

ТРАНСФОРМАЦІЯ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Белозьорова Н. О.

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри початкової і професійної освіти

Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

Харків, Україна

e-mail: natalia.agarkova@hnpu.edu.ua

ORCID: 0000-0002-9885-4092

Анотація. У роботі розглянуто трансформацію методів навчання у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи в умовах цифровізації освіти. Показано, що цифрові зміни стосуються не лише використання нових технічних засобів, а й переосмислення способів організації навчальної діяльності, характеру взаємодії викладача і студентів та ролі майбутнього вчителя у власному професійному становленні. Обґрунтовано доцільність поєднання проблемного, інтерактивного, проєктного, змішаного та перевернутого навчання. Акцентовано увагу на переході від переважно репродуктивних способів роботи до діяльнісних, проблемно-пошукових, дослідницьких і практикоорієнтованих методів, що створюють умови для розвитку критичного мислення, самостійності, цифрової компетентності, професійної взаємодії та рефлексії майбутнього вчителя.

Ключові слова: професійна підготовка; майбутній учитель початкової школи; цифровізація освіти; методи навчання; інтерактивне навчання; проблемне навчання; змішане навчання; цифрова компетентність.

Abstract. The paper examines the transformation of teaching methods in the professional training of future primary school teachers in the context of education digitalisation. It is shown that digital transformation concerns not only the introduction of new technological tools but also the reconsideration of learning organisation, teacher-student interaction and the role of future teachers in their own professional development. The expediency of combining problem-based, interactive, project-based, blended and flipped learning is substantiated. Particular attention is paid to the transition from predominantly reproductive methods towards activity-based, inquiry-oriented, research-based and practice-oriented learning, which creates opportunities for developing critical thinking, independence, digital competence, professional interaction and reflection of future primary school teachers.

Keywords: professional training; future primary school teacher; digitalisation of education; teaching methods; interactive learning; problem-based learning; blended learning; digital competence.

Цифровізація стала одним із чинників, які сьогодні найбільш помітно змінюють організацію освіти. Водночас її вплив не варто зводити лише до поширення електронних платформ, дистанційного зв'язку, цифрових навчальних матеріалів або окремих програмних продуктів. Значно суттєвішими є зміни, що відбуваються у способах отримання та опрацювання інформації, організації взаємодії, самостійної роботи здобувачів освіти та побудові самого освітнього процесу. Особливого значення ці процеси набувають у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи. Сучасний студент педагогічної спеціальності має не просто оволодіти певним набором цифрових інструментів. Йому необхідно навчитися розуміти, коли, для чого та яким чином цифровий засіб доцільно використовувати в педагогічній діяльності, як поєднувати його з традиційними методами та як організувати за його допомогою активну діяльність учнів.

Необхідність такого підходу відображена й у чинному професійному стандарті вчителя. Інформаційно-цифрову компетентність у ньому визначено як окрему складову професійної компетентності вчителя. Вона передбачає здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, критично оцінювати інформацію, використовувати цифрові пристрої, онлайн-сервіси та цифрові освітні середовища, а також застосовувати їх у професійній діяльності й професійному розвитку [1,

с. 13-14]. Отже, цифрова компетентність сучасного вчителя має не суто технічний, а передусім професійно-педагогічний характер.

Дослідження М. Богуша також засвідчує необхідність системного оновлення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах цифрової трансформації. Автор наголошує на потребі модернізації змісту фахової підготовки відповідно до змін цифрового суспільства та розглядає цифрову компетентність як важливу складову цілісної професійної компетентності майбутнього вчителя [2, с. 285-289]. З огляду на це цифровізація професійної підготовки не може обмежуватися перенесенням традиційних форм роботи в електронне середовище. Якщо звичайну лекцію просто провести у відеоконференції, а письмову вправу замінити електронним тестом із вибором готової відповіді, характер діяльності студента суттєво не змінюється. Змінюється лише засіб передавання інформації. На нашу думку, справжня трансформація методів навчання починається тоді, коли цифрове середовище сприяє зміні позиції самого здобувача освіти: від переважного сприймання та відтворення інформації - до її аналізу, проблемного пошуку, обговорення, прийняття рішень, створення власних педагогічних продуктів і рефлексії.

Особливу роль у цьому процесі відіграє проблемне навчання. Професійна діяльність учителя складається з великої кількості ситуацій, для яких неможливо заздалегідь запропонувати єдиний алгоритм дій. Вчитель постійно має аналізувати поведінку учнів, причини труднощів у навчанні, добирати способи пояснення, змінювати структуру заняття, організовувати взаємодію та приймати рішення відповідно до конкретної ситуації. Тому підготовка майбутнього вчителя має містити не тільки засвоєння готових методичних положень, а й систематичне розв'язання педагогічних проблем. Наприклад, замість традиційного запитання «Назвіть методи активізації пізнавальної діяльності молодших школярів» студентам можна запропонувати конкретну ситуацію: під час синхронного онлайн-уроку більшість молодших школярів третього класу не бере участі в обговоренні й відповідає лише після персонального звернення вчителя. Майбутні вчителі мають визначити можливі причини, запропонувати декілька варіантів зміни організації уроку, порівняти їх та аргументувати найбільш доцільне рішення. У такому завданні теоретичне знання не відтворюється ізольовано, а стає засобом аналізу професійної ситуації. Саме цей перехід від «знати про метод» до «вміти обрати та застосувати його у конкретних умовах» вважаємо одним із важливих напрямів трансформації професійної підготовки.

Цифрове середовище значно розширює можливості для організації такої роботи. Студенти можуть аналізувати відеофрагменти уроків, працювати зі спільними документами, коментувати педагогічні ситуації, обговорювати рішення у малих онлайн-групах, спільно створювати схеми та

методичні моделі. Однак центральним елементом діяльності має залишатися педагогічна проблема, а цифровий інструмент - лише підтримувати її аналіз та розв'язання.

Близькою за логікою є проєктна діяльність, оскільки вона дає можливість перейти від виконання окремих навчальних вправ до створення цілісного професійно орієнтованого продукту. Таким продуктом може бути фрагмент уроку, система інтерактивних вправ, цифровий освітній ресурс, модель змішаного заняття, навчальний проєкт для молодших школярів, сценарій інтегрованого уроку або методичні рекомендації.

Проектний формат особливо важливий для майбутнього вчителя, тому що потребує не тільки знань, а й планування, обґрунтування вибору, співпраці, розподілу відповідальності, представлення результату та його подальшого вдосконалення. У цьому випадку цифрові технології можуть використовуватися на різних етапах: для пошуку та аналізу інформації, спільного створення матеріалів, комунікації, презентації та взаємного оцінювання.

Суттєвих змін зазнають й інтерактивні методи навчання. Їх доцільність у професійній педагогічній підготовці пов'язана передусім з тим, що педагогічна діяльність за своєю природою є комунікативною. Майбутній учитель має вміти висловлювати власну позицію, пояснювати педагогічне рішення, ставити запитання, чути альтернативну думку, аргументовано не погоджуватися, домовлятися та працювати разом з іншими. Тому дискусія, аналіз педагогічних кейсів, робота у малих групах, взаємне навчання, рольове та ситуаційне моделювання можуть виконувати значно важливішу функцію, ніж просте «урізноманітнення» заняття. Вони створюють умови, у яких студент учиться діяти як майбутній вчитель. Наприклад, під час розгляду проблеми використання цифрових технологій у початковій школі одна група студентів може представляти позицію вчителя, інша - батьків, третя - адміністрації закладу освіти. Учасники мають визначити переваги та ризики певного рішення й виробити спільну позицію. У такій ситуації майбутній учитель не просто засвоює інформацію, а набуває досвіду професійного аргументування та прийняття рішень.

Особливо перспективним напрямом є поєднання інтерактивних методів зі змішаним та перевернутим навчанням. У дослідженні Н. Нан та F. Røkenes проаналізовано 33 емпіричні роботи, присвячені застосуванню flipped classroom саме у педагогічній освіті. Автори показують, що модель перевернутого навчання зміщує акцент із пасивного передавання інформації на активну та студентоцентровану діяльність, а серед досліджуваних результатів значне місце займають залученість студентів, навчальний досвід, мотивація та академічні результати [3, с. 1-2].

Для підготовки майбутнього вчителя це має подвійне значення. Студент не лише вивчає перевернуте або змішане навчання як методичне явище, а сам отримує досвід навчання за такою

моделлю. Це дозволяє побачити її можливості та труднощі з позиції учасника освітнього процесу. Наприклад, основний теоретичний матеріал із теми майбутні вчителі можуть попередньо опрацювати асинхронно, а час практичного заняття використати для аналізу педагогічних ситуацій, дискусії, розроблення фрагмента уроку або взаємного оцінювання методичних рішень. У цьому випадку асинхронна й аудиторна діяльність не дублюють одна одну, а виконують різні функції.

Огляд М. Baig та Е. Yadegaridehkordi показав, що ефективність перевернутого навчання залежить не лише від використаної технології. Автори проаналізували понад 30 досліджень 2014-2023 рр. і показали значення педагогічних активностей, що супроводжують цифрову складову перевернутого навчання [4, с. 1-3]. Серед ефективних форм роботи науковці відзначають проблемні завдання, дискусії, групове обговорення, практичні вправи та зворотний зв'язок; у сфері освіти такі активності сприяють обміну ідеями, критичному мисленню, комунікації та співпраці [4, с. 9-13, 19-20].

Особливо показовими є результати метааналізу Р. Abrami, Р. Bernard, Е. Borokhovski, Р. Schmid та Д. Pickar присвяченого саме навчанню майбутніх і практикуючих учителів. Автори порівнювали очне, онлайн-, змішане та перевернуте навчання. Отримані результати свідчать про переваги змішаних форматів порівняно з виключно онлайн-навчанням, однак ключове пояснення дослідники пов'язують не із самою технологією, а з якістю педагогічної організації. Технологія дає кращі результати тоді, коли вона підтримує активне когнітивне залучення, взаємодію та продуманий дизайн навчальної діяльності [5, с. 1-2, 8-9]. Даний висновок є принциповим для професійної підготовки вчителя. Цифровізація не повинна оцінюватися за кількістю використаних сервісів. Якщо студент на одному занятті працює з кількома платформами, але його діяльність залишається репродуктивною, педагогічна цінність такої цифровізації є сумнівною. Важливішим є інше: чи дає цифровий засіб можливість студентів аналізувати, порівнювати, співпрацювати, моделювати професійну ситуацію, створювати власне рішення та отримувати змістовний зворотний зв'язок. Тому доцільність цифрового інструмента має визначатися не його новизною, а тією педагогічною функцією, яку він виконує. Такий підхід узгоджується із загальною логікою сучасного розуміння цифрової компетентності вчителя. Вона охоплює не тільки технічне користування засобами, а й здатність добирати їх відповідно до педагогічної мети, організовувати цифрову взаємодію, критично працювати з інформацією та використовувати цифрові ресурси для навчання й професійного розвитку [1, с. 13-14].

Окремим викликом для професійної підготовки майбутнього вчителя сьогодні стає швидке поширення генеративного штучного інтелекту. Його використання ще виразніше демонструє необхідність переходу від суто інструментального розуміння цифрової компетентності до критичного та педагогічно осмисленого. У розробленій UNESCO AI Competency Framework for Teachers

наголошено, що компетентність учителя у сфері ШІ має включати не лише знання принципів роботи технології, а й людиноцентричний підхід, етику ШІ, розуміння його застосувань, педагогічну інтеграцію та використання для професійного розвитку [6, с. 21-23]. Окремо підкреслюється необхідність збереження людської суб'єктності та відповідальності за педагогічні рішення, а також уміння критично визначати, коли та як використання ШІ є педагогічно виправданим [6, с. 17, 21-23]. Для професійної підготовки це означає, що майбутніх учителів недоцільно навчати лише формулювати запити до генеративної системи або отримувати від неї готові матеріали. Значно важливіше навчити їх перевіряти інформацію, виявляти помилки та упередження, оцінювати відповідність матеріалу віку учнів, методичній меті та етичним вимогам. Наприклад, студентам можна запропонувати проаналізувати автоматично створений план уроку: визначити його сильні та слабкі сторони, знайти методичні неточності, адаптувати завдання до вікових особливостей молодших школярів та пояснити внесені зміни. За такого підходу ШІ не підміняє професійне мислення, а стає матеріалом для його розвитку.

Усі зазначені зміни закономірно впливають й на роль викладача закладу вищої педагогічної освіти. Якщо інформація доступна студентів через численні цифрові джерела, функція викладача вже не може зводитися переважно до її передавання. Значно важливішим стає проектування навчальної діяльності: постановка проблем, добір ситуацій для аналізу, організація взаємодії, консультування, формувальний зворотний зв'язок і підтримка професійної рефлексії.

Змінюється відповідно й роль самого студента. Майбутній учитель має поступово переходити від виконання готових методичних інструкцій до самостійного педагогічного вибору. Він аналізує альтернативи, проектує уроки, створює навчальні матеріали, обґрунтовує застосування певного методу, оцінює результати та переглядає власні рішення. Тому в професійній підготовці важливо не просто розповідати студентам про сучасні методи навчання, а організовувати сам процес їхнього навчання відповідно до цих принципів. Навряд чи можна сформувати готовність майбутнього вчителя до інтерактивного навчання виключно через лекцію про інтерактивні методи. Так само складно сформувати здатність до проєктної діяльності без власного досвіду створення проєкту або навчити змішаного навчання, якщо студент ніколи не брав участі у такому.

Отже, одним із центральних принципів трансформації професійної підготовки має стати єдність змісту та способу навчання: методи, якими навчається майбутній учитель у ЗВО, мають давати йому особистий досвід тих видів діяльності, які він згодом організовуватиме для своїх учнів.

Висновки. Цифровізація освіти суттєво змінює вимоги до професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи. При цьому її зміст не може обмежуватися формуванням технічних навичок

користування цифровими засобами. Сучасному вчителю потрібна здатність критично добирати технології, оцінювати їх педагогічні можливості та використовувати для організації активної, самостійної та спільної діяльності учнів. Трансформація методів навчання в педагогічній освіті передбачає поступове посилення ролі проблемного, інтерактивного, проєктного, змішаного та перевернутого навчання. Їх поєднання дозволяє переносити акцент із відтворення готової інформації на аналіз професійних ситуацій, пошук альтернатив, співпрацю, створення власних педагогічних продуктів та рефлексію. Водночас цифрові технології не є самостійною гарантією якості освітнього процесу. Результати сучасних досліджень свідчать, що вирішальне значення має педагогічний дизайн навчання - характер діяльності студентів, рівень їх залучення, способи взаємодії та зв'язок цифрових засобів із професійними завданнями [4, с. 18-20; 5, с. 8-9]. Подальша цифровізація, зокрема поширення генеративного ШІ, посилює потребу в розвитку критичного професійного мислення майбутнього вчителя. Тому перспективним вважаємо не збільшення кількості цифрових сервісів у професійній підготовці, а створення таких навчальних ситуацій, у яких технологія допомагає студентові аналізувати, досліджувати, взаємодіяти, створювати та відповідально приймати педагогічні рішення.

Література

1. Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : наказ Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 № 1225. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти». 2024. 37 с. С. 13-14. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/66e/806/fcb/66e806fcb90e2017837434.pdf> (дата звернення: 22.08.2026).
2. Богуш М. Б. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до педагогічної діяльності в умовах цифрової трансформації освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2025. № 6 (146). С. 285-294. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/18195> (дата звернення: 22.08.2026).
3. Han H., Røkenes F. M. Flipped Classroom in Teacher Education: A Scoping Review. *Frontiers in Education*. 2020. Vol. 5. Article 601593. P. 1-2. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2020.601593/pdf> (дата звернення: 23.08.2026).
4. Baig M. I., Yadegaridehkordi E. Flipped Classroom in Higher Education: A Systematic Literature Review and Research Challenges. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2023. Vol. 20. Article 61. P. 1-3, 9-13, 19-20. URL: <https://link.springer.com/article/10.1186/s41239-023-00430-5> (дата звернення: 23.08.2026).
5. Schmid R. F., Borokhovski E., Bernard R. M., Pickup D. I., Abrami P. C. A Meta-analysis of Online Learning, Blended Learning, the Flipped Classroom and Classroom Instruction for Pre-service and In-service Teachers. *Computers and Education Open*. 2023. Vol. 5. Article 100142. P. 1-2, 8-9. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666557323000204> (дата звернення: 23.08.2026).
6. Miao F., Cukurova M. AI Competency Framework for Teachers. Paris : UNESCO, 2024. 52 p. P. 17, 21-23. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391104> (дата звернення: 23.08.2026).
7. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu / Y. Punie (ed.). Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. 95 p. URL: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466> (дата звернення: 23.08.2026).