

## РОЗДІЛ III

### ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ У КОНТЕКСТІ ПОРІВНЯЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНИХ ТА ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

#### **Цитування:**

Авшенюк, Н. М. (2025). Міждисциплінарний вимір змісту педагогічної освіти у країнах-членах ОЕСР: сутність, проєктування, виклики. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1(27), 146–160. [https://doi.org/10.35387/od.1\(27\).2025.146-160](https://doi.org/10.35387/od.1(27).2025.146-160)

УДК 378.225

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(27\).2025.146-160](https://doi.org/10.35387/od.1(27).2025.146-160)

#### **МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ВИМІР ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У КРАЇНАХ-ЧЛЕНАХ ОЕСР: СУТНІСТЬ, ПРОЄКТУВАННЯ, ВИКЛИКИ**

##### **Авшенюк Наталія Миколаївна**

– доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

*Avsheniuk Nataliia – Doctor of Science in Education, Professor, Head of the Foreign Systems of Pedagogical and Adult Education Department at the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine*

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1012-005X>

E-mail: [nataliya.avshenyuk@gmail.com](mailto:nataliya.avshenyuk@gmail.com)

**Анотація.** У статті проаналізовано переваги та виклики імплементації міждисциплінарного виміру у зміст педагогічної освіти. На підставі вивчення аналітичних й статистичних документів ОЕСР та наукових праць дослідників з'ясовано, що розроблення змісту педагогічної освіти в Австралії, Великій Британії, Норвегії демонструє різноманітність підходів до інтегрування дисциплін, зокрема продуктивними є: внутрішньодисциплінарний; мультидисциплінарний; міждисциплінарний або горизонтальне інтегрування; трансдисциплінарний підходи. Встановлено, що міждисциплінарне інтегрування змісту педагогічної освіти спрямоване на налагодження зв'язків між різними явищами і процесами, а також підвищення релевантності підготовки вчительства, відходячи від формування й застосування фрагментарних знань та умінь; передбачає координацію і поєднання окремих частин у функціональне й гармонійне ціле; допомагає виявляти спорідненість між ідеями та процесами у межах однієї або декількох галузей. Незважаючи на численні переваги, імплементація

Публікація розміщена на умовах ліцензії Creative Commons Attribution 4.0 International (CCBY4.0), що дозволяє вільне використання з обов'язковим зазначенням авторства та джерела.

міждисциплінарного виміру в педагогічній освіті пов'язана з певними викликами, насамперед з необхідністю подолання монодисциплінарних бар'єрів, налагодження ефективної співпраці між закладами вищої освіти, їх структурними підрозділами та викладачами, розроблення відповідних методів оцінювання і забезпечення достатності ресурсів. Обмін досвідом щодо аналізу й запровадження ефективних моделей та стратегій міждисциплінарної підготовки педагогів зумовлені необхідністю переосмислення педагогічної освіти у зв'язку із зростаючою турбулентністю й невизначеністю суспільних процесів у світі, посиленням впливів глобальних викликів та регіональних інтеграційних тенденцій. Подальші дослідження варто спрямовувати на вивчення продуктивних моделей міждисциплінарної підготовки педагогів та їх впливу на якість викладання й навчальні досягнення учнів.

**Ключові слова:** зміст педагогічної освіти; внутрішньодисциплінарний, мультидисциплінарний, міждисциплінарний, трансдисциплінарний підходи до інтегрування змісту; міждисциплінарна інтегративна здатність педагогів, ОЕСР.

## INTERDISCIPLINARY DIMENSION OF PEDAGOGICAL EDUCATION CURRICULUM IN OECD MEMBER COUNTRIES: ESSENCE, DESIGN, CHALLENGES

**Abstract.** *The article analyses the advantages and challenges of implementing an interdisciplinary dimension into the teacher education curriculum. Based on the study of the OECD analytical and statistical documents and scientific papers it has been found that the development of teacher education curricula in Australia, Great Britain, Norway, etc. demonstrates a variety of approaches to the integration of disciplines, in particular the following are productive: intradisciplinary; interdisciplinary, multidisciplinary; transdisciplinary approaches. It has been determined that interdisciplinary integration of pedagogical education content is aimed at establishing links between different phenomena and processes, as well as increasing the relevance of teacher training, moving away from the formation and application of fragmentary knowledge and skills. It involves coordinating and combining separate parts into a functional and harmonious whole; and more over helps to identify similarities between ideas and processes within one or more learning fields. Despite its many advantages, the implementation of an interdisciplinary dimension in teacher education is associated with certain challenges, primarily the need to overcome monodisciplinary barriers, establish effective cooperation between higher education institutions, their structural units and faculty staff, develop appropriate assessment methods and ensure sufficient resources. The exchange of experience in analysing and implementing effective models and strategies for interdisciplinary teacher training is driven by the need to rethink teacher education in light of the growing turbulence and uncertainty of social processes in the world, the increasing impact of global challenges and regional integration trends.*

**Key words:** *pedagogical education curriculum; intradisciplinary, multidisciplinary, interdisciplinary, transdisciplinary approaches to curriculum integration; OECD.*

**Постановка проблеми, її актуальність.** Актуальні концепції підготовки вчителів у XXI столітті акцентують на цінності навичок широкої комунікації і співпраці, креативності й критичного мислення, передбачають усвідомлення майбутніми педагогічними працівниками активної та автентичної суб'єктної позиції, відповідальності за вибудовування власної професійної траєкторії освітньої діяльності й безперервного розвитку (OECD, 2025). Результатом якісної підготовки майбутніх учителів є усвідомлена здатність ефективно вирішувати соціальні, особисті, академічні й професійні проблеми, яка базується на умінні інтегрувати знання з різних галузей науки. Крім того, дискусія про важливість міждисциплінарності та її роль у суспільстві призвела до реалізації різних дослідницьких проектів, пов'язаних із вдосконаленням педагогічної освіти.

Попри майже півстолітню історію розвитку міждисциплінарного навчання і викладання, інтеграції змісту освіти й підготовки та інших педагогічних підходів, які «навмисно виходять за традиційні дисциплінарні межі в освітньому процесі» (Cohen et al., 2024), дослідники фіксують недостатність уваги до цієї проблеми зокрема до сутності міждисциплінарності та її концептуалізації, до вагомих переваг та унікальних можливостей її ефективної реалізації. Аналіз літератури з теми дослідження засвідчив, що наразі упровадження міждисциплінарного підходу у зміст педагогічної освіти є викликом як для вчителів, так і для тих, хто їх навчає, з огляду на низку зовнішніх і внутрішніх чинників, а саме: монодисциплінарний характер шкільної і педагогічної освіти; усталена дисциплінарна ідентичність педагогів, яка базується на їхній дисциплінарній експертизі; недостатність емпіричних досліджень про ефективність запровадження міждисциплінарного виміру у педагогічну освіту; слабе методичне підґрунтя для розроблення міждисциплінарних освітніх програм педагогічного профілю; низький рівень мотивації учителів до розроблення міждисциплінарних навчальних курсів (Cohen et al., 2024). Важко не погодитися у цьому контексті з думкою Р. Борромео, який наполягає, що «міждисциплінарне навчання та викладання вимагають, з одного боку, наявності відповідних навчальних матеріалів і ресурсів для проведення щоденних уроків у школі, а з іншого – добре підготовлених учителів» (Voghteo, 2019, p. 259).

В Україні розроблення й реалізація міждисциплінарних освітньо-наукових програм у закладах вищої освіти (ЗВО) базується на положеннях Закону України «Про вищу освіту», Переліку галузей і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої та фахової передвищої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від

29.04.2015 р. № 266 (зі змінами від 30.08.2024 р. № 1021) Вимог до міждисциплінарних освітніх (наукових) програм, затверджених Наказом Міністерства освіти і науки України від 21.03.2025 р. № 482 (зі змінами), а також з урахуванням додаткових вимог та обмежень для міждисциплінарних освітніх програм, які передбачені стандартами вищої освіти. Такі програми об'єднують знання та навички з декількох спеціальностей, що можуть належати до однієї чи різних галузей науки. Основна мета міждисциплінарних програм – підготовка експертів, здатних розв'язувати складні завдання у ситуаціях невизначеності і сприяти прогресу в науковому знанні. У межах міждисциплінарних програм студенти повинні розвивати специфічні професійні навички відповідно до стандартів вищої освіти, а також загальні навички, які є властивими для кожної галузі знань (Міністерство освіти і науки України, 2025).

Очевидно, що підготовка педагогічного персоналу за міждисциплінарними освітніми програмами, які передбачають інтегрування змісту педагогічної освіти, в умовах швидкоплинних суспільних змін та невизначеності вимагає безперервного наукового пошуку й методичного вдосконалення. Одним із джерел прогнозування й проектування міждисциплінарного освітнього процесу з оперттям на інновації є конструктивний зарубіжний досвід, представлений багаторічними напрацюваннями національних освітніх систем окремих країн, а також узагальненням кращих практик на міжнародному рівні під егідою ОЕСР, ЮНЕСКО, ЄК.

**Аналіз актуальних досліджень і публікацій.** У міжнародному науковому дискурсі наявний загальний консенсус щодо сутності міждисциплінарності, яка виявляється у перетині традиційних меж між дисциплінами, що відображається зокрема у працях Р. Фродеман (Frodeman, 2017), Дж. Кляйн (Klein, 2017), Г. Маккалок (McCulloch, 2012), Бойкс Мансілья (Boix Mansilla, 2017), В. Ньюелл (Newell & Arvidson, 2018) та ін. Так, Дж. Кляйн пояснює, що міждисциплінарність є дуже відкритим поняттям, що надає йому «універсальності та складності, які, здається, не піддаються визначенню» (Klein, 1990, p. 11). Дослідниця наводить три причини цього: загальна невизначеність терміна, відсутність чіткого визначення у теорії, методології й педагогіці; міждисциплінарність все ще є відносно маловисвітленим явищем у науковій літературі; відсутність єдиного наукового дискурсу, оскільки основна дискусія «розпорошена між загальнонауковою, професійною, освітньою та політичною літературою» (Klein, 1990, p. 12-13).

У першій серйозній спробі прояснити міждисциплінарний дискурс у вищій освіті Центр досліджень та інновацій в освіті ОЕСР (CERI OECD) опублікував у 1972 році звіт під назвою «Міждисциплінарність: проблеми викладання та досліджень в університетах» (Apostel et al., 1972). У

документі міждисциплінарність визначено як прикметник, що описує взаємодію між двома або більше різними дисциплінами: «Така взаємодія може варіюватися від простого обміну ідеями до взаємної інтеграції організаційних концепцій, методології, процедур, епістемології, термінології, даних та організації досліджень і освіти в досить великій галузі» (Apostel et al., 1972, p. 25-26). Як бачимо, це визначення є досить загальним, охоплюючи широке коло аспектів міждисциплінарності від обміну ідеями до інтеграції епістемологій та методологій.

У контексті інтегрування змісту освіти Дж. Джейкобс визначає міждисциплінарність як «підхід до продукування знань та формування змісту освіти, який свідомо застосовує методологію більше, ніж однієї дисципліни для дослідження основної теми, питання, проблеми або досвіду» (Jacobs, 2017). Д. Хейс стверджує, що оскільки міждисциплінарність не має єдиної ідентичності, не можна припускати, що серед освітян існує консенсус щодо її визначення, її значення для планування змісту освіти або її важливості для викладання і навчання» (Hayes, 2009, p. 383). Водночас, у працях зарубіжних дослідників також знаходимо низку пов'язаних термінів, таких як: інтегрування змісту освіти; інтегроване навчання; міжпредметні дослідження; тематичні підходи тощо (Hilli & Mård, 2022).

Відсутність чіткого визначення міждисциплінарності та відповідної педагогічної практики призвела до розробки багатьох класифікацій та рівнів, які, з одного боку, можуть прояснити значення цього феномену, а з іншого – створити ще більшу плутанину для вчителів. Наприклад, Є. Ленуар, Ф. Лароз і Є. Жоффруа описують три форми міждисциплінарності в освіті: «курукулярна, дидактична та педагогічна» (Lenoir et al. 2000, p. 105). Науковці поглиблюють розуміння міждисциплінарності в освітньому процесі, деталізуючи окремі аспекти цього явища, зокрема Р. Фогарти описує десять рівнів інтегрування змісту освіти: «фрагментований, пов'язаний, вкладений, послідовний, спільний, з'єднаний, інтегрований, занурений і мережевий» (Fogarty, 1991, xiv).

У звіті Центру досліджень та інновацій в освіті ОЕСР міждисциплінарність класифікується за чотирма різними категоріями: мультидисциплінарність, плюридисциплінарність, інтердисциплінарність та трансдисциплінарність (Apostel et al., 1972, p. 25). Розлогі пояснення такої класифікації надає Дж. Кляйн у науковій праці «Міждисциплінарність: історія, теорія та практика», зокрема вона зауважує, що в плюри- та мультидисциплінарних підходах експерти з різних дисциплін працюють пліч-о-пліч над спільною проблемою або темою, тоді як міждисциплінарні підходи передбачають, що експерти використовують навички один одного, виходячи за межі дисциплін. Трансдисциплінарні підходи передбачають роботу команди з більш глибоким засвоєнням знань, що виходить за межі

традиційних дисциплінарних кордонів. Це найскладніший варіант міждисциплінарної роботи, оскільки він «передбачає справжню цілісність», і «з цієї причини застосування трансдисциплінарних підходів є досить рідкісним явищем в освітній практиці» (Klein, 1990, p. 67).

Незважаючи на неоднозначність міждисциплінарності нині цей підхід застосовується в освітніх системах багатьох країн, які прагнуть інноваційного розвитку. У документі ЮНЕСКО «Міжнародна програма реалізації Десятиліття освіти в інтересах сталого розвитку Організації Об'єднаних Націй» визначила міждисциплінарну навчальну програму як спосіб сприяння цілісному навчанню, заснованому на розвитку цінностей, навичок вирішення проблем та критичного мислення (UNESCO, 2005). Сучасні дослідження також підтверджують це визначення, акцентуючи, що однією з головних причин упровадження міждисциплінарного підходу є формування більш цілісного розуміння проблеми або ситуації, пошук інноваційних рішень у різних дисциплінах, які в іншому випадку залишалися б недосяжними (Schjif, 2022).

Міждисциплінарність у педагогічній освіті є більш складною, ніж в інших програмах вищої освіти, на думку Б. Болстад, адже міждисциплінарність у цій галузі можна розуміти двояко: як опис змісту, що охоплює різні предмети, або як педагогічний принцип і спосіб організації викладання (Bolstad, 2020, p. 1). Саме тому важливо, щоб викладачі педагогічних дисциплін надавали майбутнім учителям якісний досвід і створювали відповідні можливості, оскільки «успішність учнів значною мірою залежить від навичок і практик вчителів, а вчителі залежать від підготовки, яку вони отримують у процесі педагогічної освіти» (LeFever, 2008, p. 13). Проте, науковці, які досліджують цю проблему, суголосні у своїх висновках про недостатність теоретичних й емпіричних розвідок, пов'язаних із вивченням досвіду підготовки майбутніх вчителів на міждисциплінарних програмах педагогічної освіти (Biseth et al., 2022).

Варто зауважити, що новочасна проблема розроблення й запровадження міждисциплінарних освітніх програм та інтегрування змісту педагогічної освіти в українському освітньому просторі викликала зацікавленість у вітчизняних науковців до відповідного зарубіжного досвіду. Так, Н. Савченко у науковій розвідці, присвяченій порівняльній характеристиці магістерських програм ЗВО в Україні та зарубіжжі, послуговуючись результатами досліджень Ш. Варейнг, зауважує про переваги міждисциплінарного підходу у підготовці магістрів освіти в університетах Великої Британії, а саме: наявність достатнього педагогічного досвіду та наукової літератури стосовно навчання, викладання, технологій навчання, вдосконалення навчального процесу, співвідношення викладацької та наукової діяльності у вищій школі. Міждисциплінарні програми можуть спонукати до перегляду основних положень про навчання і викладання у вищій школі та до втілення нових

підходів і методів навчання й оцінювання студентів, а також можуть відігравати ключову роль у формуванні університетської культури професорсько-викладацького складу та у втіленні місії вищого навчального закладу. Такі програми сприяють об'єднанню всього професорсько-викладацького складу (Савченко, 2022).

Дослідниці І. Шура та Ю. Шулик на підставі узагальнення досвіду запровадження й реалізації міждисциплінарних та міжгалузевих освітніх програм у Польщі запропонували висновки щодо особливостей проведення міждисциплінарного навчання, а саме: вивчення окремих дисциплін на основні поєднання знань, методів із різних спеціальностей, що дозволяє: розширити горизонти мислення, бачити цілісність проблеми, знайти взаємозв'язок чи вплив інших напрямів досліджень і галузей; створити нові ідеї, проєкти, наукові роботи; приймати рішення щодо виконання комплексних завдань; встановлення міждисциплінарних зв'язків між навчальними дисциплінами в освітній програмі за рахунок: використання міждисциплінарних наукових досліджень в освітньому процесі; включення дисциплін, які формують навички та реалізації права здобувачів на реальний вибір дисциплін з метою формування їхньої індивідуальної траєкторії; навчання здобувача освіти за двома освітніми програмами одночасно на денній формі, що передбачає такі організаційні заходи: формування розкладу для обопільної зручності у роботі з викладачами для спільних міждисциплінарних робіт та зв'язків між предметами; максимальна підтримка студентів підготовленими та мотивованими тьюторами й менторами; запровадження міждисциплінарних програм, які поєднують обов'язкові дисципліни з двох і більше спеціальностей, і характеризуються наявністю обов'язкових міждисциплінарних наукових робіт, проєктів; ретельним відбором мотивованих і потенційно спроможних здобувачів (Шура & Шулик, 2020).

Попри наявність в українському науковому дискурсі належних наукових і методичних напрацювань щодо окремих аспектів інтегрування змісту освіти на міждисциплінарних засадах, додаткової уваги потребують підходи, що відповідають саме потребам підготовки педагогічних працівників. Вивчення досвіду країн-членів ОЕСР, які вже мають певний доробок у цій сфері, може бути корисним для адаптації найкращих практик до українського контексту.

**Мета дослідження** полягає у студіюванні концепцій, підходів та теорій, що лежать в основі розвитку міждисциплінарного інтегрування змісту педагогічної освіти, а також аналізі міжнародного дискурсу в академічному співтоваристві країн-членів ОЕСР щодо його впливу на підвищення якості підготовки педагогічних працівників.

**Методи дослідження.** На підставі інтегрованого аналізу наукової й навчально-методичної літератури з визначеної тематики, здійснено перегляд, вивчення, критичний аналіз та синтез репрезентативних

літературних джерел з теми дослідження з метою генерування нових практикоорієнтованих ідей імплементації міждисциплінарного виміру у зміст педагогічної освіти з урахуванням продуктивного зарубіжного досвіду та перспективних напрямів дослідження встановленої проблеми.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Чинником ефективного упровадження міждисциплінарного виміру у зміст педагогічної освіти, безсумнівно, є наявність міцної знаннєвої бази (концепції й теорії міждисциплінарності) та достатньої практичної підготовки у майбутніх учителів. Ми погоджуємося з точкою зору Дж. Шііф та ін. у тому, що міждисциплінарність у педагогічній освіті має два аспекти: розвиток міждисциплінарних знань і навичок у майбутніх вчителів; а також ознайомлення їх з міждисциплінарною педагогікою та дидактикою (Schijf, 2022). Дж. Кляйн висловлює ще більш категоричну думку, стверджуючи, що «міждисциплінарність ... не повинна займати периферійне місце у підготовці вчителів на всіх етапах їхньої кар'єри» (Klein, 2006, p. 16). Проте, на переконання дослідників цієї проблеми, у системі педагогічної освіти, яка останнім часом зосереджується виключно на результатах та підзвітності, «багато освітян не готові до міждисциплінарного викладання, адміністрування та розроблення освітніх програм» (Christensen, 2021, p. 21). Незважаючи на заклики прихильників міждисциплінарних підходів у педагогічній освіті, К. Ле Февер стверджує, що «розвиток взаємозв'язків між галузями міждисциплінарних досліджень та програмами підготовки вчителів є рідкісним явищем» (LaFever, 2008, p. 4), а Р. Борромео Феррі пояснює це відсутністю «систематичної підготовки вчителів у цій галузі в багатьох європейських країнах» (Borromeo Ferri, 2016).

Аналіз наукових джерел з теми дослідження засвідчив, що проектування міждисциплінарного змісту педагогічної освіти базується на концепції конструктивістської педагогіки (Kaufman & Brooks, 1996), де необхідним є практичний досвід, який надає студентам можливість конструювати власні знання. Група дослідників на чолі з С. Сю (Xu et al., 2022) вважають одним із важливих результатів опанування методики міждисциплінарного інтегрування змісту освіти, розвиток міждисциплінарної інтегративної здатності майбутніх педагогів, що ґрунтується на міждисциплінарному способі мислення. Міждисциплінарна інтегративна здатність педагогів – це здатність до усвідомленого синтезу та застосування знань, методологій і педагогічних стратегій із різних галузей наук з метою створення цілісного, інклюзивного й адаптивного освітнього середовища (Рерко et al., 2025). Така здатність забезпечує: подолання меж між навчальними дисциплінами заради формування комплексного розуміння змісту; розроблення й реалізацію навчальних програм, що відображають взаємозв'язки між різними галузями знань; ефективне реагування на освітні потреби учнів завдяки гнучким, контекстуально чутливим підходам; інтеграцію цифрових, культурних та

досвідних компонентів в освітній процес на міждисциплінарному рівні. Це поняття широко використовується в сучасних моделях підготовки педагогів, особливо в Великій Британії, Австралії та Канаді, тобто у країнах, де пріоритет надається формуванню у майбутніх учителів трансверсальних компетентностей, креативності та адаптивної експертизи (Brooks et al., 2019).

Група дослідників на чолі з Дж. Шіф визначили шість складових міждисциплінарної інтегративної здатності, до яких належить: знання різних дисциплінарних парадигм, знання принципів міждисциплінарності, навички комунікації та співпраці, навички рефлексії та критичного мислення (Schijf et al., 2022, p. 1). Важливою складовою міждисциплінарної інтегративної здатності є міждисциплінарний синтез, як уміння вчителя усвідомлювати наявність різних складових дисципліни, яку він викладає, інтегрувати їх зі спорідненими складовими інших дисциплін та/або використовувати їх в контексті іншої дисципліни (Klausen, 2014). На практиці це означає, що вчителю необхідні як дисциплінарні знання, так і розуміння міждисциплінарності. Міждисциплінарне мислення передбачає «розуміння того, що таке міждисциплінарність; як розрізняти мульти-, між- та трансдисциплінарні підходи; умови їх ефективного застосування» (Spelt et al., 2009, p. 373).

За словами Дж. Кляйн, впровадження міждисциплінарності у систему вищої педагогічної освіти є складним завданням, оскільки дві освітні системи намагаються функціонувати одночасно: «стара система предметних структур тримається міцно, а нова намагається закріпитися» (Klein, 2006, p. 16). На приклад, у Чеській Республіці на початку XXI ст. спроби впровадження міждисциплінарності в педагогічну освіту зазнали негативного впливу «ідеології минулого» (Vasutova, 1999, p. 208). В Іспанії цю думку через двадцять років поділяють І. Сантаолелла та ін. (Santaoalla et al., 2020), стверджуючи, що університети, які намагаються впровадити міждисциплінарність, стикаються з проблемами, пов'язаними з традиційною структурою освітньої системи. У Норвегії майбутні вчителі початкової школи обмежуються підготовкою за двома-трьома предметами (Kulbrandstad & Kulbrandstad, 2022), що значно ускладнює запровадження міждисциплінарного підходу (Aakre, 2022). Однак у багатьох країнах-членах ОЕСР, зокрема Австралії, Великій Британії, Данії, Фінляндії, США вчителі початкової школи навчаються викладати багато предметів зі шкільного навчального плану, що є хорошим підґрунтям для імплементації міждисциплінарного виміру у зміст їхньої підготовки (Beudels et al., 2021).

Розглянемо, для прикладу, зміст міждисциплінарної програми бакалаврського рівня, запровадженої у 2011 році в Університеті Техасу, США. Програма об'єднує п'ять основних курсів, заснованих на дослідженні, що інтегрують науку, математику, соціальні питання, гуманітарні науки, літературу, мистецтво та історію: «Суспільство та соціальні питання»,

«Наука та гуманітарні науки», «Культура, література та образотворче мистецтво», «Різноманітність, рівність та соціальні науки» та «Міждисциплінарне дослідження». Програма має сильний автобіографічний фокус, спрямований на розвиток власного розуміння у студентів «ключового компоненту становлення глобальної особистості» (Dentith, 2011, р. 81), і зосереджується на рефлексивній практиці дослідження глобальних питань. Вона була визнана настільки успішною, що стала обов'язковою для всіх студентів, які спеціалізуються у галузі освіти і педагогіки (Dentith, 2011).

На нашу думку, досвід Австралії з розроблення бакалаврської програми підготовки вчителів початкової та молодшої середньої школи видається продуктивним. В університеті Південної Австралії запроваджена освітня програма «Дослідження суспільства і середовища», що охоплює три міждисциплінарні курси, зосереджені на «трьох основних цінностях: сталий розвиток, соціальна справедливість і демократичний процес» (Hammond & McCallum, 2010). Курси розроблені й викладаються міждисциплінарною командою, до складу якої входять викладачі природничих наук, математики, суспільних наук та екології. Кожен курс обсягом 30 годин охоплює шість-десять інтенсивних практичних занять. Міждисциплінарна команда постійно узгоджує баланс між дисциплінами, оскільки теми та питання змінюються відповідно до потреб майбутніх учителів, вимог змісту шкільної освіти, а також глобальних і громадських ініціатив. В основу міждисциплінарного підходу, що використовувався під час розроблення освітньої програми, покладено положення критичної педагогіки, які визначають організацію знань, відбір теорій та практичного методичного інструментарію. Тематика модулів добирається із різних дисциплін, а критичний конструктивістський підхід формує процеси викладання, навчання та оцінювання, в яких проблема цінностей стала ключовою організаційною конструкцією, через яку пов'язані всі дисципліни. Освітня програма інтегрує дисципліни із природничих наук, математики, суспільствознавства і навколишнього середовища. Тематичні блоки зосереджені навколо проблем бідності, соціальної взаємозалежності, корінних австралійців, біженців та місця людини у просторі й часі. Кожна тема представлена переважно в одній із дисциплін і передбачає засвоєння концептуальних уявлень про проблему із допоміжних дисциплін. Наприклад, тема, присвячена корінним жителям Австралії, чітко висвітлює всі три цінності через історичну симуляційну діяльність, унікальну для корінних народів Південної Австралії; дослідження вимірювання часу в традиційному, перехідному та сучасному корінному суспільстві; та ранню науку корінних племен, зосереджену на сезонних змінах у «календарі» австралійської корінної культурної групи. Таким чином у цьому модулі поняття традиційної культури, мінливого соціального середовища та сталого розвитку перетнули дисциплінарні межі. В іншому тематичному

блочи, присвяченому взаємозалежності, цінність екологічної стабільності була піддана критиці через дослідження екосистем, екологічного впливу, глобалізації, розподілу багатства та особисті поглядів на споживання в повсякденному житті. У такий спосіб поняття середовища існування, критичної математичної грамотності, мікрокредитування та справедливої торгівлі перетнули дисциплінарні межі. Таким чином, за допомогою критичного соціального підходу основні суспільні й середовищні цінності, що лежать в основі дисциплінарного концептуального розуміння і навчального досвіду в межах кожної теми, розкривають різноманітність поглядів на ці питання (Hammond & McCallum, 2010).

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Новочасні соціальні, культурні, технологічні й виробничі умови вимагають високоякісної та інноваційної педагогічної освіти, яка готує майбутніх вчителів до викладання, в основі якого лежить міждисциплінарний підхід. Набуття вчителями педагогічних знань і навичок щодо інтегрування змісту освіти покращує якість їхньої підготовки, розвиваючи майстерність у методиках викладання шкільних предметів. Проте, зважаючи на превалювання у шкільних програмах багатьох країн-членів ОЕСР поділу на окремі, не пов'язані між собою предмети, майбутні вчителі, як правило, отримують монодисциплінарну підготовку, що є перешкодою для просування міждисциплінарного виміру як у шкільній, так і в педагогічній освіті. Втім, укорінення міждисциплінарності у педагогічній освіті може розглядатися як спосіб: підвищення сприйняття її значущості для професійної практики, а також узгодженості програм, шляхом стимулювання співпраці педагогів, освітніх менеджерів, науковців; реструктуризації усталених освітніх інституцій та мислення освітян і майбутніх учителів; зменшення ізоляції вчителів, підвищення їхньої автономії та почуття професіоналізму; заохочення практикуючих вчителів залишатися в професії (Stolle & Frambaugh-Kritzer, 2014).

У контексті реформування шкільної освіти в Україні доцільно досліджувати досвід зарубіжних країн щодо розроблення та впровадження міждисциплінарних освітніх програм для підготовки майбутніх учителів, а також програм підвищення кваліфікації для практикуючих педагогів, спрямованих на розвиток їхньої здатності до інтегрованого викладання предметів у закладах загальної середньої освіти. На переконання Р. Фродемана, міждисциплінарність може стати «інновацією університету 21 століття» (Frodeman, 2017, р. 6), яка відкриє «друге дихання» педагогічній освіті, розвиваючи спільний міжнародний науковий дискурс і демонструючи успішну міждисциплінарну педагогіку.

### Список використаних джерел

- Наказ МОН України (2025, 21 березня, № 482) Про затвердження Вимог до міждисциплінарних освітніх (наукових) програм.  
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0454-21#Text>
- Савченко, Н. С. (2022). Порівняльна характеристика магістерських програм у закладах вищої освіти в Україні та за кордоном. *Наукові записки. Серія: «Педагогічні науки»*, 206, 74–81.
- Шкура, І., & Шулик, Ю. (2020). Зарубіжний досвід упровадження міждисциплінарних освітніх програм та можливості його застосування в Україні. *Наукові записки БДПУ. Серія: Педагогічні науки*, 2, 114–127.
- Aakre, B. M. (2022). Teacher Education in Norway: Challenges and Reforms 1992-2022. *Didactica*, 3(1), 1–30.
- Apostel, L., Berger, G., Briggs, A., & Michaud, G. (1972). *Interdisciplinarity: Problems of Teaching and Research in Universities*. OECD Publishing.
- Biseth, H., Svenkerud, S. W., Magerøy, S. M., & Rubilar, K. H. (2022). Relevant Transformative Teacher Education for Future Generations [Original Research]. *Frontiers in Education*, 7.  
<https://doi.org/10.3389/educ.2022.806495>
- Boix Mansilla, V. (2017). Interdisciplinary Learning: A Cognitive-Epistemological Foundation. In R. Frodeman (Ed.), *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*. Oxford University Press, 261–275.
- Bolstad, B. (2020). Tverrfaglig tilnærming: Hva og hvorfor.  
[https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/tverrfagligghet/tverrfaglighet\\_-\\_modertekst\\_kunnskapsbasen\\_hva\\_hvorfor\\_endelig.pdf](https://www.uv.uio.no/forskning/satsinger/fiks/kunnskapsbase/tverrfagligghet/tverrfaglighet_-_modertekst_kunnskapsbasen_hva_hvorfor_endelig.pdf)
- Borromeo Ferri, R. (2019). Teacher Education and Teacher Development. In Doig, B., Williams, J., Swanson, D., Borromeo, R., & Drake, P. (Eds.), *Interdisciplinary Mathematics Education. The State of the Art and Beyond*. Springer: Cham, Switzerland, 259–262.
- Brooks, B., Schaab, K., & Chapman, N.H. (2019). Integration and Metacognition: Strategies to Enhance Interdisciplinary Student Learning. *Issues in Interdisciplinary Studies*, 37(1), 22–53.
- Christensen, H., & Toverud Godø, H. (2021). The teacher's understanding of their own core competence. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(1), 17–28. <https://doi.org/doi:10.18261/issn.1504-2987-2021-01-03>
- Dentith, A. M., Cohen Miller, A., Jackson, G., & Root, D. (2011). Developing Globalized Teacher Education Curriculum Through Interdisciplinarity. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 13(1/2), 77–92.
- Cohen, E., Alexander, H., Novis-Deutsch, N., Rahmian, L., Gavish, U., Yehi-Shalom, O., Glick, O. & Marcus, G. (2024). Teachers' and principals' views on interdisciplinary teaching and learning in the humanities. *European Journal of Teacher Education*.  
<https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2337646>
- Fogarty, R. (1991). *The Mindful School: How to Integrate the Curricula*. Skylight Publishing Inc.

- Frodeman, R. (2017). The Future of Interdisciplinarity: An Introduction to the 2nd Edition. In R. Frodeman (Ed.), *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*. Oxford University Press, 3–8. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198733522.013.1>
- Hammond, C., & McCallum, F. (2010). Interdisciplinarity: bridging the University and field of practice divide. *Australian Journal of Teacher Education* 34(2), Article 5. <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol34/iss2/5>
- Hayes, D. (2010). The seductive charms of a cross-curricular approach. *Education* 3(13), 381–387. [https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws\\_etd/send\\_file/send?accession=miami1228748083&disposition=inline](https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws_etd/send_file/send?accession=miami1228748083&disposition=inline)
- Jacobs, J. A. (2017). The Need for Disciplines in the Modern Research University. In R. Frodeman (Ed.), *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity* Oxford University Press. 35–39. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198733522.013.4>
- Kaufman, D., & Brooks, J. G. (1996). Interdisciplinary collaboration in teacher education: A constructivist approach. *TESOL Quarterly*, 30(2), 231–251.
- Klausen, H. (2014). Transfer and Cohesion in Interdisciplinary Education. *Nordidactica - Journal of Humanities and Social Science Education*, 1, 1–20.
- Klein, J. (1990). *Interdisciplinarity*. Wayne State University Press.
- Klein, J. (2006). A Platform for a Shared Discourse of Interdisciplinary Education. *Journal of Social Science Education*, 5(4), 10-18. <http://digitalcommons.wayne.edu/englishfrp/3>
- Klein, J.T. (2017). Typologies of Interdisciplinarity: The Boundary Work of Definition. In R. Frodeman (Ed.), *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity*. Oxford University Press, 21–34. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198733522.013.3>
- Kulbrandstad, L.I., & Kulbrandstad, L.A. (2022). Reinventing Subject Teaching in Integrated Teacher Education Programmes for Primary School in Norway. In B. Hudson, C. Olin-Scheller, M. Stolare, & N. Gericke (Eds.), *International Perspectives on Knowledge and Quality*. Bloomsbury Academic.
- LaFever, K. S. (2008). *Interdisciplinary teacher education: Reform in the global age* [PhD Dissertation, Miami University]. [https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws\\_etd/send\\_file/send?accession=miami1228748083&disposition=inline](https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws_etd/send_file/send?accession=miami1228748083&disposition=inline)
- Lenoir, Y., Larose, F., & Geoffroy, Y. (2000). Interdisciplinary Practices in Primary Education in Quebec: Results from Ten Years of Research. *Issues in Integrative Studies*, 18, 89–114.
- Mård, N., & Hilli, C. (2022). Towards a didactic model for multidisciplinary teaching – a didactic analysis of multidisciplinary cases in Finnish primary schools. *Journal of Curriculum Studies*, 54(2), 243-258. <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1827044>

- McCulloch, G. (2012). Introduction: Disciplinary, Interdisciplinarity and Educational Studies – Past, Present and Future. *British Journal of Educational Studies*, 60(4), 295–300. <https://doi.org/10.1080/00071005.2012.744185>
- Newell, W. H., & Arvidson, P. S. (2018). Integrity in Education: William H. Newell in Conversation with P. Sven Arvidson. *Issues in Interdisciplinary Studies*, 36(2), 14–44.
- OECD. (2025). *Unlocking High-Quality Teaching*, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/f5b82176-en>
- Petroelje Stolle, E., & Frambaugh-Kritzer, C. (2014). Putting Professionalism Back into Teaching: Secondary Preservice and In-Service Teachers Engaging in Interdisciplinary Unit Planning. *Action in Teacher Education*, 36(1), 61–75. <https://doi.org/10.1080/01626620.2013.850123>
- Repko, A., Szostak, R., & Buchberger, M. (2025). *Introduction to Interdisciplinary Studies*. Fourth Edition. SAGE Publications, Inc. <https://collegepublishing.sagepub.com/products/introduction-to-interdisciplinary-studies-4-279175>
- Santaolalla, E., Urosa, B., Martín, O., Verde, A., & Díaz, T. (2020). Interdisciplinarity in Teacher Education: Evaluation of the Effectiveness of an Educational Innovation Project. *Sustainability* 12(17), 6748. <https://doi.org/10.3390/su12176748>
- Schijf, J.E., van der Werf, G.P.C., & Jansen, E.P. W.A. (2022). Measuring interdisciplinary understanding in higher education. *European Journal of Higher Education*, 1(19). <https://doi.org/10.1080/21568235.2022.2058045>
- Spelt, E. J. H., Biemans, H. J. A., Tobi, H., Luning, P. A., & Mulder, M. (2009). Teaching and learning in interdisciplinary higher education: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 21, 365–378.
- UNESCO. (2005). United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014): International Implementation Scheme. Paris: UNESCO Publishing.
- Vasutova, J. (1999). Issues of Didactics in Teacher Education: Outcomes of an Interdisciplinary Workshop. TNEE Publications.
- Xu, C., Wu, C. F., Xu, D.-D., Lu, W.-Q., & Wang, K.-Y. (2022). Challenges to Student Interdisciplinary Learning Effectiveness: An Empirical Case Study. *Journal of Intelligence*, 10(4), 88. <https://www.mdpi.com/2079-3200/10/4/88>

### References (translated and transliterated)

- Nakaz MON Ukrainy. (2025, 21 March, № 482). Pro zatverdzhennia Vymoh do mizhdystsyplinarnykh osvittnykh (naukovykh) program (On approval of the Requirements for interdisciplinary educational (scientific) programs). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0454-21#Text> [in Ukrainian].
- Savchenko, N.S. (2022). Porivnialna kharakterystyka mahisterskykh program u zakladakh vyshchoi osvity v Ukraini ta za kordonom (Comparative

- characteristics of master's programs in higher education institutions in Ukraine and abroad). *Naukovi zapysky. Seriya: «Pedahohichni nauky»*, 206, 74–81 [in Ukrainian].
- Shkura, I., & Shulyk, Yu. (2020). Zarubizhnyi dosvid uprovadzhennia mizhdystyplinarnykh osvitynykh prohram ta mozhyvosti yoho zastosuvannia v Ukraini (Foreign experience in implementing interdisciplinary educational programs and the possibilities of its application in Ukraine). *Naukovi zapysky BDPU. Seriya: Pedahohichni nauky*, 2, 114–127 [in Ukrainian].

Отримано / Received: 01.04.2025.  
Прорецензовано / Revised: 08.05.2025.  
Схвалено до друку / Accepted: 12.06.2025.  
Опубліковано / Published: 30.06.2025.

#### Цитування:

Котун, К.В. (2025). Міжнародні політики застосування ШІ у вищій освіті: досвід Швеції, Данії та Фінляндії. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1(27), 160–177. [https://doi.org/10.35387/od.1\(27\).2025.160-177](https://doi.org/10.35387/od.1(27).2025.160-177)

УДК 004.8:378(4–191.2)

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.1\(27\).2025.160-177](https://doi.org/10.35387/od.1(27).2025.160-177)

### МІЖНАРОДНІ ПОЛІТИКИ ЗАСТОСУВАННЯ ШІ У ВИЩІЙ ОСВІТІ: ДОСВІД ШВЕЦІЇ, ДАНІЇ ТА ФІНЛЯНДІЇ

**Котун Кирил Васильович** – кандидат педагогічних наук, старший дослідник, старший науковий співробітник відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

**Kotun Kyryl** – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Senior Researcher at the Department of Foreign Systems of Pedagogical and Adult Education of the Ivan Ziazun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3661-6689>

E-mail: [smark@ukr.net](mailto:smark@ukr.net)

**Анотація.** В оглядовій статті проаналізовано інституційні політики застосування генеративного штучного інтелекту (далі – ШІ) у сфері вищої освіти, на прикладі провідних університетів Північної Європи, відомих як країни Скандинавії (Швеції, Данії та Фінляндії). Автором окреслено ключові стратегічні орієнтири, етичні принципи, механізми та практичні підходи щодо впровадження ШІ в освітній процес зарубіжних закладів вищої освіти. Зазначено особливості офіційних

Публікація розміщена на умовах ліцензії Creative Commons Attribution 4.0 International (CCBY4.0), що дозволяє вільне використання з обов'язковим зазначенням авторства та джерела.