

МАТЕРІАЛИ
ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВОЇ
КОНФЕРЕНЦІЇ

**«СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ
РОЗВИТКУ ОСВІТИ В УКРАЇНІ»**

(11-12 вересня 2026 р.)

Ужгород
2026

УДК 37.01(062.552)
С 91

Сучасні виклики та перспективи розвитку освіти в Україні. Матеріали Всеукраїнської наукової конференції (м. Ужгород, 11-12 вересня 2026 р.). – Одеса: Видавництво «Молодий вчений», 2026. – 66 с.
ISBN 978-617-8514-61-7

У збірнику представлені матеріали Всеукраїнської наукової конференції «Сучасні виклики та перспективи розвитку освіти в Україні». Розглядаються питання загальної педагогіки та історії педагогіки, теорії і методики професійної освіти, дошкільної педагогіки, інформаційно-комунікаційних технологій в освіті та інше.

Збірник призначений для науковців, викладачів, аспірантів та студентів, які цікавляться педагогічною наукою, а також для широкого кола читачів.

УДК 37.01(062.552)

ISBN 978-617-8514-61-7

© Колектив авторів, 2026
© Видавництво «Молодий вчений», 2026

ЗМІСТ

ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Ганжа К.М.

ЗАСТОСУВАННЯ ГЕНЕРАТИВНИХ ШІ-ІНСТРУМЕНТІВ
ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН5

Котінова О.М.

ТЕХНОЛОГІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ГРУПОВОЇ РОБОТИ
В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ9

ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ

Левчук В.В.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ З ФІЗИКИ
У ПЕРЕХІДНИЙ ПЕРІОД РОЗВИТКУ
УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ (1991-2000 РР.).....14

Оліфер О.Є.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ
ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ СТУДЕНТІВ
СПЕЦІАЛЬНОСТІ ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА «ТРАНСПОРТ».....18

Ткаченко К.Л.

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСОБИ РОЗВИТКУ
ЗВ'ЯЗНОГО УКРАЇНСЬКОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
В УМОВАХ УКРАЇНСЬКО-ПОЛЬСЬКОГО БІЛІНГВІЗМУ22

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Буравенко А.С., Ткаченко К.С., Кременицька Є.С.

ФОРМУВАННЯ ІНТОНАЦІЙНОЇ ВИРАЗНОСТІ
АНГЛІЙСЬКОГО МОВЛЕННЯ
У КОМУНІКАТИВНО ОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАННІ26

Денисова Н.Б., Залізняк А.І., Курнилович М.О.

ПЛАНУВАННЯ ЗАНЯТЬ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ
В ГРУПАХ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ.....30

Танько А.О., Булгакова О.В., Шляхова Н.І. ТЕОРІЯ І МЕТОДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»	35
---	----

Федотова О.І., Гордієнко Н.В., Жукорська Л.П. МЕТОДИЧНЕ ПРОЄКТУВАННЯ РОБОТИ З АНГЛОМОВНИМ ТЕКСТОМ ДЛЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ.....	40
---	----

ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Дядюша Л.П. РОЗВИТОК СЛОВЕСНОЇ ТВОРЧОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ МУЗИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	44
---	----

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Бутенко О.В. ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА ЗАСОБАМИ АІ-ІНСТРУМЕНТІВ У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ.....	49
--	----

Дульська О.В. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ	54
---	----

Запорожець О.О., Булгакова О.В., Лещенко О.О. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ (ІКТ) В ОСВІТІ.....	58
---	----

Козенко М.В. ВИКОРИСТАННЯ МОБІЛЬНИХ ТРЕНАЖЕРІВ У НАВЧАННІ ПРОГРАМУВАННЯ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ.....	63
--	----

DOI: <https://doi.org/10.32839/ped.2026-09-7>

Денисова Н.Б.

*доктор філософії з філології, старший викладач,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка*

Залізняк А.І.

*доктор філософії з філології, старший викладач,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка*

Курнилович М.О.

*старший викладач,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка*

ПЛАНУВАННЯ ЗАНЯТЬ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ГРУПАХ ІЗ РІЗНИМ РІВНЕМ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ

Навчання англійської мови у закладах вищої освіти нерідко відбувається в академічних групах, студенти яких істотно відрізняються за рівнем іншомовної підготовки. Відмінності можуть стосуватися словникового запасу, сформованості граматичних навичок, швидкості читання та сприйняття мовлення на слух, а також здатності самостійно продукувати усні й письмові висловлювання. За таких умов традиційне планування заняття, що передбачає однаковий обсяг і рівень складності завдань для всіх студентів, не завжди забезпечує їх повноцінне залучення до навчальної діяльності.

Одним зі шляхів розв'язання цієї проблеми є диференційоване навчання. К. Томлінсон визначає його як підхід, за якого викладач враховує відмінності між здобувачами освіти та відповідно адаптує зміст, процес і результати навчальної діяльності [1]. Для викладання англійської мови цей принцип особливо важливий, оскільки мовний рівень безпосередньо визначає ступінь самостійності, з якою студент може виконувати комунікативне завдання.

Метою роботи є визначення основних принципів планування занять з англійської мови в академічних групах із різним рівнем мовної підготовки та окреслення способів диференціації навчальних завдань без поділу групи на окремі рівневі підгрупи.

Планування такого заняття доцільно розпочинати з визначення спільної комунікативної мети. Різний рівень мовної підготовки

студентів не обов'язково потребує різних тем або різних кінцевих цілей. Наприклад, якщо метою заняття є формування вміння аргументовано висловлювати власну думку щодо певної проблеми, усі студенти можуть працювати з тією самою темою, однак обсяг мовної підтримки, складність матеріалу та вимоги до кінцевого висловлювання можуть відрізнятися.

Важливим орієнтиром під час визначення складності завдань є Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, у яких рівні володіння мовою характеризуються тим, що користувач здатний виконувати засобами іноземної мови в конкретних видах діяльності [2]. Такий підхід дозволяє під час планування заняття зосереджуватися не лише на кількості засвоєних лексичних або граматичних одиниць, а й на ступені самостійності студента у виконанні комунікативного завдання.

Доцільно розрізняти щонайменше три компоненти диференціації заняття: навчальний матеріал, підтримку та очікуваний результат.

Диференціація навчального матеріалу не обов'язково означає використання абсолютно різних текстів або аудіоматеріалів. Робота зі спільним матеріалом зберігає цілісність заняття та створює основу для подальшої взаємодії студентів. Водночас завдання до нього можуть мати різний ступінь когнітивної та мовної складності. Наприклад, під час роботи з англомовним текстом одні студенти можуть визначати основну думку та знаходити конкретну інформацію, інші – встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, а студенти з вищим рівнем підготовки – оцінювати аргументацію автора та формулювати альтернативну позицію.

Іншим компонентом є варіація рівня підтримки. Студенти, які мають труднощі з виконанням завдання, можуть отримувати ключову лексику, мовленнєві моделі, початки речень, запитання-орієнтири або структурований план відповіді. Наприклад, під час обговорення проблеми їм можна запропонувати такі опори: *In my opinion...; One reason is...; I agree/disagree because...; Another example is...* Студенти з вищим рівнем підготовки виконують те саме комунікативне завдання без таких опор або отримують додаткову умову, що потребує розгорнутої аргументації.

Цей принцип відповідає концепції *scaffolding*, за якої навчальна підтримка допомагає здобувачеві виконувати завдання, що на певному етапі перевищує можливості його цілком самостійної діяльності. П. Гіббонс підкреслює, що така підтримка має бути тимчасовою і поступово зменшуватися в міру розвитку мовної самостійності

студента [3]. Отже, диференціація не повинна перетворюватися на постійне спрощення завдань для студентів із нижчим рівнем підготовки.

Третій компонент стосується очікуваного результату діяльності. Усі студенти можуть виконувати завдання з однаковою комунікативною спрямованістю, але вимоги до мовного продукту можуть відрізнятися. Наприклад, після опрацювання тексту студентам пропонується висловити власну позицію щодо порушеної проблеми. На базовому рівні достатнім результатом може бути коротка, структурована відповідь із двома аргументами; на вищому – розгорнуте висловлювання, що передбачає аргументацію, контраргумент і висновок. Таким чином, зберігається спільна мета заняття, але враховуються реальні мовні можливості студентів.

Особливого значення набуває організація парної та групової роботи. Дж. Гармер наголошує на важливості різних моделей взаємодії під час навчання англійської мови, оскільки вони розширюють обсяг мовленнєвої практики студентів і змінюють характер їхньої участі в заняттях [4]. У різнорівневій групі викладач може використовувати як однорідні за рівнем пари для виконання диференційованих завдань, так і змішані пари та групи для спільного розв'язання комунікативної проблеми.

При цьому постійне об'єднання сильніших і слабших студентів не завжди є оптимальним. Якщо студент із вищим рівнем підготовки систематично виконує роль помічника, його власна навчальна діяльність може втрачати необхідний рівень складності. Тому склад груп і пар доцільно змінювати залежно від мети конкретного етапу заняття.

Практично диференційоване заняття можна організувати за принципом: спільний початок – варіативна практика – спільне комунікативне завершення. На першому етапі викладач вводить тему, актуалізує необхідні знання та визначає спільну проблему. На етапі практики студенти виконують завдання з різним рівнем мовної підтримки або складності. На заключному етапі результати роботи інтегруються у спільне обговорення, дискусію, рольову ситуацію, презентацію рішення чи інший вид комунікативної діяльності.

Наприклад, під час заняття на тему *Social Media and Communication* усі студенти можуть працювати з одним коротким текстом. Частина групи отримує перелік ключових слів і запитання, що допомагають зрозуміти основний зміст; студенти із середнім рівнем підготовки самостійно визначають переваги та недоліки соціальних мереж;

студенти з вищим рівнем аналізують позицію автора та готують аргументи на її підтримку або спростування. На завершальному етапі всі беруть участь у спільній дискусії *Do social media improve or damage communication?* Рівень мовної складності роботи відрізняється, але тема, комунікативний простір і кінцева діяльність залишаються спільними.

Плануючи різнорівневе заняття, важливо також передбачити завдання для студентів, які працюють швидше. Звичайне збільшення кількості однотипних вправ не забезпечує належної диференціації. Доцільніше використовувати додаткові завдання підвищеної складності, які поглиблюють основне завдання: сформулювати контраргумент, запропонувати альтернативне рішення, поставити додаткові запитання партнеру, узагальнити результати групового обговорення або підготувати коротке спонтанне висловлювання.

Водночас диференціація не повинна полягати в очевидному поділі студентів на «сильних» і «слабких». Різні варіанти завдань можуть пропонуватися як форми роботи, рівні підтримки або додаткові можливості, не супроводжуючись оцінювальним маркуванням. Така організація допомагає зберегти спільний навчальний простір групи та забезпечити участь кожного студента відповідно до його поточних мовних можливостей.

Отже, планування занять з англійської мови у групах із різним рівнем мовної підготовки має ґрунтуватися не на створенні окремого заняття для кожного рівня, а на варіативності шляхів досягнення спільної комунікативної мети. Диференціація матеріалу, рівня підтримки, складності завдань та очікуваного результату дає змогу залучати до активної іншомовної діяльності студентів із різними стартовими можливостями. Ефективною моделлю організації заняття є послідовність «спільний початок – варіативна практика – спільне комунікативне завершення», яка поєднує індивідуалізацію навчання зі збереженням цілісності роботи академічної групи.

Список використаних джерел:

1. Tomlinson C. A. *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms*. 3rd ed. Alexandria, VA : ASCD, 2017.
2. Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume*. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020.

3. Gibbons P. *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom*. 2nd ed. Portsmouth, NH : Heinemann, 2015.

4. Harmer J. *The Practice of English Language Teaching*. 5th ed. Harlow : Pearson Education, 2015.