

УДК 373.3/.5:005.336.2

DOI: 10.24144/2524-0609.2025.57.188-197

Смагін Ігор Іванович

доктор педагогічних наук, доцент

кафедра суспільно-гуманітарних дисциплін

КЗ «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради

м.Житомир, Україна

igsmagin@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-3464-4595>

Смагіна Таїса Миколаївна

кандидат педагогічних наук

кафедра методики викладання навчальних предметів

КЗ «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради

м.Житомир, Україна

smagina1967@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-0659-5431>

СТРАТЕГІЇ ВИКЛАДАННЯ ТА СТИЛІ НАВЧАННЯ: АНАЛІЗ ТА ІНТЕГРАЦІЯ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА

Анотація. У статті представлено комплексний аналіз взаємозв'язку між стратегіями викладання та стилями навчання в контексті сучасної освітньої практики. На основі систематизації ключових педагогічних понять і критичного огляду емпіричних досліджень та метааналізів, демонструється, що володіння широким спектром стратегій є індикатором професіоналізму вчителя, тоді як концепція стилів навчання потребує переосмислення. Запропоновано розглядати стилі не як жорсткі індивідуальні характеристики, що вимагають адаптації викладання, а як інструменти для саморефлексії та цілеспрямованого розвитку когнітивних навичок. Наведено практичні рекомендації, що ґрунтуються на емпірично підтверджених підходах, зокрема на інтегративній моделі Дж. Пеллі, яка поєднує цикл досвідного навчання Д. Колба з юнгівськими ментальними функціями. Стаття має на меті надати методологам, педагогам та розробникам освітньої політики науково обґрунтовану основу для вдосконалення професійного розвитку вчителів.

Ключові слова: стратегія викладання, стиль навчання, професійний розвиток, класифікація стратегій викладання

Вступ. Важливим показником професіоналізму вчителя є його здатність застосовувати широкий спектр стратегій викладання та орієнтуватися в різних стилях навчання. Компетентне володіння такими стратегіями і вміння їх доцільно поєднувати відрізняє досвідченого педагога від початківця. Емпіричні дослідження [17; 18; 19] підтверджують, що вибір і комбінація стратегій викладання безпосередньо впливають на результати навчання. Учитель, який вільно володіє різними стратегіями – від традиційних до інноваційних, – здатний адаптувати їх до особливостей предмета, курсу, теми та рівня підготовки учнів. Це дає змогу не лише ефективно передавати знання, а й цілеспрямовано формувати ключові та предметні компетентності, наскрізні вміння («м'які навички»), зокрема критичне мислення, креативність і здатність до співпраці.

Хоча деякі конкретні моделі стилів навчання критикуються за брак емпіричних доказів їх ефективності, загальна концепція, що індивідуальні когнітивні, мотиваційні та культурні відмінності впливають на процес навчання, є загальноприйнятою. Педагоги, які враховують ці відмінності, можуть краще адаптувати свої методи викладання. У контексті інклюзивної й змішаної освіти це набуває особливої ваги, адже розуміння різних способів засвоєння матеріалу дозволяє педагогу вибудовувати диференційовані й персоналізовані завдання, забезпечуючи рівний доступ до якісної освіти.

Опанування стратегій викладання і моделей стилів навчання сприяє розвитку вчительської рефлексії як складової професійної культури. Це забезпечує педагогу можливість критично аналізувати власну практику, виявляти причини труднощів у навчанні окремих груп учнів, добирати оптимальні методи

відповідно до теми та шукати ефективні шляхи підвищення навчальної мотивації. Усвідомлення різних підходів до викладання (стратегій) і сприйняття інформації (стилів навчання) надає вчителю дієві інструменти для самоаналізу та вдосконалення педагогічної діяльності. Таким чином, рефлексивність постає важливим критерієм педагогічної майстерності.

Численні освітні реформи, зокрема програма «Teach Less, Learn More» у Сінгапурі чи запровадження компетентнісної парадигми в країнах Європейського Союзу, безпосередньо спрямовані на трансформацію стратегій викладання. Учитель, який опановує та вдосконалює ці стратегії, не лише реалізує завдання освітньої політики, а й виступає активним суб'єктом формування нової культури навчання.

Отже, ґрунтовне володіння стратегіями викладання та розуміння стилів навчання є необхідною умовою забезпечення ефективності та справедливості освітнього процесу, підтримки індивідуальних потреб учнів, гнучкості у мінливих умовах та професійного розвитку педагога. Йдеться не лише про набір методів, а насамперед про здатність формувати адаптивне, інклюзивне й компетентнісно орієнтоване освітнє середовище. Саме ця проблематика знаходиться в основі пошуку нових підходів до професійного розвитку вчителів НУШ в системі післядипломної педагогічної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика стратегій викладання та стилів навчання в українському науковому середовищі є надзвичайно актуальною й водночас суперечливою, адже віддзеркалює глобальний академічний дискурс. З одного боку, низка сучасних українських медійних та методичних ресурсів критично оцінює застарілі концепції стилів навчання, а з іншого – окремі видання про-

довжують пропагувати їхнє практичне застосування. Так, у частині українських публікацій, орієнтованих на широку педагогічну аудиторію, відкрито наголошується, що тенденція поділу учнів на візуалів, аудіалів та кінестетиків уже втратила актуальність, адже ці ознаки як ярлики здатні шкодити розвитку дітей і обмежувати їхні навчальні можливості. У цьому простежується паралель із результатами міжнародних досліджень, де також підкреслюється невиправданість підходу через відсутність емпіричної валідності. Зокрема, за даними Асоціації психологічної науки (*Association for Psychological Science*), результати дослідження 2008 року під керівництвом Г.Пашлера, М.МакДенієла, Д.Порера, Р.Бйорка [20] не підтвердили гіпотезу про відповідність стилю навчання, а отже, стали одним із ключових підґрунтів для формування сучасного критичного дискурсу щодо концепції *learning styles*.

Поряд із критикою, частина українських науковців продовжує приділяти увагу вивченню стилів навчання. Ці дослідження є частиною широкого наукового дискурсу навколо проблем ефективного інноваційного навчання. Важливо розуміти, що критика стосується насамперед застарілих та спрощених моделей та їх застосування на практиці. Водночас більш складні та комплексні моделі стилів навчання (зокрема, моделі Д. Колба та П. Хоні й А. Мамфорда) і надалі активно досліджуються з огляду на їхній потенціал інструментального застосування у різних галузях освіти.

Наприклад, в українському науковому середовищі проведено низку досліджень, присвячених аналізу стилів навчання студентів різних спеціальностей. Зокрема, здійснено порівняльні дослідження для студентів різних освітніх напрямів [15], майбутніх учителів інформатики [13], представників творчих спеціальностей [3], майбутніх фармацевтів [6], студентів-філологів та майбутніх знавців іноземних мов [4], математиків [11], а також студентів комп'ютерних спеціальностей [8] та ін.

Є низка досліджень стратегій викладання і стратегій навчання (навчальних стратегій), проблематика яких перегукується з аналогічними зарубіжними розвідками. Так, О. Малихін і А. Галла [9] теоретично обґрунтували сутність феномену «стратегії навчання» у фаховій підготовці студентів філологічних спеціальностей, Т. Бульба [2] визначив психолого-педагогічну сутність поняття «навчальні стратегії» на основі аналізу провідних досліджень у цій сфері; Л. Шерстюк [14], досліджуючи форми індивідуалізації навчання, запропонував авторське визначення поняття «індивідуальна навчальна стратегія». У галузі методики навчання іноземних мов Т. Олендр та І. Цар [10] проаналізували сутність навчальних стратегій і різні підходи до їх класифікації. У свою чергу, І. Попович і О. Стойка [12] зробили спробу визначити роль навчальних стилів у забезпеченні ефективної підготовки студентів, а дослідження Т. Деркач і Т. Старової [7] було присвячено вивченню стилів навчання, які переважають серед студентів-природничників.

Окремо відзначимо публікацію Т. Деркач [5]. У ній дослідниця проаналізувала популярні зарубіжні підходи та моделі, що використовуються для характеристики стилів навчальної діяльності, а також визначила їхні переваги й недоліки. Авторка показала зв'язок між відомими концепціями стилів навчання, розглянувши окремі психологічні та педагогічні аспекти цієї проблеми.

Перехід на дистанційну та змішану форми навчання актуалізував потребу у пошуку відповідних

ситуації моделей стилів навчання. У цьому контексті заслуговує на увагу дослідження В. Артюхової та Ю. Шведової [1], де проаналізовано стильові особливості навчальної діяльності студентів в умовах вимушеного онлайн-навчання. Автори пропонують класифікацію стилів навчання на основі мотиваційної сфери особистості (грунтовний, стратегічний, поверховий, афіліційний), розроблену англійськими дослідниками Дж.Бігсом і К.Коллінгом (Biggs & Collis) та визнану у міжнародному науковому середовищі. У ході дослідження встановлено, що серед українських студентів домінує стратегічний стиль навчання, орієнтований на досягнення успіху. Водночас автори подають низку практичних рекомендацій для викладачів щодо адаптації навчального процесу до виявлених стильових особливостей.

Сучасні українські дослідження демонструють дуалістичний підхід до проблематики. З одного боку, спостерігається активна інтеграція інноваційних та емпірично підтверджених стратегій викладання (зокрема, проєктного, дистанційного й змішаного навчання). З іншого боку, у сфері стилів навчання простежується певна суперечність: поряд із прогресивними методичними рекомендаціями, що відмовляються від жорстких «ярликів», зберігаються академічні розвідки, які продовжують досліджувати цю концепцію в контексті індивідуалізації освітнього процесу.

Щодо напрацювань зарубіжних дослідників у цій тематичній царині, варто насамперед відзначити роботи Дж.Гетті, зокрема фундаментальне дослідження «Видиме навчання» [18; 19], яке вважається одним із найвпливовіших у сучасній педагогіці. Дж. Гетті здійснив масштабний метааналіз, що охоплює сотні тисяч емпіричних досліджень, і на його основі кількісно оцінив вплив різних чинників на успішність навчання учнів, визначивши відносну ефективність численних педагогічних стратегій.

Не менш значущими є дослідження С. Фрімана, зокрема його мета аналіз [17], який переконливо доводить, що активні підходи до навчання значно перевищують ефективність традиційних лекцій. Водночас Ф. Коффід та ін. [16] є одними з провідних критиків концепції стилів навчання. Їхній звіт, що містить огляд 71 моделі стилів, продемонстрував відсутність переконливих емпіричних доказів для більшості з них і започаткував широкий критичний дискурс у зазначеній сфері.

Серед дослідників стилів варто згадати К. Томлінсон, яка є однією з провідних експертів у галузі диференційованого навчання. Її праці зосереджені на розробленні підходів до адаптації змісту, процесу та результатів навчання відповідно до індивідуальних потреб учнів [22]. Окреме місце посідають дослідження Я. Вермунта та В. Донше [23], які трактують стилі навчання як комплексні патерни, що охоплюють когнітивні, афективні й мотиваційні компоненти, та аналізують їхній вплив на успішність навчальної діяльності.

Проблематика стратегій викладання та стилів навчання набуває особливої актуальності у процесі підвищення кваліфікації вчителів Нової української школи в закладах післядипломної педагогічної освіти. Професіоналізм сучасного педагога, на нашу думку, проявляється передусім у здатності гнучко застосовувати різноманітні дидактичні підходи, що ґрунтуються на глибокому розумінні індивідуальних особливостей учнів. Водночас спроба поєднати дві концептуальні площини – емпірично підтверджені та методично верифіковані стратегії викладання і науково суперечливі, проте комерційно поширені

моделі стилів навчання – зумовлює внутрішню напругу. Саме необхідність наукового підґрунтя для розроблення практичних методичних рекомендацій учителям і стала мотивом для написання цієї статті.

Мета статті полягає у виявленні потенціалу інтеграції інноваційних стратегій викладання та критично осмисленого використання моделей стилів навчання в контексті професійного розвитку сучасного вчителя. Її структура послідовно розкриває тему, починаючи з розмежування ключових понять та класифікації стратегій, переходячи до критичного аналізу концепції стилів навчання, а потім – до надання інтегративного підходу та практичних рекомендацій для професійного розвитку педагогів.

Методи дослідження. У процесі підготовки статті було застосовано комплекс методів, що забезпечили всебічний аналіз досліджуваної проблематики. Зокрема:

- теоретичний аналіз та систематизація понять – для розмежування рівнів ключових педагогічних понять (стратегія, метод, форма, технологія), а також для уточнення їх логічного змісту й обсягу;
- огляд і критичний аналіз наукових джерел – у ході порівняння підходів українських і зарубіжних дослідників до проблематики стратегій викладання та стилів навчання;
- порівняльно-історичний метод – для виявлення закономірностей і специфіки трансформації освітніх парадигм від традиційних до інноваційних;
- класифікаційний і типологічний метод – для побудови комбінованої класифікації стратегій викладання за трьома критеріями: центр навчальної взаємодії, рівень персоналізації та ступінь технологічної інтеграції.

Додатково було використано елементи контент-аналізу та компаративістики для узагальнення українських та міжнародних досліджень стилів навчання, їх критики й можливостей практичного застосування.

Виклад основного матеріалу. Дослідження освітніх феноменів, процесів і об'єктів неможливе без використання таких інструментів наукового пізнання, як поняття та терміни. В ідеалі вони повинні мати чіткий і однозначний логічний зміст та обсяг, проте на практиці це не завжди досягається. Основною причиною різночитань є відмінності парадигмальних, концептуальних та ідеологічних засад, яких дотримується дослідник. У нашій статті використовується низка понять, що функціонують на різних рівнях педагогічного дискурсу, однак у сукупності вони створюють взаємодоповнювальну систему. Ми виходимо з позицій педагогічного конструктивізму і в нашій публікації основні поняття і терміни мають нижче окреслений зміст.

Стратегія викладання – це поняття, що позначає цілісний підхід до організації освітнього процесу, що діє на макрорівні. Вона є узагальненим планом, який визначає загальний підхід до досягнення освітніх цілей у межах конкретного навчального предмета чи курсу, задаючи логіку, послідовність і напрям педагогічної діяльності. Стратегія відповідає на питання «Як будемо навчати?». До прикладів можна віднести стратегії проблемного, інтегрованого, дослідницького навчання чи навчання у співпраці.

Метод навчання належить до мікрорівня і є конкретним інструментом для реалізації обраної стратегії. Він визначає практичні способи діяльності вчителя й учнів, завдяки яким стратегія набуває реального втілення. Метод відповідає на питання «Що робимо на уроці, щоб цю стратегію реалізувати?». Поширеними методами є лекція, пояснення, бесіда, дискусія,

рольова гра, спостереження, експеримент та ін.

Форма організації навчання відображає спосіб упорядкування взаємодії між учителем та учнями. Вона визначає структуру занять і може бути індивідуальною, груповою, фронтальною або змішаною, залежно від мети, змісту й контексту освітнього процесу.

Технологія навчання інтегрує всі попередні рівні й постає як цілісна система, що поєднує стратегії, методи, форми та ресурси в єдиний комплекс. Вона забезпечує логічно вибудовану послідовність дій для досягнення освітніх результатів. Прикладами є технологія розвитку критичного мислення, проектна технологія та модель «перевернутого класу».

Хоча зазначені поняття чітко розмежовуються, їхня ефективність полягає саме у взаємозв'язку та синергії. Стратегія, що є узагальненим планом, не може бути реалізована без відповідного методу. Наприклад, стратегія активного навчання неможлива лише за допомогою традиційного лекційного методу. Це свідчить про ієрархічну залежність, де вибір стратегії на макрорівні обумовлює вибір методів, форм та технологій на мікрорівні.

Отже, ефективна педагогічна практика вимагає системного підходу, де всі компоненти – стратегія, метод, форма та технологія – узгоджено працюють на досягнення освітньої мети. Професійний розвиток педагога, таким чином, полягає не просто у здатності використовувати нові методи, а в глибокому переосмисленні та вибудовуванні власної педагогічної системи, де кожен елемент підпорядкований загальному, цілісному плану.

У світовій освітній практиці не існує єдиної універсальної системи викладання. Натомість, різні країни й освітні системи виробили власні підходи, що відображають їхні культурні цінності, освітні пріоритети та історичний досвід. Однак, можна запропонувати класифікацію, побудовану за комбінованим критерієм, яка дозволяє поєднати класичні й сучасні освітні стратегії в єдину системну рамку. Ця класифікація зручна для опрацювання і практичного використання педагогами та ґрунтується вона на трьох основних критеріях:

- центр взаємодії (учитель-центрована ↔ учень-центрована): визначає, хто є головним суб'єктом освітнього процесу;
- ступінь індивідуалізації (стандартизація ↔ персоналізація): відображає, наскільки навчання враховує особливості кожного учня;
- рівень технологічної інтеграції (аналогова ↔ цифрова/змішана): критерій, що з'явився після масової цифровізації освіти.

На основі цих критеріїв можна виділити чотири основні групи стратегій викладання (Таблиця 1).

Традиційні (академічні) учитель-центровані стратегії. У цій моделі вчитель виступає головним джерелом знань, а учні – слухачами. Такий підхід був історично домінантним і досі широко застосовується, особливо у викладанні математики, мов чи історії.

Активні учень-центровані стратегії. Ця група охоплює педагогіку співробітництва та конструктивістські методи, де учні беруть активну участь в освітньому процесі. Мета полягає в тому, щоб розвивати ключові компетентності та стимулювати критичне мислення, творчість і глибоке розуміння матеріалу через участь самих учнів у побудові знання. Дослідження підтверджують, що такі практики відповідають соціо-конструктивістській парадигмі навчання та асоціюються з підвищенням мотивації й кращим розвитком навичок вирішення проблем.

Стратегії диференційованого та персоналізова-

Таблиця 1.

Групи стратегій викладання

Група стратегій	Ключові характеристики	Приклади методів та підходів
Традиційні (учитель-центровані)	Учитель виступає головним носієм знань, а учні – пасивними реципієнтами. Акцент на інформуванні	Лекція, пояснення, вправи, контрольні роботи
Активні (учень-центровані)	Учні є активними учасниками освітнього процесу. Учитель виконує роль фасилітатора	Дискусії, робота в малих групах, дебати, проєктна діяльність, самостійне відкриття знань
Диференційовані та персоналізовані	Адаптація методів і темпу навчання до індивідуальних потреб, здібностей та освітніх траєкторій учнів	Різноманітні завдання, навчальні портфоліо, персоналізовані освітні маршрути
Технологічно інтегровані	Спираються на використання цифрових інструментів та онлайн-платформ	Змішане навчання (<i>blended learning</i>), «перевернутий клас» (<i>flipped classroom</i>), використання симуляторів та ІКТ

Джерело: систематизовано автором

ного навчання. Ці підходи передбачають адаптацію методів і темпу навчання під індивідуальні потреби та рівень підготовленості кожної дитини. Метою визнається забезпечення оптимального поступу для різних учнів: одні отримують складніші виклики, інші – додаткову допомогу. Такий підхід є особливо значущим у контексті інклюзивної освіти та прагне враховувати унікальні здібності, інтереси й потреби кожної дитини.

Стратегії інтеграції технологій та змішаного навчання. Ці стратегії спираються на використання онлайн-платформ, цифрових симуляторів та інтерактивних вправ. Їхні переваги найбільш відчутні в умовах дистанційного та змішаного навчання, де технології дозволяють підтримувати гнучкість та індивідуалізацію. Наприклад, змішане навчання (*blended learning*) поєднує традиційні заняття з елементами онлайн-навчання, а «перевернутий клас» (*flipped classroom*) передбачає самостійне опрацювання теоретичного матеріалу вдома.

Серед сучасних інноваційних стратегій, найбільш популярними у різних країнах є такі.

Active Learning (Активне навчання) ґрунтується на залученні учнів до пізнавальної діяльності через виконання завдань, дискусії, розв’язування проблемних ситуацій. Ця стратегія поширена у США, Фінляндії та Нідерландах і реалізується через мозкові штурми, дебати, аналіз відео чи інтерактивні вправи.

Inquiry-Based Learning (Навчання через дослідження) орієнтоване на формування умінь самостійного пошуку та аналізу інформації. Учні ставлять запитання, проводять дослідження й вибудовують власні знання, що особливо ефективно в природничих науках, географії та історії. Найбільш поширене у Канаді, Сінгапурі та Швеції.

Project-Based Learning (Навчання на основі проєктів) передбачає виконання учнями тривалих завдань, наближених до реальних життєвих ситуацій. Результатом можуть бути презентації, моделі чи дослідницькі доповіді. Такий підхід активно використовується у США, Австралії та Данії.

Flipped Classroom (Перевернутий клас) змінює традиційну логіку навчання: теоретичний матеріал учні опрацьовують вдома (через відео чи тексти), а на уроці зосереджуються на практичних завданнях і співпраці. Стратегія поширена у Фінляндії, Великобританії та Норвегії.

Problem-Based Learning (Проблемно-орієнтоване навчання) починається з відкритої проблеми, яку учні мають вирішити. Цей підхід розвиває критичне мислення, міжпредметні зв’язки та командну роботу. Найчастіше застосовується у сфері медицини, бізне-

су та STEM-наук у США й Нідерландах.

Blended Learning (Змішане навчання) інтегрує традиційні та онлайн-формати, поєднуючи автономне опрацювання матеріалу з офлайн-обговоренням. Воно набуло глобального поширення, особливо після пандемії COVID-19.

Cooperative/Collaborative Learning (Спільне навчання) акцентує на груповій роботі, де кожен учень відповідає за результат команди. До методів належать «джигсоу», ротаційні станції та парна робота. Стратегія особливо популярна в Скандинавії, Канаді та США. Розвиває здатність до командної роботи та відповідальності за спільний результат.

Socratic Questioning / Discussion (Сократів метод) розвиває критичне мислення завдяки тому, що вчитель ставить учням запитання замість готових відповідей. Використовується переважно у викладанні філософії, літератури й права, зокрема в приватних школах Великобританії та США.

Gamification / Game-Based Learning (Гейміфікація та ігрове навчання) підвищує мотивацію учнів за допомогою ігрових механік: балів, рівнів, квестів. Широко застосовується в початковій школі, а також у програмах підвищення мотивації у США та Південній Кореї.

Universal Design for Learning (Універсальний дизайн навчання, UDL) – це стратегія інклюзивного підходу, яка забезпечує доступність навчального матеріалу для кожного учня. Вона включає мультисенсорні ресурси та різні формати виконання завдань. Найбільш розвинена в США, Канаді та Австралії.

Слід зазначити, що багато інноваційних стратегій, як-от проєктно-орієнтоване навчання або проблемно-орієнтоване навчання, поєднують у собі елементи кількох підходів. Загальна тенденція сучасної дидактики полягає не у протиставленні «традиційного» й «інноваційного», а у знаходженні оптимального балансу між різними стратегіями. Дослідження показують, що лекції та пряме пояснення залишаються дієвими, особливо коли поєднуються з інтерактивними елементами. Це свідчить про зміну парадигми в освітній методології: професіоналізм полягає не в дотриманні однієї «модної» школи, а в гнучкому поєднанні підходів, адаптованих до конкретного предмета, контексту та учнів.

Концепція стилів навчання набула значного поширення і в науковому середовищі, і в спільнотах практиків, проте її дослідницька база залишається суперечливою. Аналіз показує, що масив стилів навчання є не уніфікованим, а розділеним на три відокремлені сфери: теоретичну (дослідження), педагогічну (практичне застосування) та комерційну (про-

сування та тиражування опитувальників) [16, с.1]. Це призводить до існування низки конкуруючих і часто суперечливих підходів, які ґрунтуються на психологічних, соціологічних, педагогічних і навіть політичних теоріях.

Академічне середовище в цій царині характеризується «фрагментацією знання», що дослідники характеризують як «інтелектуальну траншейну війну» [16, с.1]. Провідні теоретики та розробники інструментарію частіше ігнорують один одного, ніж взаємодіють, що унеможливило створення накопиченого знання та інтегрованих досліджень. Ця ситуація посилюється комерційною індустрією, яка просуває та тиражує опитувальники, що часто знижує мотивацію до їхньої критичної перевірки.

Френк Коффілд (Інститут освіти Лондонського університету), Девід Мослі (Університет Ньюкасла), Елейн Холл (Університет Ньюкасла), Кетрін Екклстоун (Університет Екстера) у 2004 р. проаналізували стилі навчання, які використовуються у практиці освіти, щоб встановити, наскільки науково обґрунтованими є моделі стилів навчання, і чи варто використовувати їх у викладанні, особливо для учнів/учениць старше 16 років (старша школа, заклад професійної освіти, коледж, університет) [16]. Було досліджено 71 модель стилів навчання і 13 з них класифіковані як основні. Ключові висновки авторів є невтішними: більшість моделей не відповідають науковим критеріям, а лише 3 з 13 мали задовільну емпіричну перевірку. Дослідники наголошують, що їм не вдалося знайти суттєвого обсягу емпіричних доказів того, що такі стратегії (адаптації викладання до стилю учня) були випробувані та визнані успішними. На їхню думку, такі беззастережні умовляння є марними і нереалістичними. Також було виявлено, що педагогічні інтерпретації стилів навчання є надзвичайно варіативними та часто не узгоджуються між собою, що

унеможливило створення єдиної ефективної моделі дидактичного дизайну [16].

Найбільша загроза використання концепції стилів навчання у розумінні їх як незмінних характеристик полягає у ризику «ярликування» учнів, коли їм приписуються сталі риси, що здатні обмежувати потенціал їхнього розвитку. Класифікація за стилями може обмежити можливості учнів, замість розвивати їхню гнучкість мислення. Зокрема, дослідження Г. Пашлера та ін. [20] також наголошують на відсутності достатніх емпіричних доказів ефективності навчання, побудованого на принципі «відповідності стилям».

Серед найпопулярніших у практиці шкільної освіти моделей є VARK, розроблена Нілом Флемінгом у 1987 році. Вона класифікує стилі навчання за провідним сенсорним каналом: візуальний, аудіальний, читання/писання та кінестетичний. Популярність моделі пояснюється її простотою, широким застосуванням у закладах освіти та зручністю для самооцінки. Водночас існує чітка суперечність: модель, яка є настільки популярною в практиці, різко критикується академічною спільнотою. Як зазначається у звіті [16], VARK не увійшла до переліку 13 основних моделей для аналізу, а експериментальні дослідження, зокрема Г. Пашлера та ін. [20], наголошують на відсутності емпіричних доказів її ефективності. Такий розрив між педагогічною практикою та науковими дослідженнями виявляє системну проблему в освіті: педагоги можуть орієнтуватися на інтуїтивно зрозумілі, але науково не підтверджені моделі. Це підкреслює необхідність незалежної експертизи та донесення науково обґрунтованих висновків до широкої освітньої спільноти.

У 2004 р. експертизу проходили 13 моделей стилів навчання, які ми розмістили нижче у Табл. 2 у хронологічному порядку їх виникнення [16].

Таблиця 2

Основні моделі стилів навчання

Оригінальна назва, автори	Рік	Український переклад	Коментар
Myers-Briggs Type Indicator (MBTI) Ізабель Бріггс-Маєрс (Isabel Briggs Myers), Кетрін Кук Бріггс (Katharine Cook Briggs)	1940-ві (публ. 1962)	Індикатор типів Майєрс-Бріггс	Базується на типології К. Г. Юнга. Визначає 16 типів особистості за чотирма дихотоміями: - E/I – екстраверсія / інтраверсія; - S/N – сенсорика / інтуїція; - T/F – мислення / почуття; - J/P – судження / сприйняття
Gregorc Style Delineator (GSD) Ентоні Грегорк (Anthony F. Gregorc)	1982	Визначник стилів мислення Грегорка	Виокремлює чотири стилі мислення: - конкретно-послідовний; - абстрактно-послідовний; - конкретно-випадковий; - абстрактно-випадковий
Dunn & Dunn (Dunn & Dunn Learning Styles Model / Inventory) Ріта Данн (Rita Dunn), Кеннет Данн (Kenneth Dunn)	1970-і	Модель/опитувальник стилів навчання Данн і Данн	Враховує вплив 5 груп факторів: екологічних, емоційних, соціальних, фізіологічних і психологічних
Kolb (LSI – Learning Styles Inventory) Девід А. Колб (David A. Kolb)	1976, Оновлення: 1985, 1999, 2005	Опитувальник стилів навчання (Колба)	Базується на циклі досвідного навчання: конкретний досвід → рефлексія → абстрактна концептуалізація → активне експериментування

Entwistle (ASI / ASSIST– Approaches to Study Inventory / Approaches and Study Skills Inventory for Students) Ноель Дж. Ентвістл (Noel J. Entwistle) та співавт.	1979, 1990-ті	Опитувальник підходів до навчання (ASI), Опитувальник підходів і навичок навчання для студентів (ASSIST)	Виділяє три основні підходи: - глибокий (зосереджений на розумінні); - поверхневий (зادля відтворення); - стратегічний (орієнтація на успіх та оцінку) ASSIST – розвиток ідей ASI. Виокремлює глибокий, поверхневий та стратегічний підходи до навчання
Herrmann Brain Dominance Instrument (HBDI) Нед Херрманн (Ned Herrmann)	1970–1980-ті	Інструмент домінування півкуль мозку (Херрманна)	Базується на теорії «чотирьох квадрантів мозку». Виокремлює аналітичний, практичний, гуманістичний і креативний стилі
Honey & Mumford (LSQ – Learning Styles Questionnaire,) Пітер Хоні (Peter Honey), Алан Мамфорд (Alan Mumford)	1982	Опитувальник стилів навчання (Хоні та Мамфорда)	Виокремлює чотири типи учнів: - активісти; - рефлектори; - теоретики; - прагматики
Cognitive Style Index (CSI) Кріс Аллінсон (Chris Allinson), Джон Хейс (John Hayes)	1996	Індекс когнітивних стилів (Аллінсона і Хейса)	Вимірює континуум від аналітичного до інтуїтивного стилю мислення. Використовується у менеджменті та навчанні
Cognitive Styles Analysis (CSA) Річард Райдинг (Richard Riding)	1991	Аналіз когнітивних стилів (Райдинга)	Визначає два виміри: цілісний–аналітичний і вербальний–візуальний
Vermunt (ILS – Inventory of Learning Styles) Ян Вермунт (Jan Vermunt)	1994	Опитувальник стилів навчання (Вермонта)	Описує стилі навчання як поєднання когнітивних стратегій, регуляції процесу навчання, мотивації й моделей обробки інформації
Thinking Styles Inventory (TSI) Роберт Стернберг (Robert Sternberg)	1997	Опитувальник стилів мислення (Стернберга)	Теорія ментального самоврядування: 13 стилів мислення, що групуються за функціями, формами та рівнями
Learning Styles Profiler (LSP) Кріс Джексон (Chris Jackson)	2002	Профайлер стилів навчання (Джексона)	Інтегрує когнітивні та особистісні чинники, розроблений для дослідження поведінки учнів і професійного розвитку
Motivational Style Profile (MSP) Майкл Аптер (Michael Apter)	1982 (оновлення 1990-ті)	Профіль мотиваційного стилю (Аптера)	Побудований на теорії зворотної психології (Reversal Theory). Визначає вісім мотиваційних станів (наприклад, серйозність/грайливість, домінування/підкорення, прагматичність/гедоністичність; орієнтація на себе/орієнтація на інших)

Джерело: систематизовано автором

Незважаючи на загальну критику, деякі моделі стилів навчання були визнані більш надійними та валідними, ніж інші. Згідно з оглядом [16], до таких моделей належать:

– *Cognitive Style Index (CSI)* Кріса Аллінсона та Джона Хейса. Цей простий інструмент має високі психометричні показники, орієнтований на прийняття рішень і може бути корисним для досліджень у сфері менеджменту та освіти.

– *Inventory of Learning Styles (ILS)* Яна Вермунта. Цей інструмент є надійним і валідним для діагностики підходів учнів/студентів до навчання, особливо у вищій та післяшкільній освіті. Він використовується для обговорення змін у викладанні та навчанні.

– *Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST)* Ноеля Ентвістла та співавт. ASSIST є цін-

ним засобом для аналізу та обговорення ефективних і неефективних стратегій навчання. Він широко застосовується як допоміжний ресурс у проектуванні курсів та навчальних програм.

– *Herrmann Brain Dominance Instrument (HBDI)* Неда Херрманна. Базуючись на теорії «чотирьох квадрантів мозку», цей інструмент підкреслює групову динаміку й розвиток творчого мислення. Він має цінність для організаційних і освітніх змін.

– *Motivational Style Profile (MSP)* Майкла Аптера. Хоча не є «класичною» моделлю стилів навчання, вона корисна для розуміння мотиваційних факторів та підкреслює гнучкість навчальної поведінки.

Ці моделі, як правило, використовуються не для жорсткої «підгонки» викладання під стиль учня, а для діагностики та обговорення. Це підтверджує змі-

ну парадигми: стилі навчання відіграють допоміжну, а не визначальну роль.

Інтегративний підхід до стилів навчання, запропонований Дж. Пеллі [21] на основі ідей Дж. Залла [24], є відповіддю на критику. Він пропонує розглядати стиль навчання як «перевагу», а не «обмеження». Якщо стиль навчання використовується як діагностичний інструмент для виявлення недостатньо задіяних пізнавальних умінь, він відкриває можливість цілеспрямованого розвитку здібностей, необхідних для навчання на будь-якому рівні складності.

Цей підхід ґрунтується на зв'язку між циклом досвідного навчання Д. Колба (*Experiential Learning Cycle – ELC*), юнгівськими ментальними функціями (*Jungian Mental Functions – JMF*) та концепцією «цілісного мислення» (*Whole-Brain Thinking – WBT*).

Цикл досвідного навчання (ELC): Колб запропонував послідовність із чотирьох типових дій, що є універсальною структурою навчання:

- конкретний досвід (залучення в реальний досвід);

- рефлексивне спостереження (спостереження, роздуми);
- абстрактне узагальнення (аналітичне осмислення, створення теорій);
- активне тестування (застосування нових ідей на практиці).

Юнгівські ментальні функції (JMF): Ця типологія пояснює, чому різні люди схильні надавати перевагу тим чи іншим етапам ELC. Наприклад, люди з перевагою «відчуття» (*Sensing*) краще засвоюють інформацію на етапі конкретного досвіду, тоді як «теоретики» надають перевагу абстрактному узагальненню.

«Цілісне мислення» (*WBT*): Аналіз функціональної спеціалізації кори головного мозку, запропонований Дж. Заллом [24] (рис. 1), демонструє, що під час виконання циклу ELC активується весь мозок. Кожен учень залучає ці зони по-своєму, і саме ці відмінності пояснюють різні стилі навчання. Це означає, що навчання є фізичним процесом, який активує весь мозок, а стилі – це лише відмінності в залученні окремих зон.

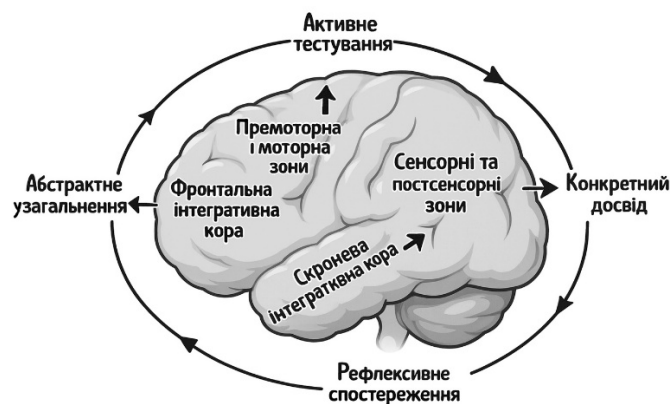


Рис. 1 Зв'язок між функціональними ділянками мозку (підходи Джеймса Залла [24, с. 18]) та циклом емпіричного навчання Девіда Колба, з урахуванням схеми Джона Пеллі [21, с. 99]

Таблиця 3

Зв'язок стилів навчання з функціями Юнга та ELC

№ п/п	Етап ELC (Колб)	Опис етапу	Юнгівські ментальні функції (MBTI)	Можливі переваги стилю навчання
1	Concrete Experience (конкретний досвід)	Залучення в реальний досвід, участь у подіях, відчуття.	Sensing (відчуття) – орієнтація на факти, досвід, «тут і тепер».	Активіст, практик – краще навчається через досвід і взаємодію.
2	Reflective Observation (рефлексивне спостереження)	Спостереження, роздуми, аналіз досвіду без дії.	Feeling / Introverted Sensing – емоційне сприйняття, глибоке осмислення минулого.	Рефлексор – спостерігач, аналізує і розмірковує.
3	Abstract Conceptualisation (абстрактне узагальнення)	Осмислення досвіду, створення теорій, концепцій.	Thinking / Intuition – аналіз, узагальнення, мислення в категоріях ідей.	Теоретик – добре працює з абстракціями, логічними моделями.
4	Active Experimentation (активне тестування)	Застосування ідей на практиці, вирішення проблем.	Extraverted Thinking / Intuition – прийняття рішень, гіпотези, активні дії на основі ідей.	Прагматик – любить застосовувати знання, експериментувати.

Джерело: систематизовано автором

Свідоме використання циклу ELC допомагає учням розвивати навички мислення вищого порядку (*Higher-Order Thinking Skills – HOTS*), серед яких називають *критичне мислення, аналіз, оцінювання, творче мислення та рефлексію*. Це відбувається через перехід від несвідомої некомпетентності до несвідомої компетентності, коли учень свідомо застосовує кожен етап циклу, а з часом мислення стає автоматизованим [21, с. 110-111].

Вчителі повинні проектувати навчальний процес так, щоб стимулювати всі етапи ELC. Це можна досягти через відкриті запитання, проєктне навчання, дискусії та аналіз кейсів, які спонукають учнів до глибокого осмислення і трансформації інформації в знання. Таким чином, замість того, щоб сприймати учня/цю як фіксований «тип» з обмеженими можливостями, цей підхід розглядає його/її як динамічний суб'єкт, здатний до безперервного зростання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На основі проведеного аналізу можна сформулювати низку ключових висновків та рекомендацій для професійного розвитку педагогів.

1. Необхідність володіння широким спектром стратегій. Професійний педагог повинен володіти і традиційними, й інноваційними стратегіями викладання. Це дозволяє адаптуватися до різних контекстів (очне, дистанційне, змішане навчання) та досягати освітніх результатів навіть у кризових умовах. Володіння різними підходами також сприяє цілеспрямованому формуванню ключових компетентностей учнів та наскрізних умінь.

2. Критичне ставлення до концепції стилів навчання. Педагоги повинні утриматися від використання стилів навчання як жорсткої основи для конструювання уроків. Концепція «підгонки» викладання під стиль учня не має достатніх емпіричних доказів і не може бути єдиною основою для педагогічних рішень.

3. Використання стилів навчання як інструменту для розвитку. Стилі навчання слід трактувати як «перевагу», а не «обмеження». Їх можна використо-

вувати як діагностичний інструмент для самооцінки учнів та для виявлення недостатньо задіяних когнітивних навичок, що потребують розвитку.

4. Формування навичок мислення вищого порядку (HOTS). Підготовка вчителів має спиратися на емпірично перевірені стратегії, що сприяють розвитку HOTS. Проектування навчання, яке стимулює всі етапи циклу досвідного навчання Колба, є ключовим для формування умінь аналізу, оцінювання, творчого мислення та рефлексії.

5. Розвиток професійної рефлексії. Опанування стратегій та розуміння стилів навчання сприяє формуванню вчительської рефлексії як складової професійної культури. Педагог отримує змогу критично аналізувати власну практику, виявляти причини невдач і знаходити оптимальні методи для підвищення навчальної мотивації. Таким чином, рефлексивність виступає критерієм педагогічної майстерності.

Зазначимо, що перспективи подальших досліджень полягають у поєднанні стратегічного підходу до викладання, критичної переоцінки науково сумнівних концепцій, розвитку HOTS та рефлексії як основи професійної культури педагога.

Конфлікт інтересів. Автори підтверджують відсутність фінансових, особистих чи інших інтересів, що можуть розглядатися як потенційний конфлікт інтересів щодо публікації цієї статті.

Фінансування. Робота виконана за відсутності фінансової підтримки з боку будь-яких організацій.

Доступність даних. Це теоретичне дослідження не передбачає використання додаткових наборів даних.

Використання штучного інтелекту. Інструменти штучного інтелекту не використовувались при написанні цієї роботи.

Список використаної літератури

1. Артюхова В. В., Шведова Я. В. Дослідження стильових особливостей навчальної діяльності студентів в умовах онлайн навчання. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2021. № 2. С. 8–17.
2. Бульба Т. Ю. Зарубіжний і вітчизняний досвід вивчення феномену «навчальні стратегії». *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка. Збірник наукових праць Київ. стол. ун-ту ім. Бориса Грінченка*. 2014. № 22. С. 46–49.
3. Гапон-Байда Л., Деркач Т. Переважаючі стилі навчання студентів творчих спеціальностей та метод проєктів у їх підготовці. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2024. Том 12, № 1. С. 39–47.
4. Головки І. О., Гребенюк В. О. Навчальні стилі у вивченні іноземних мов. *Наукові записки*. Вип.10. Частина II. Кіровоград: КНТУ, 2010. С. 259–261.
5. Деркач Т. М. Стилі навчання та їх вплив на ефективність освітнього процесу. *Наукові записки: зб. наук. ст. НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. № 127. С. 41–50.
6. Деркач Т. М., Міхалко Я. Ю. Вплив переважаючих стилів навчання студентів фармацевтичних спеціальностей на їх успішність. *Наукові записки НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні науки*, 2018. Вип. 140. С. 56–65.
7. Деркач Т., Старова Т. Переважаючі стилі навчання студентів природничого напрямку підготовки. *Наука і освіта*. 2017. № 6. С. 51–56.
8. Кугай К. Індивідуальні стилі навчання як чинник ефективності іншомовної підготовки студентів комп'ютерних спеціальностей. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2024. Том 12, № 9. С. 35–39.
9. Малихін О. В., Галла А. О. Сутність феномену «стратегії навчання» у фаховій підготовці студентів філологічних спеціальностей. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2016. Вип. 133. С. 120–123.
10. Олендр Т., Цар І. Сутність стратегій навчання та підходи до їх класифікацій. *Сучасні дослідження з іноземної філології*. 2023. № 2(24). С. 334–344.
11. Повідайчик О. С., Повідайчик М. М., Карбованець Е. О. Врахування індивідуально-стильових особливостей у процесі професійної підготовки математиків. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2022. Вип. 2. С. 104–108.
12. Попович І. Є.; Стойка О. Я. Роль навчальних стилів та стратегій у ефективній підготовці студентів. *Міжнародне співтовариство та Україна в сучасних глобальних цивілізаційних процесах: актуальні економічні, політико-правові, безпекові та соціально-гуманітарні аспекти: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції* (м.Ужгород, 18–19 квітня 2023 р.) / за заг. ред.: М.Палінчак, М. Король, В. Химинець. Ужгород: Говерла, 2023. С. 247–251.
13. Сікора Я. Б. Врахування індивідуальних навчальних стилів під час підготовки майбутніх вчителів інформатики. *Нові технології навчання: збірник наукових праць*. 2018. № 91. С. 159–172.
14. Шерстюк Л. В. Індивідуальна навчальна стратегія як форма індивідуалізації навчання. *Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання*. 2016. Т. 18. С. 185–193.
15. Ярошенко О. Г., Деркач Т. М. Порівняльний аналіз стилів навчання студентів різних спеціальностей. *Педагогіка і психологія*. 2012. №1. С. 43–47.
16. Coffield F., Moseley D., Hall E., Ecclestone K. Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review. London: Learning and Skills Research Centre, 2004. 173 p.
17. Freeman S., Eddy S. L., McDonough M., Smith M. K., Okoroafor N., Jordt H., Wenderoth M. P. Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2014. № 111 (23). P. 8410–8415.
18. Hattie J. Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge, 2009. 378 p.
19. Hattie J. Visible Learning: The Sequel A Synthesis of Over 2,100 MetaAnalyses Relating to Achievement. London: Routledge,

2023. 497 p.
20. Pashler H., McDaniel M., Rohrer D., Bjork R. Learning Styles: Concepts and Evidence. *A Journal of the Association for Psychological Science*. 2008. №9. № 3. P. 105–119.
21. Pelley J. Learning styles: implications for teaching and learning. In: Matheson, D. (ed.) *An Introduction to the Study of Education*. London: Routledge, 2015, P. 98–117.
22. Tomlinson C. A. The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. 2nd ed. Alexandria, VA: ASCD, 2014. 197 p.
23. Vermunt J. D., Donche V. A learning patterns perspective on student learning in higher education: State of the art and moving forward. *Educational Psychology Review*. 2017. № 29(2). P. 269–299.
24. Zull J. E. The art of changing the brain: Enriching teaching by exploring the biology of learning. Sterling, VA: Stylus, 2002. 263 p.

References

1. Artiukhova, V. V., & Shvedova, Ya. V. (2021). Doslidzhennia stylovykh osoblyvostei navchalnoi diialnosti studentiv v umovakh onlain navchannia [Study of the Stylistic Features of Students' Learning Activities in the Context of Online Education]. *Naukovi zapysky Nizhynskoho derzhavnoho universytetu im. Mykoly Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky*, 2, 8–17. [in Ukrainian]
2. Bulba, T. Yu. (2014). Zarubizhnyi i vitchyzniani dosvid vyvchennia fenomenu "navchal'ni stratehii" [Foreign and Domestic Experience in the Study of the Phenomenon of "Learning Strategies"]. *Pedahohichna osvita: Teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika*, 22, 46–49. [in Ukrainian]
3. Hapon-Baida, L., & Derkach, T. (2024). Perevazhaiuchi styli navchannia studentiv tvorchykh spetsial'nostei ta metod proiektiv u yikh pidhotovtsi [Dominant Learning Styles of Creative Arts Students and the Use of the Project Method in Their Training]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*, 12, 1, 39–47. [in Ukrainian]
4. Holovko, I. O., & Hrebenuk, V. O. (2010). Navchal'ni styli u vyvchenni inozemnykh mov [Learning Styles in the Study of Foreign Languages]. *Naukovi zapysky*, 10, II, 259–261. [in Ukrainian]
5. Derkach, T. M. (2015). Styli navchannia ta yikh vplyv na efektyvnist' osvitnoho protsesu [Learning Styles and Their Impact on the Effectiveness of the Educational Process]. *Naukovi zapysky NPU im. M.P. Drahomanova*, 127, 41–50. [in Ukrainian]
6. Derkach, T. M., & Mikhalko, Ya. Yu. (2018). Vplyv perevazhaiuchykh styliv navchannia studentiv farmatsevtichnykh spetsial'nostei na yikh uspihnist' [Impact of Dominant Learning Styles of Students of Pharmaceutical Specialties on Their Academic Achievement]. *Naukovi zapysky NPU im. M.P. Drahomanova. Serii: Pedahohichni nauky*, 140, 56–65. [in Ukrainian]
7. Derkach, T., & Starova, T. (2017). Perevazhaiuchi styli navchannia studentiv pryrodnychoho napriamu pidhotovky [Dominant Learning Styles of Students in the Natural Sciences Field of Training]. *Nauka i osvita*, 6, 51–56. [in Ukrainian]
8. Kuhai, K. (2024). Indyvidual'ni yak chynnnyk efektyvnosti inshomovnoi pidhotovky studentiv kompiuternykh spetsial'nostei [Individual Learning Styles as a Factor of Effectiveness in the Foreign Language Training of Computer Science Students]. *Osvita. Innovatyka. Praktyka*, 12 (9), 35–39. [in Ukrainian]
9. Malykhin, O. V., & Halla, A. O. (2016). Sutnist' fenomenu "stratehii navchannia" u fakhovii pidhotovtsi studentiv filolohichnykh spetsial'nostei [The Essence of the Phenomenon of "Learning Strategies" in the Professional Training of Philology Students]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Serii: Pedahohichni nauky*, 133, 120–123. [in Ukrainian]
10. Olendr, T., & Tsar, I. (2023). Sutnist stratehii navchannia ta pidkhody do yikh klasyfikatsii [The Essence of Learning Strategies and Approaches to their Classification]. *Suchasni doslidzhennia z inozemnoi filolohii*, 2(24), 334–344. [in Ukrainian]
11. Povidaichyk, O. S., Povidaichyk, M. M., & Karbovanets, E. O. (2022). Vrakhuвання indyvidual'no-stylovykh osoblyvostei u protsesi profesiinoy pidhotovky matematyky [Consideration of Individual Style Characteristics in the Professional Training of Mathematicians]. *Naukovi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Serii: Pedahohika. Sotsialna robota*, 2, 104–108. [in Ukrainian]
12. Popovych, I. Ye., & Stoika, O. Ya. (2023). Rol' navchal'nykh styliv ta stratehii u efektyvnyi pidhotovtsi studentiv. *Proceedings of International conference – The role of learning styles and strategies in effective training of students* (pp.247–251). Hoverla. [in Ukrainian]
13. Sikora, Ya. B. (2018). Vrakhuвання indyvidual'nykh navchal'nykh styliv pid chas pidhotovky maibutnykh vchyteliv informatyky [Accounting for Individual Learning Styles in the Preparation of Prospective Computer Science Teachers]. *Novi tekhnologii navchannia: zbirnyk naukovykh prats*, 91, 159–172. [in Ukrainian]
14. Sherstiuk, L. V. (2016). Indyvidual'na navchal'na stratehiia yak forma indyvidualizatsii navchannia [Individual Learning Strategy as a Form of Individualization of Learning]. *Mizhnarodni Chelpanivski psykholoho-pedahohichni chytannia*, 18, 185–193. [in Ukrainian]
15. Yaroshenko, O. H., & Derkach, T. M. (2012). Porivnial'nyi analiz styliv navchannia studentiv riznykh spetsial'nostei [Comparative Analysis of Learning Styles among Students of Different Specializations]. *Pedahohika i psykholohiia*, 1, 43–47. [in Ukrainian]
16. Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review*. Learning and Skills Research Centre.
17. Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410–8415.
18. Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.
19. Hattie, J. (2023). Visible learning: The sequel. A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement. Routledge.
20. Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2008). Learning styles: Concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3), 105–119.
21. Pelley, J. (2015). Learning styles: Implications for teaching and learning. In D. Matheson (Ed.), *An introduction to the study of education* (pp. 98–117). Routledge.
22. Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
23. Vermunt, J. D., & Donche, V. (2017). A learning patterns perspective on student learning in higher education: State of the art and moving forward. *Educational Psychology Review*, 29(2), 269–299.
24. Zull, J. E. (2002). *The art of changing the brain: Enriching teaching by exploring the biology of learning*. Stylus.

Статус статті: Отримано: 15.09.2025 Прийнято: 17.10.2025 Опубліковано: 30.10.2025

Smagin Igor

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Department of Teaching Methods of Teaching Subjects
MI Zhytomyr Regional In-Service Teacher Training Institute of Zhytomyr Regional Council
Zhytomyr, Ukraine

Smagina Taisa

Candidate of Pedagogical Sciences
Department of Teaching Methods of Teaching Subjects
MI Zhytomyr Regional In-Service Teacher Training Institute of Zhytomyr Regional Council
Zhytomyr, Ukraine

TEACHING STRATEGIES AND LEARNING STYLES: ANALYSIS AND INTEGRATION IN THE CONTEXT OF TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Abstract. Modern educational practice requires teachers to master a wide range of teaching strategies and understand the individual characteristics of students. A teacher's professionalism is manifested in the ability to flexibly apply didactic approaches that take into account the needs of each student. However, there is a contradiction between empirically validated teaching strategies and scientifically controversial, yet commercially widespread, models of learning styles. This issue is particularly relevant in the context of the New Ukrainian School reform and the search for new approaches to teacher professional development in the postgraduate education system. The article aims to identify the potential for integrating innovative teaching strategies and critically re-evaluating the use of learning style models in the context of a modern teacher's professional development. Research methods applied: theoretical analysis and conceptual systematization to distinguish between teaching strategies, methods, forms, and technologies. A review and critical analysis of scientific sources were conducted, particularly a comparison of the approaches of Ukrainian and foreign researchers. Mastering various strategies is a key indicator of a teacher's professionalism. The concept of learning styles needs to be re-evaluated, as most models do not meet scientific criteria and can lead to "labeling" students. Styles should be viewed not as rigid characteristics, but as tools for self-reflection and the targeted development of cognitive skills. Practical recommendations are provided based on empirically validated approaches, particularly J. Pelley's integrative model, which combines D. Kolb's experiential learning cycle with Jungian mental functions. The article provides methodologists and educators with a scientifically sound basis for improving professional development, focusing on the ability to create an adaptive and inclusive educational environment.

Keywords: teaching strategy, learning style, professional development, teaching strategies classification