Така антропоцентрична модель передбачає перехід від простої передачі знань до створення аксіологічного простору, у якому вивчення мови корелює з формуванням системи цінностей майбутнього інженера. У цьому контексті навчальний контент стає інструментом «самобудівництва» особистості, оскільки стимулює здатність студента до емпатії, міжкультурного розуміння та етичного вибору в межах професійної діяльності. Роль підручника трансформується у роль інтерактивного навігатора, який через систему проблемних завдань і рольових сценаріїв спонукає до критичного аналізу

глобальних викликів сучасності. Реалізація антропного принципу вимагає від викладача створення такого освітнього середовища, де мовні вправи переплітаються з рефлексією над етичними дилемами сучасної інженерії, такими як екологічна відповідальність чи гуманізація технологій. Це дозволяє студенту вийти за межі суто технічних функцій і усвідомити свою роль як суб'єкта глобальних суспільних змін, що здатний до конструктивного діалогу з представниками інших культур. У такій моделі навчання іноземна мова стає не зовнішньою надбудовою, а внутрішнім ресурсом особистості, що розширює горизонти її світосприйняття та інтелектуальної свободи. Важливим елементом «самобудівництва» є залучення майбутнього фахівця до аналізу автентичних текстів, які демонструють багатогранність людського досвіду в науці, виховуючи повагу до інтелектуальної власності та академічної доброчесності. Аксіологічне наповнення курсу іноземної мови сприяє формуванню внутрішнього етичного фільтра, який допомагає інженеру приймати рішення, що базуються не лише на технічній ефективності, а й на принципах гуманізму. Завдяки інтерактивним сценаріям підручник спонукає до розвитку емоційного інтелекту, що є ключовим для командної роботи в мультилінгвальних колективах над складними інноваційними проектами. Зрештою, цей педагогічний підхід перетворює вивчення мови на процес особистісного збагачення, де кожна вивчена мовна одиниця стає кроком до глибшого розуміння самого себе та навколишнього світу в його професійній цілісності. (Столяренко, Столяренко, 2025); (Столяренко, Столяренко, 2024). Відтак, процес навчання набуває ознак діалогу культур, де лінгвістичні навички є лише формою для глибшого змісту - розвитку цілісної свідомості фахівця, здатного до соціально відповідальної комунікації. Це забезпечує гармонійне поєднання вузькопрофесійних компетенцій із гуманістичним світоглядом, що є необхідною умовою для успішної інтеграції в глобальний науково-технічний простір.

Одним із головних викликів у технічних ЗВО є високий рівень мовної тривожності серед студентів. "Боязнь говоріння" часто зумовлена специфікою мислення технарів, схильних до алгоритмізації та точності, що викликає страх перед граматичною неточністю чи фонетичною недосконалістю. Для створення ефективного середовища, у якому іншомовна підготовка майбутніх інженерів відбуватиметься найпродуктивніше, необхідно забезпечити комплекс специфічних педагогічних умов. Кожен із наведених нижче пунктів розкриває важливий аспект трансформації освітнього процесу згідно з сучасними гуманістичними стандартами.

1. Гуманізація та демократизація взаємодії. Ця умова передбачає докорінну зміну парадигми стосунків між учасниками освітнього процесу, де на зміну авторитарному стилю приходить суб'єкт-суб'єктна взаємодія. Викладач перестає бути єдиним джерелом істини, перебираючи на себе ролі фасилітатора, модератора дискусій та досвідченого партнера по професійному спілкуванню. Такий підхід знімає психологічні бар'єри,

дозволяючи студенту вільно висловлювати власні думки іноземною мовою, не боячись помилок чи осуду. У демократичній атмосфері створюється простір для інтелектуальної свободи, де критичне мислення та творчий пошук стають пріоритетними над механічним відтворенням правил. Врешті-решт, гуманізація навчання сприяє розвитку емоційного інтелекту та навичок командної роботи, що є критично важливими для сучасного інженера в умовах міжнародної кооперації (Столяренко, Столяренко, 2024).

2. Створення ситуацій успіху. Педагогічне проектування успіху базується на принципі адекватності навантаження та поступового нарощування складності навчальних завдань. Використання вправ, що відповідають поточному рівню підготовки студентів, дозволяє їм відчути результативність своїх зусиль, що є найпотужнішим стимулом для подальшого навчання. Кожна успішно виконана презентація чи перекладена технічна інструкція зміцнює впевненість у власних силах і нівелює страх перед використанням іноземної мови у складних ситуаціях. Викладач у цій системі має фокусуватися на досягненнях студента, використовуючи позитивне підкріплення для формування стійкої внутрішньої мотивації. Такий підхід дозволяє уникнути фрустрації та академічної тривожності, перетворюючи кожне заняття на крок до професійної досконалості (Ibrahimova & Nykyporets, 2025).
3. Контекстуалізація навчання. Ця умова вимагає максимального наближення змісту занять до реалій майбутньої професійної діяльності інженера, що надає вивченню мови практичного сенсу. Замість абстрактних тем студенти залучаються до моделювання реальних виробничих сценаріїв: проведення технічних нарад, ведення переговорів із замовниками чи публічного захисту інженерних проєктів. Використання кейс-методів та рольових ігор дозволяє інтегрувати лінгвістичні знання з професійними компетенціями, формуючи цілісний фаховий досвід у штучно створеному, але реалістичному середовищі. Контекстуалізація забезпечує перехід від "вивчення мови взагалі" до "вивчення мови як інструменту професійної дії", що значно пришвидшує адаптацію випускника до роботи в міжнародних компаніях. Таким чином, навчальна аудиторія трансформується у тренувальний майданчик, де відпрацьовуються реальні алгоритми професійної поведінки в іншомовному просторі

Важливим педагогічним чинником, що визначає ефективність підготовки, є послідовне врахування професійної ідентичності студента, яка динамічно змінюється протягом усього періоду навчання. Якщо на початкових етапах першокурсник ще може сприймати іноземну мову як інерційне продовження шкільної програми, зосереджуючись на базових граматичних структурах, то студент старших курсів уже чітко розглядає її крізь призму своєї майбутньої професії та кар’єрних амбіцій. Саме тому педагогічна стратегія має

еволюціонувати від загального володіння мовою (General English) до глибоко професійно орієнтованого навчання (ESP), що відповідає внутрішньому запиту студента на фахову самореалізацію. Така трансформація передбачає поступове заміщення загальнопобутових тем складними виробничими кейсами та науково-технічними дискусіями, що дозволяє студенту ідентифікувати себе як частину міжнародної інженерної спільноти. Розуміння цієї еволюції свідомості дозволяє викладачеві вчасно коригувати методичні підходи, зміщуючи акценти з академічних вправ на вирішення реальних інженерних завдань засобами іноземної мови. Врешті, розвиток професійної ідентичності стає тим внутрішнім двигуном, який перетворює вивчення мови з обов'язку на усвідомлену інвестицію у власний інтелектуальний та соціальний статус

Методика предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL - Content and Language Integrated Learning) посідає чільне місце в сучасній вищій школі України та Європи. Її сутність полягає в одночасному засвоєнні професійного контенту та іноземної мови. Для студента-техніка це означає, що він вивчає, наприклад, основи термодинаміки чи архітектуру мікропроцесорів безпосередньо іноземною мовою. Метод CLIL являє собою сучасну лінгводидактичну стратегію, яка докорінно змінює підхід до підготовки спеціалістів у технічних ЗВО. Нижче наведено детальний аналіз переваг цього методу, розгорнутий у логічну послідовність. Центральною перевагою методу є його подвійна фокусність, що передбачає одночасне засвоєння змісту навчального предмета (наприклад, опору матеріалів чи архітектури мікропроцесорів) та іноземної мови. На відміну від традиційного вивчення граматики, де мова є об'єктом, у CLIL вона стає засобом пізнання. Такий механізм реалізації стимулює розвиток когнітивних навичок вищого порядку за таксономією Блума: аналіз, синтез та оцінку. Оскільки студент змушений обробляти складну технічну інформацію нерідною мовою, мозок працює інтенсивніше, створюючи нові нейронні зв'язки, що веде до глибшого розуміння самого предмета. Другою важливою складовою є підвищена автентичність навчання. CLIL базується на використанні реальних наукових ресурсів - від оригінальних статей у базах Scopus до відеолекцій провідних технічних університетів світу (наприклад, MIT чи Stanford). Це дозволяє студентам працювати з живою науковою мовою, а не з адаптованими підручниками. Як очікуваний результат, відбувається максимальне наближення до стандартів міжнародної науки. Майбутній інженер звикає до актуальної термінології та формату подачі даних, що робить його конкурентоспроможним на глобальному ринку праці. Особливу цінність має механізм природної комунікації, де іноземна мова використовується виключно як інструмент для вирішення конкретних професійних завдань або лабораторних робіт. Коли увага студента зосереджена на розрахунку конструкції або налагодженні коду, мова відходить на другий план, стаючи фоновим процесом. Це призводить до найважливішого психологічного результату - зняття бар'єрів говоріння. Страх зробити граматичну помилку зникає, оскільки пріоритетом стає передача

технічного сенсу. Таким чином, комунікація стає функціональною, а мовні навички –автоматизованими (Іванов, 2024).

Проєктний метод (Project-based Learning) стає одним із найбільш ефективних інструментів сучасної інженерної освіти, оскільки він дозволяє студентам інтегрувати знання з різних галузей для створення реального кінцевого продукту - будь то технічний звіт, діюча модель чи мультимедійна презентація - виключно іноземною мовою. Цей метод кардинально змінює архітектуру навчального процесу, стимулюючи автономію студентів та розвиваючи критично важливі для сучасного ринку праці «м'які навички»: навички командної роботи, делегування обов'язків та стратегічного планування. Реалізація проєктного методу в технічному ЗВО перетворює академічну аудиторію на імітацію реального конструкторського бюро чи наукової лабораторії, де іноземна мова стає природним засобом вирішення практичних завдань. Студенти вчаться не просто відтворювати заготовлені фрази, а використовувати мову для аргументації своїх технічних рішень, обговорення бюджетних обмежень та аналізу потенційних ризиків проєкту. У процесі роботи над проєктом формується навичка «горизонтальної» комунікації, коли успіх результату залежить від здатності кожного члена команди чітко артикулювати свої ідеї та розуміти іншомовні пояснення колег. Особливе значення має етап захисту проєкту, де майбутні інженери розвивають риторичні здібності та вміння відповідати на складні запитання опонентів у стресових умовах, що імітує реальні тендери чи переговори із замовниками. Використання методу PBL також дозволяє інтегрувати в навчання складні міжпредметні зв'язки, оскільки створення технічного продукту вимагає знань не лише з мови та профільної дисципліни, а й з екології, економіки та менеджменту. Це стимулює розвиток професійної рефлексії, адже студенти мають постійно оцінювати ефективність обраних стратегій та коригувати свої дії відповідно до проміжних результатів. Роль викладача при цьому еволюціонує від контролера до ментора та фасилітатора, який забезпечує студентів необхідними мовними інструментами (scaffolding) у критичні моменти розробки. Крім того, проєктна діяльність сприяє формуванню цифрової грамотності, оскільки вимагає використання іноземних платформ для спільної роботи, систем автоматизованого проєктування та інструментів візуалізації даних. Важливо, що кінцевий результат проєкту має високу аксіологічну цінність для студента, оскільки створює ситуацію успіху та відчуття реального професійного зростання. Такий підхід мінімізує прірву між академічною підготовкою та реальними вимогами інженерної галузі, де здатність доводити справу до кінця є визначальною. Зрештою, проєктний метод виховує культуру інноваційного мислення, готуючи здобувачів вищої освіти до складних викликів глобального технологічного світу.

Паралельно з проєктним підходом, проблемний метод через цілеспрямоване створення складних фахових ситуацій спонукає студентів до активного пошуку мовних та інтелектуальних засобів для розв'язання

конкретного інженерного кейса. Коли студент стикається з реальним професійним викликом, який потребує негайного вирішення, іноземна мова перестає бути об'єктом вивчення і стає єдиним інструментом подолання проблеми. Це перетворює освітній процес на динамічний пошук істини, де помилка розглядається не як привід для зниження оцінки, а як стимул для глибшого лінгвістичного аналізу та корекції технічного рішення. Викладач у межах проблемного методу виступає як модератор дискусії, що ставить провокативні запитання («Scaffolding through questioning»), змушуючи здобувачів освіти виходити за рамки звичних мовних кліше. У процесі дебатів навколо складного кейса студенти мимоволі вдосконалюють навички переконуючої комунікації, адже їм необхідно не просто знайти вихід із ситуації, а й довести його доцільність і безпеку перед колегами. Такі навчальні ситуації імітують реальні форс-мажори на виробництві, де здатність чітко формулювати команди та пояснювати причинно-наслідкові зв'язки іноземною мовою безпосередньо впливає на успішність операції. Проблемний підхід також сприяє розвитку когнітивної гнучкості, оскільки один і той самий технічний виклик може мати кілька варіантів вирішення, кожен з яких потребує своєї специфічної лексичної аргументації. Крім того, робота з кейсами розвиває здатність до швидкого пошуку та верифікації інформації в іноземних базах даних, що є критично важливим у сучасному швидкозмінному інформаційному середовищі. Зрештою, саме через подолання інтелектуальних труднощів відбувається найміцніше закріплення професійної термінології та складних синтаксичних конструкцій у довготривалій пам'яті майбутнього спеціаліста (Тарнопольський & Кабанова, 2020).

Застосування цих методів у синергії дозволяє трансформувати освітній процес у творчу лабораторію, де помилки сприймаються як необхідний етап пошуку, а не як привід для зниження оцінки. Це забезпечує глибоке занурення в англомовне професійне середовище, де мовленнєва активність є природною реакцією на технічну задачу. У результаті такого підходу формується фахівець, здатний не просто відтворювати заготовлені фрази, а гнучко адаптуватися до нестандартних викликів міжнародної інженерної практики.

Інженерна освіта останнім часом вимагає впровадження високотехнологічних інструментів, які дозволяють максимально персоналізувати навчання та занурити студента у професійне середовище через використання розгалуженого цифрового інструментарію. Сучасна методична база неможлива без використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Особливого значення набувають SMART-технології та мобільне навчання, що забезпечують безперервний доступ до мовного середовища.

Фундаментальну роль у цьому процесі відіграє технологія подкастингу, яка передбачає залучення автентичних аудіо- та відеоматеріалів, таких як виступи на платформі TED Talks, галузеві лекції провідних університетів світу або професійні інтерв'ю з експертами. На відміну від статичних навчальних текстів, подкасти занурюють майбутнього фахівця у живу мову з її природним

темпом, різноманітними акцентами та специфічним технічним сленгом, що дозволяє розвивати навички аудіювання в індивідуальному темпі та реалізувати концепцію безперервного навчання. Використання подкастів у технічній освіті забезпечує ефект імерсивності, дозволяючи студентам сприймати не лише сухі факти, а й емоційне забарвлення та соціокультурний контекст професійного спілкування. Це сприяє формуванню здатності розпізнавати специфічну інтонацію, яка в інженерному дискурсі часто вказує на ступінь важливості повідомлення або критичність технічного застереження. Завдяки мобільності цього формату майбутній інженер може ефективно використовувати свій час, інтегруючи прослуховування фахових матеріалів у щоденну рутину та розвиваючи мовну інтуїцію. Крім того, робота з автентичним аудіоконтентом допомагає подолати страх перед взаємодією з носіями різних діалектів англійської мови, що є звичним явищем у мультинаціональних корпораціях. Важливим аспектом є можливість багаторазового прослуховування складних фрагментів, що дозволяє детально розібрати вимову вузькоспеціалізованих термінів та стійких виразів. Технологія подкастингу також стимулює розвиток навичок критичного мислення, оскільки вимагає від слухача не просто пасивної фіксації слів, а й аналізу аргументації спікера та виокремлення ключових ідей серед великого обсягу інформації. Зрештою, цей інструмент формує у здобувачів освіти стійку звичку самостійно оновлювати свої знання, використовуючи глобальні цифрові ресурси для професійної самоосвіти протягом усього життя (Ковтун, Гармаш & Хайдарі, 2020).

Ефективність сприйняття такого складного контенту значно посилюється завдяки застосуванню мультимодального підходу, який базується на одночасному залученні візуального, аудіального та кінестетичного каналів сприйняття інформації. Це реалізується через розробку інтерактивних вправ, де використання динамічної інфографіки та VR-симуляцій технічних об’єктів дозволяє студенту буквально «увійти» всередину складного механізму, вивчаючи його будову та термінологію в імерсивному середовищі. Такий підхід забезпечує формування стійких когнітивних асоціацій між іншомовною назвою та її візуально-механічним втіленням, що значно пришвидшує засвоєння фахового матеріалу та робить знання більш прикладними. Мультимодальність дозволяє подолати абстрактність технічних описів, перетворюючи кожну лекційну одиницю на об’ємний когнітивний досвід, де кодування інформації відбувається на декількох рівнях одночасно. Використання доповненої реальності (AR) під час практичних занять дає змогу студентам накладати іншомовні термінологічні мітки безпосередньо на реальні вузли обладнання, що мінімізує час на дешифрування текстових інструкцій. Це не лише активізує короткочасну пам’ять, а й сприяє формуванню глибоких нейронних зв’язків, що відповідають за оперативне використання мови в стресових технічних ситуаціях. Окрім того, інтерактивна візуалізація процесів - від руху електронів до роботи турбореактивного двигуна - знімає мовний бар’єр, оскільки логіка фізичного явища стає зрозумілою інтуїтивно, підкріплюючи вербальний ряд.

Такий формат навчання стимулює дослідницький інтерес, адже можливість маніпулювати 3D-моделями об'єктів іноземною мовою надає студенту відчуття повного контролю над матеріалом. Зрештою, мультимодальний підхід забезпечує інклюзивність освіти, дозволяючи кожному здобувачу максимально ефективно використовувати свої домінантні канали сприйняття для досягнення високого рівня професійної компетентності.

Логічним продовженням мультимодальної взаємодії стає використання комунікативних онлайн-платформ та систем управління навчанням, таких як Moodle чи Canvas, які трансформують освітній простір у цілісну цифрову екосистему. Ці платформи забезпечують ефективну групову роботу над міжнародними інженерними проєктами, надаючи інструменти для спільного редагування документів, проведення форумів та ведення професійних дискусій виключно іноземною мовою. Важливою перевагою такої цифрової взаємодії є впровадження систем взаємного оцінювання (peer-assessment), де студенти вчаться аналізувати результати праці своїх колег та надавати конструктивний зворотний зв'язок, що розвиває навички професійної етики та академічного письма. Завдяки інтеграції автоматизованих інструментів перевірки, викладач отримує можливість моніторити індивідуальну траєкторію кожного здобувача, вчасно коригуючи виявлені прогалини в опануванні специфічного технічного дискурсу. Цифрові платформи дозволяють структурувати процес навчання через систему мікромодулів, що забезпечує гнучкість освітнього процесу та можливість повернення до складних тем у будь-який зручний час. Використання вбудованих аналітичних інструментів (Learning Analytics) допомагає студентам бачити свій прогрес у реальному часі, що значно підвищує рівень відповідальності за власні результати та стимулює здорову академічну конкуренцію. Окрім того, досвід роботи в таких системах імітує корпоративне середовище сучасних IT-компаній, де використання таск-менеджерів та спільних сховищ даних є обов'язковим стандартом щоденної діяльності. Впровадження гейміфікованих елементів у межах платформ - таких як цифрові бейджі за успішне вирішення інженерних кейсів або лідерські таблиці - додає елемент інтерактивності та фану в опанування складної термінології. Зрештою, цифрова екосистема стає містком між академічною теорією та глобальною практикою, формуючи у майбутнього фахівця стійкі навички віддаленої співпраці, що є критичним в умовах розподілених міжнародних інженерних команд.

Зрештою, синергія подкастингу, мультимодальної візуалізації та мережевої колаборації створює динамічне середовище, у якому іноземна мова стає природним середовищем професійного існування студента. Це дозволяє не лише накопичувати лінгвістичні знання, а й формувати цифрову ресилієнтність фахівця, здатного оперативно орієнтуватися в інформаційних потоках сучасної глобалізованої інженерії.

Важливою методичною вимогою є принцип апроксимації - допущення певної кількості помилок, які не заважають розумінню, з метою стимулювання

мовленнєвої активності студента. Це особливо актуально на початкових етапах формування професійної мови, коли обсяг складних термінів може пригнічувати студента. Впровадження цього принципу дозволяє змістити акцент із формальної лінгвістичної правильності на результативність професійної комунікації та успішність вирішення технічного завдання. Завдяки зниженню рівня стресу через страх помилитися, майбутній інженер швидше долає мовний бар'єр і починає використовувати іноземну мову як робочий інструмент для обміну ідеями. З часом, у міру накопичення досвіду, викладач поступово підвищує вимоги до точності висловлювань, проте на старті саме апроксимація забезпечує динаміку мовленнєвого розвитку та підтримує високу внутрішню мотивацію до навчання (Протасов, 2012).

Міжнародний інженерний альянс (IEA) через такі угоди, як Washington Accord, Sydney Accord та Dublin Accord, встановлює глобальні бенчмарки для інженерної освіти. Аналіз "Атрибутів випускника та професійних компетенцій" (GAPC) IEA свідчить, що комунікація виділена як окремий критично важливий кластер компетентностей. Система міжнародних освітніх угод, що координується Міжнародним інженерним альянсом (International Engineering Alliance - IEA), встановлює чітку ієрархію професійних стандартів. Кожна з цих угод визначає не лише рівень кваліфікації, а й конкретні вимоги до комунікативної компетентності випускника, що є критичним для глобальної мобільності фахівців.

На найвищому рівні академічної підготовки знаходиться Washington Accord, яка орієнтована на підготовку професійних інженерів (рівень бакалавра з повним терміном навчання). Основною вимогою до комунікації (Graduate Attributes) тут є здатність фахівця здійснювати ефективну комунікацію щодо складних інженерних проблем. Це передбачає не лише обмін інформацією, а й здатність аргументувати концептуальні рішення перед науковою спільнотою, вести переговори з інвесторами та презентувати інноваційні проєкти, що не мають стандартних алгоритмів вирішення. Такий рівень вимагає вільного володіння професійним дискурсом та навичок критичного аналізу.

Наступною ланкою є Sydney Accord, яка регулює стандарти підготовки інженерів-технологів (акцентований бакалаврат або прикладний рівень). На відміну від концептуального підходу професійних інженерів, вимоги до комунікації тут зосереджені на чітко визначених інженерних процедурах. Технолог виступає сполучною ланкою між теорією та виробництвом, тому його завдання - максимально точно передавати регламенти, інструкції та технічні умови. Комунікативна компетентність у цьому контексті означає здатність виключати будь-яку двозначність у виробничих циклах, забезпечуючи високу якість виконання встановлених стандартів.

Замикає цю структуру Dublin Accord, яка відповідає за рівень інженерів-техніків (молодший бакалавр або фаховий коледж). У фокусі цієї угоди - комунікація щодо широких практичних процедур та практик. Для техніка мова є інструментом повсякденної координації робочих процесів на місцях. Це

включає складання звітів про технічне обслуговування, пояснення принципів експлуатації обладнання персоналу та взаємодію в межах усталених протоколів. Роль технічного спеціаліста полягає в забезпеченні операційної цілісності через чітку та зрозумілу практичну комунікацію.

Ці стандарти вимагають від випускника здатності не лише розуміти технічні завдання, а й писати ефективні звіти, проєктну документацію, робити презентації та надавати чіткі інструкції різним аудиторіям - від колег-інженерів до широкої громадськості. Важливо, що вимоги IEA є мовно-нейтральними за формою, проте фактично орієнтовані на англомовне середовище як домінуюче в світовій інженерії (International Engineering Alliance, 2021).

Федерація національних інженерних асоціацій (FEANI), виступаючи ключовим регулятором інженерної професії на континенті, через функціонування реєстру EUR ING детермінує уніфіковані стандарти професійної компетентності, які є обов'язковими для визнання кваліфікації в межах Європейського простору. Процедура отримання престижного титулу «Європейський інженер» вимагає від кандидата не лише підтвердження високої технічної кваліфікації, а й обов'язкової демонстрації вільного володіння принаймні однією з офіційних європейських мов на рівні, що дозволяє безперешкодно здійснювати професійну діяльність у транскордонному контексті. Такий підхід інституціоналізує іншомовну підготовку як фундаментальний та невід'ємний елемент сучасної професійної формації, що виступає сполучною ланкою між академічною освітою, практичним виробничим досвідом та глобальними вимогами ринку праці. Встановлені критерії фактично перетворюють мовну компетенцію на обов'язковий атрибут професійної гігієни інженера, без якої неможлива повноцінна інтеграція у європейські науково-технічні проєкти та дотримання стандартів етики професійної спільноти.

У цьому зв'язку сучасний мультилінгвальний простір технічного закладу вищої освіти має бути спроєктований як детальна модель майбутнього глобального професійного середовища, де студенти з перших курсів звикають до використання декількох мовних систем у своїй повсякденній діяльності. Формування такого середовища передбачає вихід за межі традиційного вивчення англійської мови як «лінгва франка» та фокусується на розвитку плюрилінгвальної свідомості майбутнього фахівця. Йдеться про складну ментальну здатність не просто перемикатися між мовними кодами, а глибоко розуміти логіку інших мов, виявляти повагу до соціокультурних особливостей міжнародних партнерів та зберігати професійну ефективність навіть у нестандартних ситуаціях. Справжня іншомовна компетентність проявляється у здатності діяти в умовах «мовного мовчання», коректно інтерпретувати паузи у міжкультурному діалозі та знаходити альтернативні комунікативні засоби для досягнення порозуміння в умовах невизначеності.

Розвиток такої свідомості дозволяє інженеру не лише оперувати технічною документацією, а й виступати культурним посередником у мультинаціональних

командах, де успіх проєкту залежить від тонкого налаштування взаємодії між представниками різних інженерних шкіл. Таким чином, освітня стратегія ЗВО повинна бути спрямована на створення умов, за яких іншомовна комунікація стає природним інструментом вирішення прикладних завдань, а не ізольованою навчальною дисципліною. Це забезпечує випускнику високий рівень адаптивності до вимог FEANI та закладає фундамент для успішної сертифікації на рівні «Європейського інженера», що є найвищим підтвердженням професійної зрілості у сучасному світі (FEANI, 2013).

Сучасна вища технічна школа України перебуває в процесі глобальної адаптації до динамічних реалій постіндустріального суспільства, де іншомовна підготовка остаточно трансформувалася з допоміжної дисципліни у стратегічний чинник формування управлінської культури та гнучкості професійного мислення. У період 2020–2025 років тенденції розвитку галузі вказують на те, що глобалізація інженерних рішень вимагає від фахівця не лише володіння термінологією, а й здатності працювати у крос-функціональних міжнародних командах, що зумовлює посилення ролі інноваційних педагогічних стратегій.

Однією з таких домінант стає мультимодальність, яка перетворюється на новий освітній стандарт через інтеграцію вербальних, візуальних та аудіальних семіотичних ресурсів. Використання інтерактивних 3D-моделей, інфографіки та відеосимуляцій складних технічних процесів дозволяє активувати всі канали сприйняття, забезпечуючи подолання когнітивного перевантаження та допомагаючи студентам швидше засвоювати складні конструкції англійської мови для спеціальних цілей (ESP) через чітку візуальну опору на технічні об’єкти.

Цей технологічний поступ логічно доповнюється розбудовою цифрової екосистеми навчання, де формування іншомовної компетентності сьогодні виходить далеко за межі традиційної аудиторії. У сучасному SMART-просторі ключовим трендом стало використання генеративного штучного інтелекту та систем автоматизованого перекладу як аналітичних інструментів, що не замінюють знання, а слугують базою для розвитку критичного мислення. Студенти вчаться здійснювати постредагування та верифікацію технічних текстів, що вимагає глибокого розуміння контексту, а використання LMS-платформ забезпечує безперервність освітнього процесу та створення персоналізованого контенту. Разом із цифровою трансформацією відбувається й переосмислення змістового наповнення програм, де особливий акцент робиться на соціокультурній інтеграції та професійній етиці.

Відповідно до оновлених рамок International Engineering Alliance (IEA) та стандартів FEANI, навчання мови все більше пов’язується з розумінням принципів сталого розвитку, соціальної відповідальності та екологічної безпеки. Іншомовна підготовка стає платформою для вивчення міжнародного законодавства та патентного права, що є критичним для захисту інтелектуальної власності в умовах глобального ринку. Таке розширення

контексту вимагає високого рівня індивідуалізації освітніх траєкторій, надаючи студентам можливість обирати вузькоспеціалізовані курси відповідно до їхніх кар'єрних планів, будь то робототехніка, аналіз даних або цивільна інженерія. Це підвищує внутрішню мотивацію та перетворює майбутнього інженера на активного суб'єкта освітнього процесу, здатного до самостійного професійного вдосконалення.

Попри очевидні перспективи, процес модернізації стикається з низкою викликів, серед яких найбільш гострим залишається дефіцит кваліфікованих кадрів, здатних ефективно викладати фахові дисципліни за методикою предметно-мовної інтеграції (CLIL). Необхідність модернізації матеріально-технічної бази для підтримки VR/AR-технологій та потреба у подоланні методичної інерції застарілих перекладацьких підходів вимагають значних інтелектуальних та фінансових інвестицій. Проте досвід провідних університетів світу та кращі практики вітчизняних технічних ЗВО за останні п'ять років переконливо демонструють, що подолання цих бар'єрів є запорукою міжнародної конкурентоспроможності національної інженерної школи.

Майбутнє іншомовної підготовки вбачається у створенні цілісних інтегрованих моделей, де іноземна мова є природним і невід'ємним інструментом інженерної творчості та глобальної наукової комунікації.

Отже, формування іншомовної компетентності студентів технічних закладів вищої освіти в умовах сучасного мультилінгвального простору - це комплексний процес, що вимагає гармонійного поєднання філологічних знань, методичної гнучкості та педагогічної майстерності. На філологічному рівні ключовим є опанування студентами специфіки фахового дискурсу та терміносистем, що забезпечує точність та однозначність професійної комунікації. Педагогічні засади вимагають переходу до особистісно-орієнтованої моделі, де акцент робиться на мотивації, подоланні психологічних бар'єрів та розвитку студента як культурно-історичного суб'єкта. Методична складова має базуватися на інноваційних технологіях (CLIL, проєктна робота, SMART-технології), що дозволяють інтегрувати мовну підготовку в професійний контекст. Міжнародні стандарти (IEA, FEANI) підтверджують, що іншомовна комунікативна спроможність є не додатковою навичкою, а фундаментальною вимогою до сучасного інженера. Тільки через створення цілісного мультилінгвального освітнього простору в ЗВО, де іноземна мова функціонує як природний інструмент пізнання та діяльності, ми зможемо підготувати фахівців, здатних ефективно працювати на благо суспільства в умовах глобального світу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Іванов, Є. (2024). Педагогічні умови формування іншомовної компетентності майбутніх психологів засобами мультимедійних технологій. *Перспективи та інновації науки*, 12(46), 323–334. https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-12(46)-323-334

Ковтун, О., Гармаш, Т., & Хайдарі, Н. (2020). Потенціал технології подкастинг у формуванні іншомовної компетентності майбутніх перекладачів. *Вісник НАУ. Серія: Педагогіка, Психологія*, 1(16), 58–66.

Когут, І. (2021). Формування іншомовної компетентності студентів в процесі навчання: теоретичні засади. *Молодий вчений*, 10 (110), 106-110. https://doi.org/10.32839/2304-5809/2022-10-110-21.

Череп, А., Дашко, І., Огренич, Ю., & Череп, О. (ред.). (2024). *Цифровізація як інструмент забезпечення якості надання освітніх послуг з урахуванням європейського досвіду*. Запоріжжя: ФОП Мокшанов В. В.

Никипорець, С., Куліш, Л., Магас, Л., Мельник, М., & Піддубчак, С. (2024). Utilizing the semiotic model to enhance semantic adequacy in translation processes: A theoretical framework. *Bulletin of Science and Education. Series «Philology»,* 3(21), 47–62. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-47-62

Никипорець, С., Кот, С., Гадайчук, Н., Мельник, М., & Бойко, Ю. (2024). Innovative pedagogical strategies for utilizing online platforms in foreign language acquisition. Current issues in modern science. Series «Philology», 5(23), 730–743. https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-5(23)-730-743

Протасов, А. (2012). *Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців з неруйнівного контролю та технічної діагностики* (автореф. дис. д-ра пед. наук). Київ.

Степанова, І., Никипорець, С., & Гадайчук, Н. (2024). *Digital transformation of language education at a technical university: challenges, opportunities and prospects for cooperation with European partners.*

Столяренко, Ок., & Столяренко, Ол. (2025). Майбутнє лінгводидактики: прогнозування розвитку технологій навчання іноземних мов. *Сучасні філологічні дослідження та навчання іноземної мови в контексті міжкультурної комунікації: збірник студентських наукових робіт* (с. 295–298). Житомир: Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка..

Столяренко, Ок. & Столяренко, Ол. (2025). Сучасні підходи до навчання іноземної мови: орієнтація на цінності особистісного розвитку й толерантності. *LIII всеукраїнська науково-технічна конференція підрозділів ВНТУ*, Вінниця. https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-fbtegp/all-fbtegp-2025/paper/view/23540/19423

Столяренко, Ок. & Столяренко, Ол. (2024). Антропоцентризм і обґрунтування концептуальних засад гуманістичного виховання. У Н. І. Сиротинська (Ред.), Ucraina libertatem. *Трансформація гуманітарної сфери та культурного простору під впливом війни: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції* (сс. 95–102). Liha-Pres. https://doi.org/10.36059/978-966-397-455-2

Тарнопольський, О., & Кабанова, М. (2020). Методика викладання іноземних мов у вищій школі: підручник. Нова Книга.

FEANI. (2013). Guide to the FEANI Register EUR ING.

Ibrahimova, L., & Nykyporets, S. (2025). Information security in the global context: linguistic perspectives and the role of English. In *International security studios: managerial, technical, legal, environmental, informative and psychological aspects.* (Vol. 2, pp. 321–345). ISAP, Research and Education. https://doi.org/10.5281/zenodo.15356365

International Engineering Alliance. (2021). *Graduate Attributes and Professional Competencies Framework.* https://www.internationalengineeringalliance.org/assets/Uploads/IEA-Graduate-Attributes-and-Professional-Competencies-2021.1-Sept-2021.pdf

Kot, S., & Nykyporets, S. (2025). Activating students' cognitive engagement in technical English learning with AI tools. *SCIENCE AND EDUCATION IN THE THIRD MILLENNIUM: information technology, education, law, psychology, social security and work, management*

(Vol. 1, pp. 295–332). Institute of Public Administration Affairs. https://doi.org/10.5281/zenodo.16942267

Stepanova, I., Nykyporets, S., & Kukharchuk, H. (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

Таможська І. В.
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна
https://doi.org/10.32405/978-617-9006-40-1-2026-455-471

АВСТРАЛІЙСЬКА СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Австралійська вища освіта пов'язана з системою професійної освіти та підготовки (Vocational Education and Training – VET), що допомагає задовольнити економічні й соціальні потреби країни у висококваліфікованих фахівцях. Історично так склалося, що постачальники вищої освіти робили основний акцент на передових знаннях та дослідженнях, а постачальники професійної освіти та підготовки віддавала перевагу професійно-орієнтованим і прикладним знанням, умінням та навичкам. Але спостерігається тенденція до «зближення» напрямів освітньої діяльності цих систем, дублюються освітні дипломи, запроваджуються міждисциплінарні курси, пропонуються альтернативні шляхи кар'єрного зростання здобувачів освіти, що потребує неієрархічного та гнучкого застосовування структури кваліфікацій, що уможливлюватиме визнання кредитів та попереднього навчання, і як результат, – підвищить можливість реалізації права майбутніх фахівців на працевлаштування.

Співдружність штатів (New South Wales – Новий Південний Уельс, Victoria – Вікторія, Queensland – Квінсленд, Western Australia – Західна Австралія, South Australia – Південна Австралія, Tasmania – Тасманія) та територій (Australian Capital Territory – Австралійська столична територія, Northern Territory – Північна територія) працюють над упровадженням ініціатив, пов'язаних із професійною освітою та підготовкою, для зміцнення державної системи TAFE (Technical and further education – Державні інститути технічної та додаткової освіти), довготривалою співпрацею промисловості та вищої освіти. Приділяють значну увагу створенню в професіях зв'язків, які охоплюють фахову освіту / підготовку та вищу освіту, інтеграцію цифрових платформ, використання наявних ініціатив (наприклад, платформи Jobs and Skills Australia – Робота та навички в Австралії) (Jobs and Skills Australia, 2025), що забезпечує кращу узгодженість освітніх систем (Australian Universities Accord).

Нормативно-правові документи в галузі освіти та державні ініціативи, спрямовані на покращення якості викладацької та навчальної діяльності:

1. Акт «Про підтримку вищої освіти» – Higher Education Support Act (HESA; 2003) (зі змінами 01.01.2025 року) – це офіційний документ Парламенту Співдружності (Федерального парламенту), відповідно до якого регулюється фінансування австралійських університетів, визнаються категорії

постачальників освітніх послуг, що мають право на державне фінансування, та підстави для надання державного фінансування, кодифікуються наявні цілі університетів, уживаються заходи для зміцнення австралійської бази знань. У розділі 2.1 подано список постачальників вищої освіти (університети, інститути).

У документі акцентовано увагу на тому, що міністр має право в письмовій формі затвердити юридичну особу (австралійський університет, організацію, яка самоакредитується / не самоакредитується) як постачальника вищої освіти, якщо установу створено відповідно до законодавства Співдружності штату або території, якщо вона має центральне управління, регулюється австралійським законодавством, а також має право на підприємницьку діяльність. Визначено мету функціонування таких установ: забезпечення освітніх потреб, проведення наукових досліджень.

Зазначено, що поняття «сертифікат про закінчення професійної освіти та підготовки» означає кваліфікацію: (a) на рівні випускного сертифіката / диплома про освіту відповідно до Австралійської кваліфікаційної рамки (Australian Qualifications Framework) і (b) що відповідає вимогам для отримання диплома VET, викладених в Австралійській кваліфікаційній рамці.

Кваліфікація професійного навчання та підготовки означає: (a) диплом VET; (b) диплом про підвищення кваліфікації VET; (c) диплом про закінчення VET; (d) свідоцтво про випускника VET; (e) кваліфікацію, визначену в рекомендаціях до професійної освіти та підготовки (VET Guidelines), розроблених Міністром відповідно до п. 99 (Higher Education Support Act, 2003).

2. Акт «Про Національний регулятор професійної освіти та підготовки» – National Vocational Education and Training Regulator Act (2011) (з поправками від 14.10.2024 року), метою якого є: 1) гарантування національної послідовності в регулюванні професійної освіти та підготовки; 2) регулювання професійної освіти та підготовки за допомогою системи забезпечення якості освіти відповідно до стандартів, ураховуючи ризики для захисту й покращення якості, гнучкості та інновацій у цій сфері, а також для підсилення на національному та міжнародному рівнях репутації Австралії в галузі професійної освіти; 3) запровадження нормативної бази, яка сприяє просуванню системи професійної освіти та підготовки відповідно до соціальних та економічних потреб Австралії у високоосвіченому та кваліфікованому населенні; 4) захист інтересів студентів, які навчаються, та абітурієнтів, які планують здобути австралійську професійну освіту, забезпечивши її якість; 5) сприяння доступу до правдивої інформації щодо якості професійної освіти та підготовки.

У документі зазначено, що регулятор професійної освіти та підготовки (VET Regulator) визначає: (a) Національний регулятор професійної освіти та підготовки (National VET Regulator); та (b) орган штату, який не передав повноваження, відповідальний за питання, що регулюються цим законом.

Курс професійної освіти та підготовки (VET course) визначає: компетентності або модулі курсу, акредитованого регулятором професійної освіти та підготовки штату, який не передав повноваження.

Курс професійної освіти та підготовки (VET course) визначає: (a) компетентності навчального пакета, затвердженого Міністерською радою; або (b) компетентності або модулі курсу, акредитованого як курс професійної освіти та підготовки (VET accredited course); або (c) компетентності або модулі курсу, акредитованого регулятором професійної освіти та підготовки штату, який не передав повноваження.

Документ складається з таких розділів: «Вступ», «Реєстрація», «Акредитація курсів», «Повноваження Національного регулятора професійної освіти та підготовки щодо видачі та скасування кваліфікацій у сфері професійної освіти тощо», «Слідчі повноваження», «Примусове виконання», «Адміністрація», «Держава Співдружності», «Адміністративне право», «Вимоги до звітності», «Корпоративні плани» та ін. (National Vocational Education and Training Regulator Act, 2011).

3. Акт «Про Агентство з якості та стандартів вищої освіти» – Tertiary Education Quality and Standards Agency Act (TEQSA, 2011), метою якого є: 1) забезпечення національної узгодженості в регулюванні вищої освіти; 2) упорядкування вищої освіти за допомогою використання визначеної стандартами структури якості вищої освіти та принципів, пов'язаних із нормативною необхідністю, ризиками та їхньою пропорційністю; 3) захист і покращення вищої освіти (гарна репутація Австралії щодо рівня якості вищої освіти та надання освітніх послуг; міжнародна конкурентоспроможність країни в секторі вищої освіти; досконаліть, різноманітність, інновації у вищій освіті); 4) заохочення й просування системи вищої освіти, зважаючи на соціально-економічні потреби Австралії в освіченому й кваліфікованому населенні; 5) захист прав студентів, які здобувають або планують здобувати вищу освіту в країні, шляхом виконання вимоги надавати якісну вищу освіту; 6) забезпечення студентів, які здобувають або планують здобувати вищу освіту, доступом до інформації, пов'язаної з вищою освітою Австралії; 7) захист і підвищення академічної доброчесності навчальних курсів, які надають постачальники вищої освіти, шляхом заборони академічного шахрайства (Tertiary Education Quality and Standards Agency Act, 2011).

4. Стандарти для регуляторів професійної освіти та підготовки – Standards for VET Regulators (2015), схвалені Радою промисловості та навичок, забезпечують: 1) цілісність національно визнаного навчання шляхом регулювання навчальних організацій (RTO) та акредитованих курсів професійної освіти та підготовки; 2) підзвітність і прозорість регуляторів професійної освіти та навчання; 3) послідовність у впровадженні та тлумаченні регуляторними органами професійної освіти та підготовки стандартів, які застосовуються до навчальних організацій (RTO) та акредитованих курсів професійної освіти та підготовки (Standards for VET Regulators, 2015).

5. Рамка стандартів вищої освіти (порогові стандарти) – Higher Education Standards Framework (Threshold Standards) (2021) розроблена відповідно до підрозділу 58(1) Акта «Про Агентство з якості та стандартів вищої освіти» (2011).

У стандартах визначено вимоги до: 1) надання вищої освіти в Австралії; 2) австралійських постачальників вищої освіти, зареєстрованих відповідно до Акту «Про Агентство з якості та стандартів вищої освіти» (2011). Зазначено критерії для постачальників вищої освіти. Акцент зроблено на їхній відповідальності за самоакредитацію запроваджуваних навчальних курсів.

Розділи «порогових» стандартів: «Стандарти вищої освіти» (підрозділи: «Участь і досягнення студентів», «Освітнє середовище», «Навчання», «Дослідження», «Інституційне забезпечення якості», «Управління та підзвітність», «Представництво»), «Критерії для постачальників вищої освіти» (Higher Education Standards Framework (Threshold Standards, 2021).

6. Австралійська стратегія міжнародної освіти на 2021–2030 роки – Australian Strategy for International Education 2021–2030 (26.11.2021), метою якої є зміцнення позиції Австралії як світового лідера міжнародної освіти. У документі визначено пріоритетні напрями в секторі міжнародної австралійської освіти: 1) диверсифікація; 2) відповідність потребам країни в робочій силі та навичках; 3) студентоцентризм; 4) зростання та глобальна конкурентоспроможність, а також акцентовано увагу на тому, що Рада з міжнародної освіти щороку звітує прем'єр-міністру про реалізацію стратегії та підтримує її (Australian Strategy for International Education, 2021).

7. Стандарти акредитованих курсів професійної освіти та підготовки – Standards for VET Accredited Courses (2021). Мета документа полягає в тому, щоб забезпечити урахування національним регулятором професійної освіти та підготовки (National VET Regulator) під час ухвалення рішень, пов'язаних з акредитацією курсів, їх скасуванням або поновленням, таких питань: 1) відповідність курсів певним потребам (промисловим, освітнім, законодавчим, підприємницьким, громадським); 2) забезпечення реалізації компетентностей; 3) наявність визначених вимог до оцінювання компетентностей; 4) відповідність курсів національним вимогам забезпечення якості освіти; 5) узгодженість курсів із відповідними рівнем Австралійської рамки кваліфікацій. Визначено вимоги до курсу: 1) не дублюється за назвою та охопленням результатів схваленого навчального пакета, набору навичок або акредитованого курсу; 2) включає компоненти навичок, умінь та знань компетентностей / модулів.

Компетентності або модулі розробляються та затверджуються за згодою промисловості, підприємства, спільноти та/або професійними групами та документуються відповідно до цих стандартів.

У навчальному курсі визначено «стратегію оцінювання», зазначено, що оцінки: 1) є дійсними, надійними, гнучкими та справедливими; 2) забезпечуватимуть збір достатніх, достовірних та актуальних доказів

компетентності; 3) відповідатимуть вимогам оцінки певного пакета(ів) навчання, у якому використовуються схвалені на національному рівні компетентності; 4) відповідатимуть вимогам оцінки відповідного акредитованого курсу професійної освіти та навчання, де використовуються компоненти акредитованого курсу; 5) забезпечуватимуть дотримання нормативних вимог на робочому місці; 6) визначатимуть вимоги до робочого місця та/або модельованої оцінки з обґрунтуванням (Standards for VET Accredited Courses, 2021).

8. Департамент зайнятості та трудових відносин – Department of Employment and Workplace Relations.

Департамент запровадив незалежну функцію Training Package Assurance (забезпечення навчальних пакетів) (01.01.2023) із метою забезпечення відповідності навчальних продуктів, призначених для користувачів системи професійної освіти та підготовки, національним стандартам, що спонукатиме розробників до їхнього вдосконалення. Ініціативу презентовано в рамках реформ галузевої взаємодії.

Завдяки функції забезпечення навчальних пакетів, особливістю якої є відкритість, усвідомленість можливостей та підзвітність, роботодавці, здобувачі освіти та постачальників освітніх послуг зможуть оцінити якість навчальних продуктів (Department of Employment and Workplace Relations, 2025).

9. Акт «Про регулювання національної професійної освіти та підготовки» – National Vocational Education and Training Regulator Act (2011) (зі змінами від 29.03.2024 року).

До законодавчого документа внесено зміни, пов’язані з підвищенням якості та доброчесності в професійній освіті та підготовці, як-от: 1) автоматично видаляти зареєстровані навчальні організації (RTO), які протягом двох років не здійснювали навчання, оцінювання; 2) новим навчальним організаціям не дозволяти розширювати сферу їхньої реєстрації протягом перших двох років, якщо вони вже мають цей статус; 3) надавати міністру з питань кваліфікації та навчання повноваження корегувати роботу Австралійського управління з якості професійних навичок (Australian Skills Quality Authority – ASQA) (наказувати не приймати, не обробляти початкові заявки на реєстрацію RTO протягом періоду до 12 місяців); 4) уточнювати положення, у яких викривлено зміст реклами, у якій ідеться про діяльність RTO; 5) подовжувати термін проведення внутрішніх перевірок ASQA (до 120 днів); 6) дозволяти ASQA розглядати порядок обробки початкових заявок на реєстрацію; збільшити максимальний штраф у 5 разів.

Зміни враховують висновки, зроблені під час експрес-огляду використання візової австралійської системи щодо постачальників освітніх послуг із рівнем високого ризику, та сприяють реалізації рекомендацій огляду Брейтуейта (Braithwaite Review) Акта «Про регулювання національної професійної освіти та підготовки» (National Vocational Education and Training Regulator Act, 2011).

Управління вищою освітою здійснюється *Департаментом освіти* (Department of Education) та *Агенцією з якості та стандартів вищої освіти* (Tertiary Education Quality and Standards Agency), яка проводить ліцензування освітніх закладів відповідно до вимог федерального уряду (*Австралійської кваліфікаційної рамки* (AQF)). Національним регулятором професійної освіти та підготовки є *Австралійське управління якості навичок* (Australian Skills Quality Authority – ASQA), яке у своїй роботі послуговується системою законів і стандартів у галузі освіти (*Higher Education Support Act, National Vocational Education and Training Regulator Act, Tertiary Education Quality and Standards Agency Act, Standards for VET Regulators, Higher Education Standards Framework (Threshold Standards), Standards for VET Accredited Courses*). Регуляторний підхід Австралійського управління якості навичок ґрунтується на оцінюванні / урахуванні ризиків (несумлінність провайдерів та операторів; академічне шахрайство; неправомірне визнання попереднього навчання; зосередженість постачальників освітніх послуг на транслюванні інформації, пов'язаної з процедурою оформлення віз для іноземних здобувачів австралійської освіти та шляхами їхньої міграції, гарантуючи безпідставно результативність цих процесів, а не на здобутках освітньої галузі, особливостях освітнього процесу в конкретному освітньому закладі; скорочення тривалості курсу; зниження довіри до провайдерів із боку органів ліцензування; неналежна організація та проведення стажування для студентів) та спрямований на досягнення якісних освітніх результатів, які збалансовують / узгоджують інтерес сектора професійної освіти й здобувачів. Австралійське управління якості навичок сприяє забезпеченню високого рівня професійної освіти, що посилює в студентів, представників промисловості, уряду та громад упевненість у «цілісності національних кваліфікацій», які надають провайдери освіти.

Категорії постачальників професійної освіти (Vocational Education and Training – VET) подано на рисунку 1 (*див. рисунок 1*).

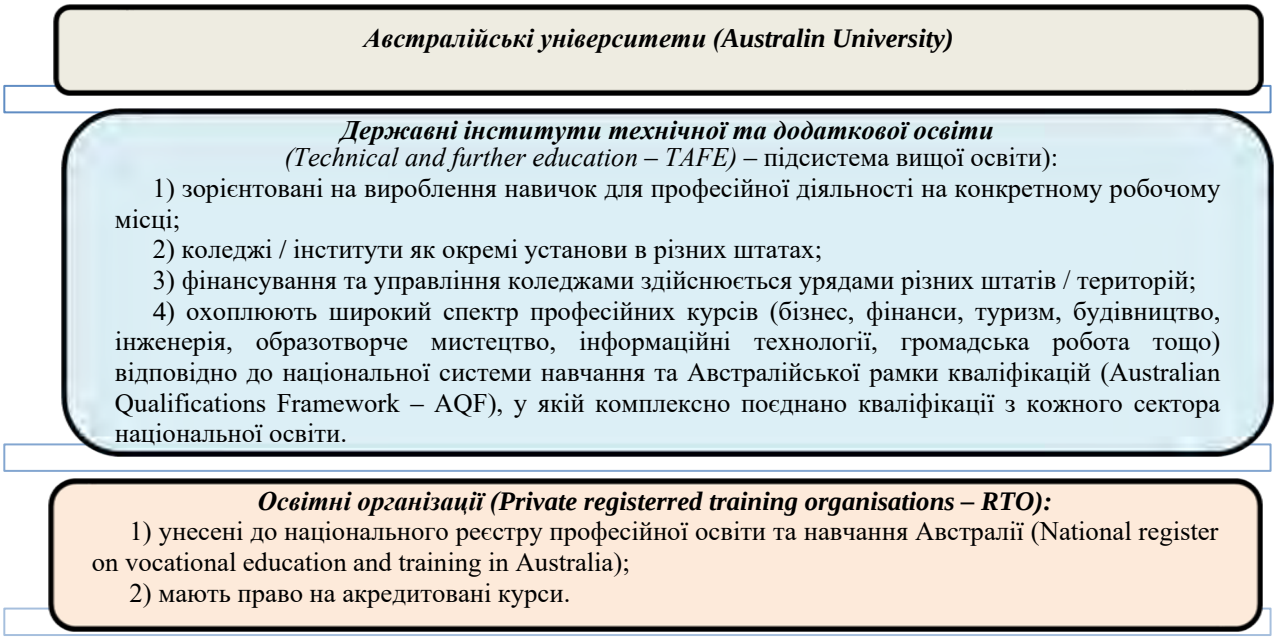


Рис. 1. Категорії постачальників професійної освіти

Постачальники професійної освіти зобов'язані дотримуватися стандартів якості та забезпечувати підзвітність.

Акредитаційними органами (Accrediting authorities) для курсів професійної освіти та підготовки (VET) є: 1) *Австралійське управління якості навичок* (ASQA) (Australian Skills Quality Authority, 2025); 2) *Управління реєстрації та кваліфікації штату Вікторія* (VRQA) (Victorian Registration and Qualifications Authority, 2025); 3) *Рада з акредитації освітніх послуг Західної Австралії* (Training Accreditation Council Western Australian – WA TAC) (Training Accreditation Council, 2025). *Австралійський комітет промисловості та кваліфікації* (AISC) (Australian Industry and Skills Committee, 2025) не є акредитаційним органом, але несе відповідальність за затвердження навчальних пакетів (Council of Australian Governments) для схвалення Радою навичок і Радою урядів Австралії (Council of Australian Governments – COAG). Більшість професійно-технічних кваліфікацій затверджуються в рамках цього процесу як складової навчального пакета.

Якщо потреба в навчанні не задовольняється наявною кваліфікацією, узгодженою Австралійською рамкою кваліфікацій (AQF), створюється акредитований курс фахового спрямування. Важливо, щоб його було визнано на національному рівні. Акредитація означає, що навчальний курс отримав незалежну оцінку ASQA / державного регулятора відповідно до Стандартів акредитованих курсів професійної освіти та навчання (2021) та відповідає австралійській кваліфікаційній структурі.

Австралійське управління якості навичок також акредитує кваліфікації та реєструє національних постачальників освіти для вітчизняних та іноземних

здобувачів. А Управління реєстрації та кваліфікації штату Вікторія та Рада з акредитації освітніх послуг Західної Австралії – лише постачальників освіти, які відповідно працюють на їхніх територіях, та видають кваліфікації австралійським здобувачам освіти.

Акредитаційні органи вищої освіти: 1) *Агентство із стандартів якості вищої освіти* – Tertiary Education Quality and Standards Agency (TEQSA), яке реєструє заклад вищої освіти, акредитує кваліфікації, розроблені постачальниками, що не самоакредитуються, надає дозвіл університетам і призначеним постачальникам вищої освіти самостійно акредитувати свої кваліфікації; 2) *заклади освіти*, зареєстровані в категорії провайдера австралійського університету (Higher education providers registered in the Australian university provider category).

Правами затверджувати власні навчальні курси та самостійно їх акредитувати наділені австралійські заклади вищої освіти, які самоакредитуються, але Агентство із стандартів якості вищої освіти може їх обмежити в певних освітніх галузях та кваліфікаційних рівнях.

Інституційна автономія самоакредитації має індивідуальний еквівалент академічної свободи, яка не обмежується урядом та зовнішніми спонсорами, у деяких випадках керівниками університетів. На законодавчому рівні визначено «академічну свободу» у вищій освіті (2021) (свобода діяльності – викладацької, дослідницької; поширення наукового дослідження, право на власну думку щодо предмета наукового дослідження).

Навчальні курси вищої освіти мають відповідати правовим нормам, установленими урядом Австралії, та забезпечуватися TEQSA. Процес акредитації включає екзаменаційний змістовний курс, критерії для вступу здобувачів освіти на навчання, методи оцінювання, кваліфікацію науково-педагогічного складу освітнього закладу.

Акредитовані курси. Важливе значення для сектору австралійської професійної освіти та підготовки (VET) мають *акредитовані курси*, адже їхні розробники орієнтуються на галузі промисловості, які постійно трансформуються, що дає їм змогу успішно презентувати себе як лідера на ринку освітніх послуг, а здобувачам освіти, які їх вивчають, – отримати фінансову підтримку, ініційовану роботодавцями. Переваги акредитованих курсів: 1) оперативне реагування на зміни в професійних потребах; 2) попит галузей, які розвиваються. Завдання акредитованих курсів професійної освіти та підготовки (VET) – задоволення вимог до навичок відповідно до потреб (галузевих, освітніх, законодавчих, підприємницьких, громадських), якщо про них не йдеться в національних навчальних пакетах (Training packages, 2025).

Навчальні пакети розробляються, зважаючи на консультаційні поради представників промислових підприємств. У них визначено стандарти професійних навичок, на які орієнтуються під час навчання та оцінювання компетентностей здобувачів. Освітні заклади використовують навчальні пакети для створення навчальних програм, адаптованих до індивідуальних потреб

студентів та конкретної галузі промисловості. Складові навчальних пакетів – це навчальні продукти: 1) компетентності, які визначають стандарт продуктивності, необхідний на робочому місці; 2) вимоги до оцінювання, пов'язані з компетентностями; 3) кваліфікації, узгоджені з AQF; 4) кредитні угоди (Training packages, 2025).

Відповідність курсу Стандартам для акредитованих курсів професійної освіти та підготовки Австралії (Standards for VET Accredited Courses; 2021) та Австралійській рамці кваліфікації (AQF) (Australian Qualifications Framework, 2025) дає право внести його до національного реєстру професійної освіти та підготовки Австралії (National register of vocational education and training, 2025), зазначивши коди й назви компетентностей. Австралійське управління якості навичок (ASQA) (Australian Skills Quality Authority, 2025) не публікує в інтернет-джерелах розгорнутий зміст акредитованих курсів для широкого загалу.

Акредитовані курси професійної освіти та підготовки, які відповідають дескриптору Австралійської рамки кваліфікацій, визначених для кожного з них, дають змогу здобувачам отримати кваліфікації. У деяких акредитованих курсах недостатньо поглиблено змістовну / практичну складову для кваліфікації професійної освіти та підготовки, зазначеної в Австралійській системі кваліфікацій, хоча відповідають визначеним потребам (галузевим, освітнім та законодавчим; підприємства та громади), тому лише підтверджують про досягнення професійної та технічної освіти.

Таблиця 1

Кваліфікації вищої освіти Австралії
(Australian Higher Education Qualifications)

Рівень відповідно до Австралійської кваліфікаційної рамки (AQF level)	Кваліфікація
1	2
5	Диплом – Diploma
6	Розширений диплом – Advanced Diploma
6	Ступінь спеціаліста – Associate Degree
7	Ступінь бакалавра – Bachelor Degree
5–7	Сертифікат бакалавра (Undergraduate Certificate) не визначає певний рівень AQF, але є підтвердженням завершення короткого курсу, еквівалентного 0,5 ефективного повного навчального навантаження (EFTSL)
8	Диплом бакалавра з відзнакою – Bachelor Honours Degree
8	Випускний сертифікат – Graduate Certificate*
8	Диплом вищої освіти – Graduate Diploma*
9	Ступінь магістра (курсова робота) – Masters Degree*
9	Ступінь магістра (розширений) – Masters Degree (Extended)) *
9	Ступінь магістра (дослідження) – Masters Degree (Research) * +

Рівень відповідно до Австралійської кваліфікаційної рамки (AQF level)	Кваліфікація
10	Докторський ступінь (професійний) – Doctoral Degree (Professional) *+
10	Докторський ступінь (дослідження) – Doctoral Degree (Research) *+
10	Вищий докторський ступінь – Higher Doctoral Degree *+

*«Вищі ступені» також відомі як «дипломи / кваліфікації післядипломної освіти». + «Вищі ступені за дослідження».

Таблиця 2

Особливості здобуття ступенів вищої освіти в Австралії

Ступені вищої освіти	Особливості здобуття ступенів вищої освіти
1	2
Підготовчий ступінь	*Початкова вища освіта* (не в кожному університетах передбачена) → здобуття ступеня бакалавра. Термін навчання: 2 роки
Ступінь бакалавра	1) *Базовий ступінь бакалавра*. Форма навчання: денна. Термін навчання: 3 роки. 2) *Ступінь бакалавра з відзнакою* ← можна здобути переважно на інженерних і юридичних факультетах, передбачає великий обсяг академічного навантаження / написання наукової роботи після закінчення курсу. Форма навчання: денна. Термін навчання: 4–6 років. 3) *Комбінований ступінь* в основній професії / у галузі, яка є суміжною професії. 4) Для отримання *післядипломного ступеня бакалавра* можна продовжити навчання, якщо здобувачі вже отримали ступінь бакалавра. Вивчають дисципліни, пов'язані з професійними кваліфікаціями (архітектурою, будівництвом, правом, медициною)
Ступінь магістра	1) *Ступінь магістра (курсова робота)*. Проведення наукового дослідження / написання наукової дослідницької роботи. Термін: рік. 2) *Ступінь магістра за дослідженням та дисертацією* (Master Degrees by Research and Thesis)
Докторський ступінь	1) Написання дисертації → її захист → присвоєння ступеня PhD (Doctor of Philosophy). Термін: 3 роки. 2) Проведення дослідження, що має практичне значення

Ключові аспекти, що характеризують австралійську систему вищої освіти: 1) *міжнародна спрямованість* (університети активно залучають іноземних студентів до навчання, що сприяє культурному різноманіттю та формуванню глобальної перспективи в освітньому середовищі; 2) *освітні інновації* (використання сучасних технологій та освітніх методик, зокрема онлайн-навчання, гнучкі «формати» навчальних курсів, підвищує доступність та адаптивність освіти); 3) «*сильні» дослідницькі програми* (значні інвестиції в науку та партнерство з промисловістю сприяють інноваційним процесам та практичному застосуванню знань); 4) *якість викладання* (високі стандарти до

«набору» та підготовки педагогічних та науково-педагогічних працівників забезпечують ефективність навчального процесу та наставництва); 5) підтримка здобувачів-іноземців (консультування з питань кар'єри, психологічна та адаптаційну допомога) (Borysenko, Borzenko, Shkolnikov, Perevozniuk, & Tamozhska, 2025, 314–323).

Австралійська технологічна мережа університетів (Australian Technology Network of universities – ATN Universities) об'єднує (6) найбільш інноваційні та ініціативні заклади вищої освіти країни (Curtin University, Deakin University, University of Technology Sydney, University of Newcastle, Royal Melbourne Institute of Technology, University of South Australia), які співпрацюють із галузевими партнерами та урядом для надання професійних курсів із практичною складовою.

21 березня 2025 року ATN Universities ініціював проведення Національного симпозіуму з генеративного штучного інтелекту (GenAI), навичок випускників та працевлаштування. Основний доповідач – доктор Мішель Перуджіні (Michelle Perugini), керівник відділу комерціалізації UniSA та генеральний директор UniSA Ventures, співзасновниця та голова правління компанії «Qubigen», що спеціалізується на розробці ліків на основі штучного інтелекту. Розглядалися такі актуальні питання, як «Навички GenAI для робочого місця – що потрібно зараз і в майбутньому», «Підготовка фахівців, що працюють з GenAI», «Вплив GenAI на акредитацію та професійні стандарти» (Australian Technology Network of universities, 2025).

Заклади вищої освіти, які входять до Австралійської технологічної мережі університетів:

1. Університет Кертіна (Curtin University) має міжнародну репутацію надійного партнера в галузевих дослідженнях, що дає змогу випускникам долучитися до інноваційної діяльності. Заклад визнано лідером за якістю дослідницьких програм вищої освіти (на міжнародному рівні). Університет узгоджує освітні напрями з потребами промисловості, у такий спосіб сприяє внеску в «глобальні знання країни та провідних галузей». На сьогодні є актуальними такі напрями освіти: 1) сільськогосподарське середовище та стійкість; 2) архітектура та будівництво; 3) культура, суспільство та корінне населення; 4) мистецтво та креативні індустрії; 4) бізнес, інновації, менеджмент та право; 5) інформаційні технології; 6) фізичні науки, науки про Землю та математика; 7) інженерна та гірнича справи, геодезія; 8) здоров'я; 9) освіта. В Університеті Кертіна присуджуються такі наукові ступені: 1) доктора філософії – PhD; 2) доктора ділового адміністрування – DBA; 3) доктора педагогічних наук – EdD; 4) магістра філософії – MPhil; 5) магістра досліджень – MRes.

Ступінь доктора педагогічних наук передбачає 4 роки денної форми навчання та захист дисертаційного дослідження (з практичною складовою), результати якого сприятимуть розвитку педагогічної професії та педагогічної науки. Близько 63% навчальної програми аспіранта складає дослідницька робота, суттєві й оригінальні результати якої повинні поновлювати педагогічні

знання, поглиблювати розуміння педагогічної галузі за допомогою нових фактів, теорій, інноваційної переінтерпретації відомої інформації та усталених ідей (Curtin University, 2025).

2. Університет Дікіна (Deakin University) приділяє значну увагу кар'єрному зростанню здобувачів під час та після закінчення навчання, підтримуючи їх у такий спосіб: педагогічні та науково-педагогічні працівники закладу проводять майстер-класи / коучинг з кар'єрного успіху; надають доступ до перегляду резюме, зокрема й створених на основі штучного інтелекту, для структурування та форматування власних документів; займаються пошуком інноваційних місць стажування, інтегрованих у реальну професійну діяльність або в проєкти некомерційних / громадських організацій; репрезентують претендента на вакантну посаду як компетентного фахівця.

Університет пропонує різні курси («Бухгалтерський облік і фінанси», «Мистецтво», «Гуманітарні та суспільні науки», «Будівництво та майно», «Дизайн та творче мистецтво», «Інженерна справа», «Кіно, телебачення та анімація»; «Охорона здоров'я та громадські послуги», «ЗМІ та комунікація», «Закон»; «Сестринська та акушерська справа», «Наука», «Архітектура», «Бізнес та економіка», «Наука про дані та аналітика», «Освіта та навчання», «Навколишнє середовище та сталість», «Їжа, харчування та дієтологія», «Інформаційні технології та кібербезпека», «Ліки», «Психологія та психічне здоров'я», «Спорт», «Менеджмент та ділове адміністрування»).

Курс «Освіта та навчання» передбачає вивчення таких дисциплін: «Дошкільна освіта», «Лідерство в освіті», «Подальше навчання для викладачів», «Вища освіта, навчання та викладання», «Початкове навчання», «Середня та професійна освіта», «Спеціальна інклюзивна освіта». Термін закінчення навчання за програмою бакалавра (за визначеним курсом) становить 2-4 роки, що дає право здобувачам освіти отримати відповідні дипломи (бакалавра дошкільної освіти; бакалавра дошкільної та початкової освіти; бакалавра педагогічних наук (початкової освіти); бакалавра гуманітарних наук / магістра педагогіки (середня освіта); бакалавра наук / магістра педагогіки (середня освіта); бакалавра в галузі здоров'язбереження та фізичного виховання; молодшого бакалавра в певній галузі). Термін навчання варіюється залежно від типу освітнього ступеня, схеми зарахування на навчання, отриманого кредиту, який визнає попередню освіту. Післядипломну кваліфікацію (магістр освіти (спеціаліст з інклюзивної освіти)); сертифікат про закінчення вищої освіти (спеціаліст з інклюзивної освіти); магістр прикладного навчання та викладання (середня освіта); магістр викладання (дошкільна освіта); диплом про закінчення курсу дошкільної освіти; магістр педагогіки (початкова освіта); магістр педагогіки (дошкільна та початкова освіта), магістр педагогіки (середня освіта), магістр освіти (лідерство в освіті); сертифікат про закінчення навчання (інклюзивна освіта)); сертифікат про закінчення курсу освіти дорослих, професійної освіти та навчання; сертифікат про вищу освіту (навчання та викладання); сертифікат про закінчення курсу педагогічних

досліджень)) можуть отримати здобувачі, які успішно закінчили програму бакалавра й мають професійний педагогічний досвід (Deakin University, 2025).

3. Технологічний університет Сіднея (University of Technology Sydney) поширює інноваційні дослідження та знання з фізичних, біологічних та інженерних наук, запроваджує навчальні дисципліни, пов'язані із сучасними галузями (дизайном, нанотехнологіями, сталим розвитком), які цінні для подальшого розвитку суспільства. Партнерство освітнього закладу в галузі оборони зосереджено на поширені знань у контексті національної безпеки. Університет пропонує широкий спектр курсів («Аналітика та наука про дані», «Бізнес», «Комунікація», «Дизайн, архітектура та будівництво», «Освіта», «Інженерна справа», «Здоров'я», «Інформаційні технології», «Міжнародні дослідження та суспільні науки», «Закон», «Наука та математика», «Трансдисциплінарні інновації»).

Здобувачі освіти з відповідним ступенем бакалавра мають право отримати кваліфікацію магістра педагогіки в галузі середньої освіти (основні спеціалізації: англійська мова, математика, природничі науки), магістра педагогіки початкової освіти, магістра освіти (навчання та лідерство) (термін: 2 роки; форма навчання: денна / заочна), сертифікат випускника в галузі дизайну навчання (термін: 0,5 року / рік; повний / неповний робочий день) (University of Technology Sydney, 2025).

4. Університет Ньюкаслу (University of Newcastle) співпрацює з галузевими партнерами для вирішення екологічних проблем, пов'язаних із ресурсами, їжею та водою, покращення соціальних та економічних результатів у критичних секторах енергетики.

При університеті функціонують коледжі (Коледж техніки, науки та навколишнього середовища – College of Engineering, Science and Environment, Коледж здоров'я, медицини та добробуту – College of Health, Medicine and Wellbeing, Коледж людських і соціальних перспектив – College of Human and Social Futures) та школи (архітектури та антропогенного середовища, інженерії, наук про навколишнє середовище та життя, інформації та фізичних наук, психологічних наук, біомедичних наук і фармації, наук про здоров'я, медицини та охорони здоров'я, медсестер та акушерів, бізнесу Ньюкаслу, права та справедливості, освіти; гуманітарних наук, творчих індустрій та соціальних наук).

На основних курсах («Студенти з різними потребами», «Освітнє середовище підлітків», «Навчальна програма, педагогіка та оцінка в середніх школах», «Проєктування, реалізація та інновації в середніх школах», «Сучасні види грамотності», «Освітні фонди», «Освіта аборигенів», «Глобальна середня професійна освіта») магістерського ступеня в галузі педагогіки (середня освіта) вивчають концепції та теорії, пов'язані з філософією освіти, психологією, соціологією, мовою як соціальною практикою, принципами та практикою викладацької діяльності, інтеграцією новітніх технологій у професійну діяльність педагога. По закінченню магістратури здобувач має право навчати

школярів 7-12 класів, а в подальшому – обіймати різні посади (старшого викладача навчальної дисципліни; керівника / директора школи; шкільного консультанта та викладача-бібліотекаря (з відповідною додатковою освітою).

Магістерську програму з педагогіки (початкова школа) акредитує Управління з освітніх стандартів Нового Південного Уельсу (NESA). Основні курси програми фокусуються на різних галузях науки (англійській мові, математиці, творчих / виконавських мистецтвах, технології, фізичному розвитку, здоров'ї та фізичному вихованні, гуманному суспільстві та навколишньому середовищі).

У межах програми передбачено вивчення особливостей освіти аборигенів, методів, які є ефективними для навчання дітей з особливими потребами, педагогічної психології та соціології. Здобувачі освіти мають змогу на практиці застосовувати набуті знання, зокрема й під час спостереження за академічним колективом, а також отримують формальний професійний досвід (60 днів), співпрацюючи з педагогічними працівниками шкіл, які залучені до програми (University of Newcastle, 2025).

5. Королівський мельбурнський технологічний інститут (Royal Melbourne Institute of Technology – RMIT University) визнано найкращим постачальником міжнародної освіти (2023) за передовий досвід навчання здобувачів-іноземців та розвиток кар'єри (за даними Премії Вікторії за досягнення в міжнародній освіті – Victorian International Education Awards). Освітній заклад є лідером в таких галузях, як інженерія, бухгалтерський облік та фінанси, інформатика та інформаційні системи, комунікація та медіадослідження, психологія, освіта, право та економіка.

При університеті функціонує Коледж бізнесу та права (College of Business and Law), STEM-коледж (STEM College), Коледж дизайну та соціального контексту (College of Design and Social Context), Коледж професійно-технічної освіти (College of Vocational Education).

Заклад пропонує низку напрямів професійної освіти (TAFE): будівництво та торгівля, бізнес, творчі індустрії, інженерна справа, інформаційні технології та наука, охорона здоров'я, соціальна та громадська допомога (сертифікат, диплом із бізнесу, розширений диплом із будівельного дизайну (архітектура), ступінь молодшого бакалавра в галузі інженерії). Доступні такі кваліфікації аспірантських курсів за освітнім напрямом (сертифікат про освіту та розвиток кар'єри; диплом про освіту в ранньому дитинстві; магістр педагогічної практики (початкова освіта); магістр педагогічної практики (середня освіта)) та дослідницьких програм (магістр освіти; PhD (освіта)) (Royal Melbourne Institute of Technology, 2025).

6. Університет Південної Австралії (University of South Australia – UniSA) – це освітній заклад підприємництва, культура інновацій якого базується на глибоких глобальних / національних зв'язках з академічними, дослідницькими та промисловими партнерами.

На сьогодні в UniSA є актуальними такі освітні напрями: 1) авіація; 2) облік та фінансування; 3) архітектура; 4) бізнес; 5) управління будівництвом; 6) дизайн; 7) освіта та викладання; 8) інженерія; 9) наука про навколишнє середовище; 10) кіно, телебачення та візуальні ефекти; 11) інформаційні технології; 12) маркетинг; 13) трудотерапія; 14) фізіотерапія; 15) аптека; соціальна робота; 16) міське / регіональне планування (*undergraduate / postgraduate – бакалаврат / аспірантура*); 17) мистецтво; 18) біомедична наука; 19) комунікація; 20) сучасне мистецтво; 21) креативні індустрії; 22) безпека; 23) людський рух, спорт, клінічна фізіологія вправ; 24) соціальні послуги; 25) мова; 26) лабораторна медицина; 27) журналістика; 28) закон; 29) менеджмент та управління людськими ресурсами; 30) математика; 31) медична радіаційна наука; 32) сестринська справа та акушерство; 33) харчування та харчові науки; 34) власність; 35) патологія мови; 36) наука; 37) психологія; 38) туризм, спорт та заходи; 39) дослідження аборигенів та австралійців; 40) освіта та викладання –education and teaching (*бакалаврат*); 41) дослідження аборигенів; 42) бухгалтерський облік та фінанси; 43) комунікації / зв'язки з громадськістю; 44) кібербезпека; 45) наука про дані; 46) захист; 47) психологія; 48) наука про здоров'я; 49) управління людськими ресурсами; 50) закон; 51) медична ехографія; 52) фінансове планування; 53) управління інформацією; 54) управління; 55) управління проєктами; 56) туризм та управління подіями; 57) управління ланцюгами постачання – Supply Chain Management; 58) інженерна справа; 59) міжнародне ділове адміністрування; 60) ділове адміністрування (*аспірантура*).

Щоб узяти участь у програмі, яка передбачає ступінь, диплом / ступінь молодшого спеціаліста UniSA відповідно до наявної кваліфікації професійної освіти та навчання (VET), здобувачу освіти необхідно виконати певні вимоги, зокрема отримати сертифікат IV, диплом / диплом про підвищення кваліфікації від TAFE або зареєстрованої освітньої організації (RTO).

UniSA пропонує такі освітні / викладацькі ступені: бакалавр дошкільної освіти (з відзнакою), бакалавр дошкільної освіти (народження – 5 років), бакалавр початкової освіти (з відзнакою), бакалавр середньої освіти (з відзнакою) (*бакалаврат*), магістр педагогіки (раннє дитинство) / (початкова освіта) / (середня освіта), сертифікат про закінчення вищого освітнього закладу в галузі освіти (ісламська освіта), магістр освіти, сертифікат про вищу освіту в галузі педагогічних досліджень (Teaching English for Speakers of Other Languages (TESOL) – Викладання англійської мови як іноземної), сертифікат про вищу освіту в галузі педагогічних досліджень (освітнє лідерство) / (інклюзивна освіта) / (цифрове навчання) (*аспірантура*).

Ступінь доктора наук передбачає вивчення таких курсів: «Методологія досліджень» («Research Methodology»), «Розробка програми досліджень» («Developing the Research Program»), «Критичне рефлексивне письмо в освіті» («Critical Reflective Writing in Education»), «Вивчення досліджень освітньої

політики» («Reading Educational Policy Research») (University of South Australia, 2025).

Підбиваючи підсумок, зауважимо, що система професійної освіти Австралії має такі особливості: 1) високий рівень практичної спрямованості та гнучкості; 2) тісний зв'язок із потребами ринку праці (національного, міжнародного); 3) ефективне поєднання в своїй структурі державного регулювання та активної участі промислових партнерів / бізнесу, що сприяє розробці освітніх програм відповідно до сучасних вимог економіки країни; 4) широкий спектр кваліфікацій (базової професійної підготовки → спеціалізованих програм підвищення кваліфікації), які надають державні інститути технічної та додаткової освіти (TAFE), приватні освітні провайдери та університети; 5) урахування академічних цілей / завдань, потреб роботодавців та державних пріоритетів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Australian Industry and Skills Committee. https://www.ais-c.online/

Australian Qualifications Framework. https://www.aqf.edu.au/

Australian Skills Quality Authority. https://www.asqa.gov.au/

Australian Strategy for International Education 2021–2030. 2021. https://www.education.gov.au/australian-strategy-international-education-2021-2030

Australian Technology Network of universities. https://www.atn.edu.au/

Borysenko O., Borzenko O., Shkolnikov V., Perevozniuk V., & Tamozhska I. Leading Educational Excellence : A Comparative Analysis of Pedagogical Strategies and Organizational Achievements in Australian and Swedish Higher Education. *International Journal of Organizational Leadership.* 2025. (14) (First Special Issue 2025). 314–323. DOI: https://doi.org/10.33844/ijol.2025.60481

Curtin University. https://www.curtin.edu.au/

Deakin University. https://www.deakin.edu.au/

Department of Employment and Workplace Relations. https://www.dewr.gov.au/

Higher Education Standards Framework (Threshold Standards) 2021. https://www.legislation.gov.au/F2021L00488/latest/text

Higher Education Support Act 2003. https://www.legislation.gov.au/C2004A01234/latest/text

Jobs and Skills Australia. https://www.jobsandskills.gov.au/

National register of vocational education and training (VET). https://training.gov.au/

National Vocational Education and Training Regulator Act. 2011. https://www.legislation.gov.au/C2011A00012/latest/text

RMIT University. https://www.rmit.edu.au/

Standard 10.2 and 10.3 – Enterprise units of competency. https://www.asqa.gov.au/course-accreditation/users-guide-standards-vet-accredited-courses/standards/standard-102-and-103-enterprise-units-competency

Standards for VET Accredited Courses. 2021. https://www.legislation.gov.au/F2021L00269/latest/text

Standards for VET Regulators. 2015. https://www.asqa.gov.au/about-us/asqa-overview/key-legislation/standards-vet-regulators

Tertiary Education Quality and Standards Agency Act 2011. https://www.teqsa.gov.au/how-we-regulate/acts-and-standards/teqsa-act

Training Accreditation Council. https://www.wa.gov.au/organisation/training-accreditation-council

Training packages. https://www.asqa.gov.au/about/vet-sector/training-packages

University of Newcastle. https://www.newcastle.edu.au/our-uni
University of South Australia. https://study.unisa.edu.au/
University of Technology Sydney. https://www.uts.edu.au/
Victorian Registration and Qualifications Authority. https://www2.vrqa.vic.gov.au/

Теряєв Д. О.
Навчально-науковий інститут філології
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка
(Київ, Україна);
Інститут україністики
Пряшівський університет в Пряшеві
(Пряшів, Словацька Республіка)
https://doi.org/10.32405/978-617-9006-40-1-2026-472-486

ДИДАКТИЧНІ СТРАТЕГІЇ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ: ДОСВІД ПРЯШІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ В ПРЯШЕВІ (СЛОВАЦЬКА РЕСПУБЛІКА)

Сучасний європейський освітній простір визначається активізацією процесів академічної мобільності, міжкультурної взаємодії та зростанням ролі багатомовності як однієї з ключових цінностей освіти. У цих умовах викладання мов національних меншин та іноземних мов набуває виняткового значення, оскільки сприяє не лише формуванню мовної компетентності, а й розвитку міжкультурного діалогу та соціальної інтеграції. Українська мова, присутня в освітніх системах окремих країн Європейського Союзу, зокрема Словацької Республіки, посідає важливе місце в цьому процесі, об'єднуючи функції мови національної меншини та мови міжкультурної комунікації.

В умовах сучасних трансформацій європейської освіти мовна підготовка дедалі більше розглядається як складник формування громадянської ідентичності, академічної мобільності та професійної конкурентоспроможності випускників. Багатомовність у цьому контексті постає не лише як інструмент комунікації, а як педагогічний ресурс, що дозволяє інтегрувати різні культурні та освітні традиції в межах одного навчального простору. Саме тому викладання мов національних меншин у закладах вищої освіти Європейського Союзу потребує особливої методичної уваги та адаптації до багаторівневих мовних і культурних потреб студентів.

Українська мова, функціонуючи в європейському освітньому просторі, перебуває у специфічному дидактичному полі, де поєднуються завдання

збереження мовної та культурної ідентичності української спільноти й вимоги до формування сучасних комунікативних та академічних компетентностей. Це зумовлює необхідність пошуку ефективних стратегій викладання, які відповідали б загальноєвропейським освітнім стандартам і водночас враховували особливості національного та регіонального контексту.

Особливу увагу в цьому контексті привертає досвід Пряшівського університету в Пряшеві, який є одним із провідних центрів викладання української мови та культури у Словаччині. Освітні практики цього закладу формувалися в умовах тривалої міжкультурної взаємодії, європейських освітніх реформ і адаптації до загальноєвропейських стандартів, зокрема рекомендацій Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR). Саме тому аналіз дидактичних стратегій, що застосовуються в Пряшівському університеті, є актуальним як з наукового, так і з практичного погляду. Додатковими викликами сучасності виступають зростання академічної мобільності студентів, різнорівневі мовні потреби здобувачів освіти та необхідність забезпечення інклюзивного та культурно чутливого навчального середовища.

Пряшівський університет у Пряшеві є показовим прикладом закладу вищої освіти, де українська мова та культура інтегровані в академічне життя університету не тільки як предмет вивчення, а як важливий елемент міжкультурного освітнього середовища. Тут викладання української мови здійснюється в умовах постійного контакту різних мов і культур, що створює унікальне поле для реалізації сучасних лінгводидактичних підходів.

Особливістю цього освітнього середовища є поєднання академічних традицій україністики з вимогами європейської вищої освіти, орієнтованої на студентоцентроване навчання, компетентнісну модель підготовки та міждисциплінарність. Такий контекст зумовлює потребу у гнучких дидактичних стратегіях, здатних забезпечити ефективне навчання студентів з різним мовним досвідом, освітніми очікуваннями та професійними планами.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що попри наявність значної кількості праць, присвячених загальним питанням мовної освіти та викладання української мови, практичний вимір університетського викладання у конкретних європейських контекстах залишається недостатньо репрезентованим. Зокрема, мало дослідженими є питання поєднання мовної та літературної підготовки, інтеграції культурного компонента у викладання філологічних дисциплін, а також адаптації класичних методичних підходів до умов багатомовного студентського середовища.

У цьому зв’язку особливої ваги набуває аналіз авторського педагогічного досвіду, який дозволяє не лише описати застосовувані методи, а й оцінити їхню ефективність у реальному освітньому процесі. Цей підхід дає змогу перейти від абстрактних теоретичних моделей до конкретних дидактичних рішень, що можуть бути використані або модифіковані в інших університетах Європейського Союзу.

Проблема викладання української мови в європейському освітньому просторі неодноразово ставала предметом наукових досліджень в українській і зарубіжній лінгводидактиці. У працях вітчизняних науковців розглядаються питання методики викладання української мови як іноземної, мовної політики, міжкультурної комунікації та формування комунікативної компетентності. Зарубіжні дослідження зосереджуються переважно на загальних дидактичних підходах до навчання мов у багатомовному середовищі, проблемах інтеграції мов національних меншин та реалізації компетентнісної парадигми освіти. Водночас у науковому дискурсі спостерігається дефіцит систематизованих праць, присвячених аналізу конкретних університетських практик викладання української мови в країнах Європейського Союзу, до прикладу в контексті досвіду окремих закладів вищої освіти.

Метою цього розділу є теоретичне обґрунтування та аналіз дидактичних стратегій викладання української мови в Пряшівському університеті в Пряшеві (Словацька Республіка) в умовах європейського освітнього простору.

Для досягнення поставленої мети передбачено розв’язання таких завдань:

-окреслити місце української мови в системі європейської багатомовної освіти;

-проаналізувати сучасні лінгводидактичні підходи до викладання мов у європейському освітньому просторі;

-охарактеризувати освітній та організаційний контекст викладання української мови в Пряшівському університеті;

-визначити основні дидактичні стратегії, що застосовуються у навчальному процесі;

-здійснити авторську оцінку їх ефективності та можливостей адаптації в інших закладах вищої освіти.

Для досягнення поставленої мети передбачено використання авторського комплексного підходу до аналізу навчального процесу, який охоплює як зміст навчальних програм, так і організацію занять, що включає різні форми взаємодії зі студентами, використання цифрових ресурсів і проєктних методів навчання. Особлива увага приділяється взаємозв’язку між викладанням мовних і літературних дисциплін, що дозволяє розглядати українську мову не ізольовано, а в ширшому культурному та академічному контексті.

Об’єктом дослідження є процес викладання української мови в умовах європейського освітнього простору.

Предметом дослідження є дидактичні стратегії викладання української мови в Пряшівському університеті в Пряшеві.

Методологічну основу дослідження становлять методи аналізу та узагальнення наукових джерел, аналізу освітніх програм і навчально-методичних матеріалів, педагогічного спостереження, узагальнення практичного досвіду викладання, а також порівняльний аналіз.

Наукова новизна роботи полягає в систематизації досвіду викладання української мови в Пряшівському університеті як складника європейського

освітнього простору, а також у виявленні та узагальненні дидактичних стратегій, що забезпечують ефективне поєднання мовної, культурної та міжкультурної складових навчання.

Важливим аспектом дослідження є також урахування сучасних освітніх викликів, пов'язаних із цифровізацією навчального процесу, змінами у форматах академічної комунікації та зростанням ролі дистанційних і змішаних форм навчання. У цих умовах викладач української мови виступає не лише носієм знань, а й модератором навчального процесу, який формує освітнє середовище, чутливе до культурного різноманіття та індивідуальних потреб студентів.

Практичне значення розділу полягає у можливості використання отриманих результатів у діяльності закладів вищої освіти Європейського Союзу, у підготовці викладачів української мови, розробленні курсів української мови як іноземної та як мови національної меншини, а також у контексті міжкультурної та мовної освіти.

Українська мова в системі європейської багатомовної освіти

Сучасна європейська освітня політика базується на засадах багатомовності, культурного плюралізму та забезпечення рівних освітніх можливостей для різних мовних спільнот. У такому контексті мови національних меншин і регіональні мови розглядаються не тільки як чинник збереження культурної ідентичності, але й як важливий ресурс міжкультурної комунікації та соціальної взаємодії. Українська мова займає особливу позицію в системі європейської багатомовної освіти, адже в окремих державах Європейського Союзу вона функціонує як мова національної меншини, а водночас набуває значення мови академічного та культурного спілкування на міжнародному рівні.

Статус української мови в освітньому просторі Європи визначається як історичними, так і сучасними соціокультурними чинниками. У країнах Східної та Центральної Європи, зокрема в Словацькій Республіці, вона має статус мови національної меншини, що зумовлює її присутність у системі формальної освіти – від початкової школи до закладів вищої освіти. Водночас у ширшому європейському контексті українська мова дедалі частіше вивчається як іноземна, що пов'язано з академічною мобільністю, розвитком україністичних студій та посиленням інтересу до української культури.

Освітні моделі викладання української мови в європейських закладах освіти характеризується різноманітністю та залежать від її статусу в конкретній країні. У межах університетської освіти переважають моделі, орієнтовані на поєднання мовної підготовки з культурологічним та міждисциплінарним компонентами. Такі моделі передбачають інтеграцію мовної практики з вивченням історії, культури, літератури та соціальних реалій, що відповідає загальноєвропейським тенденціям розвитку гуманітарної освіти.

Університетський рівень викладання української мови в європейському просторі має власну специфіку, пов'язану з поєднанням академічних,

професійних та культурних цілей навчання. На відміну від шкільної освіти, університетські курси орієнтовані на формування базових мовних навичок, розвиток аналітичного мислення, здатності працювати з науковими й художніми текстами, а також на підготовку студентів до міжкультурної академічної комунікації.

Викладання української мови в університетах Європейського Союзу часто відбувається в умовах лімітованого навчального часу та різнорівневої підготовки студентів. Це зумовлює необхідність застосування гнучких навчальних моделей, які дозволяють поєднувати інтенсивну мовну практику з опрацюванням культурного й літературного матеріалу. З огляду на це, особливої ваги набуває інтеграція мовного навчання з україністичними студіями, що сприяє формуванню стійкого інтересу до мови та культури.

Нормативно-концептуальні засади викладання мов у Європі з'являються під впливом документів Ради Європи та Європейського Союзу, які декларують підтримку мовного різноманіття та захист прав мовних спільнот. У цьому контексті викладання української мови орієнтується на загальні принципи європейської мовної освіти, водночас зберігаючи національну специфіку та культурну самобутність.

У той самий час нормативні документи європейського рівня не встановлюють жорстко регламентованих моделей викладання конкретних мов, залишаючи простір для педагогічної автономії закладів вищої освіти. Це відкриває можливості для розроблення авторських навчальних програм і дидактичних стратегій, які враховують локальні освітні традиції, мовне середовище та профіль студентської аудиторії. У цьому аспекті викладання української мови в європейських університетах постає як динамічний процес, котрий постійно адаптується до змін у соціальному, культурному й освітньому середовищі.

Дидактичні стратегії у сучасній лінгводидактиці

У сучасній лінгводидактиці поняття «дидактична стратегія» розглядається як цілісна система організації навчального процесу, що охоплює цілі, зміст, методи, форми та засоби навчання. На відміну від окремих методів або прийомів, дидактична стратегія визначає загальну логіку викладання мови та спрямована на досягнення комплексних освітніх результатів, а саме на формування мовної, комунікативної та міжкультурної компетентностей.

Одним із ключових факторів у сучасній мовній освіті є комунікативна стратегія, яка орієнтує навчальний процес на використання мови як засобу реального спілкування. У межах цього підходу особлива увага приділяється розвиткові усного й писемного мовлення, роботі з автентичними текстами та моделюванню комунікативних ситуацій, наближених до реальних умов. Комунікативна стратегія є базовою для викладання української мови як іноземної та як мови національної меншини, позаяк сприяє активному залученню студентів до мовленнєвої діяльності.

Компетентнісна стратегія, яка набула поширення в європейському освітньому просторі, передбачає орієнтацію навчання на результат, виражений у сформованих компетентностях. У викладанні української мови це означає акцент не лише на знаннях мовної системи, а й на здатності застосовувати ці знання в академічному, професійному та міжкультурному середовищі. Такий підхід забезпечує узгодженість мовної підготовки з вимогами сучасного ринку праці та академічної мобільності.

Компетентнісний підхід до того ж передбачає активне залучення студентів до самостійної навчальної діяльності, зокрема через проєктні завдання, аналітичні роботи, презентації та дослідницькі мініпроєкти. У викладанні української мови це створює умови для переходу від ефективного засвоєння матеріалу до усвідомленого використання мовних і культурних знань у різних комунікативних ситуаціях.

Особливої актуальності набуває розвиток академічної грамотності, що охоплює навички роботи з науковими текстами, критичного аналізу джерел, академічного письма та усного представлення результатів досліджень. Таким чином, дидактичні стратегії у сучасній лінгводидактиці спрямовані на формування цілісного комплексу компетентностей, необхідних для успішного навчання й професійної реалізації в європейському академічному просторі.

Значуще місце в лінгводидактиці посідає міжкультурна стратегія, яка розглядає мову як носій культури та засіб міжкультурного діалогу. У процесі викладання української мови міжкультурний підхід сприяє формуванню толерантного ставлення до культурних відмінностей, усвідомленню власної та чужої культурної ідентичності. Окрему увагу також привертає стратегія CLIL (Content and Language Integrated Learning), що передбачає інтегроване навчання мови та фахового змісту, і поступово впроваджується в університетській практиці.

Використання міжкультурної стратегії на заняттях з української мови передбачає активну роботу з культурними текстами, символами, історичними наративами та сучасними соціокультурними явищами. Цей підхід дозволяє студентам опановувати мовні структури, формувати здатність інтерпретувати культурні смисли та адекватно взаємодіяти в багатокультурному середовищі.

Інтеграція елементів CLIL у філологічні дисципліни розширює можливості для викладання, поєднуючи мовне та літературознавче навчання, культурологічним та/або історичним змістом. Університетська практика свідчить, що такий підхід є особливо результативним у курсах, пов’язаних з аналізом текстів, теорією літератури та історією культури, позаяк дозволяє розглядати мову як інструмент пізнання та академічного осмислення.

Європейські підходи до викладання мов національних меншин

Європейські підходи до викладання мов національних меншин ґрунтуються на принципах рівноправності мов, підтримки культурного різноманіття та забезпечення якості мовної освіти. Істотним орієнтиром у цій сфері є Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (CEFR), які

визначають рівні володіння мовою, підходи до оцінювання та загальні принципи організації навчального процесу.

Застосування CEFR у викладанні мов національних меншин не зводиться до рівневого підходу для оцінювання мовної компетентності. Рекомендації також акцентують увагу на розвитку автономії учнів і студентів, формуванні навчальних стратегій та здатності до самооцінювання. Для української мови це означає потребу поєднання формального оцінювання з рефлексивними практиками, які дозволяють студентам усвідомлювати і відстежувати власний прогрес і визначати напрями подальшого розвитку.

У межах CEFR мова розглядається як інструмент соціальної взаємодії, що зумовлює необхідність інтеграції мовного навчання з культурним і соціальним контекстом. Для мов національних меншин це має особливе значення, адже це сприяє збереженню культурної спадщини та водночас забезпечує відкритість до міжкультурного спілкування. Поєднання мовного та культурного компонентів у навчальному процесі дає студентам змогу глибше усвідомити значення мови для формування особистісної та колективної ідентичності, а також для соціальної взаємодії. Українська мова в контексті європейських мовних підходів поступово набуває більш системного методичного та концептуального оформлення. Її викладання дедалі частіше відповідає загальноєвропейським стандартам, водночас зберігаючи національно-культурні особливості. Це створює умови для розвитку уніфікованих, але гнучких моделей навчання, які можна адаптувати до різноманітних освітніх контекстів та індивідуальних потреб студентів.

Отже, європейські методи викладання мов національних меншин формують сприятливі умови для розвитку української мови як елемента багатомовного освітнього простору. Поєднання нормативних рамок, педагогічної автономії та міжкультурної орієнтації навчання дозволяє формування гнучких та ефективних моделей викладання, здатних відповідати сучасним освітнім викликам і потребам студентів. У цьому контексті досвід конкретних університетів, зокрема Пряшівського університету, набуває особливої цінності як приклад практичної реалізації загальноєвропейських принципів мовної освіти.

ДИДАКТИЧНІ СТРАТЕГІЇ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПРЯШІВСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ: АВТОРСЬКИЙ ДОСВІД

Освітній контекст Пряшівського університету

Пряшівський університет у Словацькій Республіці є центральним осередком української мовної освіти як для студентів української меншини, так і для міжнародних слухачів. Мовне середовище університету багатомовне: поряд із словацькою, угорською, англійською та іншими мовами активно використовується українська, що створює сприятливі умови для формування міжкультурної компетентності студентів. Контингент студентів включає як представників української меншини, так і словацьких та міжнародних

студентів, що потребує диференційованого підходу у викладанні та інтеграції культурних аспектів у навчальний процес.

Досвід авторського викладання в Пряшівському університеті в Пряшеві поєднував такі дисципліни, як *Орфографічний семінар, Коментоване читання, Давня та Нова українська література, Теорія літератури, Практична стилістика для перекладачів і вчителів, Історія української літератури.*

Кожен курс поєднував мовну, літературну, міжкультурну, а деякі викладацькі та перекладацькі складові, що дозволяло студентам одночасно розвивати мовну компетентність, аналітичне мислення та культурну чутливість. Програми курсів будувалися поетапно: від базового розуміння літературних текстів та мовних норм до складного аналізу та критичної інтерпретації українських текстів у міжкультурному контексті.

Вагомим чинником освітнього контексту Пряшівського університету є його регіональна специфіка. Пряшів і навколишній регіон традиційно вирізняються культурною та мовною багатогранністю, що безпосередньо впливає на мовні практики студентів. Для однієї когорти здобувачів освіти українська мова є мовою родинного спілкування, для інших – мовою академічного інтересу або професійної перспективи. Така неоднорідність аудиторії формує потребу в адаптивному викладанні, яке враховує як мовний досвід студентів, так і їхні очікування від навчального курсу.

Окрім цього, університетське середовище також сприяє академічній мобільності та міжуніверситетській співпраці, що відображається у складі студентів і навчальних програмах. Частина слухачів проходить короткотермінове навчання в межах обмінних програм, що зумовлює необхідність інтенсивних курсів і гнучких форматів викладання. За таких умовах українська мова постає і як об’єкт вивчення, і як інструмент інтеграції та адаптації в академічне та культурне життя університету.

Стратегії організації навчального процесу

Організація навчального процесу була побудована на застосуванні модульної структури курсів, яка дозволяла комбінувати лекційні та практичні заняття і формувати гнучкі навчальні траєкторії. Наприклад, у *Коментованому читанні* ми зі студентами поєднували огляд історико-літературного контексту з аналізом конкретних текстів, а у *Практичній стилістиці* працювали над перекладацькими проєктами, що формувало професійні навички.

Інтеграція культурної складової реалізовувалась завдяки обговоренню порівняльного аналізу українських та європейських літературних традицій, дискусії щодо історико-культурного контексту текстів на заняттях *із Давньої та Нової літератури* та *Історії української літератури*. Такий підхід допомагав студентам усвідомити взаємозв’язок мови та культури, а також роль української літератури в європейському культурному просторі.

Міждисциплінарність проявлялася у поєднанні мовної підготовки з літературознавством, перекладознавством і культурологією. Наприклад, на семінарах з *Теорії літератури* студенти не лише аналізували літературні твори,

а й обговорювали стилістичні та перекладацькі аспекти тексту, інтегруючи знання з *Практичної стилістики* для перекладачів і вчителів.

Окрему роль у стратегіях організації навчального процесу відіграє диференціація завдань. Зважаючи на рівень мовної підготовки студенти отримували завдання різної складності: від продуктивних вправ, спрямованих на закріплення мовних норм, до аналітичних і творчих завдань, які вимагали інтерпретації тексту та самостійного формулювання висновків. Таке ставлення дозволяє уникнути формального балансування рівнів і водночас підтримувати навчальну мотивацію всіх учасників освітнього процесу.

Зокрема організація занять передбачала поступовий перехід від викладачоцентричної моделі до студент-орієнтованої. На початкових етапах більша увага приділялася поясненню теоретичних засад, тоді як у старших курсах акцент зміщувався на дискусію, аналіз, презентацію індивідуальних і групових проєктів. Це сприяло формуванню відповідальності студентів за власний навчальний результат та розвитку навичок академічного спілкування.

Методичні підходи та форми роботи

Автор у практичній роботі поєднував аудиторні та позааудиторні форми. Аудиторні заняття включали:

- лекції з обговоренням головних літературних і мовних проблем;
- семінари з аналізом текстів;
- групові й парні роботи для розвитку усного та письмового мовлення;
- коментоване читання класичних та сучасних творів української літератури.

Коментоване читання посідало важливе місце серед методичних форм роботи, адже дозволяло поєднати мовний аналіз із літературознавчим і культурним коментарем. Під час роботи з текстами увага приділялася як лексичним і граматичним особливостям, так і стилістичним засобам, жанровій специфіці та історико-культурному контексту. Цей формат сприяв глибшому розумінню тексту й формував навички повільного, усвідомленого читання, що є важливим для філологічної підготовки.

Групова та парна робота використовувалася для розвитку комунікативних навичок і створення безпечного середовища для мовленнєвої практики. Обговорення текстів, спільне формулювання інтерпретацій і взаємне рецензування письмових робіт сприяли активізації студентів і зменшенню мовного бар’єра, особливо серед тих, для кого українська мова не була рідною.

Позааудиторні активності включали:

- участь студентів у культурних і літературних заходах університету;
- виконання перекладацьких та аналітичних проєктів;
- підготовку презентацій із літературно-історичного матеріалу.

Цифрові ресурси застосовувалися у всіх дисциплінах: онлайн-платформи для завдань і тестування, інтерактивні вправи з орфографії та стилістики, мультимедійні матеріали адаптовані для всіх курсів та дисциплін.

Впровадження цифрових інструментів дозволяло також індивідуалізувати навчальний процес. Онлайн-завдання та електронні матеріали давали студентам можливість працювати у власному темпі, повертатися до складних тем і самостійно поглиблювати знання. Особливо плідним це виявилося в роботі з орфографічними та стилістичними темами, які потребують систематичного тренування.

Цифрові ресурси виконували й комунікативну функцію, забезпечуючи постійний зворотний зв'язок між викладачем і студентами. Коментарі до письмових робіт, обговорення завдань у віртуальному середовищі та спільна робота над проєктами сприяли формуванню академічної спільноти та підтримували навчальну мотивацію поза межами аудиторії.

Проєктне навчання дозволяло студентам реалізовувати практичні та дослідницькі завдання: підготовка порівняльного аналізу перекладів українських текстів, прочитання текстів і перегляд фільмів та аналіз прочитаного/побаченого, створення адаптованих навчальних матеріалів для різних аудиторій, моделювання уроків для майбутніх учителів. Ці методи стимулювали самостійність, відповідальність за результат та практичне застосування знань.

Авторська інтерпретація ефективності стратегій

Викладання в Пряшівському університеті в Пряшеві переконало автора, що поєднання аудіовізуальних, мультимедійних факторів, модульності, інтеграції культурного компонента, а також міждисциплінарності забезпечують ефективне засвоєння матеріалу і високу мотивацію студентів. Цифрові платформи, використання інтерактивних вправ та впровадження проектних завдань розвивають самостійність та практичні навички для здійснення професійної діяльності, а також академічну мобільність.

Суттєвим показником результативності застосованих стратегій була активна участь студентів у всьому навчальному процесі та їхня готовність використовувати українську мову в академічних і позаакадемічних ситуаціях. Поступове зростання впевненості у мовленні, покращення якості письмових робіт і здатності до аргументованого аналізу літературних текстів – усе це засвідчило позитивні тенденції. Особливо помітним був прогрес у студентів, які поєднували навчання з участю в культурних заходах та проєктній діяльності.

Авторський досвід також показав, що інтеграція літературознавчого та мовного компонентів сприяє глибшому та кращому засвоєнню матеріалу, ніж ізольоване викладання окремих дисциплін. Студенти ліпше усвідомлювали функціонування мовних засобів у художньому тексті та їхню роль у створенні сенсів, що позитивно впливало на рівень їхньої мовної та культурної компетентності.

Різний рівень підготовки студентів, стислі часові рамки та потреба в додаткових ресурсах накладають певні обмеження, проте перспективи подальшого розвитку цих стратегій можливі і є значними: розширення міждисциплінарних проектів, подальша цифровізація курсів, запровадження

гнучких модулів та створення платформ для обміну досвідом між університетами України та ЄС.

Запропоновані методологічні підходи та стратегії формують комплексну систему викладання української мови та літератури на рівні компетентності в розмовній, культурній та міжкультурній підготовці, яку можна інтегрувати та успішно запровадити в інших вищих навчальних закладах у європейському контексті.

Отже, дидактичні стратегії, реалізовані в процесі викладання української мови та літератури в Пряшівському університеті, засвідчують ефективність комплексного підходу, що поєднує мовну, літературну, культурну та міжкультурну підготовку. Досвід автора підтверджує доцільність гнучких навчальних моделей, орієнтованих на різнорівневу аудиторію та сучасні освітні виклики. Запропонована система може слугувати методологічною основою для подальшого розвитку курсів української мови в європейському освітньому просторі та бути адаптованою до умов інших закладів вищої освіти.

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ТА МОЖЛИВІСТЬ ТРАНСФЕРУ ДОСВІДУ

Методичні рекомендації для викладачів української мови в країнах Європейського Союзу.

Узагальнення досвіду викладання української мови та літератури в Пряшівському університеті дозволяє сформулювати низку методичних рекомендацій, актуальних для викладачів української мови, які працюють у закладах вищої освіти Європейського Союзу.

З огляду на розмаїття освітніх моделей та мовних ситуацій у країнах ЄС, методичні рекомендації не мають універсального характеру, однак вони окреслюють загальні орієнтири, які можуть бути адаптовані до конкретних умов викладання. Практика показує, що ефективність навчання значною мірою залежить від здатності викладача поєднувати інституційні вимоги з реальними освітніми потребами студентів.

Передусім доцільно орієнтувати навчальний процес на модульну організацію курсів, що забезпечує гнучкість у плануванні змісту та дає змогу адаптувати програму до різного рівня підготовки студентів. Кожен модуль має поєднувати теоретичний матеріал із практичними завданнями, спрямованими на формування мовної, літературної та міжкультурної компетентностей.

У межах модульного підходу доцільно передбачати варіативні завдання різного рівня складності, що дає змогу залучати до активної роботи студентів з усіма рівнями знань. Така організація навчального процесу зменшує ризик фрагментарного засвоєння матеріалу та сприяє поступовому вирівнюванню рівня мовної компетентності в академічній групі.

Важливим методичним принципом є інтеграція культурного контексту у викладання мовних і літературних дисциплін. Робота з історико-культурними матеріалами, художніми та публіцистичними текстами, елементами

національної традиції сприяє не лише кращому засвоєнню мовного матеріалу, а й формуванню цілісного уявлення про українську культуру в європейському просторі.

Потрібно, щоб культурний компонент не обмежувався лише інформаційним наповненням курсу, а був органічно включений у роботу з мовним матеріалом. Аналіз художніх текстів, публіцистики, фрагментів поезій та прозової літератури чи сучасних медійних джерел дозволяє поєднувати мовну практику з осмисленням культурних кодів, що формують українську ідентичність.

Доцільним є також застосування міждисциплінарного підходу, зокрема поєднання мовної підготовки з літературознавством, перекладознавством і культурологією. Такий підхід дозволяє студентам усвідомлювати мову як інструмент академічної, професійної та міжкультурної комунікації.

Суттєву роль відіграє використання цифрових ресурсів та інтерактивних форм навчання. Онлайн-платформи, електронні тексти, мультимедійні матеріали й цифрові вправи підвищують доступність навчання, особливо для студентів з різним освітнім і мовним досвідом.

У той же час досвід показує, що вдале використання цифрових ресурсів потребує методичного супроводу та чіткого структурування завдань. Надмірна кількість електронних матеріалів без належного коментаря може ускладнювати навчальний процес, тому ключовим є зберігання балансу між цифровими та традиційними формами роботи.

Адаптація досвіду Пряшівського університету в Пряшеві

Досвід Пряшівського університету в Пряшеві може бути ефективно адаптований до умов інших закладів вищої освіти Європейського Союзу, зокрема тих, де українська мова викладається як мова національної меншини або як іноземна.

Пристосування цього досвіду передбачає не механічне перенесення окремих методик, а творче осмислення дидактичних принципів, закладених у навчальний процес.

Особливої уваги потребує робота з академічною мотивацією студентів, які не мають безпосереднього культурного чи мовного зв’язку з українським середовищем. У таких випадках результативними є завдання, що демонструють практичну цінність мовної підготовки – зокрема в перекладацькій, освітній або міжкультурній діяльності. За таких обставин необхідно враховувати специфіку освітньої політики конкретної країни, статус української мови та профіль освітньої програми.

Для університетів із багатомовним студентським середовищем доцільно застосовувати диференційовані навчальні траєкторії, які враховують рівень мовної підготовки та академічні потреби студентів. Модульна структура курсів дає змогу варіювати обсяг і складність матеріалу без втрати цілісності програми.

У курсах української мови як іноземної особливого значення набуває поєднання мовної практики з елементами культурної адаптації. Використання коментованого читання, аналізу автентичних текстів, перекладацьких завдань і проєктної роботи сприяє формуванню комунікативної впевненості та міжкультурної чутливості студентів.

Практика показує, що коментоване читання та робота з текстами різних жанрів дозволяють поступово зменшувати мовний бар'єр і водночас формувати навички інтерпретації тексту. Такий підхід є ефективним не лише в мовному, а й у культурному плані, оскільки сприяє активному залученню студентів до аналізу змісту, а не лише мовної форми.

Важливим аспектом адаптації є також гнучке використання навчальних матеріалів, які можуть бути модифіковані відповідно до національного освітнього контексту, навчального навантаження та профілю освітньої програми.

Перспективи розвитку та апробації

Перспективи подальшого розвитку описаних дидактичних стратегій пов'язані насамперед із подальшою цифровізацією освітнього процесу. Розширення електронних курсів, створення спільних онлайн-ресурсів і платформ для обміну навчальними матеріалами відкриває нові можливості для викладання української мови в європейському просторі.

Далекосяжним напрямом є також створення авторських цифрових курсів і навчальних модулів, адаптованих до різних рівнів мовної підготовки. Такі ресурси можуть слугувати не лише допоміжним інструментом навчання, а й основою для міжуніверситетської співпраці.

Вагомим напрямом є розвиток міжуніверситетських програм і спільних освітніх проєктів, які дозволяють поєднувати академічний потенціал різних закладів вищої освіти, сприяють обміну методичним досвідом і підвищують якість мовної підготовки.

Спільні освітні ініціативи сприяють формуванню єдиного академічного простору, у межах якого українська мова розглядається як повноцінна складова гуманітарної освіти. Участь студентів у таких програмах розширює їхній академічний досвід та підвищує конкурентоспроможність на європейському ринку праці.

Окрему роль відіграє академічна мобільність викладачів і студентів, що створює умови для апробації дидактичних моделей у різних освітніх середовищах та сприяє інтеграції української мови й культури в ширший європейський освітній контекст.

Узагальнення результатів апробації запропонованих стратегій у різних освітніх контекстах свідчить про їхню методичну гнучкість та практичну доцільність. Саме ця гнучкість робить можливим подальше поширення досвіду викладання української мови в європейському освітньому просторі.

Таким чином, досвід Пряшівського університету в Пряшеві демонструє можливість формування гнучкої, відкритої та методично виваженої системи

викладання української мови, яка може бути адаптована та розвинена в інших закладах вищої освіти Європейського Союзу.

У роботі здійснено комплексний аналіз дидактичних стратегій викладання української мови в умовах європейського освітнього простору на прикладі Пряшівського університету в Пряшеві (Словацька Республіка). Проведене дослідження дало змогу розкрити як теоретичні засади сучасної лінгводидактики, так і практичні аспекти організації навчального процесу в багатомовному та міжкультурному університетському середовищі.

У ході дослідження підтверджено актуальність проблеми викладання української мови в Європейському Союзі, де вона функціонує одночасно як мова національної меншини та як мова академічної й міжкультурної комунікації. Встановлено, що сучасні виклики – академічна мобільність, багатомовність студентського середовища, інклюзія та цифровізація освіти – зумовлюють потребу в гнучких і методично виважених дидактичних стратегіях.

Досягнення поставленої мети – теоретичного обґрунтування та аналізу дидактичних стратегій викладання української мови в Пряшівському університеті – забезпечено шляхом поєднання аналізу наукових джерел із узагальненням авторського педагогічного досвіду. Це дало змогу виявити специфіку викладання української мови в умовах європейського освітнього простору та показати її потенціал як складника гуманітарної освіти.

У роботі систематизовано сучасні лінгводидактичні підходи – комунікативний, компетентнісний, міжкультурний та інтегрований (CLIL) – і продемонстровано можливості їх практичної реалізації в університетських курсах української мови та літератури. Доведено, що поєднання мовної, літературної та культурної складових сприяє формуванню у студентів не лише мовної компетентності, а й здатності до критичного мислення, інтерпретації текстів і міжкультурної рефлексії.

Особливу увагу приділено аналізу освітнього контексту Пряшівського університету в Пряшеві як багатомовного та міжкультурного середовища. На основі авторського досвіду викладання дисциплін з української мови й літератури (*Коментоване читання, Історія української літератури, Теорія літератури, Давня та Нова українська література Орфографічний семінар, Практична стилістика для перекладачів і вчителів*) обґрунтовано ефективність модульної організації курсів, міждисциплінарного підходу та інтеграції культурного контексту в навчальний процес.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше систематизовано досвід викладання української мови та літератури в конкретному європейському університеті з урахуванням авторського методичного підходу. Запропоновано інтерпретацію дидактичних стратегій як цілісної системи, що поєднує мовну, літературну, культурну та міжкультурну підготовку студентів у відповідності до європейських освітніх стандартів.

Практичне значення монографії полягає в можливості використання отриманих результатів у діяльності закладів вищої освіти Європейського Союзу, де українська мова викладається як мова національної меншини або як іноземна. Запропоновані методичні рекомендації можуть бути використані при розробленні навчальних програм, підготовці викладачів, створенні цифрових курсів і міжуніверситетських освітніх проєктів.

Перспективи подальших досліджень убачаються в розширенні емпіричної бази шляхом порівняльного аналізу досвіду викладання української мови в інших країнах ЄС, у вивченні ефективності цифрових та гібридних форматів навчання, а також у розробленні спільних європейських освітніх програм з україністики. Окремим напрямом може стати дослідження ролі української мови в формуванні європейської гуманітарної ідентичності в умовах сучасних соціокультурних трансформацій.

Таким чином, проведене дослідження підтверджує, що українська мова має значний потенціал розвитку в європейському освітньому просторі, а досвід Пряшівського університету в Пряшеві може слугувати методичною моделлю для інших закладів вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Зязюн, І. (2008). *Педагогічна майстерність*. Київ.

Коваль, Г., & Суржук, Т. (2010). *Методика викладання української мови: навчальний посібник*. Тернопіль: Богдан.

Омельчук, С. (2019). *Сучасна українська лінгводидактика: норми в термінології і мовна практика фахівців*. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія».

Савка, В., & Палінчак, М. (2016). *Досвід країн Центральної Європи в інтеграційних процесах (Словаччина, Чехія, Польща, Угорщина)*. Ужгород: ТОВ «РІК-У».

Палінчак, М., Приходько, В., Химинець, В., та ін. (2016). *Україна в системі європейської інтеграції* (Ч. 1). Ужгород: ТОВ «РІК-У».

Byram, M. (2020). *Teaching and assessing intercultural communicative competence.* https://doi.org/10.2307/jj.22730614.

Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Companion volume*.

European Commission. European Education Area. https://education.ec.europa.eu/

García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.

Swartz, J., & Rodgers T. *Approaches and Methods in Language Teaching: A description and analysis*. Per Linguam. 2013. Vol. 3. DOI:10.5785/3-2-474

UNESCO. *Education for Cultural and Linguistic Diversity*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125205

University of Prešov, Faculty of Arts. *About Faculty of Arts*. https://unipo.sk/en/faculty-of-arts/about-faculty

University of Prešov. *Study programmes (Department of German Studies)*. https://unipo.sk/taxonomy/term/51109

Топузов О. М.
Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)
Марталішвілі Л. А.
Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)
https://doi.org/10.32405/978-617-9006-40-1-2026-487-502

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПЕРСОНАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

Методологічні засади персоналізації навчання у вищій педагогічній освіті ґрунтуються на усвідомленні того, що сучасний освітній процес не може бути ефективно організований виключно на основі уніфікованих способів передачі знань, однакового темпу навчання та стандартизованих освітніх траєкторій. Соціальні, технологічні, культурні та професійні трансформації зумовлюють необхідність переходу від переважно нормативно-репродуктивної моделі до такої організації навчання, у якій студент розглядається як активний суб'єкт освітньої діяльності, здатний визначати власні цілі, здійснювати вибір способів навчання, контролювати результати та відповідати за власний професійний розвиток. У цьому контексті персоналізація навчання постає не як окремий метод або технологічний прийом, а як комплексний методологічний орієнтир, що охоплює цільовий, змістовий, процесуальний, діагностичний, оцінювальний, рефлексивний, соціальний і технологічний компоненти освітнього процесу.

Актуальність персоналізації особливо посилюється в умовах зростання різноманітності студентського контингенту. Студенти закладів вищої педагогічної освіти відрізняються рівнем попередньої підготовки, навчальним досвідом, темпом опанування матеріалу, мотивацією, професійними інтересами, сформованістю цифрових та комунікативних компетентностей, ціннісними орієнтаціями та майбутніми професійними планами. За таких умов однакова для всіх організація навчання може забезпечувати формальну рівність освітніх можливостей, проте не завжди гарантує рівність результатів. Персоналізація, навпаки, передбачає поєднання спільних нормативно визначених результатів навчання з можливістю вибору індивідуальних способів, темпу, форм і засобів їх досягнення.

У міжнародному освітньому дискурсі така трансформація пов'язується з посиленням ролі суб'єктності здобувача освіти, його автономії, здатності до саморегуляції та побудови власної освітньої траєкторії. Важливим орієнтиром у

цьому контексті є концепція ключових компетентностей OECD, відповідно до якої компетентність розглядається не лише як сукупність знань і навичок, а як здатність мобілізувати різноманітні психосоціальні ресурси для розв'язання складних завдань у конкретному контексті (OECD, 2005). Подальший розвиток цієї ідеї представлено в OECD Learning Compass 2030, де особлива увага приділяється агентності здобувача освіти, його здатності діяти самостійно, відповідально приймати рішення, співпрацювати з іншими та здійснювати безперервний розвиток компетентностей в умовах невизначеності (OECD, 2019). Отже, персоналізація органічно пов'язується з компетентнісною парадигмою, оскільки передбачає не просто індивідуальне пристосування навчального матеріалу, а створення умов для цілеспрямованого розвитку особистісно й професійно значущих компетентностей.

Водночас методологічна основа персоналізації має міждисциплінарний характер. Вона формується на перетині особистісно орієнтованого, суб'єктного, компетентнісного, діяльнісного, практико-орієнтованого, досвідного, комунікативного, акціонально-діяльнісного, доказового, соціокультурного та цифрового підходів. Їх інтеграція дає змогу розглядати персоналізацію як цілісну систему організації освітнього процесу, у якій індивідуальні особливості студента враховуються не епізодично, а системно – під час визначення освітніх цілей, добору змісту, організації діяльності, здійснення оцінювання та планування подальшого професійного розвитку.

Важливим емпіричним підтвердженням потенціалу штучного інтелекту як інструменту персоналізації є результати дослідження О. Малихіна, Н. Арістової та Л. Дибкової, присвяченого сприйняттю студентами комп'ютерних спеціальностей використання AI-інструментів для персоналізації навчання англійської мови. У дослідженні, проведеному у вересні–жовтні 2024 р. серед 136 студентів бакалаврату комп'ютерних спеціальностей Київського національного університету технологій та дизайну та Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана, було проаналізовано ставлення здобувачів вищої освіти до використання штучного інтелекту в персоналізованому навчанні. Для збору даних дослідники використали анкетування з використанням п'ятибальної шкали Лайкерта, а отримані результати опрацювали за допомогою частотного аналізу та визначення середніх значень відповідей. Автори встановили, що студенти загалом позитивно оцінюють AI-інструменти як засіб підтримки персоналізації навчання англійської мови (Malykhin, Aristova, & Dybkova, 2025a).

Особливо важливим для методології персоналізації є висновок дослідників про те, що використання AI-інструментів створює можливості для подолання підходу «one-size-fits-all», тобто уніфікованої моделі навчання, яка передбачає однаковий зміст, темп і способи навчальної діяльності для всіх здобувачів. Застосування штучного інтелекту дає змогу більшою мірою враховувати індивідуальні відмінності студентів, їхні навчальні потреби та освітні запити, забезпечувати персоналізовану підтримку та сприяти розвитку самостійності в

навчанні (Malykhin et al., 2025a). У цьому контексті AI розглядається не лише як технологічний засіб подання навчального матеріалу, а як інструмент, здатний підтримувати індивідуалізацію освітнього процесу через адаптацію завдань, надання допомоги, генерування ідей, підтримку письмової діяльності, дослідницької роботи та аналізу інформації.

Результати зазначеного дослідження також засвідчують значущість студентського сприйняття під час упровадження технологій штучного інтелекту в персоналізоване навчання. Автори наголошують, що розуміння того, як самі студенти оцінюють можливості та обмеження AI-інструментів, є необхідною умовою для розроблення обґрунтованих стратегій їх відповідального використання в освітньому процесі. Такий підхід узгоджується з принципом learner agency, відповідно до якого здобувач не є пасивним об'єктом технологічної адаптації навчання, а виступає активним учасником вибору, організації та регулювання власної освітньої діяльності (Malykhin et al., 2025a).

Водночас дослідження демонструє, що персоналізаційний потенціал штучного інтелекту не слід розглядати виключно крізь призму автоматизації навчальних процедур. У роботі підкреслюється необхідність комплексного врахування позицій дослідників, викладачів, студентів та інших зацікавлених сторін щодо використання AI в освіті. Це особливо важливо для вищої педагогічної освіти, оскільки майбутні вчителі мають не лише користуватися цифровими інструментами як здобувачі освіти, а й набувати досвіду їх педагогічно доцільного застосування. Отже, використання AI у персоналізованому навчанні студентів педагогічних спеціальностей може одночасно виконувати дві функції: забезпечувати індивідуальну освітню підтримку самого здобувача та формувати його готовність до проєктування персоналізованого цифрового освітнього середовища у майбутній професійній діяльності.

Важливим є також висновок Malykhin et al. (2025a) про те, що AI-інструменти можуть сприяти розвитку не лише предметних результатів навчання, а й ширшого спектра компетентностей, пов'язаних із самостійним навчанням, критичним осмисленням інформації, генеруванням ідей та виконанням дослідницьких завдань. Таким чином, персоналізація за допомогою штучного інтелекту може бути пов'язана не тільки з адаптацією навчального контенту до індивідуального рівня студента, але й із розширенням його можливостей щодо вибору способів навчальної діяльності, темпу роботи, характеру підтримки та форм представлення результатів. Це дає підстави розглядати AI як один із компонентів адаптивного освітнього середовища, у якому персоналізація реалізується через взаємодію педагогічних рішень викладача, активності самого студента та технологічних можливостей цифрової платформи.

Особливе значення для персоналізації має суб'єктно-орієнтована логіка навчання, відповідно до якої студент не є пасивним об'єктом педагогічного впливу, а виступає активним суб'єктом побудови власної освітньої траєкторії.

Це передбачає залучення здобувача до постановки індивідуальних цілей, планування навчальної діяльності, вибору завдань, самооцінювання, рефлексії та коригування власних дій. Така позиція узгоджується із сучасним розумінням навчання як процесу, у якому поступово розвивається здатність особистості самостійно визначати напрями власного розвитку. Персоналізоване навчання, таким чином, передбачає поступовий перехід від зовнішнього регулювання освітньої діяльності до її саморегуляції студентом.

У цьому контексті важливим методологічним принципом є партнерська взаємодія суб'єктів освітнього процесу. О. Топузов розглядає освітнє партнерство як систему добровільної та рівноправної співпраці суб'єктів освітньої діяльності, спрямованої на створення оптимальних умов для реалізації освітніх цілей. У його концепції суттєве значення мають суб'єктний, цільовий, діяльнісно-процесуальний, інструментальний та результативний компоненти партнерства (Топузов, 2021). (УНДІП) У контексті персоналізації це положення набуває особливого значення, оскільки індивідуальна освітня траєкторія не може ефективно формуватися виключно внаслідок односторонніх рішень викладача. Вона передбачає діалог, узгодження цілей, спільне визначення способів діяльності, взаємну відповідальність і постійний зворотний зв'язок між студентом та викладачем. Отже, педагогічне партнерство можна розглядати як соціально-комунікативний механізм реалізації персоналізації навчання.

У цьому контексті важливе місце посідає саморегульоване навчання, оскільки персоналізація неможлива без сформованої здатності студента усвідомлювати власні навчальні потреби, визначати цілі, планувати діяльність, контролювати прогрес і здійснювати рефлексію. У практичному вимірі це означає, що персоналізована освітня траєкторія повинна передбачати не лише диференціацію завдань викладачем, а й поступове формування в студента здатності самостійно керувати власним навчанням. Саме тому важливими складниками персоналізації стають рефлексивні щоденники, індивідуальні освітні плани, портфоліо, самооцінювання, індивідуальні консультації, формувальне оцінювання та систематичний зворотний зв'язок.

Важливим методологічним підґрунтям персоналізації є компетентнісний підхід, який переносить акцент із кількості засвоєної інформації на здатність студента застосовувати знання, уміння, ставлення та цінності в реальних або змодельованих професійних ситуаціях. Компетентність за такого підходу має інтегрований і контекстний характер. Mulder (2017) наголошує на багатовимірності компетентності та її залежності від конкретної професійної діяльності й ситуації. Це означає, що компетентність не може розглядатися як статична характеристика, яку студент або має, або не має. Вона розвивається поступово, у процесі навчальної, професійної, дослідницької та рефлексивної діяльності.

Саме динамічний характер компетентності створює методологічні передумови для персоналізації. Якщо студенти перебувають на різних рівнях

сформованості певної компетентності, однаковий для всіх темп і обсяг навчання не завжди є педагогічно доцільними. Компетентнісний підхід дає змогу визначати спільні результати, яких повинні досягти всі здобувачі, водночас допускаючи різні шляхи їх досягнення. У такій моделі персоналізація не означає зниження вимог до окремого студента, а передбачає диференціацію способів досягнення встановлених результатів.

Важливим доповненням до компетентнісного підходу є результативно-орієнтована модель навчання, у межах якої освітній процес проєктується від очікуваних результатів до змісту, методів і форм роботи. Така логіка створює можливість для індивідуалізації навчальних маршрутів, оскільки студент може досягати визначених результатів через різні види діяльності: виконання практичних завдань, дослідницькі проєкти, аналіз професійних ситуацій, роботу з цифровими ресурсами, командну діяльність, самостійне опрацювання матеріалу тощо. Відповідно, персоналізація стосується не обов'язково кінцевих результатів, а передусім способів, умов і траєкторій їх досягнення.

Тісно пов'язаним із компетентнісним є підхід, орієнтований на майстерність (Mastery-Based Learning). Його методологічна основа була закладена B. Bloom, який доводив, що значна частина студентів може досягати високих результатів за умови забезпечення відповідного часу, якісного навчання та коригувального зворотного зв'язку (Bloom, 1968). На відміну від моделі, у якій усі студенти повинні засвоїти матеріал за однаковий час, навчання на основі майстерності допускає варіативність темпу за умови досягнення визначених результатів.

У такій системі особливого значення набуває формувальне оцінювання. Воно виконує не лише контрольну, а передусім діагностичну й коригувальну функцію. Результати поточного оцінювання використовуються для визначення того, що вже засвоєно студентом, які труднощі виникли та яка додаткова підтримка необхідна. T. Guskey (2010) підкреслює значення чітко визначених цілей, якісного навчання, формувального оцінювання, коригувальних дій та додаткових можливостей для студентів, які досягли очікуваного рівня раніше. Така циклічність «навчання – оцінювання – зворотний зв'язок – корекція – повторне оцінювання» є одним із найбільш продуктивних механізмів персоналізації.

Отже, Mastery-Based Learning дає змогу поєднати стандартизовані вимоги до результатів із варіативністю навчального процесу. Студенти можуть потребувати різного часу, різних пояснень, різної кількості практичних вправ або різних видів підтримки, але кінцевим орієнтиром залишається досягнення визначеної компетентності. Така модель особливо перспективна для вищої педагогічної освіти, оскільки дозволяє майбутнім учителям не лише опановувати професійні компетентності, а й безпосередньо досвідчувати педагогічні механізми, які згодом можуть бути використані ними у власній практиці.

Іншим важливим методологічним напрямом є діяльнісний та практико-орієнтований підхід. Його сутність полягає у перенесенні акценту з накопичення теоретичних знань на активну діяльність студента, у процесі якої знання набувають функціонального та професійного значення. Практико-орієнтоване навчання передбачає залучення студентів до реальних або наближених до реальних професійних ситуацій, виконання практичних завдань, розв'язання проблем, проєктної та дослідницької діяльності, педагогічних симуляцій, професійних кейсів і практики.

Теоретичне підґрунтя такого підходу значною мірою сформоване ідеями J. Dewey, який розглядав досвід як центральний компонент освітнього процесу. На його думку, навчання не повинно обмежуватися передаванням готової інформації, а має передбачати активну взаємодію особистості з навколишнім середовищем та осмислення отриманого досвіду (Dewey, 1938). Важливим у цьому контексті є не сам факт виконання практичної дії, а її подальше осмислення, оскільки саме рефлексія забезпечує перетворення досвіду на знання.

Ця ідея отримала подальший розвиток у концепції рефлексивного практика D. Schön (1983). Дослідник показав, що професійна компетентність формується не лише через застосування попередньо засвоєних правил, а й через здатність фахівця аналізувати ситуацію безпосередньо під час діяльності, приймати рішення в умовах невизначеності та осмислювати результати власних дій. Для підготовки майбутніх учителів це має особливе значення, оскільки педагогічні ситуації часто є непередбачуваними й потребують адаптивного професійного реагування.

Практико-орієнтований підхід безпосередньо пов'язаний із досвідним навчанням (Experiential Learning). D. Kolb (1984) розглядає навчання як процес створення знань через трансформацію досвіду. Його модель передбачає взаємопов'язані етапи конкретного досвіду, рефлексивного спостереження, абстрактної концептуалізації та активного експериментування. Така циклічність має принципове значення для персоналізації, оскільки студенти можуть починати навчання з різного попереднього досвіду, по-різному осмислювати його та потребувати різних способів подальшого застосування знань.

Досвідне навчання створює умови для індивідуалізації професійного розвитку. Студент може обирати професійні проблеми для дослідження, типи практичних завдань, тематику проєктів, форми презентації результатів, способи взаємодії та напрями подальшого вдосконалення. Водночас рефлексія дає змогу усвідомити власні сильні сторони, труднощі та професійні потреби. Саме тому практична діяльність без рефлексивного компонента не забезпечує повноцінної персоналізації; необхідним є замкнений цикл «досвід – осмислення – концептуалізація – нова дія».

Методологічну цінність для персоналізації має також ситуативне навчання, відповідно до якого знання набуваються в контексті соціально та професійно

значущої діяльності. J. Lave та E. Wenger (1991) розглядають навчання як процес участі в соціальних практиках і поступового входження до спільнот діяльності. Для майбутніх педагогів це означає, що професійна компетентність формується не лише під час аудиторного навчання, а й у процесі участі в педагогічній практиці, професійних спільнотах, дослідницьких групах, проєктах і спільній діяльності з іншими учасниками освітнього процесу.

Важливим компонентом методології персоналізації є комунікативний підхід. У мовній освіті його теоретичні засади пов'язуються з концепцією комунікативної компетентності D. Hymes (1972), який наголошував, що знання мовної системи саме по собі не забезпечує ефективної комунікації. Важливою є здатність використовувати мовні засоби відповідно до соціального, культурного та комунікативного контексту. Подальший розвиток цієї ідеї представлено в моделі M. Canale та M. Swain (1980), яка охоплює граматичну, соціолінгвістичну, дискурсивну та стратегічну складові комунікативної компетентності.

Комунікативний підхід має безпосереднє значення для персоналізації, оскільки дозволяє організовувати навчання відповідно до реальних комунікативних потреб, професійних інтересів і майбутніх сфер діяльності студентів. Дискусії, рольові ігри, проєкти, проблемні ситуації, інформаційно-пошукові завдання, моделювання професійних ситуацій та групове розв'язання проблем створюють можливості для різних форм участі студентів у навчальному процесі. При цьому індивідуальна траєкторія може проявлятися не лише у виборі змісту, а й у характері комунікативної діяльності, рівні складності завдань, ролі в групі та способах презентації результатів.

Подальшим розвитком комунікативного підходу є акціонально-діяльнісний підхід (Action-Oriented Approach), представлений у Common European Framework of Reference for Languages. У його межах здобувач освіти розглядається як «соціальний агент», який використовує різні компетентності для виконання соціально значущих дій (Council of Europe, 2020). Отже, мова розглядається не як самоціль, а як засіб виконання реальних завдань, взаємодії, співпраці, розв'язання проблем, прийняття рішень та участі в соціальному житті.

Акціонально-діяльнісний підхід особливо близький до персоналізації, оскільки передбачає активну роль здобувача, його відповідальність за результат і залучення до автентичної діяльності. B. North та E. Piccardo (2019) акцентують увагу на агентності, медіації, плюрилінгвальності, співпраці та спільному конструюванні значення. У такому розумінні персоналізація не зводиться до індивідуальної роботи студента. Навпаки, вона може реалізовуватися через персоналізовану участь у спільній діяльності, коли кожен здобувач виконує роль, що відповідає його можливостям, інтересам і професійним цілям.

Важливим методологічним компонентом є також доказовий (Evidence-Informed) підхід. Його сутність полягає у прийнятті педагогічних рішень на основі результатів наукових досліджень, професійного досвіду та аналізу

конкретного освітнього контексту. Такий підхід принципово важливий для персоналізації, оскільки індивідуалізація не повинна ґрунтуватися виключно на суб'єктивних припущеннях викладача щодо того, що «підходить» певному студентові.

J. Hattie (2009), узагальнюючи результати великої кількості метааналітичних досліджень, підкреслює значення зворотного зв'язку, формувального оцінювання, чіткості цілей та інших чинників, які безпосередньо впливають на результати навчання. Це дає підстави розглядати персоналізацію як процес, який повинен постійно спиратися на дані про реальну навчальну діяльність і результати студентів. R. Slavin (2008) також наголошує на необхідності використання надійних емпіричних доказів під час визначення ефективності освітніх програм і методик.

Важливе значення для персоналізованого навчання мають і результати когнітивних досліджень. P. Brown, H. Roediger та M. McDaniel (2014) показують ефективність таких стратегій, як retrieval practice, розподілене повторення та чергування видів діяльності. З огляду на це персоналізація не повинна означати механічне пристосування навчального матеріалу до суб'єктивних уподобань студента. Навпаки, індивідуальна освітня траєкторія має будуватися з урахуванням науково обґрунтованих закономірностей навчання. Тобто персоналізація повинна поєднувати індивідуальну адаптацію з педагогічною доказовістю.

Окремого розгляду потребує когнітивний і метакогнітивний вимір персоналізації. Ефективне персоналізоване навчання передбачає врахування не лише того, що студент уже знає, а й того, як він навчається, які стратегії використовує, наскільки здатний контролювати власну діяльність і як реагує на труднощі. Метакогнітивна складова передбачає здатність студента планувати навчання, контролювати розуміння, оцінювати ефективність використаних стратегій і змінювати їх за необхідності.

У цьому аспекті важливо розмежовувати персоналізацію та просте врахування «стилів навчання». Персоналізація не повинна зводитися до поділу студентів на фіксовані типи та механічного добору для них відповідних способів навчання. Більш продуктивним є динамічний підхід, за якого враховуються актуальний рівень підготовки, характер завдання, попередній досвід, мотивація, професійна мета, результати діяльності та потреба в конкретній підтримці. Саме така позиція забезпечує науково обґрунтовану гнучкість освітнього процесу.

Суттєвого значення набуває цифровий вимір персоналізації. Цифровізація вищої освіти створює можливості для реалізації індивідуальних освітніх траєкторій, які важко забезпечити виключно традиційними засобами. Цифрові освітні середовища, системи управління навчанням, адаптивні платформи, електронні портфоліо, навчальна аналітика та інструменти штучного інтелекту можуть забезпечувати збір і аналіз інформації про навчальну діяльність студента, його прогрес, труднощі та результати.

Водночас цифрові технології не повинні розглядатися як самостійна мета персоналізації. Їхня педагогічна цінність визначається тим, наскільки вони сприяють реалізації конкретних дидактичних цілей. Технологія стає засобом персоналізації лише тоді, коли дозволяє своєчасно змінювати зміст, складність, темп, тип підтримки або форму зворотного зв'язку відповідно до освітньої ситуації конкретного студента.

Особливий потенціал у цьому контексті мають адаптивні технології та навчальна аналітика. Вони можуть використовувати дані про результати виконання завдань, час роботи, типові помилки та динаміку прогресу для визначення подальших навчальних кроків. Це створює можливість переходу від статичної персоналізації, коли освітня траєкторія визначається на початку курсу, до динамічної персоналізації, за якої траєкторія постійно коригується відповідно до поточних результатів студента.

Штучний інтелект додатково розширює можливості персоналізованого навчання через автоматизований зворотний зв'язок, рекомендації, генерацію навчальних матеріалів різного рівня складності, інтелектуальні системи підтримки та аналіз освітніх даних. Водночас використання таких технологій потребує педагогічного контролю, критичного оцінювання рекомендацій та дотримання принципів академічної доброчесності. Отже, цифровий компонент персоналізації має бути підпорядкований педагогічній меті та доповнювати, а не замінювати професійне рішення викладача.

Важливою методологічною передумовою персоналізації є соціокультурний підхід. Навчання відбувається не ізольовано від соціального середовища, а в процесі взаємодії з іншими людьми, культурними нормами, професійними спільнотами та освітнім контекстом. Тому персоналізація не повинна трактуватися як індивідуалізована ізоляція студента. Навпаки, індивідуальна освітня траєкторія формується через взаємодію з викладачами, одногрупниками, професійними спільнотами та реальними освітніми практиками.

Саме тому соціальна складова персоналізації безпосередньо пов'язана з педагогічним партнерством. Концепція освітнього партнерства О. Топузова акцентує значення рівноправної взаємодії суб'єктів освітньої діяльності, конструктивного діалогу, узгодження освітніх цілей і спільної діяльності (Топузов, 2021). (УНДІП) У персоналізованому освітньому середовищі це означає перехід від моделі, у якій викладач одноосібно визначає всі параметри навчання, до моделі співпроєктування, де студент бере участь у визначенні цілей, виборі видів діяльності, оцінюванні результатів та коригуванні власної освітньої траєкторії. Відтак партнерство виступає не лише етичним принципом взаємодії, а й важливим дидактичним механізмом персоналізації.

Соціальна складова персоналізації особливо важлива для майбутніх учителів. Педагогічна діяльність передбачає постійну взаємодію з учнями, батьками, колегами та представниками різних соціальних і культурних груп. Тому майбутній педагог має не лише отримати індивідуалізований досвід

навчання, а й навчитися створювати інклюзивні освітні середовища, у яких визнається та враховується різноманітність учнів. Таким чином, персоналізація у вищій педагогічній освіті має подвійний результат: вона одночасно сприяє індивідуальному розвитку майбутнього вчителя та формує його готовність персоналізувати навчання власних майбутніх учнів.

Особливе значення має міжкультурний вимір персоналізації. В умовах глобалізації, міжнародної академічної мобільності та цифрової комунікації студенти взаємодіють із представниками різних культурних середовищ. Це зумовлює необхідність урахування культурного досвіду, мовної компетентності та комунікативних потреб здобувачів. Персоналізоване навчання має створювати можливості для залучення різних культурних перспектив, вибору відповідних комунікативних ситуацій та розвитку здатності ефективно діяти в різноманітному соціальному середовищі.

Одним із прикладів реалізації персоналізованого підходу є цифровий сторітелінг, який поєднує особистісний зміст із можливостями цифрових технологій. Такий метод дає студентам змогу самостійно визначати зміст і спосіб представлення власних ідей та особистої позиції, що створює умови для індивідуалізації освітньої діяльності. За результатами дослідження Malykhin, Aristova та Dybkova, студенти комп'ютерних спеціальностей сприймають цифровий сторітелінг як зручний спосіб залучення до висловлення власних ідей та поглядів. Представлення створених цифрових історій перед аудиторією та аргументований захист власної позиції сприяють розвитку комунікативних навичок і навичок самовираження (Malykhin et al., 2025b).

Таким чином, цифровий сторітелінг демонструє, що персоналізація навчання може реалізовуватися не лише через адаптацію змісту або темпу навчання, а й через надання студентам можливості вибору способів діяльності, самостійного конструювання освітнього продукту та вираження власної позиції. Це особливо важливо у підготовці студентів педагогічних і комп'ютерних спеціальностей, оскільки поєднує індивідуалізацію освітнього досвіду з розвитком цифрових, комунікативних, творчих та інших ключових компетентностей.

Важливим чинником персоналізації навчання студентів є використання цифрових технологій, які розширюють можливості адаптації освітнього процесу до індивідуальних потреб та освітнього досвіду здобувачів освіти. Застосування цифрових технологій сприяє переходу від традиційної моделі викладання до більш автономного, інтерактивного та персоналізованого навчання, забезпечуючи можливості для самостійної пізнавальної діяльності студентів, взаємодії з освітнім контентом, обміну інформацією та отримання зворотного зв'язку. Особливого значення це набуває у підготовці студентів комп'ютерних спеціальностей, для яких цифрове середовище є природним компонентом професійної діяльності (Malykhin et al., 2025b).

Отже, проведений аналіз дає підстави розглядати персоналізацію навчання у вищій педагогічній освіті як комплексний методологічний феномен,

сформований на перетині сучасних освітніх парадигм. Її теоретичну основу становлять ідеї суб'єктності, автономії, саморегуляції, компетентнісного розвитку, діяльнісного та досвідного навчання, професійної рефлексії, соціальної взаємодії, педагогічного партнерства, доказовості педагогічних рішень і цифрової підтримки освітнього процесу.

Компетентнісний підхід визначає орієнтацію персоналізації на конкретні результати та професійні компетентності (OECD, 2005; OECD, 2019; Mulder, 2017). Mastery-Based Learning забезпечує можливість індивідуального темпу, повторного навчання та корекції освітньої траєкторії на основі результатів формувального оцінювання (Bloom, 1968; Guskey, 2010). Практико-орієнтований і досвідний підходи забезпечують зв'язок теоретичної підготовки з реальною професійною діяльністю (Dewey, 1938; Schön, 1983; Kolb, 1984). Комунікативний та акціонально-діяльнісний підходи розширюють персоналізацію через автентичну взаємодію, співпрацю, соціальну участь і професійно значущі дії (Hymes, 1972; Canale & Swain, 1980; Council of Europe, 2020; North & Piccardo, 2019). Доказовий підхід забезпечує наукову обґрунтованість педагогічних рішень і спрямовує персоналізацію на використання результатів досліджень, професійної експертизи та даних про реальне навчання студентів (Hattie, 2009; Slavin, 2008; Brown et al., 2014). Соціокультурний і партнерський підходи забезпечують діалогічність, суб'єкт-суб'єктну взаємодію, спільне визначення освітніх цілей та залучення студента до проєктування власної освітньої траєкторії (Топузов, 2021).

У сукупності ці положення дають змогу сформувати цілісне розуміння персоналізації як системи організації навчання, що забезпечує варіативність освітніх траєкторій за збереження єдності визначених результатів і вимог до професійної компетентності. Вона передбачає не лише адаптацію змісту чи темпу навчання, а системне узгодження цілей, змісту, діяльності, оцінювання, цифрових ресурсів, зворотного зв'язку, соціальної взаємодії та рефлексії з індивідуальними характеристиками і професійними потребами здобувача.

Для вищої педагогічної освіти це має особливе значення, оскільки персоналізація виконує не тільки функцію оптимізації навчання майбутнього вчителя, а й функцію професійного моделювання. Студент, який сам навчається в персоналізованому освітньому середовищі, набуває досвіду організації навчання, що може бути перенесений у його майбутню педагогічну практику. Якщо така організація ґрунтується на партнерській взаємодії, діалозі, виборі, рефлексії, формувальному оцінюванні та спільному проєктуванні освітньої діяльності, майбутній педагог отримує досвід тих моделей взаємодії, які згодом може застосовувати у власній професійній діяльності.

Відповідно, змінюється і роль викладача. Він перестає бути лише транслятором навчальної інформації та набуває функцій проєктувальника, фасилітатора, консультанта, наставника, діагноста й координатора індивідуальних освітніх траєкторій. Викладач визначає обов'язкові результати навчання, створює варіативне освітнє середовище, забезпечує доступ до різних

ресурсів, здійснює діагностику навчальних потреб, надає зворотний зв'язок і допомагає студенту здійснювати рефлексію та корекцію власної траєкторії. Водночас він не втрачає ролі професійного експерта, оскільки персоналізація не означає передачі студенту всієї відповідальності за організацію навчання.

Відповідно, змінюється і роль студента. Він стає активним суб'єктом освітнього процесу, який несе відповідальність за визначення частини власних цілей, вибір способів навчання, виконання індивідуальних завдань, оцінювання результатів і планування подальшого розвитку. Така суб'єктність є однією з ключових умов персоналізації, оскільки неможливо повністю персоналізувати навчання без активної участі самого здобувача.

Важливим результатом такої організації є формування індивідуальної освітньої траєкторії. Вона може охоплювати вибір дисциплін і модулів, тематику індивідуальних і дослідницьких завдань, темп опрацювання окремих компонентів, професійні практики, проєктну діяльність, цифрові ресурси, форми контролю та способи представлення результатів. Водночас індивідуальна траєкторія не повинна бути хаотичною сукупністю індивідуальних виборів. Вона має бути структурованою, цілеспрямованою та пов'язаною з визначеними програмними результатами навчання і професійними компетентностями.

Таким чином, персоналізація потребує системного узгодження цілей, змісту, методів, форм, засобів, оцінювання та рефлексії. Якщо адаптується лише один елемент освітнього процесу, наприклад складність завдань, але не змінюється система оцінювання або не забезпечується можливість вибору, персоналізація залишається фрагментарною. Повноцінна персоналізація передбачає взаємне узгодження всіх компонентів дидактичної системи.

У цьому контексті доцільно розглядати персоналізацію як динамічний цикл: первинна діагностика — визначення індивідуальних цілей – проєктування траєкторії – реалізація навчальної діяльності – формувальне оцінювання – отримання зворотного зв'язку – рефлексія – корекція траєкторії – повторне оцінювання та подальший розвиток. Партнерська взаємодія викладача і студента забезпечує узгодження цього циклу, тоді як цифрові технології можуть посилювати можливості його моніторингу та адаптації. Такий цикл забезпечує постійне узгодження освітнього процесу з актуальними потребами та результатами студента.

Особливо важливо, що персоналізація у вищій педагогічній освіті має моделювальний характер. Майбутній учитель навчається не лише змісту педагогічних дисциплін, а й безпосередньо переживає певну модель організації освітнього процесу. Якщо його навчання ґрунтується на виборі, партнерстві, рефлексії, формувальному оцінюванні, практичній діяльності, співпраці та індивідуальній траєкторії, він отримує досвід тих педагогічних практик, які в подальшому може застосовувати у власній професійній діяльності.

Таким чином, методологічні засади персоналізації навчання у вищій педагогічній освіті доцільно розуміти як цілісну систему теоретичних положень

і педагогічних принципів, що забезпечують адаптацію освітнього процесу до індивідуальних освітніх потреб, можливостей, досвіду, темпу, професійних цілей і траєкторій розвитку здобувачів за одночасного збереження єдиних вимог до результатів навчання. Такий підхід дозволяє уникнути двох крайнощів: з одного боку, уніфікації навчання, а з іншого – надмірної індивідуалізації, за якої втрачається системність і спільність освітніх результатів.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що методологічна модель персоналізації у вищій педагогічній освіті ґрунтується на взаємодії компетентнісного, суб'єктно-орієнтованого, діяльнісного, практико-орієнтованого, досвідного, комунікативного, акціонально-діяльнісного, доказового, когнітивного, соціокультурного, партнерського та цифрового підходів. Їх поєднання створює теоретичні й практичні передумови для формування адаптивного освітнього середовища, у якому студент отримує можливість не лише засвоювати визначений обсяг знань, а й активно конструювати власний професійний розвиток.

Саме інтеграція зазначених підходів дає змогу трактувати персоналізацію не як сукупність окремих педагогічних технологій, а як системну характеристику сучасного освітнього процесу. Вона передбачає узгодження індивідуальних потреб студента з програмними вимогами, поєднання автономії з педагогічною підтримкою, індивідуальної діяльності із соціальною взаємодією, цифрових інструментів із професійним педагогічним супроводом, партнерської взаємодії з педагогічним керівництвом, а також варіативності освітніх шляхів із єдністю очікуваних результатів.

Таким чином, персоналізація у вищій педагогічній освіті виступає методологічною основою підготовки майбутнього вчителя, здатного до саморозвитку, професійної рефлексії, адаптації до нових освітніх умов, використання доказово обґрунтованих педагогічних рішень і проєктування індивідуалізованого навчання для власних майбутніх учнів. Її реалізація забезпечує перехід від моделі «навчання для всіх однаково» до моделі «єдині очікувані результати – різні обґрунтовані шляхи їх досягнення», що найбільш повно відповідає сучасним тенденціям розвитку вищої педагогічної освіти.

Висновки

У результаті методологічні засади персоналізації можуть бути представлені як інтегрована дидактична система, у якій індивідуальні освітні потреби студента є вихідним орієнтиром, компетентності та програмні результати – цільовим компонентом, варіативні види діяльності – процесуальним компонентом, формувальне й адаптивне оцінювання – діагностично-коригувальним компонентом, цифрові технології – інструментальним компонентом, партнерська взаємодія – соціально-комунікативним компонентом, а рефлексія та саморегуляція – механізмами постійного коригування індивідуальної освітньої траєкторії.

Важливим методологічним результатом такого підходу є поєднання суб'єктності студента, професійного педагогічного супроводу та партнерської взаємодії. У цьому сенсі персоналізація не означає повної автономізації здобувача або механічного пристосування навчання до його поточних уподобань. Вона передбачає педагогічно обґрунтоване створення умов, за яких студент поступово набуває здатності самостійно визначати цілі, здійснювати вибір, оцінювати власні результати та відповідати за професійний розвиток. Такий підхід узгоджується з методологією освітнього партнерства, у якій рівноправна взаємодія суб'єктів освітньої діяльності розглядається як умова досягнення спільних освітніх цілей (Топузов, 2021). (УНДІП)

Отже, персоналізація у вищій педагогічній освіті може бути концептуалізована як *системна організація освітнього процесу, що забезпечує варіативність способів, темпів, засобів і траєкторій досягнення єдиних програмних результатів на основі врахування індивідуальних освітніх потреб студента, його суб'єктності, досвіду, професійних цілей та актуального рівня компетентності.*

Саме така системна інтеграція створює методологічну основу для розроблення дидактичної системи організації персоналізованого навчання студентів у педагогічних закладах вищої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Bloom, B. S. (1968). *Learning for mastery*. Evaluation Comment, 1(2), 1–12. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED053419.pdf

Brown, P. C., Roediger, H. L., & McDaniel, M. A. (2014). *Make it stick: The science of successful learning*. Harvard University Press.

Bruer, J. T. (1993). *Schools for thought: A science of learning in the classroom*. MIT Press.

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1*(1), 1–47.

Cheetham, G., & Chivers, G. (2001). How professionals learn in practice: An investigation of informal learning amongst people working in professions. *Journal of European Industrial Training, 25*(5), 247–292. https://doi.org/10.1108/03090590110395870

Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.

Guskey, T. R. (2010). Lessons of mastery learning. In J. H. McMillan (Ed.), *Formative classroom assessment: Theory into practice* (pp. 31–43). Teachers College Press.

Guskey, T. R., & Brookhart, S. M. (2018). *What we know about grading: What works, what doesn't, and what's next*. ASCD.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203887332

Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin.

Israni, A., Sales, A. C., & Pane, J. F. (2018). *Mastery learning in practice: A descriptive analysis of learning systems*. arXiv. https://arxiv.org/abs/1802.08616

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education, 4*(2), 193–212. https://doi.org/10.5465/amle.2005.17268566

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

Kolb, D. A., & Lewis, L. H. (1986). Facilitating experiential learning: Observations and reflections. *New Directions for Adult and Continuing Education, 1986*(30), 99–107. https://doi.org/10.1002/ace.36719863012

Kularatne, W. D., Dissawa, L. H., Ekanayake, T. M. S. S. K., & Ekanayake, J. B. (2021). *Developing and delivering a remote experiment based on the experiential learning framework during COVID-19 pandemic*. arXiv. https://arxiv.org/abs/2107.02777

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355

Loon, M. (2021). Practices for learning in early careers. *Academy of Management Learning & Education*. https://doi.org/10.5465/amle.2019.0019

Malykhin, O. V., & Cherniuk, A. P. (2026). Conceptual and categorical field of the problem of implementing interactive learning strategies in the professional training of students of philological specialities. *Perspectives and Innovations of Science.* https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-9(39)-1398-1406

Malykhin, O., Aristova, N., & Dybkova, L. (2025a). USING AI TOOLS FOR PERSONALISING LEARNING IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM: COMPUTER SCIENCE UNDERGRADUATE STUDENTS' PERCEPTIONS. (2025). *ENVIRONMENT. TECHNOLOGY. RESOURCES. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference*, 3, 213-217. https://doi.org/10.17770/etr2025vol3.8536

Malykhin, O., Aristova, N., & Dybkova, L. (2025b). *Developing computer science undergraduate students' communicative and self-expression skills: Digital vs. traditional storytelling methods*. *Environment. Technology. Resources. Proceedings of the 16th International Scientific and Practical Conference, 3*, 219–224. https://doi.org/10.17770/etr2025vol3.8559

Mulder, M. (2017). Competence theory and research: A critical review. In M. Mulder (Ed.), *Competence-based vocational and professional education* (pp. 107–137). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-41713-4_5

Neumann, M., & Baumann, L. (2021). *Agile methods in higher education: Adapting and using eduScrum with real world projects*. arXiv. https://arxiv.org/abs/2106.12166

North, B., & Piccardo, E. (2019). *The action-oriented approach: A dynamic vision of language education*. Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781788924351

Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.

OECD. (2005). *The definition and selection of key competencies (DeSeCo): Executive summary*. OECD Publishing.

OECD. (2019). *OECD Learning Compass 2030*. OECD.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Slavin, R. E. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher, 31*(7), 15–21. https://doi.org/10.3102/0013189X031007015

Slavin, R. E. (2008). Evidence-based reform in education: What works and what doesn't? *Educational Researcher, 37*(7), 474–479.

Srinivas, C., Firat, E. E., Laramee, R. S., & Joshi, A. (2025). *Mastery learning improves performance on complex tasks on PCP literacy test*. arXiv. https://arxiv.org/abs/2506.10164

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). https://doi.org/10.33407/itlt.v110i6.6317

UNESCO International Institute for Educational Planning. (2015). *Competency-based curriculum and assessment*. UNESCO IIEP.

Wilcox, B. R., & Lewandowski, H. J. (2016). *Open-ended versus guided laboratory activities*. arXiv. https://arxiv.org/abs/1608.01621

Топузов, О. М. (2021). *Освітнє партнерство в системі загальної середньої освіти: теорія і методологія*. Київ: Інститут педагогіки НАПН України; Педагогічна думка. https://doi.org/10.32405/978-966-603-2-2021-160 (УНДІП)

Фідкевич О. Л.
Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)
Давидюк Л. В.
Український державний університет імені Михайла Драгоманова;
Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)
https://doi.org/10.32405/978-617-9006-40-1-2026-503-516

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ОСВІТИ
Концептуальні засади навчального посібника «Формування читацької грамотності учнів / учениць 5-х класів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин на уроках української і зарубіжної літератур»

Актуальність створення посібника «Формування читацької грамотності учнів / учениць 5-х класів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин на уроках української і зарубіжної літератур» зумовлена низкою соціальних, освітніх та методичних чинників.

Сучасний світ вимагає від особистості здатності орієнтуватися в постійно зростаючих інформаційних потоках, яка базується на функціональній читацькій грамотності, визначеній в матеріалах міжнародних досліджень PISA як «розуміння, використання, оцінювання, осмислення письмових текстів і виявлення зацікавленості ними з метою досягнення певних цілей, розширення свого світогляду, розвитку читацького потенціалу, формування готовності до активної участі в житті суспільства» (Мазорчук та ін., 2019, с. 93).

Мета розділу – обґрунтувати теоретико-методологічні та структурно-змістові засади створення посібника, орієнтованого на комплексний розвиток читацької грамотності учнів / учениць 5-х класів у полікультурному освітньому середовищі.

Читацька грамотність є основою медіаграмотності та критичного мислення, необхідних для успішної соціальної й професійної адаптації особистості в умовах інформаційного суспільства та активних медіа-впливів.

Зазначимо, що поняття «читацька грамотність» широко актуалізовано у наукових працях зарубіжних дослідників (Almendinger, 2003; Hurrelmann & Groeben, 2004; Feilke, 2008; Koyuncu & Firat, 2021; Naidoo et al., 2014; Reed, Petscher, & Truckenmiller, 2017), які розглядають її як важливу компетентність здобувачів освіти, один із чинників ефективної соціальної адаптації й успішності на ринку праці; аналізують рівень читацької грамотності учнів / учениць за результатами міжнародних досліджень PISA; акцентують на необхідності розвитку умінь інтерпретації й оцінки інформації в цифровому середовищі; пропонують моделі формування читацької грамотності, методи роботи з текстами задля її ефективного розвитку; наголошують на необхідності об'єднання зусиль родини і школи з метою формування читацьких умінь в сучасному інформаційному просторі.

Вітчизняні педагогічні дослідження читацької грамотності активізувалися після оприлюднення результатів, які продемонстрували українські школярі, під час міжнародних моніторингових досліджень PISA-2018.

Українські дослідники аналізують рівень читацької грамотності українських учнів / учениць, визначений міжнародними моніторинговими дослідженнями якості освіти; наголошують на відсутності поняття читацької грамотності як ключової компетентності у Державному стандарті базової середньої освіти (Кабінет міністрів України, 2020), на необхідності осмислення читацької грамотності у взаємодії з ключовими компетентностями, визначеними цим нормативним документом; розглядають читацьку грамотність як складову навчання впродовж життя; визначають перспективи та чинники ефективного розвитку цієї важливої компетентності сучасної особистості у процесі шкільної освіти, зокрема на уроках мовно-літературної галузі (Архипова та ін., 2020; Богданець-Білоскаленко & Фідкевич, 2025; Бондаренко, 2020; Вакуленко та ін., 2017; Горошкіна, 2021; Новосьолова, 2020; П'яст & Кущ, 2025; Семеног & Плужник, 2022; Яценко, 2021 та ін.).

Українські науковці наголошують на необхідності розмежування змісту термінів «читацька грамотність», «читацька компетентність», «уміння читання з розумінням» та розглядають читацьку грамотність як більш широке й універсальне поняття порівняно з читацькою компетентністю, осмислюють її як важливу ключову компетентність здобувачів / здобувачок освіти, яка має бути представлена в нормативних освітніх документах (Богданець-Білоскаленко & Шевчук, 2025); (Новосьолова, 2020; Фідкевич, 2024).

Вагоме значення для розуміння стану сформованості і перспектив розвитку читацької грамотності мають вітчизняні й міжнародні дослідження якості освіти (ДПА, ЗНО, ЗЗМЯПО; PISA), які підтверджують потребу цілеспрямованої роботи з учнями задля розвитку у них умінь розуміння та критичного аналізу текстів, умінь використання отриманої текстуальної

інформації в практичних, життєво важливих ситуаціях як важливих складових читацької грамотності.

Так, дані Загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти в Україні (2024) засвідчують незначні зміни в рівні читацької компетентності випускників / випускниць початкової школи між циклами моніторингу 2021 і 2024 рр., проте результати обох цих циклів є істотно нижчими за ті, які показувало молодше учнівство у 2018 році. Дослідники зазначають, що «між циклами моніторингу спостерігається певне зниження успішності, коли йдеться про складніші аспекти читацької діяльності, як-от аналіз, оцінювання, інтеграція та інтерпретація інформації, що вказує на необхідність посилення роботи в напрямі активізації цих умінь під час навчання читання» (Лісова, Т. та ін., 2025, с. 3).

Міжнародні дослідження PISA-2018 і PISA-2022 містять інформацію щодо сформованості читацької грамотності українських школярів / школярок у порівнянні з учнями країн ОЕСР, аналіз впливу різних чинників на формування читацької грамотності здобувачів / здобувачок освіти.

«Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018» засвідчив невисокий рівень читацької грамотності 15-річних українських підлітків, які брали участь у дослідженні: 25,9 % не досягли базового рівня сформованості читацької грамотності (Мазорчук та ін., 2019, с. 248), «на якому учні / студенти не тільки можуть читати прості й відомі їм тексти та розуміти їх прямолінійно, але й демонструють, навіть за відсутності чітких указівок, певну здатність пов’язувати кілька фрагментів інформації, робити висновки, які виходять за межі явно наведеної в тексті інформації, та пов’язувати інформацію з тексту з власним досвідом і знаннями» (Мазорчук та ін., 2019, с. 52).

У «Національному звіті за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2022» було зафіксовано зниження рівня читацької грамотності українських школярів / школярок порівняно з 2018 роком: лише 59% учасників / учасниць дослідження з України досягли базового рівня читацької грамотності, а найбільшу різницю в балах порівняно з країнами ОЕСР Україна має саме з читання (Бичко та ін., 2023, с. 131).

У згаданих моніторингових дослідженнях приділено увагу чинникам, які впливають на ефективність формування читацької грамотності: країна, регіон, гендер, соціальний статус тощо. Утім не враховуються такі фактори впливу як тип освітнього закладу за ознакою наявності у ньому представників національних меншин (спільнот), мова навчання (державна, національної меншини), особливості освітньої моделі, навчальних програм цих закладів. У контексті нашого дослідження маємо на увазі передовсім заклади загальної середньої освіти в регіонах компактного проживання представників національних меншин (спільнот).

Зазначимо, що питання формування читацької грамотності учнів / учениць закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин

(спільнот) залишається поза активними дослідженнями української педагогічної науки. Проте формування читацької грамотності учнів / учениць, для яких українська мова не є рідною, має певну специфіку, яку потрібно враховувати у процесі створення навчально-методичного супроводу освітнього процесу в таких закладах.

Відповідно до Закону України "Про внесення змін до деяких законів України щодо врахування експертної оцінки Ради Європи та її органів стосовно прав національних меншин (спільнот) в окремих сферах" (Верховна Рада України, 2023) у населених пунктах, у яких традиційно проживають особи, які належать до національних меншин (спільнот) України, або в яких такі особи складають значну частину населення, у закладах загальної середньої освіти з класами (групами) з навчанням мовами національних меншин, які є офіційними мовами Європейського Союзу, гарантується право на використання мови відповідної національної меншини в освітньому процесі поряд з державною мовою. Учні / учениці, які навчаються в таких класах (групах), можуть здобувати базову середню і профільну освіту відповідними мовами національних меншин, за винятком навчальних предметів (інтегрованих курсів), пов'язаних із вивченням української мови, української літератури та історії України, які вивчаються державною мовою.

Отже, у процесі формування читацької грамотності учнів / учениць, для яких українська мова не є рідною, на уроках навчальних курсів, що викладаються українською мовою, можуть виникати труднощі з опрацюванням текстів, як на етапі його розуміння, так і на етапах осмислення, аналізу і критичної оцінки інформації, яка у ньому міститься, у процесі створення висловлювань, вторинних текстів на її основі.

Певним чинником, що ускладнює сприйняття текстуальної інформації, можуть бути і національно-культурні відмінності, які проявляються у творах української і зарубіжної літератури і не корелюють зі звичаями і традиціями національної меншини (спільноти).

Саме тому вчителю потрібно системно спрямовувати діяльність учнів / учениць як на декодування буквального значення, так і на синтез цілісного уявлення про текст, що є «необхідним для здійсненні пошуку текстової інформації, оцінки її достовірності та якості, орієнтування у тексті, генерування висновків на основі кількох текстів та ін.» (Богданець-Білоскаленко & Шевчук, 2025).

За цих умов процесу навчання на рівні взаємодії читача й тексту збільшується час на його читання та розуміння, ускладнюються осмислення змісту тексту і підтексту, виконання завдань за текстом, що може спричинити зниження мотивації в учнів / учениць читання текстів українською мовою, утруднення емоційної рефлексії щодо їхнього змісту, відсутність бажання розширювати коло читання українською мовою.

Саме тому виникає необхідність адаптації та корекції чинних програм курсу української літератури, інтегрованого курсу (українська і зарубіжна

література) та інтегрованого курсу (література національної меншини (спільноти) і зарубіжна література) для учнів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин (спільнот), урахування особливостей освітнього процесу у цих закладах (навчання переважної кількості предметів мовою національної меншини (спільноти), наявність курсів національних мов і літератур, використання програм багатомовної освіти). Програми потребують оновлення змісту, широкого залучення творів сучасних авторів, проблематика яких була б цікава учням / ученицям, мотивувала б їх до розширення читацького кола українською мовою.

Результати опитування вчителів предметів мовно-літературної галузі (Богданець-Білоскаленко & Фідкевич, 2025) засвідчили думку, що чинні програми літературних курсів для закладів освіти з навчанням мовами національних меншин переобтяжені кількістю творів, складних для учнів / учениць, для яких українська мова не є рідною, а підручники за цими програмами демонструють недосконаліть системи завдань з формування читацької грамотності, малу кількість та низьку якість завдань практичної спрямованості, які орієнтовані на збагачення життєвого досвіду школярів / школярок.

Зафіксовано потребу вчителів у модернізації програм, підручників для закладів такого типу, в організації тренінгів, вебінарів, семінарів для вчителів з питань формування читацької грамотності.

Результати опитування корелюють із рекомендаціями за результатами міжнародних досліджень PISA, які спрямовані на підвищення рівня читацької грамотності учнів / учениць, зокрема: *оновити* освітні програми з мовно-літературної освітньої галузі з огляду на потребу посилення в них лінії, орієнтованої на формування компетентного читача, здатного працювати з різними текстами / медіатекстами в паперовому й цифровому форматі; *включити* до методичних рекомендацій із викладання предметів мовно-літературного спрямування матеріали щодо різних методик активного читання, специфіки роботи з текстами різними стилів, типів, жанрів, форматів (Мазорчук та ін., 2019, с. 256).

Отже, на часі створення посібників з розвитку читацької грамотності учнів / учениць, які б розширювали їхнє читацьке коло українською мовою, надавали можливість опрацювання різноманітних, актуальних для здобувачів / здобувачок освіти текстів, спрямовували на використання отриманої інформації в типових для них життєвих ситуаціях, розвивали емоційний інтелект, критичне та креативне мислення.

На реалізацію цих завдань спрямовано створення практичного посібника «Формування читацької грамотності учнів / учениць 5-х класів закладів загальної середньої освіти з класами / групами з навчанням мовами національних меншин на уроках української і зарубіжної літератур».

Мета посібника – забезпечити методичний інструментарій та дидактичний матеріал для формування в учнів / учениць, які отримують середню освіту

мовою національної меншини, читацької грамотності, що включає здатність розуміти, використовувати, оцінювати та рефлексувати над текстами, написаними державною (українською) мовою, для досягнення власних цілей, розширення знань і участі в житті суспільства.

Серед основних завдань посібника – розвиток умінь опрацювання текстів різних типів, формування умінь трирівневого розуміння тексту (буквальне, інтерпретаційне, критичне), розширення словникового запасу здобувачів / здобувачок освіти та вдосконалення їхньої мовленнєвої компетенції українською мовою, розвиток критичного мислення та здатності оцінювати достовірність інформації, сприяння міжкультурному діалогу.

Посібник є складником результатів наукового дослідження співробітників відділу навчання мов національних меншин і зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України «Формування читацької грамотності в учнів 3-4-х та 5-6-х класів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин», яке спрямовано на підвищення якості сучасної шкільної мовно-літературної освіти, зокрема в закладах загальної середньої з навчанням мовами національних меншин.

Зміст посібника розроблятиметься з урахуванням засадничих принципів Концепції Нової української школи (2016), Закону України «Про освіту» (Верховна Рада України, 2017), Закону України «Про повну загальну середню освіту» (Верховна Рада України, 2020), Державного стандарту базової середньої освіти (Кабінет міністрів України, 2020).

Відповідно до державної освітньої політики посібник реалізовуватиме сучасні підходи (компетентнісно-орієнтований, діяльнісний, особистісно-орієнтований, комунікативний, текстоцентричний, комплексний, системний) до вивчення української та зарубіжної літератури учнів / учениць 5-х класів закладів загальної середньої освіти з класами / групами з навчанням мовами національних меншин (спільнот).

Серед цих підходів чільне місце займає компетентнісно-орієнтований підхід, за якого здобувачі / здобувачки освіти визнаються активними учасниками освітнього процесу; беруться до уваги передовсім їхні особистісно значущі цінності й мотиви діяльності з урахуванням суспільно важливих завдань, які стоять перед українською освітою на сучасному етапі розвитку нашої держави.

Компетентнісно-орієнтований підхід передбачає активний розвиток функціональної читацької грамотності учнів / учениць у процесі читання та опрацювання творів художньої літератури, здатності використовувати отримані ними знання і вміння задля вирішення реальних проблем в типових життєвих ситуаціях через види діяльності, визначені в Державному стандарті базової середньої освіти для мовно-літературної галузі.

Читацька грамотність у свою чергу розглядається як ключовий елемент розвитку всіх інших ключових компетентностей, визначених у Державному

стандарті, зокрема, таких як вільне володіння державною мовою, математична, інформаційна, громадянська тощо.

Діяльнісний підхід у посібнику забезпечуватиме суб'єкт-суб'єктну взаємодію вчителя і здобувачів освіти у процесі опрацювання текстів із залученням авторської системи завдань, актуалізацію як самостійних форм роботи, так і широкого застосування парно-групової діяльності задля розвитку вмінь ефективно співпрацювати, ставити спільні цілі й досягати їх, обирати найбільш доцільні форми й шляхи реалізації визначених цілей, здійснювати саморефлексію своєї діяльності та самооцінювання результатів навчання.

Діяльнісний підхід передбачає надання учням / ученицям можливості самостійно здобувати знання через вирішення проблемних питань, брати участь у проєктній, пошуковій, ігровій діяльності, дискусіях у процесі навчання літератури.

Особистісно-орієнтований підхід передбачає врахування вікових і психологічних особливостей, можливостей, потреб учнів / учениць, які розглядаються як самоцінні особистості з власним досвідом, який узгоджується зі змістом освіти, зокрема, опрацювання творів літератури здійснюється в особистісно важливому для них контексті під час обумовленої змістом цих творів діяльності.

Технології, методи та прийоми навчання при цьому адаптуються до індивідуальних потреб, інтересів та здібностей здобувачів освіти, спрямовуються на розвиток не лише інтелекту, а й духовної, емоційної та творчої складових особистості, на формування відповідальності та активної життєвої позиції.

Комунікативний підхід створює можливість учням / ученицям вільно обговорювати твори літератури, висловлювати власну точку зору та застосовувати отримані знання і вміння в життєвих ситуаціях. Навчання ґрунтується на активній взаємодії учнів / учениць, їхній творчій кооперації та обміні думками, що робить процес опрацювання творів емоційно захопливим.

Комунікативний підхід передбачає наявність у посібнику можливостей для моделювання значущих та цікавих для учнів / учениць ситуацій спілкування у процесі вивчення творів художньої літератури з метою активізації та вдосконалення їхньої мовленнєвої діяльності (читання, слухання, діалогічне та монологічне мовлення), розкриття їхнього інтелектуального і творчого потенціалу.

Текстоцентричний підхід визначає пріоритет навчання літератури на основі аналізу текстів різних жанрів і стилів з актуалізацією важливої мети – розвитку читацької грамотності учнів і учениць, зокрема, рефлексувати щодо змісту і форми, художнього тексту, критично аналізувати його, вступати в діалог з автором тексту, створювати на основі автентичного вторинний текст.

Учитель має враховувати, що художні тексти, які переважно будуть представлені в посібнику характеризуються наявністю історичної умовності, художнього вимислу, поєднанням реального і фантастичного, що

обумовлюватиме особливості розвитку таких умінь читацької грамотності, як-от: критичне мислення, використання отриманих знань у практичній діяльності учнів.

Потрібно брати до уваги й те, що першою, рідною мовою учнів / учениць, для яких розроблятиметься посібник, є мова національної меншини (спільноти), відповідно більше уваги в посібнику буде приділено роботі з розуміння й осмислення текстів (коментарі, уточнюючі запитання, опрацювання лексики, побудови речень тощо).

Культурологічний підхід у посібнику буде актуалізовано через розгляд та осмислення художніх творів як культурних явищ із залученням медіатекстів та сприятиме формуванню в процесі вивчення творів української літератури всебічно розвинутої особистості. Цей підхід означає й урахування культурних традицій й особливостей здобувачів освіти, які належать до національних меншин (спільнот) України, беруться до уваги аспекти міжкультурних зв'язків, наявні у текстах, особливості світосприйняття учнів / учениць, обумовлених національними традиціями, звичками, способом життя.

Комплексний, системний підходи спрямовані на взаємозв'язок та збалансованість складників змісту посібника, відповідність змісту його меті.

Літературні твори до посібника добиратимуться з урахуванням *читацькоцентричного принципу, принципів україноцентризму, гуманізації та доступності.*

Читацькоцентричний принцип корелює з особистісно-орієнтованим підходом до навчання та водночас вирізняється акцентом на пріоритеті читацької рецепції, читацьких інтересів учнів/ учениць, надає можливість інтерпретувати літературні сюжети з позицій життєвого досвіду здобувачів / здобувачок освіти та соціальних викликів сьогодення, добирати художні тексти, які містять потенціал для осмислення важливих аспектів життя дітей. Він також передбачає врахування вікових і психологічних особливостей молодших підлітків, їхніх внутрішніх запитів, потреби в спілкуванні та спільній діяльності з однолітками; прагнення до визнання у колі інших дітей, розуміння з боку батьків та інших родичів; залучення до моральних понять та переконань; змін характеру та способу спілкування й соціальних взаємодій у цифровому середовищі, зокрема із штучним інтелектом.

Принцип україноцентризму передбачає, що процес формування читацької грамотності відбуватиметься на основі уривків текстів творів української і зарубіжної літератури (переклади українською мовою). Пріоритет надаватиметься тим творам, які сприятимуть формуванню української громадянської ідентичності здобувачів / здобувачок освіти, надаватимуть можливість для осмислення самобутності українських традицій, українського світосприйняття, ключових моментів української історії в контексті світової; сприятимуть розвитку шанобливого ставлення до своєї держави, до української культури та мови. Відсоткова кількість творів українських і зарубіжних авторів буде складати відповідно 70 / 30.

Принцип гуманізації означає, що в посібнику пропонуватимуться уривки із творів літератури, у яких увиразнено загальнолюдські цінності як складові ціннісної системи українського народу, зокрема: повага до особистості, свобода і рівність людей, любов до рідного краю й родини, щирість почуттів, шляхетність поведінки, вірність ідеалам тощо. Тексти вибиратимуться відповідно до ціннісних орієнтирів, визначених у Державному стандарті базової середньої освіти.

Принцип доступності ґрунтується на врахуванні того, що українська мова є другою мовою здобувачів / здобувачок освіти і відповідно лексика, граматика та синтаксис текстів не повинні бути занадто складними для молодших підлітків – носіїв мови національної спільноти, до якої вони належать.

З урахуванням основних підходів до вивчення предметів мовно-літературної галузі та принципів добору текстів розроблена структура посібника, яка зумовлена тематично-модульним принципом, що відповідає інтересам 11-річних підлітків. Зміст посібника охоплюватиме 4 актуальні теми: 1) «Дивосвіт моїх емоцій та взаємин» (стосунки з однолітками та родиною, розвиток соціально-емоційного інтелекту); 2) «Скарби рідного краю та культурне різноманіття» (україноцентризм, громадянська ідентичність, розвиток поваги до традицій національних меншин); 3) «Людина в лабіринтах природи та технологій» (екологічна грамотність, науковий прогрес, розвиток критичного мислення); 4) «Сила мрії та виклики сьогодення» (життєстійкість, мотивація, вибір життєвого шляху, розвиток уяви, креативного мислення).

Кожна з тем матиме 4 модуля. Так, перша тема реалізується в модулях: 1) «Я і моє оточення», 2) «Мова дружби», 3) «Таємниці спілкування», 4) «Моя родина – моя фортеця»; друга – 1) «Легенди моєї землі», 2) «Місток між культурами», 3) «Герої минулого та сучасності», 4) «Подорожуємо Україною»; третя – 1) «Мова природи», 2) «Брати наші менші», 3) «Фантастичні світи», 4) «Кібер-світ: безпека та можливості»; четверта – 1) «Крок до мети», 2) «Чарівні перетворення», 3) «Світ професій майбутнього», 4) «Я обираю успіх».

У межах кожного модуля розглядатимуться декілька різнопланових текстів: художні тексти сучасних українських і зарубіжних авторів (уривки з реалістичних та фантастичних повістей й оповідань, літературних казок, поетичних творів тощо); українські легенди, міфи й казки; уривки з творів літератури нон-фікшн; фрагменти коміксів, соціальна реклама тощо.

Тематично-модульний принцип організації змісту навчального матеріалу дозволяє забезпечити інтеграцію та міжпредметні зв’язки, сприяє підвищенню мотивації до читання, розвитку критичного мислення. Теми, що є близькими та цікавими учням і ученицям 5-го класу, підвищують їхню зацікавленість у читанні, а робота над однією темою протягом певного часу забезпечує глибше занурення у матеріал. У межах однієї теми пропонуються тексти, які представляють різні точки зору або дискусійну інформацію і стають підґрунтям для завдань на порівняння, зіставлення, оцінку достовірності та формування власної позиції.

Визначена архітектура посібника (4 теми по 4 модулі) дозволяє застосувати ефективні методичні стратегії та алгоритми формування читацької грамотності, які враховуватимуть специфіку сприйняття тексту українською мовою як другою та забезпечуватимуть перехід від базового розуміння тексту до його критичного осмислення.

З огляду на те, що учні і учениці з національних спільнот витрачають значний когнітивний ресурс на декодування мовних одиниць, кожен модуль матиме етап передчитацької підготовки, до якого відносимо *візуальну семантизацію* (тлумачення значення незнайомих учням слів (наприклад, *шабля, жупан, мур*), за допомогою візуалізації (малюнка, світлини)), *контекстуальні підказки* (розміщення на полях сторінок коротких пояснень значень слів, що можуть викликати труднощі сприйняття змісту, з метою запобігання переривання процесу читання для пошуку значення в словнику), *прогнозування змісту твору* на основі аналізу назви, обкладинки книги, ілюстрацій до твору тощо.

Реалізація сучасних підходів до читання як ситуативної та цілеспрямованої діяльності зумовила впровадження в посібнику трирівневої моделі роботи з текстом, в основі якої вміння вільно читати, під яким розуміють “здатність особи читати слова та зв’язний текст управно й автоматично, а також опрацьовувати значення слів і зміст текстів, щоб зрозуміти загальне значення тексту”, “невимушеність й ефективність читання текстів для розуміння”, “читання, яке вивільняє ресурси уваги та пам’яті, які можна віднести до процесів розуміння вищого порядку” (Бичко та ін., 2023, с. 7).

Трирівнева модель роботи з текстом передбачає знаходження інформації, розуміння тексту, оцінювання та осмислення його змісту. У кожному з 16 модулів впроваджуватимемо систему завдань, що послідовно розвиває три групи читацьких умінь, які співвідносяться з рівнями роботи з текстом. Перший рівень – знаходження фактичної інформації (виокремлення ключових слів відповіді на прості запитання *хто? де? коли?*, розрізнення реального та фантастичного тощо), другий рівень – формування цілісного розуміння змісту та з’ясування причинно-наслідкових зв’язків (складання логічного ланцюжка подій, порівняння персонажів, характеристика персонажів у взаємодії з іншими персонажами, пояснення причинно-наслідкових зв’язків за допомогою запитання *чому?,* визначення основної ідеї тексту, написання анотації, добирання заголовку до тексту чи уривку, аналіз ілюстрацій, інтеграція текстуальної та візуальної інформації тощо); третій рівень – рефлексія та оцінювання (оцінка вчинків героїв, обговорення проблемних питань, дискусії, створення альтернативних фіналів, написання листа герою, оцінка змісту тексту з позиції власного життєвого досвіду, рефлексія над власними цінностями тощо). У посібнику також передбачається надання мовних шаблонів для структурування висловлення власної думки, структурування аргументації.

Посібник також передбачає інтерактивні (парні та групові) форми роботи й використання цифрового контенту за допомогою QR-кодів для переходу до мультимедійних матеріалів (аудіо, відео, ігри).

З метою формування міжкультурної толерантності та глибшому засвоєнню соціокультурного контексту в посібнику планується порівняльний аналіз українських традицій, репрезентованих у творах, з аналогічними культурними феноменами національної спільноти, до якої належать учні / учениці.

У посібнику закладатиметься й оцінювання навчальних досягнень учнів, яке базуватиметься на засадах формувального підходу, що передбачає відхід від констатації помилок на користь підтримки навчального поступу учня / учениці. Після читання тексту пропонуються тести (3-5 запитань), спрямовані на перевірку сприйняття фактичної інформації, після опрацювання тексту – тести (3-5 запитань), спрямовані на перевірку критичного сприйняття (відрізнення факту від судження). З метою підвищення суб'єктності учня / учениці в освітньому процесі, наприкінці кожного модуля передбачаються коротка анкета учня «Сходинки успіху» (*Я легко знайшов..., Мені було складно зрозуміти..., Я навчився пояснювати…)*, сторінка «Портфоліо читача», на якій учень / учениця буде виконувати творчі завдання (паспорти героїв, ментальні карти, анотації тощо), що дозволить вчителю та батькам бачити досягнення здобувача освіти протягом усього навчального року.

Отже, у результаті проведеного дослідження обґрунтовано концептуальні засади та розроблено архітектуру навчального посібника «Формування читацької грамотності учнів / учениць 5-х класів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин на уроках української і зарубіжної літератур».

Тематично-модульна організація змісту зумовила структуру посібника, що включає 4 наскрізні теми («Дивосвіт моїх емоцій та взаємин», «Скарби рідного краю та культурне різноманіття», «Людина в лабіринтах природи та технологій», «Сила мрії та виклики сьогодення»), яка забезпечує відповідність навчального матеріалу віковим інтересам та психологічним запитам 11-річних здобувачів / здобувачок освіти. Такий підхід сприяє глибокому зануренню в проблематику, підвищенню мотивації до читання та реалізації міжпредметних зв'язків.

Добір різнопланових текстів (художні твори українських та зарубіжних авторів, нон-фікшн, комікси, медіатексти) дозволяє сформувати цілісне уявлення про багатогранність інформаційного простору. Використання текстів, що репрезентують різні точки зору, створює підґрунтя для розвитку критичного мислення та вміння оцінювати достовірність інформації. Обґрунтовано для учнів / учениць, які вивчають українську мову як державну, необхідність етапу передчитацької підготовки, що включає візуальну семантизацію, контекстуальні підказки та стратегії прогнозування. Це дозволяє зменшити когнітивне навантаження на учнів / учениць при декодуванні мовних одиниць

та запобігає зниженню мотивації до читання у здобувачів /здобувачок освіти з національних (меншин) спільнот.

Реалізовано методичний алгоритм, що базується на послідовному розвитку умінь: від знаходження фактичної інформації (рівень 1) та інтеграції й інтерпретації змісту (рівень 2) до рефлексії й оцінювання з позиції власного досвіду (рівень 3). Надання мовленнєвих шаблонів для структурування аргументації стає ефективним інструментом для висловлення власних думок державною мовою. Упроваджена система діагностики (міні-тести, анкетування «Сходинки успіху», «Портфоліо читача») переорієнтовує освітній процес із фіксації помилок на підтримку індивідуального навчального поступу учня / учениці. Це сприяє підвищенню суб'єктності здобувачів / здобувачок освіти та забезпечує якісний зворотний зв'язок для вчителів і батьків. Компаративний аналіз українських культурних традицій у зіставленні з феноменами національних меншин (спільнот) учнів / учениць сприяє формуванню міжкультурної толерантності, зміцненню громадянської ідентичності та успішній соціалізації в українському суспільстві.

Розроблена модель посібника забезпечує м'яку інтеграцію учнів / учениць в україномовний простір через актуальний контент та систему підтримки. Тематична організація матеріалу та використання різнопланових текстів (художніх, інформаційних, медіа) дозволяє сформувати функціонально грамотну особистість, здатну до критичного мислення в сучасному світі.

Наукова новизна дослідження полягає в обґрунтуванні актуальності розробленої моделі навчального посібника з формування читацької грамотності учнів / учениць 5-х класів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин на уроках літератури для полікультурного освітнього середовища.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в апробації й удосконаленні посібника та у розробці цифрового додатку до нього.

Впевнені, що посібник «Формування читацької грамотності учнів / учениць 5-х класів закладів загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин на уроках зарубіжної і української літератур» допоможе вчителю перетворити читання для учнів / учениць на захопливий процес пізнання себе й оточуючого світу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Архипова, В., Пахомова, Т., Савицька, Г., Січкар, С., & Юрчак, В. (2020). *Читацька грамотність як складова навчання упродовж життя*. Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради. http://library.ippro.com.ua/index.php/movno-literaturna-osvitnya-galuz/zarubizhna-literatura/671-chitatska-gramotnist-yak-skladova-navchannya-uprodovzh-zhittya

Бичко, Г., Вакуленко, Т., Лісова, Т., Мазорчук, М., Терещенко, В., Раков, С., Горох, В. та ін. (2023). *Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2022.* Український центр оцінювання якості освіти. https://osvita.ua/doc/files/news/907/90711/PISA-2022_Nacionalnij_zvit_povnij.pdf

Богданець-Білоскаленко, Н., Фідкевич, О. (2025). Проблемні аспекти формування читацької грамотності учнів 5-6 класів. *Український педагогічний журнал, (3),* 156–163. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-3-156-163

Богданець-Білоскаленко, Н., Шевчук, Л. (2025). Особливості формування читацької грамотності учнів 3-4 класів з навчанням мовами національних меншин у процесі вивчення української мови. *Acta Paedagogica Volynienses, 5*, 71–79. https://doi.org/10.32782/apv/2025.5.11

Бондаренко, Н. (2020). Читацька грамотність українського учнівства: акценти PISA–2018. *Український педагогічний журнал, (2),* 95–103. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-2-95-103

Вакуленко, Т., Ломакович, С., & Терещенко, В. (Укл.) *PISA: читацька грамотність.* Український центр оцінювання якості освіти. https://kristti.com.ua/wp-content/uploads/2018/04/PISA_Reading.pdf

Верховна Рада України (2020). *Закон України «Про повну загальну середню освіту».* Відомості Верховної Ради (ВВР), 2020, № 31, ст.226. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#n984

Верховна Рада України (2023). Закон України *«Про внесення змін до деяких законів України щодо врахування експертної оцінки Ради Європи та її органів стосовно прав національних меншин (спільнот) в окремих сферах».* Відомості Верховної Ради (ВВР) 2023, № 135, ст.792. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3504-20#Text

Горошкіна, О. (2021). Навчання різних видів читання на уроках української мови. IX Волошинські читання. *Шкільна літературна освіта: традиції і новаторство:* Збірник матеріалів всеукраїнської науково-практичної конференції з нагоди 95-річчя Інституту педагогіки НАПН України (с. 100–105). Педагогічна думка. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728952/

Кабінет міністрів України (2016). *Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року* (Розпорядження від 14 грудня 2016 р. № 988-р). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text

Кабінет Міністрів України (2020). *Державний стандарт базової середньої освіти* (Постанова N 898). https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/

Лісова, Т. Бичко, Г., Терещенко, В., Горох, В., Бондаренко, Г., Нікитчук, А., Мазорчук, М. та ін. (2025). *Коротко про навчальні досягнення випускників початкової школи в математичній, читацькій та природничо-науковій галузях в кризових умовах: за матеріалами звіту про результати третього циклу загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти 2024 року.* Український центр оцінювання якості освіти. https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2025/05/ZZMYAPO_Osnovni-rezultaty.pdf

Мазорчук, М., Вакуленко, Т., Терещенко, В., Бичко, Г., Шумова, К., Раков, С., Горох, В., та ін. (2019). *Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018*. Український центр оцінювання якості освіти. https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/12/PISA_2018_Report_UKR.pdf

Новосьолова, В. (2020). Уроки PISA-2018: аналіз результатів та методичні поради учителям української мови і літератури. *Українська мова і література в школі, 1(148),* 3-8. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718905/

П'яст, Н., Кущ, О. (2025). Формування і розвиток читацької грамотності здобувачів закладів загальної середньої освіти в контексті провідних навичок сучасного і майбутнього. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти.* Серія «Педагогіка. Психологія», Вип. 7, 183-195. https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2025-1.25

Семеног, О., & Плужник, Ю. (2022). Формуємо читацьку грамотність: з досвіду роботи в літній школі «Європейська якість навчання для кращої успішності учнів – 2022».

Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2022: виклики і перспективи в умовах турбулентності світу: матеріали VI Міжнародної наукової конференції (с. 247-252). http://obrii.org.ua/usec/storage/article/Semenog_2023_108.pdf

Фідкевич, О. (2024). Щодо питання змісту понять «читання з розумінням» та «читацька грамотність». *Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи: збірник тез IV Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Компетентнісно орієнтоване навчання: виклики та перспективи»* (с.99–102). https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740875/

Яценко, Т. (2021). Формування читацької грамотності учнів у системі шкільної літературної освіти: психолого-педагогічний аспект. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.* Серія. Педагогічні науки: реалії та перспективи, 2 / 79 (5). (214-218). https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.79.2.46

Almendinger, J. (2003). Soziale Herkunft, Schule und Kompetenzen. In: *Politische Studien Sonderheft 3/2003* Bildung, Stan--dards, Tests, Reformen, 79-89. https://www.hss.de/fileadmin/migration/downloads/Sonderheft03.pdf

Feilke, H. (2008). Textwelten der Literalität. In: *Schmölzer-Eibinger, S. Weidacher, G. (Hgg.).* Textkompetenz. Eine Schlüssel-kompetenz und ihre Vermittlung. FS für Paul R. Portmann. Tübingen, 25–39. https://www.leseforum.ch/myuploaddata/files/2011_1_feilke.pdf

Groeben, N, Hurrelmann, B.(Hg.): Lesesozialisiation in der Mediengesellschaft.

Ein Forschungsüberblick. In: MEDIENwissenschaft: Rezensionen | Reviews, Jg. 22 (2005), Nr. 2, 263–265. https://doi.org/10.17192/ep2005.2.1658.

Koyuncu, I., Firat, T. (2021). Investigating reading literacy in PISA 2018 assessment.*International Electronic Journal of Elementary Education*. 2020. Vol.13, iss.2 , 263–275.https://doi.org/10.26822/iejee.2021.189

Naidoo, U., Reddy, K., & Dorasamy, N. (2014). Reading literacy in primary schools in South Africa: educator perspectives on factors affecting reading literacy and strategies for improvement. *International Journal of Educational Sciences.* 2014. Vol.7, iss.1, 155–167. https://doi.org/10.1080/09751122.2014.11890179

Reed, D., Petscher, Y., & Truckenmiller, A. (2017). The contribution of general reading ability to science achievement. *Reading Research Quarterly, 52* (2), 253–266. https://doi.org/10.1002/rrq.158

Цюняк О. П.
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника
(Івано-Франківськ, Україна)
Ілійчук Л. В.
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника
(Івано-Франківськ, Україна)
https://doi.org/10.32405/978-617-9006-40-1-2026-517-537

ІННОВАЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ ЦИФРОВОГО ПЕРСОНАЛІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ: ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ

Сучасна система освіти функціонує в умовах соціальних, технологічних та культурних трансформацій, що зумовлюють зміну її філософських засад і підходів до організації освітнього процесу. Особливого значення ці зміни набувають в умовах воєнного стану, коли застосування традиційних форм навчання стає неможливим через постійні обстріли, руйнування інфраструктури, переміщення здобувачів освіти та педагогів, обмежений доступ до освітніх ресурсів і цифрових технологій. Зрозуміло, що це створює додаткові виклики для забезпечення безперервності та якості навчання, стимулює пошук адаптивних, гнучких та персоналізованих стратегій, здатних підтримувати індивідуальні освітні траєкторії кожного здобувача освіти в періоди соціально-економічної та безпекової нестабільності.

У *проєкті Концепції Цифрової адженди України – 2020* зазначено, що цифровізація має стати об'єктом фокусного та комплексного державного управління. Про потребу у розвитку «електронного навчання і формування цифрової компетентності учасників освітнього процесу» зазначається й у наказі Міністерства освіти і науки України *«Про затвердження Положення про Національну освітню електронну платформу»* (2018).

У *Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки* уточнено, що цифровізація − насичення фізичного світу електронно-цифровими пристроями, засобами, системами та налагодження електронно-комунікаційного обміну, що уможливлює інтегральну взаємодію віртуального та фізичного, тобто, створює кіберфізичний простір *(Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки).*

Освітянська спільнота вкладає у поняття «цифровізація» такий зміст: «цифровий спосіб зв'язку, запису, передачі даних з допомогою цифрових пристроїв».

Аналіз практичного досвіду засвідчує, що в умовах цифрової трансформації освіти пріоритетним є впровадження в освітній процес таких педагогічних і цифрових технологій, які сприяють формуванню у здобувачів освіти здатності самостійно здійснювати пошук релевантної інформації, критично її осмислювати, аналізувати та співставляти з різних джерел, а також визначати достовірність отриманих відомостей і розпізнавати фейковий контент.

У цьому контексті *цифрове персоналізоване навчання* розглядається як ефективна інноваційна стратегія організації освітнього процесу, що забезпечує гнучке поєднання індивідуалізації та спільного навчального простору, врахування освітніх потреб, рівня підготовки, навчальної мотивації та психоемоційного стану кожного здобувача освіти.

Актуальність дослідження зумовлене потребою теоретичного осмислення та дидактичного обґрунтування інноваційних стратегій цифрового персоналізованого навчання, визначення їх потенціалу у забезпеченні якості освіти та безперервності навчального процесу в кризових умовах. Аналіз дидактичних аспектів цифрового персоналізованого навчання дозволяє окреслити ефективні підходи, методи й засоби організації освітнього процесу, спрямовані на розвиток автономності, саморегуляції та відповідальності здобувачів освіти за результати власного навчання.

Нині у науково-педагогічному дискурсі немає єдиного загальноприйнятого тлумачення поняття *«персоналізоване навчання»,* що зумовлено багатовимірністю цього феномену та різноманіттям підходів до його осмислення. В українському освітньому просторі поняття персоналізації почало активно використовуватися відносно недавно, передусім у зв'язку з інтенсифікацією цифровізації освіти та необхідністю оперативного реагування на кризові виклики.

Із 60-х років XX століття перший доктор педагогіки в Іспанії Віктор Гарсіа Хоз (президент постійного семінару з персоналізованого навчання іспанського педагогічного товариства) став ініціатором розвитку концепції персоналізації в педагогічній науці. Підсумком багаторічного досвіду цього напряму навчання у співпраці з європейськими й американськими педагогами є трактат «Tratado de educación personalizada» (1997 р.), що складається з тридцяти трьох томів. Персоналізований підхід Віктор Гарсіа Хоз вважав освітою, орієнтованою на конкретну досконалість людської особистості, яка представляє «освітню персоналізацію» (освіту як процес) та «персоналізовану освіту» (спрямовану на консолідуючий результат, що закріплюється через навчальні завдання) (Guerrero, Ruiz, 2020, pp. 153–161).

Вперше на нормативному рівні поняття *персоналізації* було зафіксовано у період пандемії COVID-19, коли Міністерством освіти і науки України

розроблено *«Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання в закладах фахової передвищої та вищої освіти» (24.06.2020 р.).* У цьому документі *персоналізація* трактується як здатність створювати навчальне середовище, яке забезпечує здобувачам освіти можливість реалізовувати власні освітні цілі, індивідуальний темп та/або способи навчальної діяльності. Таке розуміння персоналізації акцентує увагу не лише на індивідуальних особливостях здобувачів освіти, а й на дидактичному проєктуванні освітнього середовища, здатного гнучко адаптуватися до різних освітніх потреб.

У державних нормативно-правових документах України поняття індивідуальної освітньої траєкторії визначається як персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, який формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і попереднього досвіду. Цей шлях ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу навчання, суб'єктів освітньої діяльності, запропонованих освітніх програм, навчальних дисциплін та їх рівня складності, а також методів і засобів навчання (Закон України «Про вищу освіту», 2014).

Індивідуальна освітня траєкторія розглядається як ключовий елемент персоналізованого навчання, що реалізується у вищій освіті за принципом студентоцентризму. Цей принцип передбачає побудову освітнього середовища, орієнтованого на задоволення потреб і інтересів здобувачів вищої освіти, а також створення умов для формування власної індивідуальної освітньої траєкторії, що дозволяє здобувачу свідомо планувати навчальний процес, розвивати компетентності та досягати особистих і академічних цілей (Закон України «Про вищу освіту», 2014).

У «Сучасному тлумачному психологічному словнику» поняття «персоналізація» визначається як процес, у ході якого індивід отримує своє ідеальне відображення у взаємодії з іншими людьми та набуває можливості функціонувати в суспільстві як самостійна і свідома особистість (Шапар, 2007, с. 331).

У науковій літературі *персоналізоване навчання* трактується як підхід, метод, модель або концепція, що орієнтується на інтеграцію індивідуальних особливостей здобувачів освіти у процесі організації навчальної діяльності. Воно передбачає спільну активну діяльність педагога та здобувачів, у ході якої враховуються навчальні потреби, сильні й слабкі сторони, таланти, здібності та інтереси. Такий підхід забезпечує не лише засвоєння знань і формування практичних умінь з конкретної дисципліни, а й системний розвиток особистості: формування навичок самостійного навчання, критичного мислення, здатності до постановки та досягнення особистих цілей, а також розвитку соціальних та комунікативних компетентностей.

Як зазначає С. Якубов, персоналізоване навчання розглядається як особистісно орієнтований освітній процес, у якому результати навчальної діяльності здобувачів освіти фіксуються в реальному часі, а педагог використовує диференційовані стратегії та методи для досягнення освітніх

цілей. На думку дослідника, персоналізоване навчання передбачає використання різноманітних форм і рівнів оцінювання, таких як тести, усні опитування, проєктне оцінювання та інтерактивні вправи, що дає змогу здобувачам освіти демонструвати власний прогрес у зручному для них темпі, відповідно до здібностей та докладених зусиль. Крім того, воно включає постійний доступ до персоналізованих навчальних планів та інтерактивного контенту, що сприяє активній участі здобувачів у керуванні власним освітнім процесом, формує відповідальність за результати навчання та розвиває саморегуляцію, критичне мислення і цифрову компетентність (Якубов, 2016, с. 59–72).

М. Павельчук стверджує, що персоналізацію навчання можна розглядати як технологію особистісно орієнтованого освітнього процесу, спрямовану на підвищення ефективності взаємодії всіх учасників з метою досягнення значущих результатів (Павельчук, 2024, с. 79–86). Як вважає дослідник, персоналізація трактується як цілеспрямоване оновлення та урізноманітнення освітнього процесу, яке враховує індивідуальні потреби здобувачів освіти і педагогів у саморозвитку, підтримує формування здатності до рефлексії власних дій, самоорганізації та свідомого прийняття рішень. Особливо важливим є те, що персоналізоване навчання сприяє розвитку критичного, аналітичного та самостійного мислення, яке значно складніше формувати у межах традиційних підходів (Павельчук, 2024, с. 79–86).

Дослідниці Г. Локарєва і Е. Бажміна визначили низку чинників, що забезпечують ефективне впровадження персоналізованого навчання в освітньому процесі, а саме:

- технологічні інновації та їх безперервне вдосконалення, які створюють нові можливості для адаптивної організації навчання та інтеграції цифрових освітніх платформ і аналітичних інструментів;
- інтенсифікація освітнього процесу, що передбачає збільшення обсягів знань і компетентностей, які необхідно опанувати здобувачам освіти, та потребує більш гнучких підходів до організації навчання;
- індивідуалізація навчання, що реалізується через врахування особистих запитів, потреб, інтересів та навчальних можливостей кожного здобувача освіти;
- забезпечення комфортних умов навчання, які сприяють ефективному засвоєнню знань, розвитку компетентностей та мотивації здобувачів освіти (Локарєва, Бажміна, 2021, с. 187–207).

Комплексне врахування цих чинників створює передумови для реалізації персоналізованого підходу, що дозволяє поєднувати індивідуальні освітні траєкторії здобувачів освіти із загальною структурою освітніх програм, забезпечуючи високий рівень навчальних досягнень та формування ключових компетентностей.

Наукові дослідження дозволяють виділити структуру персоналізованого навчання, яка інтегрує взаємопов’язані компоненти, забезпечуючи ефективну

організацію освітнього процесу та реалізацію індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів освіти. Основні елементи цієї структури охоплюють:

- *мету та очікувані результати навчання,* що визначають формування особистості здобувача освіти, розвиток його ключових компетентностей та гнучких навичок (soft skills), необхідних для професійної та соціальної самореалізації;
- *дидактичний зміст і навчальні матеріали*, які адаптуються до індивідуальних потреб, рівня підготовки та стилю навчання здобувачів освіти, забезпечуючи можливість диференційованого опанування навчального матеріалу;
- *методи та форми організації навчальної діяльності*, що передбачають застосування інтерактивних, проєктних та дослідницьких підходів, а також змішаного навчання (blended learning), поєднуючи аудиторну та дистанційну складові з метою підвищення гнучкості та доступності освітнього процесу;
- *цифрові освітні ресурси та технології,* включаючи LMS-платформи, адаптивні системи, аналітичні інструменти та елементи штучного інтелекту, які забезпечують моніторинг прогресу здобувачів освіти, надання своєчасного зворотного зв'язку та корекцію індивідуальних освітніх траєкторій;
- *роль педагога,* що виступає як фасилітатор і ментор, координує навчальний процес, підтримує здобувачів освіти та оцінює їхні досягнення;
- *активну позицію здобувачів освіти*, які визначають власні освітні цілі, обирають навчальні завдання, планують темп і послідовність навчання, здійснюють самооцінку та коригують власну освітню траєкторію відповідно до отриманих знань і компетентностей.

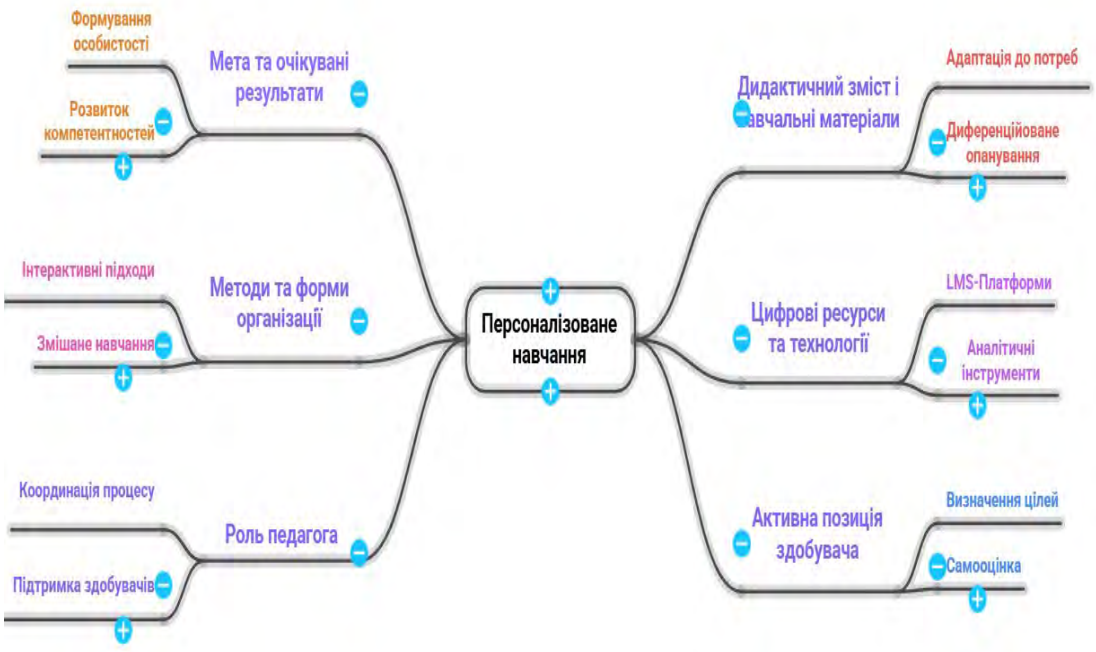


Рис. 1. Структура персоналізованого навчання

Зазначимо, що персоналізоване освітнє середовище ґрунтується на системі педагогічних принципів, що орієнтовані на задоволення індивідуальних освітніх потреб здобувачів освіти та розвиток їхньої самостійності.

Детальніше проаналізуємо основні принципи та способи їх реалізації.

- Принцип індивідуалізації навчального процесу
- Принцип диференціації змісту навчання
- Принцип активної участі здобувачів освіти
- Принцип формувального оцінювання
- Принцип інтеграції цифрових технологій
- Принцип розвитку критичного мислення та інформаційної грамотності
- Принцип підтримки автономії та співпраці

1.Принцип індивідуалізації навчального процесу передбачає адаптацію змісту, темпу, форм і методів навчання відповідно до рівня підготовки, стилю навчання й інтересів кожного здобувача освіти. Персоналізація дає змогу забезпечити різні моделі подачі матеріалу та рівні складності, що сприяє глибокому розумінню предмета. До прикладу, це може бути використання адаптивних цифрових платформ або інструментів із елементами штучного інтелекту, які автоматично коригують навчальні траєкторії відповідно до результатів здобувача (адаптивні курси англійської мови через онлайн-середовища) (Швардак, Попович, 2025, с. 139-156).

У своїй статті «Організація персоналізованого навчання за допомогою штучного інтелекту» науковиця О. Саган здійснює комплексний аналіз сучасних підходів до інтеграції технологій штучного інтелекту в освітній процес. Авторка виділяє ключові переваги використання ШІ, зокрема забезпечення індивідуалізованих освітніх траєкторій, оперативне відстеження прогресу здобувачів освіти та підвищення їхньої мотивації до навчання. Водночас О. Саган визначає певні обмеження та виклики застосування ШІ, серед яких: ризик надмірного технологічного домінування, потенційне зниження соціальної взаємодії у класі та необхідність педагогічного супроводу при використанні автоматизованих систем. Авторка підкреслює, що ефективна реалізація персоналізованого навчання за допомогою ШІ можлива лише за умови гармонійного поєднання цифрових технологій із педагогічним

керівництвом та підтримкою індивідуальних освітніх потреб здобувачів (Саган, 2024, с. 37–43).

2.Принцип диференціації змісту навчання передбачає створення варіативних шляхів опанування навчального матеріалу, що вирізняються за формою, складністю й темпом. Зміст навчання може диференціюватися за кількома аспектами:

- *рівень складності завдань* − завдання можуть бути базового, середнього та високого рівня, що дозволяє кожному здобувачеві освіти опановувати матеріал у відповідності до власних можливостей;
- *форма подачі матеріалу* − інформація може подаватися через тексти, відео, інтерактивні вправи, моделювання, ігрові сценарії або мультимедійні презентації;
- *темп навчання* − здобувачі освіти можуть обирати швидкість опанування матеріалу, що особливо важливо для підтримки індивідуального темпу навчання та розвитку автономності;
- *напрями інтеграції* − матеріали можуть поєднувати різні дисципліни або пропонувати міжпредметні проєкти, що дозволяє розширити кругозір учнів та формувати комплексні компетентності.

Використання принципу диференціації сприяє: підвищенню мотивації завдяки можливості обирати цікаві та релевантні завдання; активізації самостійної роботи та розвитку навичок саморегуляції; індивідуалізації освітнього процесу без шкоди для колективної взаємодії в класі; ефективному використанню цифрових технологій, які дозволяють автоматично адаптувати завдання під рівень знань та інтереси учнів (Саган, 2024, с. 37–43).

3.Принцип активної участі здобувачів освіти акцентує роль учня або студента як активного учасника освітнього процесу, що самостійно планує, аналізує й коригує свої освітні дії. Здобувач повинен бути здатним формувати власні освітні цілі та обирати шляхи їх досягнення.

Впровадження цього принципу передбачає самостійне визначення цілей навчання, активне планування освітньої діяльності, рефлексію та оцінювання власного прогресу; вибір стратегій навчання та ресурсів; співпрацю з педагогом і однокласниками.

4.Принцип формувального оцінювання у персоналізованому освітньому середовищі передбачає, що оцінювання не обмежується лише фіксацією результатів, а служить інструментом підтримки інтелектуального розвитку здобувачів освіти та включає надання зворотного зв’язку, спрямованого на виявлення сильних сторін для вдосконалення, стимулює рефлексію та дозволяє коригувати навчальний процес у реальному часі. Основні характеристики формувального оцінювання: безперервність та регулярність, зворотний зв’язок, який повинен бути конструктивним, конкретним і мотивуючим, спрямованим на розвиток компетентностей, а не лише на підсумкову оцінку; рефлексія здобувача освіти; корекція освітнього процесу.

5.Принцип інтеграції цифрових технологій у персоналізованому освітньому середовищі передбачає системне та продумане впровадження інформаційно-комунікаційних інструментів у навчальний процес з метою підтримки індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів освіти. Використання цифрових платформ та інструментів не є самоціллю, а слугує для підвищення ефективності навчання, мотивації здобувачів освіти та розвитку їхніх компетентностей. Основні аспекти принципу:

- адаптація цифрових інструментів до потреб здобувачів освіти – технології обираються відповідно до рівня підготовки, інтересів та стилю навчання кожного здобувача, забезпечуючи персоналізовану підтримку;
- підтримка інтерактивності та активної участі – цифрові платформи дозволяють реалізовувати інтерактивні вправи, квести, вікторини, проєктні завдання та групову роботу, стимулюючи активне залучення здобувачів освіти;
- можливість формувального оцінювання – цифрові інструменти забезпечують миттєвий зворотний зв'язок, автоматичну перевірку знань, а також відстеження прогресу кожного учня, що дозволяє коригувати освітні траєкторії в реальному часі;
- інтеграція різних джерел та форматів інформації – використання мультимедійних ресурсів, віртуальних лабораторій, симуляцій, онлайн-бібліотек і платформ для навчання мов сприяє розширенню освітнього досвіду та формуванню критичного мислення;
- розвиток цифрової компетентності здобувачів освіти – інтеграція технологій формує навички ефективного використання інформаційних ресурсів, аналізу та оцінки достовірності даних, критичного підходу до інформації, що є ключовими компетентностями XXI століття.

6.*Принцип розвитку критичного мислення та інформаційної грамотності.* Освітнє середовище повинно формувати здатність здобувачів освіти не тільки отримувати знання, але й критично оцінювати інформацію з різних джерел, розпізнавати фейкові дані та застосовувати лише достовірні знання. Реалізація цього принципу передбачає розвиток таких компетентностей:

- аналітичні навички – здобувачі освіти здатні виділяти ключові ідеї, співставляти інформацію з різних джерел та виявляти логічні протиріччя;
- критичне оцінювання джерел – здобувачі освіти аналізують авторитетність джерел, враховують їхню актуальність, наукову основу та потенційну упередженість;
- ідентифікація фейкових даних і маніпуляцій – навчання спрямоване на розпізнавання дезінформації та некоректних статистичних даних;
- розвиток навичок аргументації та рефлексії – здобувачі освіти формулюють обґрунтовані висновки, відстоюють власну позицію та роблять аргументовані рішення на основі достовірної інформації.

Впровадження цього принципу забезпечує формування компетентного, самостійного та критично мислячого здобувача освіти, здатного ефективно

орієнтуватися у сучасному інформаційному просторі та приймати обґрунтовані рішення на основі достовірних даних, що є важливим компонентом персоналізованого навчання (Бібік, 2017).

7.*Принцип підтримки автономії та співпраці* означає, що персоналізоване навчання поєднує автономну роботу здобувача з можливостями для співпраці в групах, що важливо для соціального й професійного розвитку і сприяє гармонійному розвитку особистості, формує здатність самостійно приймати рішення, ефективно взаємодіяти у колективі та адаптуватися до різних освітніх і професійних ситуацій.

Система принципів персоналізованого освітнього середовища створює основу для гнучкого, адаптивного та ефективного розвитку здобувачів освіти, де кожен здатен визначати власні освітні цілі й досягати їх через індивідуальні траєкторії та сучасні цифрові ресурси.

В умовах цифрової трансформації освіти персоналізоване навчання реалізується через використання адаптивних освітніх платформ, систем управління навчанням, аналітики навчальних даних та елементів штучного інтелекту, що розширює його потенціал як *інноваційної стратегії забезпечення якості освіти.*

Персоналізація освітнього процесу засобами цифрових технологій реалізується найефективніше в контексті змішаного навчання (blended learning) − педагогічної моделі, що інтегрує традиційне аудиторне навчання з онлайн-компонентом. Таке поєднання дозволяє визначити переваги обох форматів, забезпечуючи гнучкість організації, адаптацію змісту й темпу навчання до індивідуальних потреб здобувачів освіти та підвищення продуктивності навчальної діяльності.

У закордонній та вітчизняній педагогічній практиці змішане навчання розглядається як інноваційна технологія організації освітнього процесу, що поєднує аудиторне навчання з онлайн-діяльністю, одночасно надаючи здобувачам освіти можливість контролювати шлях, темп і місце освоєння знань. Цифрове освітнє середовище, створене педагогом, включає різноманітні навчальні завдання, які дозволяють здобувачам освіти обирати види діяльності, рівень самостійності та темп навчання відповідно до власних освітніх потреб і інтересів. У цьому середовищі здобувач виступає активним учасником навчального процесу, який здатен самостійно обирати завдання, що відповідають його індивідуальним цілям та академічній траєкторії. Педагог, у свою чергу, здійснює контроль за виконанням завдань, надає своєчасний зворотний зв’язок, організовує оцінювання та аналізує процес самооцінки здобувачів освіти, зіставляючи результати з очікуваними показниками. Крім того, забезпечує підтримку і методичну допомогу, спрямовану на оптимізацію навчальної діяльності та сприяння формуванню індивідуальної освітньої траєкторії кожного здобувача.

У сучасних умовах цифровізації освіти цифрові технології стають фундаментальними інструментами реалізації персоналізованого навчання, що

передбачає формування індивідуальних освітніх траєкторій відповідно до потреб, стилю навчання та інтелектуальних можливостей кожного здобувача.

До ключових технологічних рішень належать системи управління навчанням (Learning Management Systems, LMS), адаптивні освітні платформи з елементами штучного інтелекту (ШІ) та спеціалізовані інструменти аналітики навчальних даних.

LMS забезпечують організацію, адміністрування й моніторинг освітнього контенту, створюючи основу для цифрового середовища навчання та підтримуючи гнучкість доступу до матеріалів і зворотний зв'язок для кожного здобувача; проте традиційні LMS без адаптивних компонентів обмежені в здатності самостійно формувати персоналізовані шляхи навчання і вимагають інтеграції з аналітичними модулями штучного інтелекту для повноцінної адаптації навчального процесу під індивідуальні освітні потреби здобувачів освіти. Т. Серденко і Т. Рейс зазначають, що адаптивні системи ґрунтуються на аналізі великих масивів даних про успішність і поведінку здобувачів, що дозволяє коригувати темп, складність та зміст завдань у режимі реального часу, сприяючи підвищенню мотивації та результативності навчання через персоналізовану підтримку в кожному конкретному випадку (Серденко, Рейс, 2025, с. 333–338).

У аспекті зазначеної проблеми проаналізуємо ключові інноваційні стратегії цифрового персоналізованого навчання: проєктне навчання, гейміфікація, кейс-методи, формувальне оцінювання, а також педагогіка партнерства, що інтегрують особистісно-орієнтовані підходи й стимулюють індивідуальні траєкторії навчання.

Проєктне навчання трактують як технологію, що об'єднує теоретичні знання зі здобуттям практичних умінь, розвиває творчість, критичне мислення та здатність вирішувати міждисциплінарні завдання. Технологія реалізує активну пізнавальну діяльність здобувачів освіти, орієнтовану на розв'язання конкретних проблемних ситуацій. Так, дослідження засвідчують, що проєктно-орієнтовані завдання сприяють підвищенню компетентності здобувачів завдяки інтеграції знань із різних сфер та формуванню міжособистісних навичок комунікації і командної роботи.

На думку сучасних дослідників (О. Глущенко, Л. Романов, Т. Пащенко, Т. Пятничук, М.Шимановський) *проєктні технології*, з одного боку, є «втіленням ідеї продуктивного навчання, за якою освітній процес має на виході індивідуальний досвід продуктивної діяльності», а з іншого – «дозволяють

підготувати до комплексної реалізації окремих професійних функцій» (Глущенко, Романов, Пащенко, Пятничук, & Шимановський, 2019, с. 5-6).

Водночас, як зазначає О. Косович, метод проєктів слід розглядати як педагогічну технологію організації освітніх ситуацій, що передбачає «комплекс дій здобувача освіти та способи (техніки) організації педагогом цих дій, у яких здобувач самостійно ставить і вирішує власні проблеми» (Косович, 2011, с. 76–78).

Авторка стверджує, що метод проєктів є «результатом включення в освітній процес проєктування як виду діяльності». Окрім того, дослідниця виділяє низку умовних етапів педагогічної діяльності в рамках проєктної діяльності, як-от: пошуковий (визначення теми проєкту, пошук і аналіз проблеми, постановка мети проєкту); аналітичний (збирання і вивчення інформації, аналіз наявної інформації, пошук оптимального способу досягнення мети проєкту, побудова алгоритму діяльності, складання плану проєкту); практичний (виконання запланованих технологічних операцій, поточний контроль якості, внесення змін); презентаційний (підготовка презентаційних матеріалів, презентація проєкту, вивчення можливостей використання результатів проєкту); контрольний (аналіз результатів виконання проєкту, оцінка якості виконання проєкту) (Косович, 2011, с. 76–78).

Гейміфікація як інноваційна педагогічна технологія розглядається як спосіб підвищення мотивації та зацікавленості здобувачів у навчальному процесі, зокрема в дистанційному чи змішаному форматі навчання. С. Переяславська та О. Смагін визначають *гейміфікацію* як інтеграцію елементів гри та ігрового мислення в навчальну діяльність, яка відрізняється від безпосередньої гри (Переяславська, Смагіна, 2019, с. 250–260). Водночас О. Цуранова підкреслює, що гейміфікація полягає у застосуванні різноманітних ігрових стратегій та механізмів для підвищення ефективності навчання та збільшення його привабливості для здобувачів освіти (Цуранова, 2022, с. 159–164). Зокрема, у загальній середній освіті елементи гейміфікації активно застосовуються для підвищення ефективності навчального процесу та мотивації учнів, що проявляється у використанні спеціалізованих платформ та ігрових механізмів у структурі уроків. У вищій освіті гейміфікація розглядається як засіб реалізації компетентнісного підходу та розвитку ключових компетентностей студентів, підвищення внутрішньої мотивованості під час освітнього процесу, а також як інноваційний кейс професійної підготовки педагогічних кадрів у дистанційному навчанні (Цуранова, 2022, с. 159–164).

Згідно з останніми дослідженнями, одним із ключових чинників розвитку дистанційного навчання стало активне використання *мобільних відеоігор*, що пов’язано із зростанням попиту на смартфони та інші цифрові ґаджети. Сучасні мобільні відеоігри, які застосовуються в освітньому процесі, набувають популярності завдяки високій ефективності в залученні здобувачів освіти до навчальної діяльності та підвищенні їхньої мотивації. Крім того, ринок таких ігор постійно розширюється у зв’язку зі зростанням рівня цифрової культури серед учнів, студентів і педагогів (Bakhmat, Smorgun, 2022, pp. 77–90).

Згідно з дослідженнями Є.Ромат, Ю. Білявська, гейміфікацію доцільно застосовувати для: формування навичок та поведінки; візуалізації та демонстрації складних дій; створення змагання між учасниками; мотивації до вдосконалення власних умінь. Крім того, гейміфікація дає можливість учасникам самостійно відстежувати свій прогрес, що сприяє розвитку рефлексивних компетентностей та самооцінки. Водночас слід пам’ятати, що

гейміфікація є інструментом для полегшення засвоєння знань і повинна адекватно адаптуватися під конкретні потреби та цілі навчального процесу (Ромат, Білявська, 2020, с. 23–28).

Вважаємо, що для реалізації гейміфікації в освітньому процесі доцільно використовуватися такі інструменти:

Matific − онлайн-платформа для вивчення математики через інтерактивні ігри, орієнтовані на учнів молодшого шкільного віку. Система пропонує адаптивні завдання, що підлаштовуються під рівень знань дитини, та ігрові сценарії, які поступово вводять складні математичні концепти. Використання Matific дозволяє поєднувати навчання з елементами гри, що підвищує мотивацію та ефективність засвоєння матеріалу (https://www.matific.com/ua/uk/home/).

Вчи.Юа – ресурс, який пропонує різноманітні навчальні ігри, які заохочують учнів до пізнання нових тем через гейміфікацію. Платформа надає можливість працювати в індивідуальному темпі та інтерактивно взаємодіяти з навчальними матеріалами. Завдяки цьому учні розвивають навички самостійного навчання, логічного мислення та концентрації уваги (https://vchy.ua/).

EdPro дозволяє створювати навчальні квести та ігрові сценарії, що мотивують здобувачів освіти до активної участі в процесі навчання. Використання квестів і сценаріїв сприяє розвитку критичного мислення, навичок командної роботи та здатності до прийняття рішень у навчальних ситуаціях. Крім того, педагог може адаптувати завдання під різний рівень підготовки учнів, забезпечуючи диференційований підхід (https://edpro.com.ua/).

Code.org − освітня платформа для вивчення основ програмування через інтерактивні ігрові завдання. Завдяки гейміфікації здобувачі освіти опановують базові алгоритмічні концепції та принципи програмування в ігровому форматі, що сприяє підвищенню зацікавленості та розвитку логічного мислення. Платформа підтримує персоналізований темп навчання та забезпечує поетапне ускладнення завдань залежно від прогресу здобувача (https://code.org/).

Quizizz − сервіс для створення навчальних вікторин і тестів в ігровому форматі. Платформа дозволяє працювати у власному темпі, використовує елементи рейтингу та балів для мотивації учнів і формує здорову конкуренцію. Інтерактивний формат сприяє залученню здобувачів освіти до навчання, розвитку швидкості мислення та запам’ятовування навчального матеріалу (https://quizizz.com/).

Застосування зазначених платформ у навчальному процесі демонструє, що гейміфікація сприяє активізації навчальної діяльності, підвищенню мотивації та формуванню навичок самостійного навчання. Водночас інтеграція ігрових ресурсів повинна відбуватися з урахуванням дидактичних цілей, вікових та психологічних особливостей здобувачів освіти, а також супроводжуватися педагогічним керівництвом для забезпечення ефективного засвоєння знань.

Разом із перевагами, застосування гейміфікації має й певні обмеження та ризики, а саме: відволікання від основних навчальних цілей; ризик надмірної конкуренції в колективі; недостатня реалістичність ігрових сценаріїв; недостатній акцент на соціальному розвитку учасників освітнього про.

Таким чином, гейміфікація може бути ефективним інструментом у навчанні лише за умови розумного поєднання з іншими педагогічними методами, врахування контексту на навчальної діяльності та педагогічного супроводу.

Особлива увага приділяється *формувальному оцінюванню,* яке розглядається не як підсумкове зведення результатів, а як безперервний процес зворотного зв'язку між педагогом і здобувачем освіти. Таке оцінювання дозволяє коригувати освітній процес відповідно до потреб кожного здобувача, своєчасно виявляти труднощі, підсилювати сильні сторони та стимулювати подальший розвиток.

У Державному стандарті початкової освіти (2018), Концепції Нової української школи (2026) наголошено, що під формувальним оцінюванням розуміють інтерактивне оцінювання прогресу здобувачів освіти, що дає змогу вчителеві визначати потреби учнів та відповідним чином адаптувати процес навчання. Формувальне оцінювання виступає не лише засобом контролю знань, а й інструментом підтримки індивідуального навчального прогресу, розвитку компетентностей і стимулювання активності учнів. Воно передбачає безперервний зворотний зв'язок, аналіз труднощів і досягнень, а також своєчасне коригування освітніх стратегій з боку педагога. Крім того, формувальне оцінювання сприяє самоаналізу та рефлексії здобувачів освіти, формуванню їхньої відповідальності за власне навчання та розвитку метапізнавальних навичок, що є важливим компонентом сучасного особистісно-орієнтованого підходу до освіти.

Невід'ємною частиною формувального оцінювання є складання портфоліо на кожного учня. Складання портфоліо повною мірою відповідає принципу індивідуалізації розвитку учнівської особистості, прийнятому концепцією Нової української школи. Специфіка портфоліо зумовлена тим, що воно не тільки до розвитку й навчання дитини залучає дорослих (педагогів, батьків, членів родин), але й дає змогу самому учневі спостерігати й аналізувати власну навчальну діяльність.

У контексті досліджуваної проблеми *педагогіка партнерства* виступає як ключовий концептуальний підхід, що сприяє реалізації особистісно-орієнтованого та суб'єкт-суб'єктного навчання, формуванню індивідуальних освітніх траєкторій і створенню атмосфери співпраці в освітньому середовищі. Згідно з науковими українськими джерелами, педагогіка партнерства розглядається не лише як модель організації взаємодії між педагогами, здобувачами освіти та батьками на засадах добровільності, рівності, поваги та довіри, але й як стратегічний чинник гуманізації та демократизації освітнього процесу.

Практичні приклади реалізації педагогіки партнерства в Україні демонструють її ефективність у різних освітніх контекстах:

1. *Спільне планування навчальної діяльності:* у початкових класах Нової української школи здобувачі освіти разом із педагогом обговорюють теми уроків, визначають завдання для самостійної роботи та форми представлення результатів, що сприяє формуванню відповідальності та залученості до навчального процесу (Fedirchyk, Didukh, 2019, pp. 50-54).
2. Проєктні та групові завдання: у середніх та старших класах учні виконують міждисциплінарні проєкти, де кожен учасник групи відповідає за певний аспект роботи, а педагог виступає консультантом і наставником. Такий формат поєднує колективну співпрацю з автономністю здобувачів освіти, а також інтегрує знання з різних предметів (Yurchenko, 2022, pp. 90–94).
3. Формувальне та взаємне оцінювання: учні разом із педагогом аналізують результати навчання, обговорюють досягнення та труднощі, визначають напрями вдосконалення. Це формує рефлексивні компетентності та активну позицію здобувачів у власному навчанні.
4. Залучення батьків у навчальний процес: батьки беруть участь у спільних освітніх заходах, консультуються з педагогами щодо індивідуальних освітніх траєкторій дітей та підтримують їхні самостійні проєкти. Це створює цілісну систему взаємодії школи та сім'ї, що підвищує ефективність освітнього процесу (Fedirchyk, Didukh, 2019, pp. 50-54).
5. Використання цифрових платформ для співпраці: у навчальних закладах застосовують Google Classroom, Microsoft Teams, LearningApps та інші інструменти, що забезпечують організацію спільних завдань, обмін зворотним зв'язком і моніторинг прогресу здобувачів освіти. Педагог виступає координатором, а учні активно взаємодіють, підвищуючи самостійність і компетентності.

Варто зазначити, що цифрове персоналізоване навчання створює передумови для зниження освітніх втрат, підвищення доступності та якості освіти, розвитку саморегульованого навчання, критичного мислення й цифрової компетентності здобувачів освіти, що є особливо важливим в умовах нестабільності, спричиненої воєнними викликами та соціальними трансформаціями.

Проведені дослідження вказують, що інтеграція цифрових стратегій дозволяє: формувати самостійність і відповідальність учнів за власний навчальний прогрес; забезпечувати безперервний зворотний зв'язок; візуалізувати складні навчальні дії та матеріал; стимулювати інтерактивну взаємодію між здобувачами освіти. Крім того, використання цифрових інструментів у поєднанні з персоналізацією дозволяє адаптувати навчальні завдання під рівень підготовки, стиль навчання та індивідуальні потреби кожного учня чи студента, що підвищує якість навчальних результатів та сприяє розвитку ключових компетентностей.

Одним із прикладів впровадження персоналізованого підходу в українській освіті є функціонування Всеукраїнської онлайн-школи «All-Ukrainian School Online» як платформи для дистанційного та змішаного навчання. Дослідження показують, що ця платформа стала ключовим інструментом цифрового дистанційного навчання для учнів 5–11 класів, забезпечуючи доступ до навчальних матеріалів, тестів і відеоуроків, а також можливість відстежувати прогрес у режимі онлайн, що сприяє формуванню індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів освіти (https://mon.gov.ua/news/presentation-of-ukrainian-online-school-for-use-abroad?utm_source=chatgpt.com). В опитуванні вчителів 65,8 % застосовують цифрові ресурси онлайн-школи у своїй педагогічній практиці, що свідчить про високий рівень готовності до використання цифрових інструментів для персоналізації навчання.

Для реалізації цифрового персоналізованого навчання в освітньому процесі може бути використано низку *інструментів*, що забезпечують диференційований підхід, інтерактивність і зворотний зв'язок у реальному часі. Серед них варто виокремити:

LearningApps.org – безкоштовна онлайн-платформа з підтримкою українського інтерфейсу, яка дозволяє вчителям створювати інтерактивні вправи різних типів (тести, головоломки, вікторини, завдання на відповідність), адаптовані до рівня підготовки здобувачів освіти, що сприяє персоналізації навчального контенту. Її використання покращує пізнавальну активність здобувачів освіти і дає можливість диференціювати завдання відповідно до індивідуальних освітніх потреб (https://learningapps.org/).

Classtime – цифровий сервіс для створення онлайн-уроків і оцінювання знань здобувачів освіти у реальному часі. Платформа підтримує різні типи завдань (тести, відкриті запитання) та дозволяє педагогам відстежувати індивідуальний прогрес здобувачів, аналізувати слабкі та сильні сторони, а також надавати оперативний зворотний зв'язок (https://www.classtime.com/uk.html).

Edmodo – освітня платформа з елементами соціальної мережі, що створює можливості для інтерактивної комунікації між учителем і здобувачами освіти, обміну навчальними матеріалами, моніторингу досягнень і надання індивідуальних рекомендацій у процесі навчання (https://apps.microsoft.com/detail/9wzdncrdsmjn?hl=uk-UA&gl=UA).

Kahoot! – інтерактивна платформа для створення навчальних ігор, вікторин та опитувань, яка дає змогу здобувачам освіти працювати у власному темпі, виконуючи завдання різного рівня складності та отримуючи миттєвий зворотний зв'язок. Kahoot! ефективно використовується як у формальній, так і в дистанційній освіті для підвищення мотивації та залучення здобувачів до активної участі у навчанні, зокрема в межах уроків англійської мови та інтерактивних заходів (https://kahoot.it/).

Quizlet – онлайн-ресурс для створення навчальних карток, флеш-карток і тестів, що сприяє самостійному навчанню здобувачів, дозволяє обирати рівень

складності та форму подачі матеріалу. Quizlet також підтримує мобільні пристрої, що забезпечує гнучкий доступ до навчального контенту в різних навчальних ситуаціях (https://quizlet.com/ua).

ClassDojo − це освітня платформа, яка дозволяє створювати віртуальні класи, де учні отримують заохочення за власні досягнення та активну участь у навчальному процесі. Система використовує елементи гейміфікації, такі як бали, значки, рівні та відзнаки, що стимулює мотивацію здобувачів освіти та підтримує їхню зацікавленість у навчанні. ClassDojo також сприяє розвитку соціальних і емоційних навичок, оскільки учні можуть відслідковувати власний прогрес, встановлювати цілі та співпрацювати з однокласниками. Платформа забезпечує інтерактивний зворотний зв'язок, який допомагає педагогам диференціювати завдання та адаптувати їх відповідно до потреб кожного учня, а також формувати позитивну навчальну атмосферу в класі (https://www.classdojo.com/).

Мобільні додатки, такі як Babbel, Rosetta Stone та Memrise, надають можливість проходження інтерактивних уроків, які адаптуються до індивідуального рівня знань здобувачів освіти. Вони включають різноманітні вправи для розвитку мовних навичок − читання, письма, слухання та говоріння, що сприяє комплексному опануванню навчального матеріалу. Завдяки інтеграції ігрових елементів, таких як бали, значки та рівні, ці платформи підвищують мотивацію та залученість учнів, роблячи процес навчання більш цікавим та ефективним (Dörnyei, 2021).

Віртуальні класи, організовані за допомогою платформ Zoom, Microsoft Teams та Google Meet, забезпечують дистанційний доступ до навчального процесу, що особливо актуально для здобувачів освіти, які не можуть регулярно відвідувати традиційні заняття. Такі платформи надають можливість проводити інтерактивні лекції та семінари, організовувати групові дискусії та спільну роботу над проєктами, що сприяє розвитку комунікативних та колаборативних навичок. Крім того, функція запису занять дозволяє повторно переглядати матеріали, аналізувати складні теми та засвоювати інформацію у власному темпі, що підвищує ефективність навчання та підтримує принцип персоналізації освітніх траєкторій. Віртуальні платформи також створюють умови для використання інтерактивних інструментів, таких як опитування, тестування, спільні документи та цифрові дошки, що стимулює активну участь здобувачів освіти та формує навички самостійного навчання.

Застосування зазначених цифрових платформ у навчальному процесі сприяє не лише підвищенню ефективності засвоєння навчального матеріалу, а й розвитку ключових компетентностей XXI століття, зокрема цифрової грамотності, самостійності здобувачів освіти та здатності до рефлексії. Разом з тим, інтеграція таких інструментів у педагогічну практику повинна відбуватися з урахуванням супроводу, дидактичних цілей та особливостей групового та індивідуального навчання.

Розглянемо низку *цифрових інструментів,* що активно застосовуються у сучасній освіті для підтримки диференційованого навчання.

Viber-боти для освіти набувають значної популярності як інструмент підтримки персоналізованого навчання, оскільки створюють інтерактивну комунікацію зі здобувачем освіти. Такі боти можуть адаптувати завдання відповідно до рівня знань учня, пропонувати поетапні вправи та здійснювати зворотний зв'язок у режимі реального часу, що підсилює індивідуалізацію навчального процесу. Такі рішення активно обговорюються в сучасній педагогічній практиці й застосовуються під час дистанційного навчання для оптимізації освітніх комунікацій та підтримки здобувачів, зокрема при вивченні технічних і математичних дисциплін або іноземних мов, забезпечуючи їхню адаптацію до індивідуальних освітніх потреб та темпу засвоєння матеріалу (Освіта для зумерів: Як чат-бот змінює викладання).

Duolingo є однією з найпоширеніших цифрових систем для вивчення іноземних мов у режимі онлайн, що базується на адаптивних алгоритмах навчання. Платформа пропонує персоналізовані плани навчання, інтерактивні вправи та адаптацію складності завдань відповідно до прогресу кожного користувача. Завдяки гейміфікації, системі балів і рівнів та постійному зворотному зв'язку Duolingo сприяє підвищенню мотивації до навчання та формуванню довготривалих звичок підготовки до мовних навичок. Згідно з даними розробника та численними дослідженнями, саме адаптований підхід ігрового формату допомагає здобувачам освіти ефективніше опановувати лексичний матеріал та інші компоненти мовної компетентності (https://uk.duolingo.com/?utm_source=chatgpt.com).

Ресурс *LingQ* орієнтований на навчання мовам через роботу з автентичними текстами й аудіоматеріалами, які здобувачі можуть обирати самостійно відповідно до власних інтересів та рівня підготовки. Такий інструмент підтримує диференціацію, оскільки учень сам визначає темп, контент і складність матеріалу, що сприяє формуванню автономності та самостійної регуляції навчання, а також розвитку навичок читання, аудіювання та критичного осмислення інформації.

Платформа *StoryJumper* дозволяє здобувачам освіти створювати інтерактивні цифрові книжки: вони можуть складати власні історії, ілюструвати їх, додавати текст і працювати з мультимедійними елементами. Такий інструмент розширює можливості творчої діяльності, підтримує розвиток мовленнєвих і комунікативних навичок, а також допомагає виявити індивідуальні інтереси учнів (https://www.storyjumper.com/).

Онлайн-сервіс *Wizer.me* призначений для створення інтерактивних робочих аркушів, які можуть включати відео, текст, аудіо й різні типи завдань із автоматичним зворотним зв'язком. Цей інструмент дозволяє вчителю диференціювати завдання відповідно до рівня підготовки здобувачів, а учням – самостійно виконувати вправи в зручний час, отримувати миттєвий фідбек і переглядати власні результати.

Адаптивні платформи та інтелектуальні освітні середовища дозволяють організувати індивідуальні освітні траєкторії, враховуючи рівень підготовки учнів, їхні інтереси та можливості доступу до цифрових ресурсів, що є особливо важливим під час частих перерв у навчанні та зміни навчального середовища.

У сучасній освіті персоналізоване навчання набуває ключового значення, оскільки дозволяє орієнтувати освітній процес на індивідуальні потреби та можливості здобувачів освіти. Цифрові технології створюють умови для гнучкої організації навчання, забезпечення адаптивності завдань, підтримки різного темпу опанування матеріалу та розвитку автономності учнів.

Водночас цифрове персоналізоване навчання має як переваги, так і виклики, які систематизовано у таблиці що дозволяє наочно оцінити його потенціал для сучасного освітнього процесу та визначити аспекти, які потребують особливої уваги під час впровадження.

Аспект цифрового персоналізованого навчання	Переваги	Виклики
Адаптація до індивідуальних потреб учнів	можливість врахування рівня підготовки та інтересів; підтримка різних темпів навчання.	потребує високої компетентності педагога; не завжди можлива без технологічної підтримки.
Персоналізовані освітні траєкторії	розвиток автономності та самостійності; формування навичок саморегуляції.	складність інтеграції в класну роботу учнів.
Використання адаптивних цифрових платформ	миттєвий зворотний зв’язок; можливість контролю прогресу та оцінювання.	потребує технічного забезпечення; ризики відволікання на технології.
Інтерактивні та ігрові формати	підвищення мотивації та залученості; розвиток критичного мислення та творчості.	може не забезпечувати глибокого академічного засвоєння; необхідність педагогічного супроводу.
Гнучкість організації навчання	можливість дистанційного або змішаного формату. Підтримка індивідуального темпу	Потребує самодисципліни учнів; необхідність контролю з боку педагога
Можливість формувального оцінювання	відстеження прогресу та потреб учнів; адаптація завдань та змісту навчання.	потребує налаштування системи оцінювання; може перевантажувати учителя

Таким чином, із вищезазначеного можна зробити висновок, що цифрове персоналізоване навчання відкриває можливості для формування

індивідуальних освітніх траєкторій, підвищення мотивації та розвитку ключових компетентностей здобувачів освіти. Водночас його ефективність залежить від професійної підготовки педагога, доступності технологій і правильного поєднання з традиційними методами навчання.

Актуальність дослідження зумовлена трансформаційними процесами в освіті, зростанням ролі цифрових технологій, штучного інтелекту та необхідністю забезпечення індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів освіти. У ході дослідження уточнено сутність і зміст понять «цифрове персоналізоване навчання», «інноваційні стратегії навчання», «індивідуальна освітня траєкторія» в контексті сучасної дидактики.

Доведено, що цифрове персоналізоване навчання виступає не лише технологічним, а насамперед дидактичним феноменом, орієнтованим на врахування індивідуально-психологічних, пізнавальних і мотиваційних особливостей здобувачів освіти, а також на активізацію їхньої суб'єктної позиції в освітньому процесі.

Визначено та систематизовано інноваційні стратегії цифрового персоналізованого навчання, зокрема адаптивне навчання, навчання на основі даних (data-driven learning), гейміфікацію, змішане навчання, використання інтелектуальних освітніх систем і чат-ботів. Доведено їхній потенціал у забезпеченні гнучкості освітнього процесу, підтримці індивідуального темпу навчання та розвитку метакогнітивних умінь здобувачів освіти. Особливу увагу приділено трансформації ролі педагога в умовах цифрового персоналізованого навчання. Обґрунтовано, що педагог виступає фасилітатором, тьютором і дизайнером освітнього середовища, здатним інтегрувати цифрові інструменти в дидактичну систему, здійснювати педагогічну підтримку та забезпечувати партнерську взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу.

Отримані результати мають теоретичну й практичну значущість та можуть бути використані у процесі модернізації дидактичних систем закладів загальної середньої, фахової передвищої та вищої освіти, у розробленні освітніх програм, підготовці педагогічних кадрів і підвищенні їхньої кваліфікації.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні ефективності застосування систем штучного інтелекту в цифровому персоналізованому навчанні, розробленні моделей оцінювання індивідуальних освітніх досягнень та дослідженні впливу цифрового персоналізованого навчання на формування ключових і наскрізних компетентностей здобувачів освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Бібік, Н. (Ред.). (2017). *Нова українська школа: Порадник для вчителя*. Видавничий дім «Плеяди», 206.

Глущенко, О., Романов, Л., Пащенко, Т., Пятничук, Т., & Шимановський, М. (2019). *Проектні технології навчання учнів професійно-технічних навчальних закладів* (Л. А. Романов, ред.). Полісся.

Закон України «Про вищу освіту». (2014). Верховна Рада України (№1556-VII). URL:https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18.

Закон України «Про освіту». (2017). Верховна Рада України (№ 2145-VIII). URL:https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19.

Ілійчук, Л. (2020). Електронний підручник як інноваційний засіб навчання. *Освітні обрії, 50, 1,* 61–65. DOI:https://doi.org/10.15330/obrii.50.1.61-65.

Ілійчук, Л. (2020). Електронні підручники для Нової української школи: пропозиції та досвід впровадження. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* (Серія: Педагогічні науки), 4 (65), 83–89. DOI:https://doi.org/10.28925/1609-8595.2020.4.10.

Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки. URL:https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80#Text.

Косович, О. (2011). Проектна діяльність як одна з форм інноваційних методичних технологій навчання. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія «Педагогіка, соціальна робота», (22), 76–78.

Локарєва, Г., Бажміна, Е. (2021). Персоналізація в освіті: управління студентами власною траєкторією навчання засобами цифрових технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 86, 6, 187–207.

Малик, І. (2013). Тенденції розвитку інформаційної економіки в Україні. *Вісник Східноєвропейського університету економіки і менеджменту, 14*, 25-34.

Михайлова, Л., Семенишина, І., Краснощок, І., & Ступеньков, С. (2023). Гейміфікація як інноваційний кейс професійної підготовки педагогічних працівників ЗВО в умовах дистанційного навчання. Академічні візії, (18). https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/283.

Освіта для зумерів: Як чат-бот змінює викладання. (2025). https://osvitafp.com.ua/2025/02/14/osvita-dlia-zumeriv-iak-chat-bot-zminiuie-vykladannia/.

Павельчук, М. (2024). Персоналізація навчання здобувачів профільної середньої освіти як представників покоління Альфа: урахування індивідуально-психологічних особливостей. *Український педагогічний журнал, (3),* 79–86.

Переяславська, С., Смагіна, О. (2019). Гейміфікація як сучасний напрям вітчизняної освіти. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету,* (спецвип.), 250–260. https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019s24.

Проєкт Концепції Цифрової адженди України – 2020. https://ucci.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf

Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти. (2020). Міністерство освіти і науки України. https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/rekomendacij-shodo-vprovadzhennya-zmishanogo-navchannya-uzakladah-fahovoyi-peredvishoyi-ta-vishoyi-osviti.

Ромат, Є., Білявська, Ю. (2020). Гейміфікація та її сприйняття поколінням «Z». *Наукові записки Національного університету «Острозька академія», 17(45),* 23–28. https://doi.org/10.25264/2311-5149-2020-17(45)-23-28

Саган, О. (2024). Організація персоналізованого навчання за допомогою штучного інтелекту. *Педагогічні науки, (108*), 37–43.

Серденко, Т., Рейс, Т. (2025). Персоналізація навчання за допомогою інформаційних систем. *Вісник Херсонського національного технічного університету. Інформаційні технології, 2(93*), 333–338

Стребна, О. (2020). Формувальне оцінювання як засіб підтримки і розвитку здобувачів освіти початкової школи. *Педагогічний альманах, (46),* 70–79. https://doi.org/10.37915/pa.vi46.110.

Цуранова, О., та ін. (2022). Методичні рекомендації щодо впровадження технологій гейміфікації в дистанційній освіті. *Acta Paedagogica Volynienses, (4*), 159–164. https://doi.org/10.32782/apv/2022.4.25.

Цюняк, О. (2021). Розлуцька Г. Змішане навчання як інноваційна форма організації освітнього процесу у закладах вищої освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету.* Серія «Педагогіка. Соціальна робота», 2(49), 232−236. http://visnyk-ped.uzhnu.edu.ua/article/view/247748.

Цюняк, О. (2021). *Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів в умовах цифрової трансформації освіти*. Івано-Франківськ, Кушнір Г.М.

Цюняк, О. (2021). Використання цифрових технологій у професійній підготовці майбутніх педагогів у закладах освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, 75(4)*, 128−133.

Шапар, В. (2007). Сучасний тлумачний психологічний словник. Прапор.

Швардак, М., Попович, О. (2025). Персоналізоване навчання з використанням штучного інтелекту. *Науковий вісник Сіверщини.* Серія: Освіта. Соціальні та поведінкові науки, 1(14), 139–156.

Якубов, С. (2016). Персоналізоване навчання в загальноосвітній школі: основні визначення та шлях до впровадження. *Директор школи, 9(117),* 59–72.

Bakhmat, N., Smorgun, M. (2022). On the role of digitalization and globalization for the development of mobile video games in the education of the future: Trends, models, cases. *Futurity Education, 2(4),* 77–90. https://doi.org/10.5209/rced.61992.

Dörnyei, Z. (2021). Motivational strategies in the language classroom. Cambridge University Press, 111.

Fedirchyk, T., Didukh, V. (2019). Pedagogy of partnership as a factor of formation of effective interaction of participants of the educational process in the conditions of the New Ukrainian School. *Mountain School of Ukrainian Carpaty, 21,* 50–54. https://doi.org/10.15330/msuc.2019.21.50-54.

Guerrero, P., Ruiz, A. (2020). Personalized education according to García Hoz. *Complutense Journal of Education, 31(2),* 153–161.

Yurchenko, O. (2022). Partnership pedagogy as a prerequisite for effective interaction of participants in the educational process. *Modern Engineering and Innovative Technologies, 2*(23–02), 90–94. https://doi.org/10.30890/2567-5273.2022-23-02-010.

Шелестова Л. В.
Інститут педагогіки НАПН України
(Київ, Україна)
https://doi.org/10.32405/978-617-9006-40-1-2026-538-552

ПРОФІЛЬНА СЕРЕДНЯ ОСВІТА КРІЗЬ ПРИЗМУ ФУНКЦІЙ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У контексті модернізації освіти профільна школа розглядається не лише як фінальний етап загальної середньої освіти, а як ключовий період особистісного самовизначення, побудови індивідуальної освітньої траєкторії та свідомого вибору подальшого шляху. Саме тут педагогічні технології починають виконувати не лише допоміжну роль, а стають стрижнем освітнього процесу, який базується на особистісно орієнтованому, компетентнісному та діяльнісному підходах.

У сучасних умовах такі технології є не просто засобом організації навчання, а механізмом реалізації функціонального потенціалу профільної освіти, який охоплює різні аспекти розвитку учня. Їх цінність полягає у здатності забезпечити цілісність, адаптивність і результативність навчального процесу в умовах багатопрофільності, варіативності змісту й методів.

До найсуттєвіших функцій педагогічних технологій, що забезпечують ефективну реалізацію профільного навчання, належать диференційна, мотиваційна, інтенсифікаційна, функція самореалізації, формування вміння приймати рішення, комунікативна, контролююча та прогностична (Шелестова, 2025 f). Їх втілення дає змогу трансформувати освітній процес від традиційного засвоєння знань до розвитку ключових компетентностей, які потрібні молодій людині для життя в динамічному світі.

Так, диференційна функція спрямована на підтримку індивідуалізації навчання, уможливлюючи для кожного учня просування у власному темпі та за власною освітньою траєкторією. Мотиваційна функція забезпечує формування внутрішнього інтересу до навчання, що особливо важливо в умовах профільного розмаїття, коли учень працює з матеріалом, близьким до його цінностей і професійних орієнтацій.

Інтенсифікаційна функція дозволяє зробити навчання більш ефективним, не перевантажуючи учня додатковими обсягами інформації, а підвищуючи якість засвоєння знань через активні, інноваційні, інтерактивні методики. Функція самореалізації відкриває можливості для творчої, дослідницької, соціальної активності, де учень може проявити власні здібності, працювати в логіці своїх інтересів і сильних сторін.

Педагогічні технології також сприяють формуванню вміння приймати рішення, що є важливим елементом суб'єктності учня і передумовою його життєвої автономії.

Комунікативна функція полягає у створенні умов для ефективної взаємодії в освітньому середовищі, розвитку навичок спілкування, співпраці, ведення дискусій, що особливо актуально в умовах командної діяльності та проєктної роботи. Водночас контролююча функція дедалі більше відходить від вузького тлумачення як перевірки знань і набуває рис інструмента педагогічного супроводу, діагностики, підтримки індивідуального поступу.

Нарешті, прогностична функція передбачає здатність педагогічної технології враховувати динаміку навчального розвитку, орієнтуватися на освітні запити й перспективи учня, проєктувати траєкторію його подальшої реалізації відповідно до обраного профілю.

Узагальнення сучасних наукових досліджень і практичних підходів дозволяє розглядати педагогічні технології як багатофункціональний інструмент не лише організації, а й глибокої трансформації профільної освіти у напрямі особистісного розвитку, професійного становлення та підготовки до викликів сучасності.

Диференційна функція педагогічних технологій як засіб індивідуалізації профільного навчання

Однією з базових умов реалізації профільної освіти як простору свідомого вибору та особистісного зростання є впровадження індивідуального підходу. У цьому контексті диференційна функція педагогічних технологій набуває особливого значення, оскільки спрямована на адаптацію змісту, методів і організаційних форм відповідно до пізнавальних можливостей, навчального темпу, мотиваційної сфери та академічних інтересів кожного старшокласника. Завдяки цьому з'являється реальний потенціал для побудови індивідуальних освітніх маршрутів, які слугують основою для професійного самовизначення (Шелестова, 2025 а).

Застосування цієї функції передбачає створення умов, за яких учень має змогу навчатися відповідно до власного профілю, обираючи відповідні предмети, рівень складності, формат завдань і темп опанування матеріалу. Вагомим інструментом у цьому процесі є курси за вибором, що дають змогу заглиблено вивчати галузі, релевантні до професійної орієнтації. Наприклад, у STEM-напрямах ефективними є курси з молекулярної біології, робототехніки, прикладної математики. У гуманітарному - креативне письмо, сучасна журналістика, теорія комунікації В економічному профілі - практикуми з інвестування, основ бізнес-планування чи фінансової аналітики.

Цифрові платформи також активно підтримують індивідуалізацію навчання. Ресурси типу Moodle, Google Classroom, Khan Academy створюють адаптивне середовище, де кожен учень може працювати з контентом у власному темпі, обираючи необхідний рівень складності, отримуючи

оперативний фідбек та аналізуючи власні результати. Це сприяє не лише підвищенню мотивації, а й формуванню внутрішньої саморегуляції та рефлексії. За допомогою цифрових платформ формується індивідуальна освітня траєкторія, яка відповідає як академічному рівню учня, так і його профільним інтересам.

Ще одним ефективним засобом індивідуалізації є проєктне навчання. Воно відкриває простір для самостійної пізнавальної діяльності, що має практичну, креативну або міждисциплінарну спрямованість. Залежно від профілю учні реалізують різноманітні проєкти: у STEM-профілі розробляють прототипи, проводять польові дослідження, беруть участь у технохакатонах; у гуманітарному створюють блоги, готують літературні журнали, досліджують культурні наративи в медіа; у соціальному організовують акції громадянської активності, впроваджують мікропроєкти з локальної взаємодії. Такий підхід дає змогу учням проявити свої сильні сторони, відчути цінність власного досвіду й актуалізувати внутрішні смисли навчання.

Особливої ваги диференційна функція педагогічних технологій набуває в інклюзивному середовищі, де технології виступають як адаптивний місток до якісної освіти. Аудіовізуальні та тактильні матеріали, структуровані шаблони, візуальні підказки й соціальні історії - усе це дає змогу враховувати специфіку освітніх потреб учнів з порушеннями слуху, зору, розладами аутистичного спектру чи іншими особливостями розвитку, не знижуючи загального рівня освітніх очікувань.

Таким чином, функція диференціації в педагогічних технологіях є не лише інструментом адаптації навчального процесу, а й потужним чинником забезпечення рівних можливостей для самореалізації, професійного орієнтування та компетентнісного зростання старшокласників в умовах профільної школи.

Функція самореалізації: освітнє середовище як ресурс розвитку особистості

У профільній середній освіті педагогічні технології розглядаються не лише як засіб формування знаннєвої бази, а й як інструмент підтримки особистісного зростання учня. Вони створюють можливості для творчого самовираження, ініціативної участі у навчальному процесі, взаємодії в команді, розвитку соціальних навичок і лідерських якостей. Завдяки цьому освітній простір перетворюється на середовище, у якому учень може реалізувати власні потенційні можливості відповідно до обраного профілю (Шелестова, 2025 d).

Одним із найбільш ефективних засобів реалізації функції самореалізації є проєктне навчання. У технічних профілях воно спрямоване на створення прикладних рішень, що відповідають викликам сучасної інженерії чи виробництва, зокрема проєктування роботизованих систем, розробка прототипів з використанням 3D-моделювання тощо. Такі форми роботи

сприяють формуванню професійної самоідентичності, допомагають учням усвідомити перспективи свого майбутнього в межах обраної спеціалізації.

Для природничо-математичних профілів ключовим є використання практико-орієнтованих підходів у рамках STEM-освіти. Поєднання наук, технологій, інженерії та математики дає змогу формувати цілісне уявлення про природу явищ і розв'язання прикладних завдань. Цифрові лабораторії, зокрема платформи типу PhET чи Labster, дають змогу проводити віртуальні експерименти у безпечному середовищі, що моделює складні процеси та стимулює дослідницький інтерес.

У межах гуманітарного спрямування вагомими є технології, що інтегрують креативне письмо, медіаграмотність і соціокультурні практики. Завдяки створенню учнями подкастів, інтерв'ю, есеїв, шкільних ЗМІ, блогів, вони мають змогу висловити власну позицію, здійснювати критичний аналіз інформації та брати участь у суспільному дискурсі, розвиваючи водночас комунікативну компетентність.

В економічних профілях особливу увагу приділяють симуляційним технологіям, що моделюють реальні економічні процеси. Застосування онлайн-симуляторів, бізнес-ігор, участь у стартап-конкурсах чи тренінгах з підприємництва стимулює розвиток фінансової грамотності, управлінського мислення й відповідальності за прийняті рішення.

Соціально-гуманітарне спрямування забезпечує включення старшокласників до соціально значущих ініціатив: реалізація волонтерських проєктів, проведення інформаційних кампаній, участь у діяльності, спрямованій на підтримку вразливих груп населення. Це сприяє формуванню соціальної активності, емпатії, громадянської зрілості.

Важливою умовою реалізації функції самореалізації у будь-якому профілі є використання цифрових платформ (Google Classroom, Edmodo, Moodle тощо), які підтримують автономність у навчанні, розвиток рефлексії, навичок самоорганізації та формування власної освітньої траєкторії. Учень має змогу обирати темп роботи, аналізувати власні результати, адаптувати навчальний маршрут до власних цілей.

Отже, функція самореалізації в педагогічних технологіях є визначальною для формування освітньої суб'єктності старшокласників. Вона забезпечує не лише високий рівень залучення до навчального процесу, а й створює умови для розкриття індивідуального потенціалу, формування ідентичності та ціннісного ставлення до власної освітньої траєкторії як ресурсу для життєвого успіху.

Інтенсифікаційна функція педагогічних технологій: навчати інтенсивно не означає навантажувати

У контексті профільного навчання особливої ваги набуває раціоналізація освітнього процесу з урахуванням обмежених ресурсів часу та підвищених вимог до змісту. Інтенсифікаційна функція педагогічних технологій полягає в активному залученні учня до навчання без необхідності нарощування обсягів

інформації чи академічного навантаження. Її реалізація передбачає зміну способу організації діяльності, а не кількісне збільшення матеріалу.

На практиці інтенсифікація досягається через впровадження методів і форм, що стимулюють пізнавальну активність, самостійність і креативність. Зокрема, *проєктне навчання* дає змогу об'єднати теорію й практику в єдиний цілісний освітній досвід. Наприклад:

- у технологічному профілі: реалізуються технічні чи інженерні проєкти, що потребують розрахунків, креслень, тестувань;
- у природничому профілі: екологічні експедиції, лабораторні дослідження, мініпроєкти з біології чи хімії;
- у гуманітарному профілі: історичні реконструкції, фольклорно-літературні етюди, журналістські розслідування.

Такі форми активізують мислення, вимагають командної взаємодії, відповідальності, самоорганізації й презентативних умінь. Саме тому проєктне навчання є ключовим інструментом для інтенсифікації пізнавальної активності.

Інтерактивні технології (дебати, ситуаційні вправи, рольові симуляції, робота з кейсами) активізують аналітичне мислення, розвивають уміння обґрунтовувати позицію, шукати компроміси та приймати обґрунтовані рішення. Саме ці форми стають провідними у профілях, орієнтованих на роботу з людьми. Вони дають змогу: розглядати складні проблеми з різних точок зору; застосовувати знання в нових, часто симульованих обставинах; формувати культуру діалогу, компромісу, командної роботи. У профілях з гуманітарним спрямуванням (правовий, історичний, соціологічний) саме ці технології слугують основою для глибокого засвоєння понять і формування життєво важливих компетентностей.

У сучасній профільній освіті особливу роль відіграє технологічне забезпечення освітнього процесу. Залучення *цифрових платформ* (Google Workspace, Canva, Moodle), віртуальних лабораторій (PhET, Labster) і сервісів для колаборації дозволяє візуалізувати складні поняття, моделювати реальні процеси, організовувати дистанційну взаємодію, вести цифрові портфоліо. Це забезпечує не лише гнучкість навчання, а й підтримує самостійне опанування змісту та розвиток необхідних навичок.

Ігрові технології (рейтинги, місії, квести, симулятори) суттєво підвищують інтерес до навчання в старшій школі. У старшій школі гейміфікація виявляється найбільш ефективною у таких напрямках:

- економічні профілі: бізнес-симуляції, маркетингові симулятори, управління підприємством у віртуальному середовищі;
- технологічні профілі: розробка продуктів, тестування прототипів, стратегічні ігри;
- суспільствознавчі профілі: симуляція виборів, судові засідання, моделі міжнародних відносин.

Завдяки гейміфікації учень не лише засвоює знання, а й вчиться приймати рішення, оцінювати ризики, адаптувати стратегії, тобто, набуває компетентностей, релевантних до реального життя.

Інтенсифікація навчання передбачає перехід від репродуктивного засвоєння до самостійного набуття знань. У цьому контексті важливою є: підтримка індивідуальних освітніх траєкторій (засобами електронних портфоліо, менторства, індивідуальних планів); рефлексія та самооцінювання (щоденники навчання, міні-есе, самоаналіз результатів); автономність у виборі тем, джерел, форматів опанування змісту. Це сприяє формуванню відповідальності, самодисципліни, мотивації до навчання. У такий спосіб формуються навички управління власною освітньою траєкторією.

Таким чином, інтенсифікаційна функція педагогічних технологій не пов'язана з розширенням змісту, а орієнтована на зміну динаміки й якості навчальної взаємодії. Вона забезпечує глибше занурення у зміст, вищу результативність і свідоме ставлення учня до освітньої діяльності. Саме це є передумовою для формування компетентного, відповідального та соціально активного випускника профільної школи, здатного до свідомого вибору й самореалізації в сучасному світі.

Мотиваційна функція педагогічних технологій у профільній середній освіті: стратегія формування внутрішньої залученості

Мотиваційна функція педагогічних технологій у профільній школі посідає особливе місце, адже саме вона визначає рівень внутрішньої залученості учня, його готовність до самоосвіти й усвідомленого вибору професійної траєкторії. Завдяки системному впровадженню технологічних рішень педагог отримує можливість не лише підвищити результативність навчання, а й забезпечити глибше емоційно-ціннісне залучення старшокласників до освітнього процесу (Шелестова, 2025 с).

Формування внутрішньої мотивації найефективніше відбувається через педагогічні технології, які передбачають активну діяльність, рефлексію та можливість вибору. Зокрема, *проєктне навчання* створює умови для планування, дослідження, творчої ініціативи й публічної презентації результатів, що сприяє самоповазі, відчуттю успіху та академічній автономії. *Проблемне навчання* формує внутрішню інтелектуальну потребу долати труднощі, розвиває аналітичне мислення й уміння аргументовано відстоювати позицію. *Кооперативні технології* («акваріум», «ротаційні трійки», навчання в малих групах) зміцнюють мотивацію через соціальну взаємодію, колективну підтримку та спільне досягнення результатів. Застосування *кейс-методу* поглиблює пізнавальний інтерес, адже учні опановують навчальний матеріал на основі аналізу реальних життєвих ситуацій, що наближає навчання до майбутньої професійної практики. *Інформаційно-комунікаційні технології* (Google Workspace, Padlet, Mentimeter, LearningApps) персоналізують

навчальний процес, роблять його більш динамічним і відповідним запитам сучасної молоді.

Важливим підґрунтям для розвитку мотивації є педагогічне середовище. Освітній процес, побудований на визнанні суб'єктності учня, наданні йому права вибору теми, способу виконання завдань чи форм представлення результату, сприяє формуванню почуття відповідальності та власної значущості. Не менш важливою є рефлексивна складова: регулярне самооцінювання, аналіз освітніх досягнень і труднощів. Створення емоційно безпечного середовища, у якому помилка сприймається як ресурс розвитку, підсилює внутрішню готовність учня діяти, а професійно зорієнтований зміст навчання пов'язує освіту з майбутніми кар'єрними перспективами.

Ефективна реалізація мотиваційної функції вимагає системних педагогічних дій. Диференціація завдань дозволяє враховувати рівень мотивації: учням із високим рівнем пропонуються творчі чи дослідницькі форми, менш вмотивованим - завдання з прогнозованим успіхом і швидким зворотним зв'язком. Моніторинг мотиваційного стану (анкетування, навчальні щоденники, рефлексивні опитувальники) забезпечує педагогічну чутливість до динаміки інтересу й дає змогу своєчасно коригувати підходи до роботи з учнями. Не менш важливо підвищувати кваліфікацію педагогів у сфері мотиваційної підтримки, зокрема через тренінги чи воркшопи з мотиваційної діагностики, обмін успішними кейсами на професійних платформах.

Важливою формою популяризації мотиваційно ефективних технологій є міжшкільні конференції, учнівські форуми, виставки проєктів, електронні бази педагогічних ідей, що підвищують престиж навчальних досягнень.

Отже, мотиваційна функція педагогічних технологій у профільній середній освіті - це не лише спосіб підтримати інтерес до навчання, а стратегічний напрям розвитку особистості, що формує готовність до самостійного пізнання, професійного вибору та самореалізації.

Функція формування уміння приймати рішення в умовах профільної середньої освіти: педагогічні технології та профільна специфіка

У контексті профільної середньої освіти, яка орієнтована на професійне самовизначення старшокласника, особливого значення набуває формування здатності до прийняття усвідомлених, обґрунтованих і відповідальних рішень. У цьому процесі педагогічні технології виступають не лише як дидактичні інструменти, а як моделі дій, що дають змогу учневі вчитись діяти в умовах невизначеності, аналізувати варіанти, оцінювати наслідки вибору (Шелестова, 2025 е).

Застосування *проєктних технологій* у профільному навчанні створює повноцінне середовище для формування логіки прийняття рішень: від постановки проблеми до аналізу результатів. У таких форматах учень самостійно формулює цілі, визначає етапи реалізації, обирає оптимальні стратегії й оцінює наслідки. Ці підходи особливо ефективні в технологічному й

природничому профілях: під час реалізації інженерних проєктів, розробки екомоделей, проведення експериментів.

Кейс-метод сприяє розвитку прогностичного та критичного мислення. Ситуації з конфліктом інтересів або інформаційною неоднозначністю стимулюють учня шукати рішення в умовах обмеженої інформації. Такий підхід активно застосовується в економічному й суспільно-гуманітарному профілях у межах аналізу бізнес-дилем, етичних ситуацій, соціальних конфліктів.

У напрямках STEM особливу роль відіграють навчальні задачі, побудовані за принципом «вигадати, реалізувати, вдосконалити». Вони моделюють реальні професійні ситуації, що передбачають кілька варіантів вирішення, кожен з яких потребує логічного обґрунтування, тестування та рефлексії. Це формує в учнів гнучкість мислення, навички планування та гіпотетичне моделювання.

Гейміфіковане навчання створює симульовані умови для прийняття рішень: через сценарії з множинними розгалуженнями учні можуть відстежувати наслідки власного вибору. Такі підходи ефективні в курсах на кшталт «Фінансова грамотність», «Громадянська освіта», «Інженерне мислення», де критично важливою є здатність враховувати ризики та змінні обставини.

Тренінгові технології забезпечують можливість колективного обговорення, у ході якого кожен учасник висловлює позицію, обґрунтовує власну думку, домовляється про спільне рішення. У профілях із соціально-психологічним акцентом такі технології застосовуються у вивченні конфліктології, психології спілкування, медіації.

Розвитку навичок ухвалення рішень також сприяє *технологія портфоліо*. Вона формує здатність до рефлексії: учень сам обирає змістові одиниці, що засвідчують його навчальний поступ, аналізує помилки, обґрунтовує зроблений вибір. Це дає змогу розвивати відповідальність, самооцінку й стратегічне бачення власної освітньої траєкторії.

Щоб функція формування уміння приймати рішення була реалізована ефективно, зміст, організація й технології навчання мають бути адаптовані до логіки кожного освітнього профілю.

У *природничо–математичному профілі* вміння обґрунтовано обирати формується за допомогою дослідницької діяльності: учень висуває гіпотезу, обирає метод її перевірки, аналізує результати, формує висновки. Найбільш дієвими є проєктні технології, що орієнтовані на продуктивну діяльність.

У *гуманітарному профілі* рішення учня базується на ціннісному аналізі текстів, історичних подій, моральних дилем. Есе, дебати, інтерпретація літератури стимулюють формування внутрішньої позиції, здатності аргументовано обирати й нести відповідальність за цей вибір.

У *технологічному профілі* домінує практична діяльність: проєктування, моделювання, інженерний дизайн. Учень приймає рішення щодо матеріалів,

інструментів, способів реалізації, що сприяє розвитку критичного та прогностичного мислення.

Економічний профіль акцентує увагу на прийнятті стратегічно й етично обґрунтованих рішень. Бізнес-кейси, симуляційні ігри, розробка бізнес-планів формують здатність оцінювати ризики, планувати дії в умовах невизначеності.

У *соціально-психологічному профілі* важливим є розвиток емпатії, моральної відповідальності, соціального прогнозування. Рольові ігри, аналіз поведінкових ситуацій і дилем формують готовність до морального вибору та вміння бачити наслідки своїх дій у суспільстві.

Таким чином, уміння приймати рішення є наскрізною компетентністю, яка потребує методично виважених педагогічних технологій. Її формування має ґрунтуватися не лише на когнітивному підґрунті, а й на емоційно-ціннісній залученості учнів до процесу вибору та розуміння наслідків власних дій.

Особливості реалізації комунікативної функції педагогічних технологій у профільній середній освіті

У сучасній профільній середній освіті ключовим орієнтиром стає розвиток не лише академічних, а й наскрізних компетентностей, серед яких комунікативна набуває стратегічного значення. Педагогічні технології, що застосовуються в освітньому процесі, покликані забезпечити реалізацію цієї функції як у прикладному, так і в ціннісно-розвивальному вимірі: формуючи в учнів навички конструктивного діалогу, міжособистісної взаємодії, аргументованого висловлювання, здатності до публічного самовираження.

Теоретичною основою реалізації комунікативної функції слугує діяльнісний підхід, що трактує спілкування як форму кооперативної навчальної взаємодії, у якій знання є результатом соціального конструювання. Соціокультурна перспектива надає комунікації статусу інструмента інтеріоризації досвіду та передавання смислів. Методологія компетентнісного підходу, закладена в основі Нової української школи, трактує комунікацію як інтегративне уміння: будувати аргументацію, слухати, переконувати, узгоджувати дії в команді. У цьому контексті педагогічна технологія має формувати середовище постійної мовленнєвої взаємодії, дискусії, рефлексії.

Реалізація комунікативної функції у профільній школі відбувається із врахуванням специфіки кожного профілю.

Так, у *гуманітарних профілях* комунікація постає не лише засобом навчання, а й його змістом. Учні активно долучаються до публічного обговорення, інтерпретації текстів, дискусій на етичні, історичні, філософські теми. Дискусійні платформи, симуляції, аналітичне рецензування та публічні проєкти є органічними елементами освітнього процесу, які сприяють формуванню культури аргументованої полеміки, критичного осмислення ідей, розвитку емоційного інтелекту.

У *природничо-математичних профілях* комунікація інтегрується в логіку дослідницької діяльності. Спільне висування гіпотез, обговорення результатів

експериментів, командне моделювання процесів, рефлексія після лабораторних робіт − усі ці форми забезпечують формування наукового мовлення, термінологічної точності, логіко-аналітичного стилю комунікації. Особливе значення мають мікрогрупові форми роботи, які передбачають постійну мовленнєву взаємодію в межах пізнавального завдання.

У *технологічних профілях* провідним вектором є формування навичок професійної комунікації. Розробка технічної документації, обговорення дизайну та функціоналу макетів, захист проєктних рішень, командні обговорення рішень формують здатність точно, чітко й фахово висловлювати думки. Тут важливою є інтеграція комунікативної функції з технологічною компетентністю.

У *мистецьких профілях* комунікація набуває естетичного забарвлення. Публічні обговорення творчих ідей, рефлексія після занять, інтерпретація мистецьких творів, командні перформанси сприяють формуванню образного мислення, емпатії, здатності до емоційної та естетичної аргументації. Комунікативна функція тут не лише вербальна, вона інтегрує візуальні, аудіальні, тілесні способи вираження, розвиває здатність транслювати зміст у художній формі.

Комунікативна функція в усіх профілях виконує інтегративну роль: вона не обмежується передачею інформації, а забезпечує формування культури взаємодії, співтворчості, міжособистісної компетентності. У зв’язку з цим актуальними стають технології, здатні активізувати мовленнєве й соціальне поле діяльності учнів.

Серед сучасних педагогічних технологій, що дають змогу реалізувати комунікативний потенціал профільного навчання, варто виокремити дискусійні технології, проєктне та кейс-навчання, імітаційне моделювання, цифрові платформи з функціями інтерактивної взаємодії. Їх застосування дає змогу не лише активізувати навчальний процес, а й сформувати в учнів досвід публічного самовираження, конструктивної участі в колективному прийнятті рішень.

Отже, комунікативна функція педагогічних технологій у профільній середній освіті не має універсального алгоритму реалізації: вона адаптується до профілю, змісту та компетентностей учнів певного профілю. Її ефективне втілення забезпечує розвиток здатності до діалогу, командної роботи, критичного осмислення, самопрезентації й активної участі в соціокультурному просторі (Будник, Фомін, 2019); (Холод, 2013); (Дзяна & Дзяний, 2021); (Дичківська, 2004); (Пономарьова, Бєляєв, Бабакіна & Литвин, 2023).

Контролююча функція педагогічних технологій у профільній середній освіті: сучасна парадигма та інструментарій реалізації

У сучасній парадигмі профільної середньої освіти контролююча функція педагогічних технологій набуває якісно нових акцентів. Вона більше не зводиться до перевірки знань у класичному розумінні, а слугує інструментом

освітнього супроводу, формування самостійного і відповідального суб'єкта навчання.

Насамперед, контролююча функція педагогічних технологій сприяє індивідуалізації освітньої траєкторії учня. Завдяки постійній діагностиці, відстеженню динаміки знань і вмінь, виявленню сильних і слабких сторін, педагог має змогу коригувати навчальний процес відповідно до потреб і темпу кожного здобувача освіти. Особливої ваги цей аспект набуває в умовах варіативності профілів, що вимагають різного змістового наповнення й підходів до оцінювання.

Окрім того, логіка контролю в кожному освітньому профілі відображає його змістову специфіку. Так, у природничо-математичному напрямі домінують тестування, експериментальні перевірки, вимірювання точності; у гуманітарному - текстовий аналіз, аргументовані судження, есе; в економічному - кейс-методи, моделювання ризиків; у технологічному - оцінка проєктів, практична демонстрація навичок. Педагогічна технологія тут є не лише інструментом перевірки, а й засобом розкриття рівня сформованості профільних компетентностей.

Сучасна парадигма оцінювання орієнтує педагогічну практику на зміну вектора: від фіксації результату до супроводу розвитку. У цьому контексті функція контролю перестає бути лише інструментом підсумкового оцінювання, вона стає точкою запуску нового циклу навчання. Йдеться про постійний і змістовний зворотний зв'язок, надання індивідуальних рекомендацій, рефлексивний аналіз досягнень і труднощів. Такий підхід сприяє поступовому становленню рефлексивної особистості, здатної самостійно аналізувати власну діяльність, відстежувати динаміку змін, усвідомлювати й оцінювати результати та відповідати за них.

Для ефективної реалізації цієї моделі оцінювання необхідна зміна акцентів у самій організації контролю. Зокрема, доцільним є залучення учнів до процесу розроблення критеріїв успіху через спільне створення матриць оцінювання. Це не лише забезпечує прозорість освітнього процесу, а й формує спільне бачення цілей і підвищує мотивацію учнів.

Окрім того, контроль набуває особливого змісту, коли він інтегрується в контекст профілю навчання. Так, у профільних класах доцільно використовувати кейси, побудовані на змістових ситуаціях, наближених до реального життя. Це дає змогу здійснювати оцінювання не відірвано від життєвих завдань, а у форматі, що є природним для конкретного профілю: як-от створення технічного продукту за умовним технічним завданням для технологічного профілю чи розв'язання моральних дилем у літературному або історичному контексті для гуманітарного профілю.

Водночас важливою передумовою ефективного контролю залишається створення в класі атмосфери довіри, де оцінювання сприймається не як покарання, а як конструктивна підтримка. У такому середовищі учень починає бачити в контролі не загрозу, а інструмент зростання. Тільки за таких умов

контролююча функція педагогічних технологій дійсно виконує свою розвивальну місію: допомагає формувати в учня не лише знання, а й здатність усвідомлювати, аналізувати та коригувати власну освітню траєкторію.

Реалізація контролюючої функції педагогічних технологій у профільній середній освіті забезпечується різними інструментами, що гармонійно поєднують сучасні дидактичні й технологічні підходи. Одним із ефективних напрямів є використання *технологій формувального оцінювання*, зокрема чек-листів, індивідуальних карток прогресу, спостережень та самооцінювання, за яких контроль стає постійним, ненав'язливим супроводом навчального процесу.

Ще одним ресурсом для гнучкої й динамічної діагностики виступають *цифрові інструменти оцінювання*, такі як Google Forms, ClassTime, LearningApps, Plickers, які дають змогу швидко збирати дані, адаптувати рівень складності завдань, персоналізувати фідбек і наочно візуалізувати динаміку навчання.

Значну роль у формуванні здатності до самоспостереження та саморегуляції відіграють *технології рефлексивного контролю* (щоденники, опитувальники, короткі письмові рефлексії), що допомагають учневі аналізувати власну діяльність, передбачати труднощі й своєчасно коригувати освітню траєкторію.

Підвищенню мотиваційної залученості сприяє *гейміфікований контроль*, що базується на системі балів, рейтингів, бейджів і рівнів. У такій моделі контроль перестає бути інструментом покарання, натомість трансформується у засіб внутрішнього розвитку та самостимулювання.

Окрему цінність мають *контрольно-оцінювальні проєкти*, у межах яких учень не лише демонструє результат, а й бере участь у визначенні критеріїв оцінювання, фіксує етапи виконання та рефлексує процес.

Отже, контролююча функція педагогічних технологій у профільній середній освіті трансформується з класичного інструмента перевірки знань у комплексний засіб педагогічного супроводу, розвитку, рефлексії та професійного самовизначення. Її ефективна реалізація є одним із показників якості Нової української школи, яка формує здатну до свідомого вибору, активну й самостійну особистість (Дичківська, 2004); (Кузнецова, 2013); (Пашко, Коваленко & Симоненко, 2008); (Пономарьова, Бєляєв, Бабакіна, & Литвин, 2023); (Шидловська & Мирончук , 2014).

Прогностична функція педагогічних технологій у профільній середній освіті: зміст, інструменти, перспективи

У структурі сучасного освітнього процесу прогнозування індивідуальної траєкторії розвитку учня набуває особливого значення. Умови соціально-економічної нестабільності, постійна трансформація ринку праці, розвиток нових технологій вимагають від школи не лише надання знань, а й формування в учнів уміння передбачати, планувати й приймати відповідальні рішення щодо

свого майбутнього. Саме тому прогностична функція педагогічних технологій стає одним із важливих механізмів забезпечення якості профільної середньої освіти.

Прогностична функція педагогічної технології передбачає здатність забезпечити передбачення змін в освітньому розвитку учня, створити умови для побудови індивідуальної освітньої траєкторії, зорієнтованої на набуття компетенцій, необхідних у майбутньому. Педагогічне прогнозування означає не лише передбачення результатів, а кероване проєктування розвитку потенціалу особистості за допомогою змісту, форм, методів і цифрових інструментів навчання. У контексті профільної освіти така функція передбачає здатність учителя: виявити освітній запит і потенціал учня; адаптувати навчальний процес до особистісної динаміки та мотиваційного профілю; спрямувати розвиток учня в логіці обраного профілю навчання й передбачуваної професійної траєкторії.

Одним із важливих засобів реалізації цієї функції є освітня аналітика. Використання цифрових педагогічних технологій та платформ (Classtime, Learning Passport) відкриває можливості для створення динамічних профілів учня, візуалізації траєкторії навчального поступу, виявлення зон ризику, прогнозування темпу й глибини засвоєння матеріалу.

Ще одним ефективним інструментом реалізації прогностичної функції є педагогічне моделювання. Йдеться про впровадження симуляцій, сценаріїв розвитку подій, імітаційних ігор, які дають змогу учневі не лише проєктувати можливі варіанти розв’язання задач, а й оцінювати наслідки власних рішень. Це формує стратегічне мислення, вчить діяти в умовах невизначеності, розглядати альтернативи й відповідально обирати напрям подальшого розвитку. Таке навчальне моделювання інтегрується в освітні програми різних профілів: від гуманітарного до STEM-напрямів.

Особливо цінними є діагностико-прогностичні кейси, що мають прикладне значення. У технологічному профілі це можуть бути завдання з моделювання інженерних рішень із множинними варіантами; в економічному − стратегічні бізнес-плани з прогнозуванням прибутковості й ризиків; у гуманітарному − аналіз політичних або етичних дилем з моделюванням наслідків. У мистецькому профілі прогностичне мислення проявляється у формі творчого передбачення естетичного результату, у соціально-психологічному через прогнозування поведінкових реакцій у складних життєвих ситуаціях.

Реалізація прогностичної функції має свою специфіку в кожному профілі навчання. У природничо-математичних класах вона виявляється через побудову гіпотез, цифрове моделювання та апробацію наукових моделей. У технологічному профілі − через проєктне мислення й оцінку ефективності технічних рішень. В економічному − через сценарне планування, аналіз ринку, ризик-менеджмент. У гуманітарному − через аналітичне осмислення ідей і прогнозування соціально-комунікативних наслідків. Така диференціація

зумовлює необхідність гнучкого інструментарію педагогічних технологій та глибокої професійної підготовки вчителя.

Таким чином, прогностична функція педагогічних технологій у профільній середній освіті виконує кілька важливих завдань: формує в учнів навички прогнозування та стратегічного мислення, забезпечує індивідуалізацію освітньої траєкторії, посилює зв'язок між шкільною освітою та майбутнім професійним і громадянським життям (Дичківська, 2004); (Пашко, Коваленко & Симоненко, 2008); (Пономарьова, Бєляєв, Бабакіна & Литвин, 2023); (Шестопалова & Шулюк, 2018).

Отже, у сучасних умовах трансформації української школи педагогічні технології відіграють не лише роль методичного засобу, а й функціонують як основа впровадження ідей Нової української школи у профільній середній освіті. Вони створюють простір для інтеграції академічної підготовки, особистісного розвитку та профорієнтаційної підтримки, відкриваючи широкі горизонти для зростання, самовизначення й набуття стратегічних компетентностей учнями.

Аналіз концептуальних підходів та емпіричних рішень дає підстави окреслити вісім провідних функцій педагогічних технологій, що визначають результативність профільного навчання: функції диференціації, мотивації, інтенсифікації, самореалізації, формування рішень, комунікації, контролю та прогнозування. Кожна з них має власне смислове навантаження, логіку дії та можливості адаптації відповідно до спрямування освітнього профілю.

Функція диференціації дає змогу будувати індивідуальні освітні траєкторії, втілюючи принципи рівного доступу до освіти та варіативності. Мотиваційна функція активізує внутрішні ресурси учня, формуючи позитивне ставлення до навчання та орієнтацію на досягнення. Інтенсифікаційна функція передбачає досягнення глибших результатів за рахунок інноваційних і продуктивних форм організації діяльності без надмірного навантаження. Функція самореалізації спрямована на підтримку творчого, соціального та дослідницького потенціалу, що є особливо важливим в умовах турбулентності соціального середовища.

Компетентність у прийнятті рішень як наскрізна ознака сучасного випускника реалізується через цілеспрямовану організацію діяльності, яка формує здатність орієнтуватися у складних ситуаціях і відповідати за власний вибір. Комунікативна функція дозволяє учневі реалізувати себе в соціальній взаємодії, формує навички партнерства, аргументації та публічного мовлення. Контроль як функція перестає бути виключно інструментом перевірки: він трансформується в механізм підтримки навчального зростання, рефлексії та усвідомленої самооцінки. Функція прогнозування пов'язує освітній процес з майбутнім, даючи змогу учневі моделювати власну професійну траєкторію, планувати розвиток і робити відповідальні кроки.

Комплексне застосування педагогічних технологій із урахуванням профілю навчання, індивідуальних запитів учнів і зовнішніх викликів

забезпечує не лише академічну результативність, а й формування життєвих стратегій та професійної спроможності випускника. Саме така багатофункціональна модель є основою для якісної трансформації профільної середньої освіти в Україні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Будник, О., Фомін, К. (2019). *Комунікативна педагогіка.* Івано-Франківськ: Видавець Кушнір Г. М.

Дзяна, Г., Дзяний, Р. (2021). Домінуюча роль комунікативної функції освіти в умовах інформаційного суспільства. У *Ефективність державного управління*, (62). https://doi.org/10.33990/2070-4011.62.2020.205821

Дичківська, І. (2004). *Інноваційні педагогічні технології*. Академвидав.

Кузнецова, І. (2013). Контроль знань як необхідна складова навчального процесу. *Інженерні та освітні технології в електротехнічних і комп'ютерних системах, 4*, 15–19.

Пашко, Л., Коваленко, О., & Симоненко, Л. (2008). *Профільне навчання: досвід упровадження, інноваційні технології.*

Пономарьова, Г., Бєляєв, С., Бабакіна, О., & Литвин В. (2023). *Освітні технології.* Полтава: ПОІППО.

Холод, О. (2013). *Комунікаційні технології*. Центр учбової літератури. Київ: КиМУ.

Шелестова, Л. (2025a). Диференційна функція педагогічних технологій у профільній середній освіті. У *The VII International Scientific and Practical Conference «Present and future: priority areas of research in scientific and educational activities»*, (с. 147-150) . Prague, Czech Republic.

Шелестова, Л. (2025b). Інтенсифікація навчальної діяльності учнів як функція педагогічних технологій у профільній середній освіті. У *The XII International Scientific and Practical Conference. «Modern problems of ensuring the quality of life in the world: present and future»*, (с. 130–135), Lyon, France.

Шелестова, Л. (2025c). Мотиваційна функція педагогічних технологій у профільній середній освіті. У *The XIV International Scientific and Practical Conference «Current topics of science development and their implementation»*, (с. 85-90), Sofia, Bulgaria.

Шелестова, Л. (2025d). Педагогічні технології як інструмент самореалізації учнів у профільній середній освіті. У *The VIII International Scientific and Practical Conference «Modern trends of social transformations of society in conditions of sustainable development»*, (с. 162–168), Stockholm, Sweden.

Шелестова, Л. (2025e). Формування уміння приймати рішення і робити вибір як функція педагогічних технологій у профільній середній освіті. У *The III International scientific and practical conference «Theories, thoughts, technologies: the foundations of modern science»*, (с. 102–108), Plovdiv, Bulgaria.

Шелестова, Л. (2025f). Функції педагогічних технологій у сучасній профільній школі. У *The III International Scientific and Practical Conference «The most difficult problems of youth and ways to solve them»*, (с. 170–173), Krakow, Poland.

Шестопалова, О., Шулюк, Н. (2018). Прогнозування професійної кар'єри та вибір освітньої траєкторії майбутніми старшокласниками методами профільного орієнтування. Scientific Studios on Social and Political Psychology (с. 114-125). https://www.researchgate.net/publication/348711797_Prognozuvanna_profesijnoi_kar'eri_ta_vibir_osvitnoi_traektorii_majbutnimi_starsoklasnikami_metodami_profilnogo_orientuvanna

Шидловська, В., Мирончук, Н. (2014). Контроль за навчально-пізнавальною діяльністю студентів та форми його здійснення. У *Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном* (с. 165–168).

Шлєіна Л. І.
Таврійський державний агротехнологічний університет ім. Дмитра Моторного (Запоріжжя, Україна)
Ісакова О. І.
Таврійський державний агротехнологічний університет ім. Дмитра Моторного (Запоріжжя, Україна)
Зімонова О. В.
Таврійський державний агротехнологічний університет ім. Дмитра Моторного

https://doi.org/10.32405/978-617-9006-40-1-2026-553-575

ГЕНДЕРНА КУЛЬТУРА В АГРАРНІЙ ОСВІТІ: СТВОРЕННЯ ЕФЕКТИВНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ

Визначення організаційно-педагогічних умов формування гендерної культури (ГК) студентів аграрних закладів вищої освіти (ЗВО) ґрунтується на концепціях провідних науковців (Н. Байдюк, Ю. Бичихіна, О. Васильченко та ін.). Ці дослідники доводять, що освіта та гендерні відносини встановлюють соціальні норми, сприяючи засвоєнню моделей поведінки, характерних для чоловіків і жінок, та відтворенню їхніх статусних позицій. Отже, у процесі підготовки майбутніх фахівців аграрної сфери ключовим є не лише професійне становлення, а й особистісне зростання та формування загальної культури, зокрема ГК. Це зумовлює необхідність обґрунтування та створення спеціальних організаційно-педагогічних умов для ефективного розвитку гендерної культури.

Для досягнення дослідницької мети необхідно чітко визначити поняття «умова». Згідно з Філософським енциклопедичним словником, умова – це зовнішні обставини, які визначають виникнення певного явища або є результатом цілеспрямованої діяльності. Водночас Новий тлумачний словник української мови трактує умову як необхідну обставину, що уможливлює або сприяє здійсненню, створенню чи утворенню чого-небудь. (Васильченко, 2015)

Поняття «педагогічні умови» трактується дослідниками з різних позицій:

•*Комплекс чинників впливу (забезпечення цілісності)*: Це спеціально спроєктовані фактори, що впливають на зовнішнє та внутрішнє середовище навчально-виховного процесу, а також на особистісні параметри його учасників. Вони забезпечують цілісність навчання та виховання, відповідаючи вимогам суспільства та ринку праці, сприяючи всебічному розвитку

особистості, її задатків, потреб та формуванню як загальнолюдських, так і професійних компетенцій.

•*Створювані обставини (підвищення ефективності)*: Це обставини, які створюються педагогами, визначають напрям розвитку процесу, мають практичну та нормативну спрямованість на підвищення ефективності педагогічної діяльності. Вони мають імовірнісний характер щодо забезпечення результату, локально застосовуються і не суперечать педагогічним закономірностям та принципам (Хриков, 2011, с. 11-15).

•*Сторона закономірності процесу (функціональний аспект)*: Педагогічні умови розглядаються як одна зі сторін закономірності певного (виховного чи навчального) процесу (Лозова, 2002, с. 126-174; Луценко, 2004).

•*Зовнішня передумова*: Трактуються як «зовнішня передумова для існування й розвитку явищ».

•*Системна реалізація обставин (результативність підготовки)*: Це взаємопов'язані обставини та способи упорядкування й тривалого існування навчально-виховного процесу. Їхня системна реалізація підвищує вмотивованість студентів, розвиває важливі якості та забезпечує результативність підготовки відповідно до кваліфікаційних цілей (Подтергера, 2005, с. 135-173).

•*Компонент педагогічної системи (вплив на середовище)*: Це складова педагогічної системи, що відображає сукупність можливостей навчального, матеріального та просторового середовища. Вони впливають на особистісно-дієвий аспект системи, забезпечуючи її ефективне функціонування. До цього компоненту включають мету, завдання, методи, форми, засоби, а також взаємопов'язану діяльність педагога й учнів (Вовк, 2014, с. 53-56).

Науковці (зокрема, О. Васильченко, Н. Приходькіна) зазвичай виокремлюють три основні види умов, необхідних для ефективного функціонування та розвитку педагогічної системи (Васильченко, 2015; Педагогічний словник, 2001):

-*Організаційно-педагогічні*

-*Психолого-педагогічні*

-*Дидактичні*

Організаційно-педагогічні умови являють собою цілеспрямовано сконструйовані можливості, які охоплюють зміст, методи та форми роботи. Вони безпосередньо пов'язані з організацією управління функціонуванням і розвитком педагогічних систем і процесів.

Н. Байдюк визначає ОПУ як створені обставини, що інтегрують зміст, форми, методи навчання, способи управління та контролю, а також необхідні ресурси. Метою їхнього застосування є підвищення ефективності процесу професійної підготовки (Байдюк, 2018).

У дисертаційному дослідженні І. Мунтян виокремлено низку педагогічних умов, спрямованих на формування гендерної компетентності, яку автор

розглядає як єдність предметно-змістового, операційно-діяльнісного та особистісно-професійного компонентів (Мунтян, 2004).

Ці умови включають:

-Наповнення змісту навчальних дисциплін питаннями гендерної тематики.

-Створення інтерактивного навчально-виховного середовища (ситуацій).

-Залучення студентів до самопізнання гендерних характеристик особистості через методи психологічної самодіагностики.

Важливо, що кожна з цих умов містить як організаційну, так і педагогічну складову.

П. Терзі у своєму дослідженні переконливо довів ефективність наступних умов для формування гендерної культури (ГК) студентів вищих технічних навчальних закладів (Терзі, 2007):

-Гуманітаризація професійної підготовки: Досягається шляхом інтеграції гендерних досліджень у зміст навчальних дисциплін.

-Педагогічна підтримка становлення гендерної ідентичності: Спрямована на юнаків і дівчат у період студентської юності, що відповідає їхній біологічній статі.

-Проєктування ситуацій освітнього середовища: Реалізується на засадах розвитку діалогу між «маскулінною», «андрогінною» та «фемінною» культурами.

Ці два дослідження підкреслюють спільний підхід – інтеграцію гендерної тематики у зміст навчання – а також виділяють специфічні механізми: самодіагностику (І. Мунтян) та діалог гендерних культур (П. Терзі).

С. Демченко розглядає організаційно-педагогічні умови (ОПУ) як важливий засіб гуманізації освітнього середовища закладів вищої освіти (ЗВО), що забезпечує ефективність цього процесу та визначила три ключові ОПУ для формування гендерної культури (ГК) студентів:

-Спрямованість на розвиток «Я-концепції» та гендерної визначеності: Формування ГК має бути націлене на розвиток у студентів гуманістичної «Я-концепції» особистості та її гендерної визначеності.

-ГК у навчальному процесі: Формування гендерної культури повинно відбуватися у спеціально організованому навчальному процесі.

-ГК у позанавчальній роботі: Формування ГК має бути реалізоване у спеціально організованій педагогічній діяльності з позанавчальної роботи.

Ці умови підкреслюють необхідність комплексного підходу, що охоплює як аудиторні заняття (навчальний процес), так і виховну роботу (позанавчальна діяльність), з кінцевою метою – розвиток самосвідомості студента.

Л. Мандрик конкретизує основні ОПУ, необхідні для успішного виховання гендерної культури (ГК) майбутніх фахівців. Ці умови охоплюють як навчальний процес, так і позанавчальну діяльність, із ключовим акцентом на особистісному розвитку студентів (Мандрик, 2015):

1. Умови, орієнтовані на процес та діяльність

-Мотивація до навчання: Забезпечення позитивної мотивації студентів до вивчення та використання сучасних підходів до формування ГК для їхнього особистісного та майбутнього професійного зростання.

-Впровадження технологій: Застосування сучасних педагогічних технологій (з урахуванням гендерного підходу), які стимулюють творчість, ініціативу, самостійне та критичне мислення.

-Професійна компетентність педагогів: Підвищення кваліфікації педагогів та оволодіння ними формами й методами виховання, що враховують гендерний підхід.

-Спецкурси: Створення та впровадження авторських програм спецкурсів з гендерної тематики.

2. Умови, орієнтовані на середовище та результат

-Організація позанавчальної діяльності: Включає роботу науково-практичних установ з гендерної освіти, організацію студентського життя, що сприяє коректній гендерній поведінці, проведення індивідуально-диференційованих консультацій та тренінгів, а також стимулювання самовиховання та самооцінки ГК.

-Гуманізація відносин та особистісний розвиток: Виховання ГК повинно забезпечувати гуманізацію міжособистісних відносин і діяльності, служити особистісною основою гендерної соціалізації, а також стимулювати процеси самовизначення, самореалізації та саморозвитку студентів.

Провідний орієнтир: Головним чинником у процесі становлення ГК майбутніх фахівців є їхній особистісний розвиток.

О. Васильченко окреслила три ключові соціально-педагогічні умови формування ГК студентів університету (Васильченко, 2015):

1. Створення гендерночутливого середовища: Середовище має ґрунтуватися на ідеї гендерної рівності та бути спрямованим на засвоєння партнерських відносин статей.

2. Опора на гендерні та культурні особливості: Необхідно враховувати вік, природні й соціокультурні потреби та інтереси студентів у міжособистісному спілкуванні для прояву їхньої гендерної ідентичності.

3. Залучення до спільної діяльності: Заохочення участі студентів у спільній діяльності з громадськими організаціями, орієнтованій на вирішення гендерних питань на рівні університету та громади.

І. Калько, дотримуючись подібних підходів, конкретизує три групи критеріїв сформованості ГК особистості, що відображають її структуру (Калько, 2014):

Таблиця 1

Критерій	*Зміст*
Інформаційно-знаннєвий	Сукупність *теоретичних знань* (наукових, суспільних, нормативних) та уявлень із гендерної проблематики, на основі яких формуються особистісні якості та суспільна/інтимна поведінка.

Критерій	*Зміст*
Особистісно-ціннісний	*Змістовне наповнення* особистого ціннісного й *емоційного ставлення* до гендерної тематики.
Практико-поведінковий гендерному контексті.	Специфіка *поведінки особистості* під час міжособистісного спілкування (публічного та приватного) *у гендерному контексті.*

Г. Приходько та Л. Пономаренко у структурі соціально-педагогічної підготовки студентів виокремлюють такі умови (Приходько, 2017, с. 1–18):

-Створення кооперативно-моделюючого середовища: Забезпечення рівноправної взаємодії студентів різної статі у невеликих групах.

-Інтерактивні форми та проблемно-орієнтоване викладання: Розробка та впровадження інтерактивних форм і методів, а також проблемно-орієнтоване викладання дисциплін з урахуванням гендерної проблематики.

-Рефлексивний підхід: Використання рефлексивного підходу у навчанні.

-Стимулювання до формулювання запитань: Розвиток у студентів уміння не лише відповідати, а й формулювати власні запитання, виходячи з життєвого досвіду як представника певної статі.

С. Яшник обґрунтувала соціально-педагогічні умови, сфокусовані на вихованні культури міжстатевих стосунків у студентів (Яшник, 2006):

-Діалогічна педагогічна взаємодія: Організація взаємодії з домінуванням діалогічних форм.

-Гуманітарна складова: Зміщення акцентів у навчально-виховній роботі на гуманітарну складову підготовки.

-Спецкурс: Засвоєння студентами знань через вивчення спецкурсу «Культура міжстатевих взаємин».

-Підвищення майстерності кураторів: Опанування кураторами груп досвідом виховання через науково-методичні семінари.

-Врахування вікових особливостей: Врахування психологічних особливостей юнацького віку у системі навчально-виховної роботи.

Аналіз теоретичних підходів науковців дозволив узагальнити та згрупувати основні *організаційно-педагогічні умови* формування *гендерної культури* (ГК) студентів аграрних закладів вищої освіти (ЗВО). Ці умови, виділені на основі досліджень різних авторів, фіксуються у наступних категоріях:

Таблиця 2

Узагальнені групи основних організаційно-педагогічних умов формування гендерної культури студентів аграрних ЗВО

Група умов	*Основний зміст та спрямованість*
Змістово-інтеграційні (Дидактичні)	*Наповнення змісту* навчальних дисциплін питаннями гендерної тематики (інтеграція гендерних досліджень) та гуманітаризація професійної підготовки. *Розробка та впровадження авторських програм спецкурсів* з ГК/міжстатевих стосунків.

Група умов	*Основний зміст та спрямованість*
Середовищно-комунікаційні (Соціально-педагогічні)	*Створення гендерночутливого, кооперативно-моделюючого освітнього середовища,* заснованого на ідеях рівності та партнерських відносин статей. *Організація педагогічної взаємодії* з домінуванням діалогічних форм.
Технологічно-методичні	Впровадження *сучасних педагогічних технологій* (інтерактивних, рефлексивних), проблемно-орієнтованого викладання та методів психологічної самодіагностики. Використання підходів, що стимулюють самостійне, критичне мислення та творчість.
Мотиваційно-особистісні	*Спрямованість на розвиток гуманістичної «Я-концепції»* та гендерної визначеності особистості. *Педагогічна підтримка* становлення гендерної ідентичності. *Стимулювання процесів самовизначення, самореалізації, саморозвитку та позитивної мотивації* студентів.
Організаційно-управлінські	*Організація спеціально спланованої позанавчальної діяльності* (тренінгів, консультацій, роботи громадських організацій). *Підвищення професійної компетентності педагогів* та кураторів груп щодо виховання ГК з урахуванням гендерного підходу.

Ми повністю погоджуємося з необхідністю застосування вищезазначених організаційно-педагогічних умов виховання гендерної культури (ГК) студентів ЗВО. Наші спостереження за студентами аграрного ЗВО підтверджують важливість *системного формування ГК*, що тісно пов'язане з процесом *гендерної соціалізації* молоді в умовах навчання. Цей процес зумовлений зміною нормативних уявлень про традиційні чоловічі та жіночі ролі в сучасному суспільстві.

У нашому дослідженні ми розглядаємо організаційно-педагогічні умови формування ГК студентів аграрних ЗВО як:

1. Компонент педагогічної системи та фактор впливу

Організаційно-педагогічні умови є компонентом педагогічної системи та комплексом взаємопов'язаних і взаємозумовлених факторів. Врахування цих факторів забезпечує:

-*Побудову цілеспрямованого освітнього процесу*, що включає розробку педагогічної системи, підбір змістових компонентів, мотивацію до навчальної діяльності, а також цілеспрямований відбір, конструювання та застосування змісту, методів, засобів, прийомів, форм навчання і виховання, контроль та оцінку результатів.

-*Створення матеріально-просторового середовища*, здатного ефективно впливати на формування ГК студентів аграрних ЗВО.

2. Сукупність операцій та механізм забезпечення прогресивних змін

Це також сукупність операцій, принципів, обставин, особливостей організації та взаємодії суб'єктів освітнього процесу (включаючи ресурси та способи управління). Вони забезпечують досягнення прогресивних змін у процесі формування ГК студентів аграрних ЗВО завдяки застосуванню передових освітніх методик, сучасних та інноваційних технологій, а також кращого педагогічного досвіду.

Метою нашого дослідження є визначення та обґрунтування сукупності організаційно-педагогічних умов формування гендерної культури (ГК) студентів аграрного закладу вищої освіти (ЗВО), відповідно до його специфіки та предмету дослідження.

Для цього було здійснено комплексний аналіз джерел:

-*Нормативні документи:* Наказ МОН «Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту», рекомендації «Програми рівних можливостей та прав жінок в Україні ЄС-ПРООН», а також проєкт Стратегії впровадження гендерної рівності у сфері освіти «Освіта: гендерний вимір – 2021».

-*Теоретичні засади:* Педагогічні розвідки щодо удосконалення системи освіти, концептуальні положення гендерної теорії та гендерного підходу, а також дослідження науковців стосовно принципів та особливостей формування ГК молоді.

Припущення щодо необхідності конкретизованих організаційно-педагогічних умов формування ГК студентів аграрного ЗВО ґрунтується на наступних *ключових підставах*:

-*Наукові висновки:* Узагальнення висновків наукових репрезентацій, присвячених зазначеній проблемі.

-*Емпіричні дані:* Результати спеціально проведеного констатувального експерименту в умовах аграрного ЗВО та наші безпосередні спостереження.

-*Вплив соціалізації:* Переконання щодо вирішального впливу агентів та інститутів гендерної соціалізації (зокрема, навчальної та позааудиторної роботи, а також освітнього середовища ЗВО) на конструювання гендерної ідентичності, культурну трансляцію гендерних норм і ролей.

-*Сенситивність віку:* Висока сенситивність юнацького віку (юнаків та дівчат) до формування міжособистісних взаємин.

-*Соціокультурні чинники:* Домінування впливу соціокультурного оточення, поліструктурність спілкування та актуальність егалітарних (рівноправних) відносин.

Завдяки цілеспрямованому педагогічному впливу та впровадженню визначених організаційно-педагогічних умов у аграрному ЗВО будуть створені передумови для деконструкції стихійно засвоєних гендерних стереотипів та розкриття демократичного й гуманістичного потенціалу егалітарних цінностей (цінностей рівності).

Ми не заперечуємо значення первинної соціалізації (яка переважно пов’язана з несвідомими механізмами засвоєння ГК). Однак, ми акцентуємо на педагогічному керівництві процесом формування ГК, яке ґрунтується на вторинній соціалізації. Цей етап передбачає активізацію когнітивних механізмів, таких як:

-Сприйняття, освоєння, засвоєння, закріплення, усвідомлення та присвоєння цінностей культури.

-Творче перетворення цих цінностей.

Педагогічне керівництво обов'язково враховує низку психологічних механізмів гендерної соціалізації, які висвітлюються в різних теоріях:

Таблиця 3

Теорія	*Психологічний механізм*	*Сутність механізму*
Психоаналітична теорія	Процес *ідентифікації*	Засвоєння гендерної ролі через ідентифікацію з батьківською фігурою.
Теорія соціального навчання та статевої типізації	*Диференціальне підсилення* та *диференціальне моделювання*	Наслідування моделей поведінки та заохочення/покарання за гендерно-специфічні дії.
Теорія когнітивного розвитку	Процеси *усвідомлення та розуміння* статевої соціальної ролі	Активне розумове опрацювання дитиною понять статі та гендеру.
Теорія гендерних схем	*Гендерні схеми*	Когнітивні структури, що організовують інформацію про гендер.
Нова психологія статі	*Соціальні очікування та конформність* особистості	Прийняття поведінкових стандартів під впливом соціального тиску та очікувань.

Таким чином, *педагогічне керівництво* у ЗВО використовує ці механізми для переведення процесу засвоєння ГК на усвідомлений, когнітивний рівень, сприяючи формуванню егалітарної особистості.

На основі проведеного аналізу ми конкретизували три ключові організаційно-педагогічні умови (ОПУ) формування гендерної культури (ГК) студентів аграрного ЗВО:

1. Інтеграція гендерної складової до змісту навчального процесу.
2. Створення вільного від гендерних стереотипів гендерночутливого освітнього середовища.
3. Залучення студентів до участі у позааудиторній діяльності з використанням гендерноорієнтованих форм виховної роботи.

Перша організаційно-педагогічна умова - *інтеграція гендерної складової до змісту навчального процесу* шляхом органічного включення гендерної проблематики, переважно на початковому етапі навчання студентів, до нормативних та вибіркових навчальних курсів, з акцентом на засвоєння наукових гендерних знань як основи ціннісного ставлення до егалітарних ідеалів - реалізовувалася як система роботи, що охоплює такі напрями:

Етапи та механізми реалізації:

•*Опрацювання нормативної бази:* Вивчення нормативних положень та документів, які забезпечують впровадження гендерного підходу в освіту.

•*Планування та підготовка:*

-Планування навчального процесу.

-Введення окремих гендерних курсів із професійним спрямуванням.

-Доповнення гендерною тематикою нормативних та вибіркових навчальних дисциплін.

•*Управління діяльністю:* управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів з метою їхнього всебічного розвитку та самореалізації, набуття професійних знань і навичок, а також формування загальних компетенцій.

•*Комплексний підхід:* забезпечення єдності аудиторних та позааудиторних форм роботи ЗВО.

•*Методичне забезпечення:* цілеспрямований відбір змісту, форм та методів навчання із застосуванням інтерактивних методів і форм роботи.

Науковці пропонують кілька основних шляхів інтеграції гендерної освіти у діяльність закладів вищої освіти (ЗВО) (Кікінежді, 2006):

-*Навчальний предмет:* Викладання як окремого курсу (наприклад, підготовка та впровадження самостійних авторських спецкурсів з гендерної тематики).

-*Міждисциплінарна діяльність:* Інтеграція гендерних питань як міждисциплінарної складової в межах освітнього простору.

-*Позанавчальна діяльність:* Організація спеціальних заходів у межах позанавчальної діяльності.

-*Організація студентського життя:* Формування умов, які сприяють коректній гендерній поведінці студентів.

Формування гендерної культури (ГК) студентів відбувається як частина професійної підготовки, охоплюючи нормативні та вибіркові навчальні курси, а також виховний процес.

Нормативні документи України регламентують обов’язкове впровадження гендерної складової (гендерного компонента) у процес підготовки майбутніх фахівців:

-Наказ МОНМСУ № 839 від 10.09.2009 р. «Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту».

-Проєкт Стратегії упровадження гендерної рівності у сфері освіти «Освіта: гендерний вимір - 2020».

Ці документи визначають гендерну складову як теоретичну концепцію та практику гендерної рівності та недискримінації в системі освіти.

У процесі професійної підготовки студентів, окрім формування фахових компетенцій, необхідно забезпечити засвоєння ними гендерноорієнтованих знань. Це є системою знань, умінь та навичок, що сприяє становленню чоловіка й жінки як рівних соціальних суб’єктів і в подальшому забезпечує гармонійне існування суспільства (Байдюк, 2018).

Ця система знань охоплює:

-*Теоретичні основи:* Знання про концепцію гендерного підходу, гендерні теорії, категорії та поняття.

-*Політичний та соціальний контекст:* Уявлення про основні напрями гендерної політики України та міжнародних організацій, а також способи подолання гендерної нерівності.

-*Культурний вимір:* Знання про традиції гендерної культури українців та інших народів.

-*Особистісний аспект:* Інформація про становлення гендерної ідентичності, гендерні ролі та стереотипи.

-*Практичні навички:* Механізми побудови гармонійних гендерних взаємин тощо.

-Окрім теоретичного засвоєння, критично необхідна *цілеспрямована активна діяльність*. Ця діяльність має прямо чи опосередковано сприяти розвитку гендерноорієнтованих умінь.

-*Гендерноорієнтовані вміння* - це сукупність послідовних дій, заснованих на теоретичних знаннях, і спрямованих на гармонізацію гендерних взаємин.

Отже, у нашому дослідженні в межах реалізації *першої* умови щодо формування ГК студентів аграрного ЗВО ми пропонуємо доповнити гендерною тематикою зміст дисциплін; структурувати заняття, з акцентуванням гендерної проблематики, використанням інтерактивних методів, поєднанням аудиторної та самостійної роботи, індивідуальної та групової форм тощо. Матеріал щодо інтегрування гендерної складової до змісту навчального процесу аграрного ЗВО узагальнено подаємо в табл. 4.

Таблиця 4

Шляхи інтегрування гендерноорієнтованих знань у навчальний процес аграрного ЗВО

Предмет	*Змістове наповнення тем гендерноорієнтованими знаннями*
Педагогіка	Сутність гендерної теорії (методологічні засади, категоріально-понятійний апарат та основні напрями розвитку гендерної теорії через диференціацію понять «стать» і «гендер»). Стать і гендер в наукових дослідженнях: гендер як показник відносин влади, професійної сегрегації, сексизму (соціально-структурний рівень), гендер як соціальний маркер (міжособистісний рівень), гендер як прояв маскулінності й фемінності (індивідуальний рівень), гендер як пізнавальна категорія, гендер як соціальний конструкт. Гендерний розвиток особистості (рівні гендерного розвитку, фізичне та психічне здоров'я чоловіків і жінок, гендер та життєві цикли людини: дитинство, юність, зрілість, старість). Гендерна ідентичність (типи гендерної ідентичності). Гендерна соціалізація. Аналіз феномена «гендер» у контексті сучасних теорій соціалізації (психоаналіз, теорія «нової психології статі»; теорія гендерної схеми; теорія соціального навчання; теорія когнітивного розвитку). Основні суб'єкти гендерної соціалізації, чинники гендерної соціалізації (культурні норми та цінності суспільства; соціальний контроль; субкультура; расова, національна та класова належність). Основні агенти гендерної соціалізації (сім'я, школа, однолітки; ЗВО, мас-медіа). Особливості гендерновідповідальної поведінки.

Предмет	*Змістове наповнення тем гендерноорієнтованими знаннями*
Педагогіка (продовження)	Сутність гендерного виховання. Основні складові гендерного виховання у формуванні гармонійно розвиненої особистості. ГК як результат цілеспрямованого процесу гендерного виховання. Історія виникнення гендерних досліджень та становлення теорії гендеру. Підготовка молоді до шлюбу та сім'ї. Професійна кар'єра: гендерний вимір (вплив гендерних стереотипів на професійне самовизначення особистості, жінка та чоловік у сфері управління, політики, структурі організації, професійна кар'єра та сім'я: проблема розподілу праці в домогосподарстві, шляхи професійного просування жінок і чоловіків, професійна кар'єра). Українські гендерні центри: передумови створення й характеристика діяльності.
Психологія	Гендерний розвиток особистості. Рівні гендерного розвитку (фізичний, психологічний, соціальний). Негативна роль застарілих статеворольових стереотипів у вирішенні проблеми самореалізації чоловічої та жіночої особистості (навчально-пізнавальна, наукова, професійна, суспільна діяльність; сфера бізнесу, лідерство, кар'єра). Гендерна соціалізація. Гендерні характеристики особистості. Гендерний підхід у психології. Диференціація понять «стать» і «гендер» у наукових дослідженнях з психології (біологічний фундаменталізм З. Фрейда; аналітична психологія К. Юнга; індивідуальна психологія А. Адлера; теорія психології жінки К. Хорні). Аналіз концепції андрогінії (Сандра Бем). Психологічні особливості юнацького віку (біологічне дозрівання організму; становлення індивідуальності та усвідомлення себе як дорослої людини з відповідними правами й обов'язками; формування уявлень про майбутнє життя; становлення гендерної ідентичності та ідентифікації; пошук себе в реалізації нових соціальних ролей; вибір форм поведінки, пов'язаних з сприйнятливістю до соціальних проблем (зокрема й гендерних) та статевою роллю; вибір та закріплення гендерних норм моралі та поведінки, пов'язаних з сприйнятливістю до соціальних проблем (зокрема й гендерних) та статевою роллю; розвиток відповідальності у відносинах, прояв емоційного та ціннісного ставлення до мужності та жіночності, виявлення готовності до шлюбних взаємин; спеціалізація в обраній професії або свідома зміна професії тощо). Психологія гендерних відносин. Психологія гендерних відмінностей.
Українська мова за професійним спрямуванням	Гендерночутлива мова. Фемінітиви. Гендерна асиметрія мови як прояв мовного сексизму. Мова й віддзеркалення в ній статі. Гендерна культура мовлення. Стилістична нейтралізація фемінітивів. Андроцентризм мови. Стереотипно маскулінні та фемінні комунікативні тактики. Мовне конструювання гендерних стереотипів у науковій літературі та порівняння їх з ідеальними зразками маскулінної та фемінної поведінки, репрезентованими у текстах українських народних прислів'їв та приказок (наприклад, стереотип «чоловіча пристрасть до їжі»: як молодим бував, то сорок вареників їдав, а тепер хамелю-хамелю і насилу п'ятдесят умелю; стереотип «чоловіки розумніші за жінок»: за хорошим чоловіком і свинка господинька; стереотип: «чоловіча робота»: для нашого Федота не страшна робота; стереотип «жіноча робота»: дарма, що кума бліда, аби пиріг спекла).

Предмет	*Змістове наповнення тем гендерноорієнтованими знаннями*
Політологія	Українська гендерна політика. Типи гендерної політики (патріархатна, патерналістична, егалітарна). Механізми забезпечення гендерної рівності (міжнародні та національні гендерні структури). Зміст, напрями й темпи проведення гендерної політики, визначення її співвідношення з політикою поліпшення положень жінок. Особливості національних підходів до гендерних перетворень у різних країнах, їхнє узгодження з гендерною концепцією, викладеною в міжнародних документах. Міжнародний гендерний досвід упровадження гендерної рівності; механізми забезпечення гендерної рівності; міжнародні та національні гендерні структури. Діяльність гендерних центрів, спрямованих на затвердження гендерної демократії (ООН, Рада Європи, жіночі міжнародні, регіональні, національні та місцеві організації).
Історія України	Гендерний підхід до оцінки історичного процесу. Історичні витоки жіночого руху та «жіночого питання в Україні» (жінка в культурі давніх слов`ян та Київської Русі, «Домострой», жіноче право, жінка в культурі козацтва). Роль жінок в історичному процесі (дискримінація жіноцтва в історії людства, емансипація жінки та розвиток жіночого руху на Заході та в Україні). Фази (кінець 60-х – початок 70-х років XX ст.; 70 – 80-і роки XX ст.; 90-і роки XX ст.) та етапи розвитку гендерних досліджень. Світові тенденції затвердження гендеру та Україна.
Правознавство	Правове забезпечення рівних прав і можливостей. Необхідність регулювання гендерних відносин, формування національного гендерного права (Конституція України про рівні права та можливості; гендерна експертиза українського законодавства та необхідність її проведення). Міжнародні та національні документи з гендерної рівності та механізми захисту прав людини (урахування гендерних відмінностей у правовій системі держави, особливості формування статусу жінок і чоловіків, представників різних сексуальних орієнтацій та осіб з різною статевою ідентичністю). Міжнародні стандарти в галузі прав людини. Права жінок у суспільстві.
Культурологія	Видатні жінки України. Гендерні відмінності в етнокультурах та моралі. Особливості презентації шлюбно-сімейних відносин в українському фольклорі. Специфіка феміністської культурної революції. Зв'язки фемінізму та постмодернізму.
Етика та естетика	Сучасна феміністична етична теорія (К. Уїтбек, С. Раддик, О. Шрійнер та ін.). Етика турботи (К. Гілліган). Андроцентризм в мистецтві. Репрезентація «жіночого начала» в кіномистецтві. Маскулінізація позиції глядача та перспективи розвитку візуального мистецтва, фемінізму та постмодернізму.

Реалізація другої *організаційно-педагогічної умови формування гендерної культури (ГК)* студентів аграрного ЗВО - створення вільного від гендерних

стереотипів гендерночутливого освітнього середовища - здійснювалася як системна діяльність, що включала такі ключові напрями:

1. Гармонізація Взаємин та Підтримка Особистості

-Гармонізація гендерних взаємин: Створення системи відносин, що базується на співробітництві та співтворчості, та сприяє задоволенню природних потреб студентів у визнанні, розвитку, пізнанні та розумінні.

-Фасилітація та консультування: Надання педагогічної підтримки та консультацій щодо гендерної індивідуальності, вибору гендерних ролей і способів їх реалізації, а також нейтралізації гендерних стереотипів у спілкуванні.

-Позитивний клімат та комунікація:

-Створення позитивного клімату та умов для розвитку професійної мотивації.

-Актуалізація особистісно-егалітарного підходу з урахуванням гендерних особливостей аудиторії.

-Налагодження недискримінаційної комунікації в усіх взаємодіях («Викладач - Студент», «Студент - Студент», «Куратор - Студент»).

2. Професійне Самовизначення та Освітні Заходи

-Мотивація нестереотипної кар'єри: інформування та мотивація дівчат до вибору нестереотипної кар'єри. Надання суб'єктам освітнього процесу інформації про можливості професійного самовизначення, що ґрунтується на особистісних здібностях та інтересах, поза межами стереотипних уявлень про жіночі/чоловічі професії.

-Гендерночутливі заходи: проведення навчальних та виховних заходів із гендерної тематики, спрямованих на розвиток критичного мислення, набуття досвіду практичної діяльності, самопрезентації та формування паритетних гендерних відносин.

-Співпраця з ГО: налагодження співпраці з громадськими організаціями та установами, які підтримують гендерну рівність і жіноче лідерство.

3. *Кадрове та Інфраструктурне Забезпечення*

-Розвиток компетентності педагогів: забезпечення набуття педагогами професійно важливих умінь, необхідних для ефективного формування гендерної компетентності у студентів.

-Інфраструктура: розвиток інфраструктури ЗВО та оформлення гендерночутливого просторово-предметного середовища. Це включає збагачення бібліотечних фондів джерелами гендерного змісту, інформаційними ресурсами, а також розробку навчально-методичних матеріалів для викладачів і кураторів.

Ми повністю поділяємо погляди науковців щодо виняткового значення освітнього середовища та інфраструктури закладу вищої освіти (ЗВО) для розвитку особистості студента.

М. Братко визначає освітнє середовище ЗВО як комплекс умов, можливостей і ресурсів (матеріальних, фінансових, особистісних,

технологічних, організаційних, репутаційних). Цей комплекс формується цілеспрямовано в установі вищої освіти та забезпечує можливості для загальнокультурного та особистісного розвитку суб'єктів освітнього процесу (Братко, 2015, с. 67-72).

О. Васильченко підкреслює, що сучасний університет функціонує як соціально-освітнє середовище. Воно створює передумови для розвитку студентів (юнаків та дівчат) згідно з їхніми індивідуальними особливостями, сприяючи самореалізації жіночої або чоловічої індивідуальності та формуванню гендерної культури (ГК) (Васильченко, 2015).

І. Габа у структурі освітнього середовища виокремлює три ключові складові, що взаємодіють між собою (Габа, 2010, с. 27–31):

Таблиця 5

Складова	*Зміст*
Просторово-семантична	*Архітектурно-естетична організація* життєвого та символічного простору ЗВО.
Змістово-методична	*Зміст, форми та методи* організації навчання.
Комунікаційно-організаційна	*Особливості суб'єктів* освітнього середовища, комунікаційна сфера та організаційні умови.

Це підкреслює, що освітнє середовище не обмежується лише навчальним планом, а включає фізичний простір та якість взаємодії.

Поняття «гендерносенситивне середовище» та «гендерна чутливість» активно використовуються в сучасних дослідженнях, хоча їхні тлумачення можуть варіюватися залежно від контексту.

Науковці здебільшого розкривають термін «гендерна чутливість» як розуміння будь-яких суспільних явищ з урахуванням проблем саме із «гендерного» погляду (Н. Грицяк, М. Дмитрієва, Т. Дороніна та ін.).

Таблиця 6

Автор(и)	*Трактування*	*Ключовий акцент*
М. Дмитрієва	Усвідомлення, що проблеми дискримінації в суспільстві не вирішені, а вимоги соціуму до чоловіків і жінок відрізняються.	Усвідомлення соціальної нерівності.
Т. Дороніна	Сукупність особистих переконань, які свідчать про здатність відчувати певні суспільні негаразди саме з «гендерного» погляду.	Емоційно-ціннісне ставлення та особисті переконання.

Автор(и)	*Трактування*	*Ключовий акцент*
І. Приходькіна	Інтегральна професійно значуща якість студентів, що виявляє обізнаність із гендерною проблематикою та здатність сприймати, усвідомлювати й реагувати на будь-які прояви дискримінації за ознакою статі.	Професійна якість, здатність до реакції.
Т. Безпальча, Т. Мельник	Передбачає врахування становища жінок і чоловіків, що не погіршує його, а сприяє встановленню гендерного балансу.	Практичний результат - встановлення балансу.
В. Олійник, Л. Даниленко	Розвинена здатність сприймати «прихований гендерний текст» у повсякденному житті та реагувати на найтонші відтінки дискримінації за ознакою статі (у мові, літературі, ЗМІ, поведінці).	Чутливість до прихованої дискримінації та критерій розвиненості: здатність сприймати гендерну ідентичність іншої людини.

Для формування гендерної чутливості І. Приходькіна наголошує на необхідності використання у навчальному процесі принципу гендерної збалансованості (Приходькіна, 2008).

Проблема створення гендерносенситивного середовища (особливо на початкових ланках освіти, як зазначає Л. Вовк (Вовк, 2014, с. 100–107)) тісно пов'язана з питанням педагогічної підтримки гендерної індивідуальності.

Педагогічна підтримка (за Л. Вовк) - це допомога, сприяння, стимулювання, консультування у подоланні гендерних стереотипів та труднощів, що сприяє розкриттю гендерних аспектів особистісного потенціалу учня.

Конкретизація змісту діяльності педагогів:

А. Шевченко (Шевченко, 2013, с. 249–258) визначає, що педагогічна підтримка включає:

-Терпиме ставлення до різних типів ідентичності.

-Підтримку прагнення до самореалізації та самоствердження.

-Безумовне прийняття дитини такою, якою вона є.

-Створення умов для цілісного сприйняття себе, досягнення внутрішньої узгодженості та усвідомлення своїх можливостей незалежно від типу гендеру.

О. Завгородня (Завгородня, 2007) стверджує, що така підтримка передбачає виховання культури взаємин статей на принципах егалітаризму (рівноправності) та взаємоповаги. Сутність цієї підтримки відображена у технологіях діяльності педагогів у конфліктних ситуаціях (В. Олійник, Л. Даниленко) та в методиках виховання культури взаємин статей (Т. Говорун, О. Кікінежді).

Екстраполюючи загальні рекомендації щодо підтримки, ми конкретизуємо функціонал педагогічної підтримки гендерної індивідуальності у площині аграрного ЗВО:

Ця підтримка забезпечує студентам адаптацію, самооцінку, впевненість у своїй гендерній поведінці та соціальній ролі. Вона створює емоційний комфорт у колективі, спонукає до взаєморозуміння, довіри, взаємоповаги та сприяє формуванню гендерної толерантності на принципах егалітаризму (рівноправності).

Це передбачає низку цілеспрямованих дій:

-*Діагностика:* Діагностування психологічних особливостей дівчат і юнаків під час навчальних і позааудиторних занять.

-*Осмислення та Усвідомлення:* Сприяння осмисленню індивідуальних особливостей жіночої/чоловічої індивідуальності, усвідомленню цілей самовдосконалення та досягненню впевненості у своїй гендерній поведінці та соціальній ролі.

-*Мотивація до формування ГК:* Заохочення ініціативи, самостійних дій, допомога у виборі форм позааудиторних занять, організація самостійної роботи над собою, відзначення досягнень та успіхів.

-*Створення клімату:* Створення емоційного комфорту, а також спонукання до взаєморозуміння, довіри та взаємоповаги.

У процесі організації діяльнісних ситуацій ми оцінювали не лише позитивні досягнення студентів, які сприяли формуванню їхньої гендерної компетентності й культури та збагаченню досвіду взаємин із представниками своєї й протилежної статі.

Також предметом уваги й аналізу студентів та викладачів-експериментаторів ставав помилковий досвід юнаків і дівчат, що використовувався для подальшого осмислення та корекції поведінки.

Ми спиралися на рекомендації І. Мунтяна щодо необхідності створення інтерактивного навчально-виховного середовища. Таке середовище має інтелектуально й емоційно спонукати студентів до обговорення та усвідомлення власних проблем гендерної соціалізації (Мунтян, 2004).

Інтерактивне середовище, за І. Мунтяном, вибудовується на логіці наступних дидактичних принципів:

-*Діалогізації:* створення умов для активного обміну думками.

-*Проблематизації:* постановка проблемних гендерних питань.

-*Толерантності:* прийняття різних поглядів та ідентичностей.

-*Персоналізації:* звернення до особистого досвіду студентів.

-*Професійної спрямованості:* зв’язок гендерної тематики з майбутньою професією.

-*Врахування гендерної ідентичності:* Повага до самовизначення кожного.

Автор стверджує, що таке середовище уможливлює набуття низки професійно важливих умінь, необхідних для формування гендерної компетентності:

Таблиця 7

Група умінь	*Зміст та функції*
Гностичні (пізнавальні)	Здійснювати гендерний аналіз соціокультурних явищ; формулювати й аргументовано обґрунтовувати власну думку щодо гендерної тематики; відмовлятися від застарілих гендерних стереотипів та настанов при вирішенні професійних проблем.
Інформаційні	Обирати та творчо опрацьовувати необхідну гендерну інформацію; аналізувати науково-теоретичні положення гендерної теорії.
Комунікативні	Викликати довіру, знижувати напруженість у взаєминах під час обговорення гендерних проблем; викликати почуття співпереживання та співучасті; створювати зони успіху для інших при вирішенні гендерноорієнтованих професійних завдань.
Організаторські	Зацікавлювати гендерною тематикою інших; організовувати спільну пізнавальну діяльність для засвоєння гендерних знань; організовувати взаємоконтроль і самоконтроль гендерних стратегій поведінки.

Таким чином, інтерактивне середовище слугує не просто майданчиком для обговорення, а цілеспрямованою системою для розвитку практичних і пізнавальних навичок, що мають безпосереднє відношення до професійної діяльності (Мунтян, 2004).

Н. Руденко визначила такі основні напрями роботи для формування ГК (Руденко, 2009, с. 191-196):

-*Обговорення важливості гендерної освіти* у педагогічному середовищі за участю вчених та громадськості.

-*Аналіз проблематики гендерних досліджень* у сучасній науці.

-*Узгодження гендерного змісту освіти* з чинними програмами дисциплін гуманітарного циклу.

-*Вивчення та узагальнення міжнародного досвіду* гендерної освіти.

-*Методичне забезпечення* підготовки та перепідготовки викладачів.

-*Залучення громадських організацій* до співпраці із ЗВО у розробці науково-методичного забезпечення гендерної освіти.

Викладач, як носій ГК, має власні гендерні установки, які неминуче впливають на гендерну соціалізацію студентів, заохочуючи чи стримуючи їхню поведінку.

Незважаючи на те, що більшість викладачів визнають важливість формування ГК, їм часто бракує достатнього рівня теоретичних знань та глибинності розуміння гендерних питань.

Сучасний викладач повинен володіти комплексом необхідних компетентностей:

Таблиця 8

Компетентність	*Зміст*
Теоретична	Знання про психофізіологічні відмінності юнаків і дівчат, особливості вікових етапів, та методи формування маскулінних/фемінних рис.
Діагностична	Уміння застосовувати діагностичні методики в процесі організації гендерної соціалізації.
Особистісна	Оцінка власних особистісних якостей, виявлення власних гендерних стереотипів та усвідомлення власної гендерної ролі.
Технологічна	Навички використання гендерного підходу в організації навчально-виховної діяльності.

Професійна діяльність викладача розглядається через компетентнісний підхід, який спрямований на особистісно-орієнтовану освіту. Основними компонентами гендерної компетентності викладача є:

-Змістовий компонент: Знання гендерної педагогіки та психології; володіння технологією гендерного аналізу навчальної інформації.

-Рефлексивний компонент: Особисте ставлення до гендерних проблем; наявність власних поглядів на питання статевої диференціації.

-Організаційний компонент: Уявлення про управління процесом гендерної соціалізації; уміння створювати необхідні педагогічні умови, викладати з елементами гендерного підходу та будувати освітній процес на ідеях рівності.

Гендерна компетентність - це здатність розуміти призначення, статус, функції та особливості взаємин чоловіка й жінки в суспільстві, а також критично оцінювати власну професійну діяльність з позиції власного гендеру. Гендерноорієнтований викладач усвідомлює, що гендер поєднує психосоціальні та соціокультурні характеристики, і розуміє вплив власних гендерних установок на соціалізацію студента.

Розуміння викладачем власної та студентської гендерної ідентичності (а також гендерної домінанти - переважання маскулінності чи фемінності у поведінці) підвищує ефективність роботи.

Таблиця 9

Характеристики групи	*Рекомендації для організації навчання*
Маскулінні риси	Акцент на візуальній інформації, абстрактних міркуваннях, логічності викладу. Застосування дискусій та діалогів. Обов'язкове узагальнення та висновки наприкінці. Делегування обов'язків щодо самостійної оцінки результатів.
Фемінні характеристики	Частіше використання письмових розрахунків, прикладів та формул. Активне застосування мовних зворотів студентів. Орієнтація на колективні форми роботи. Постійне надання коментарів щодо навчальної діяльності. Використання прикладів із життя, які впливають на емоційну сферу.

Необхідно під час викладання навчальних курсів демонструвати внесок у розвиток науки, культури та суспільства як чоловіків, так і жінок.

-Було помічено, що навчальні матеріали часто зображують чоловіків як активних та успішних, а жінок - як маргінальних, пасивних і залежних.

-Таке представлення обмежує знання студентів про внесок жінок у науку та культуру та про рівень розвитку "жіночих" сфер життя.

Л. Мандрик та інші науковці доводять: педагог повинен володіти достатнім рівнем ГК, оскільки від його виховних траєкторій залежить реконструкція традиційних культурних обмежень та створення умов для максимальної самореалізації студентів (Мандрик, 2009, с. 97-101).

Для забезпечення цього необхідним є:

-Включення гендерної складової до програм підвищення кваліфікації викладачів.

-Система просвітництва викладачів, що забезпечить коректну та гендерновиважену поведінку і корпоративну культуру гендерного паритету.

-Досягнення гендерного балансу при формуванні кадрового складу керівництва (університету, факультетів, кафедр) та допоміжного персоналу.

-Створення гендерноприваблівого дизайну приміщень.

Це сприятиме усвідомленню гендерної проблематики, розвитку мотивації до гендерної освіти, формуванню ідентифікації та чутливості, критичній оцінці стереотипів і вибору стратегії самовдосконалення та самореалізації.

Третя організаційно-педагогічна умова (ОПУ) - залучення студентів до участі у позааудиторній діяльності з використанням гендерноорієнтованих форм виховної роботи - реалізовувалася за кількома ключовими напрямами:

1. *Інтеграція гендерної складової:* Включення цінностей гендерної рівності до плану виховної роботи (інформаційно-просвітницькі заходи, профорієнтація, зустрічі з діячами).

2. *Методичне забезпечення:* Розробка методичних матеріалів для виховання ГК.

3. *Розширення форм:* Збільшення кількості та різноманітності гендерноорієнтованих форм позааудиторної роботи.

4. *Підвищення готовності кураторів:* Надання методичних рекомендацій та проведення школи кураторів для підвищення їхньої готовності до формування ГК.

5. *Організація осередку:* Створення та функціонування осередку гендерної освіти (ініціативні групи, вивчення досвіду, волонтерство).

Позааудиторна та виховна робота є недооціненою у формуванні ГК. Вона, як педагогічно доцільна форма організації вільного часу характеризується ненормативністю та індивідуалізацією, сприяючи засвоєнню соціального досвіду.

Перевага надається непрямому педагогічному впливу, який є більш результативним. Він сприяє деконструкції стихійно засвоюваних гендерних

стереотипів, закріпленню знань, розвитку гендерної свідомості, толерантності та асертивності.

Позааудиторна робота - це спеціально організовані позааудиторні заняття та система заходів, метою яких є поглиблення знань, формування творчих здібностей та навичок (Педагогічний словник, 2001). У ЗВО це складова освітнього процесу, спрямована на особистісне й професійне становлення студента, що здійснюється у вільний час і не обмежена жорсткими рамками (Осаульчик, 2013).

Для зручності проєктування та планування, ми класифікували гендерноорієнтовані форми позааудиторної роботи за домінувальними завданнями на три групи:

Освітньо-розвивальні

Спрямовані на засвоєння знань та розвиток пізнавальних навичок:

-*Факультативні заняття* (наприклад, «Гендер і гендерологія», «Права людини: гендерний аспект»).

-*Наукові студентські гуртки* та об'єднання (круглі столи, майстер-класи, інформаційно-просвітницька робота).

-*Науково-дослідна діяльність* (участь у проєктах, конкурсах, фотоконкурсах на тему «Змінюємо стереотипи»).

-*Онлайн-навчання* (використання ресурсів гендерних центрів та ГО).

-*Студентське самоврядування* (як форма самоорганізації, що формує товариські взаємини та запобігає стереотипам).

Культурно-дозвіллєві

Спрямовані на емоційне залучення та формування культури взаємин:

-*Культурно-масова діяльність* (свята, зустрічі з відомими людьми).

-*Виховні заходи* (перегляд та обговорення кінофільмів, тематичні вечори, гендер-квести, відеоклуби).

Громадсько-діяльнісні

Спрямовані на набуття соціального досвіду та активної громадянської позиції:

-*Громадсько-активна робота* (участь у соціальних проєктах, вуличних акціях, адвокаційних кампаніях на гендерну тематику).

-*Волонтерські ініціативи* та створення гендерночутливих інформаційних продуктів (відеоролики, пости).

Куратор академічної групи виступає посередником між потребами суспільства та студентами (Дубасенюк, 2000), що вимагає опанування теорії та методики виховання.

Функції Куратора

-*Аналітична:* вивчення міжособистісних взаємин, мотивів, інтелектуального рівня та соціометричного статусу студентів.

-*Організаторська:* планування та організація виховної роботи, створення умов для розвитку особистості та студентського самоврядування.

-*Комунікативна:* створення доброзичливого мікроклімату, корекція позиції студентів для позитивних змін у взаємостосунках.

-*Соціальна:* сприяння засвоєнню молоддю суспільних норм і цінностей (гуманістично-орієнтована взаємодія).

-*Спрямувальна:* орієнтація студента на правильний життєвий вибір та побудову гуманних відносин.

-*Координаційна:* узгодження виховних зусиль викладачів, батьків і громадськості.

Гендерна Компетентність Куратора

Успішне впровадження гендерної складової вимагає від куратора гендерної компетентності (яка була детально розглянута раніше). Вона включає:

-*Знання:* проблем навчання та виховання, анатомо-фізіологічних, психолого-педагогічних знань для збереження здоров'я студентів.

-*Здатність:* приймати обґрунтовані рішення; працювати в команді; діяти в мінливих ситуаціях; дотримуватися недискримінаційних підходів; створювати рівноправне та справедливе освітнє середовище.

-*Уміння:* організовувати заходи; уникати нав'язування стереотипів; орієнтуватись на індивідуальний розвиток людини незалежно від статі; заохочувати молодь до спільної діяльності, уникаючи статевого сепаратизму.

Ключове значення для виховання ГК має ціннісно-мотиваційне ставлення куратора, його знання про сутність ГК та володіння відповідними формами й методами роботи.

Формування Гендерної Культури (ГК) студентів аграрного ЗВО досягається через системну реалізацію трьох умов: інтеграцію гендерної складової (наукових знань та егалітарних цінностей) безпосередньо у навчальні програми, створення гендерночутливого освітнього середовища, вільного від стереотипів, яке забезпечує педагогічну підтримку індивідуальності, та активне залучення до позааудиторної роботи для набуття практичного досвіду та розвитку свідомості. Ключовим фактором є гендерна компетентність викладачів і кураторів, які мають усвідомлювати та уникати стереотипів, створюючи рівноправне та недискримінаційне середовище.

Перспективи подальших досліджень мають бути зосереджені на удосконаленні механізмів формування Гендерної Культури (ГК) та підвищенні ефективності педагогічної роботи:

- *Моделювання компетентності:* розробка та емпіричне обґрунтування моделі гендерної компетентності викладача/куратора ЗВО.

- *Гендерночутливий контент:* створення спеціалізованих методик і навчальних матеріалів для усунення стереотипів та збалансованого висвітлення внеску статей в аграрній сфері.

- *Технології підтримки:* деталізація та оцінка ефективності технологій педагогічної підтримки гендерної індивідуальності студентів.

- *Моніторинг та аналіз:* розробка інструментарію для моніторингу рівня ГК та дослідження впливу соціокультурного контексту (зокрема, професійної сегрегації в аграрній галузі) на самовизначення молоді.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Байдюк, Н. (2018). *Підготовка майбутніх соціальних педагогів до гармонізації гендерних взаємин у молодіжному середовищі* (автореф. дис. … на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, Україна.

Братко, М. (2015). Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.* (135) 67–72.

Васильченко, О. (2015). *Соціально-педагогічні умови формування гендерної культури студентів університету* (автореф. дис… на здобуття ступеня канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, Україна.

Вовк, Л. (2014). Формування гендерної культури особистості у національній системі освіти. *Імідж сучасного педагога. Полтав. акад. неперервної освіти ім. М. В. Остроградського, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ім. Івана Зязюна НАПН України,* (6) 53–56.

Вовк, Л. (2010). Психолого-педагогічні аспекти теорії гендеру. *Наукові праці : наук.-метод. журнал. Педагогіка.* Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили (239, 251), 100–107.

Габа, І. (2010). Освітнє середовище: соціально-психологічна парадигма. *Актуальні проблеми психології* (7, 22). 27–31.

Дубасенюк, О. (2000). *Методичні рекомендації куратору академічної групи з виховної роботи студентів педагогічного університету*. Житомир.

Завгородня, О. (2007). *Психологія художньо обдарованої особистості : гендерний аспект*. Київ : Наукова думка

Калько, І. (2014). *Формування гендерної культури студентської молоді в процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін* (дис. … на здобуття ступеня канд. пед. наук). ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». Слов'янськ, Україна.

Кікінежді, О. & Кізь, О. (2006). *Формування гендерної культури молоді.* Тернопіль, Навчальна книга : Богдан.

Корольчук, О. & Поночовний, М. (2004). Організаційно-виховна робота серед студентів. *Освіта.* (4) 8–9.

Литвин, А. & Мацейко, О. (2013). Методологічні засади поняття «педагогічні умови». *Педагогіка і психологія професійної освіти. (4),* 43–63.

Лозова, В. & Троцко, Г. (2002). *Теоретичні основи виховання і навчання*. Навчальний посібник, (126–174), Харків, Україна.

Луценко, О. (2004). Гендерна освіта й педагогіка. *Основи теорії гендеру* : *навч. посібник*. Київ, Україна.

Мандрик, Л. (2009). Проблема виховання гендерної культури в загальноосвітніх навчальних закладах. Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». Випуск 166, 97–101.

Мандрик, Л. (2009). Проблема виховання гендерної культури в загальноосвітніх навчальних закладах. Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». (166) 97–101.

Мунтян, І. (2004). *Гендерний підхід у професійній підготовці студентів вищих педагогічних закладів* (дис. … кандидата пед. наук) південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса, Україна

Осаульчик, О. (2013). *Формування творчого потенціалу студентів аграрного університету в процесі позааудиторної виховної роботи* (автореф. дис… на здобуття ступеня канд.

пед. наук). Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, Україна.

Педагогічний словник (2001). (ред. М. Д. Ярмаченка) Київ : Пед. думка.

Подтергера, Є. (2005). Визначення організаційно-педагогічних умов професійної підготовки офіцерів запасу. *Наука і освіта. (7–8),* 135–173.

Приходькіна, Н. (2008). *Педагогічні умови реалізації гендерного підходу у фаховій підготовці студентів гуманітарних спеціальностей* (дис. ... на здобуття ступеня канд. пед. наук) Київ, Україна.

Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (Наказ МОН) № 1176 (2013) Вилучено із http://vnz.org.ua/dokumenty/spysok/4487-nakaz-ministerstva-1176-vid-14082013

Руденко, Н. (2009). Впровадження гендерного підходу в систему вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій та загальноосвітній школі.* (5), 191–196.

Терзі, П. (2007). *Формування гендерної культури студентів вищих технічних навчальних закладів* (автореф. дис… на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук). Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. Кіровоград, Україна.

Хриков, Є. (2011). Педагогічні умови в структурі наукового знання. *Шлях освіти. (2)* 11–15.

Шевченко, А. (2013). *П*едагогічні основи гендерного виховання в молодших школярів. *Духовність особистості : методологія, теорія і практика. (1*), (54). 249–258.

Яременко, В. & Сліпушко, О. (уклад.) (1999). *Новий тлумачний словник української мови: 42000 слів: для студентів вищ. та серед. навч. закладів* (т. 4 910 с.); Київ : АКОНІТ

Яшник, С. (2006). *Педагогічні умови виховання культури міжстатевих стосунків у студентів вищих навчальних закладів* (автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук). Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова. Київ, Україна.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Монографія

«ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ І ВИЩОЇ ОСВІТИ: ТРАДИЦІЇ Й ІННОВАЦІЇ»

(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. 33 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