



Олексій Кошевець – науковий співробітник науково-організаційного відділу Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: теорія організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти, організація персоналізованого навчання в закладах загальної середньої освіти.

 termenal@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0002-8676-904X>

УДК 373.091.3:004.8

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2026-3-56-63>

Подано до редакції: 30.07.2026

Прийнято після рецензування: 13.08.2026

Затверджено до друку: 20.08.2026

Опубліковано: 30.09.2026

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕРСОНАЛІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті здійснено теоретичний аналіз методологічних засад організації персоналізованого навчання в закладах загальної середньої освіти, визначено його сутність, основні принципи й умови реалізації в сучасному освітньому середовищі. Персоналізоване навчання розглянуто як цілісну освітню модель, що передбачає врахування індивідуальних потреб, можливостей, інтересів і навчальних цілей учнів, забезпечення їхньої активної суб'єктної позиції та формування індивідуальних освітніх траєкторій.

На основі системного теоретичного аналізу, історико-педагогічного огляду, порівняльного аналізу та узагальнення наукових джерел досліджено еволюцію ідей персоналізації освіти, починаючи від концепцій індивідуалізації та диференціації навчання до сучасних компетентнісних, діяльнісних і цифрових моделей організації освітнього процесу. Встановлено, що методологічне підґрунтя персоналізованого навчання на парадигмально-визначальному рівні становить інтеграція компетентнісного, діяльнісного, практикоорієнтованого, доказового та цифрового підходів.

У статті обґрунтовано значення формуального оцінювання, навчання для майстерності, педагогічного зворотного зв'язку та використання цифрових технологій як інструментів забезпечення індивідуального розвитку учнів. Водночас визначено, що цифровізація освіти не є самостійною умовою персоналізації навчання, а виступає засобом реалізації педагогічно обґрунтованої моделі навчання. Особливу увагу приділено проблемам упровадження персоналізованого навчання в українських закладах загальної середньої освіти, зокрема питанням професійної готовності педагогів, цифрової нерівності, адаптації міжнародних освітніх моделей до національного контексту та забезпечення безпечного освітнього середовища.

За результатами дослідження сформульовано висновок, що персоналізоване навчання є перспективним стратегічним напрямом модернізації загальної середньої освіти, який сприяє розвитку компетентностей, автономності, саморегуляції та здатності учнів до безперервного навчання протягом життя. Визначено перспективи подальших досліджень, пов'язані з розробленням практичних моделей персоналізації навчання, удосконаленням підготовки педагогів і вивченням можливостей використання штучного інтелекту й адаптивних освітніх технологій під час його провадження.

Ключові слова: персоналізоване навчання; методологічні засади освіти; індивідуалізація навчання; компетентнісний підхід; цифрова трансформація освіти; індивідуальні освітні траєкторії.

Вступ. Сучасний етап розвитку суспільства, що характеризується стрімкими технологічними змінами, переходом до цифрової економіки знань, зростанням інформаційних потоків і трансформацією вимог до компетентностей особистості, зумовлює необхідність переосмислення традиційних підходів до організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. Стандартизовані моделі навчання, орієнтовані переважно на однаковий зміст, темп і способи засвоєння навчального матеріалу всіма учнями, дедалі менше відповідають сучасним освітнім реаліям, оскільки не враховують індивідуальні освітні потреби, попередній досвід, пізнавальні можливості, мотивацію, інтереси й освітні траєкторії здобувачів освіти (OECD, 2019; UNESCO International Institute for Educational Planning, 2015). У цьому контексті персоналізоване навчання розглядають як один із ключових напрямів модернізації загальної середньої освіти, що забезпечує перехід від уніфікованої моделі викладання до гнучких, адаптивних і дитиноцентричних освітніх систем (OECD, 2019).

Актуальність дослідження методологічних засад організації персоналізованого навчання в закладах загальної середньої освіти визначається необхідністю створення таких освітніх середовищ, у яких учень виступає не пасивним об'єктом педагогічного впливу, а активним суб'єктом власного навчального розвитку. Персоналізація передбачає врахування індивідуальних характеристик учня, забезпечення можливості вибору змісту, способів і темпу навчання, формування навичок саморегуляції, відповідальності за результати навчальної діяльності та здатності до безперервного навчання впродовж життя (OECD, 2019; Hattie, 2009).

Особливої актуальності проблема персоналізованого навчання набуває в умовах цифрової трансформації освіти. Розвиток цифрових освітніх платформ, технологій адаптивного навчання, систем аналітики освітніх даних та інструментів штучного інтелекту створює нові можливості для моніторингу освітнього (навчального) процесу учнів, своєчасного надання зворотного зв'язку та проєктування індивідуальних освітніх маршрутів (OECD, 2019). Використання інструментів штучного інтелекту розширює можливості персоналізації навчання, оскільки дає змогу адаптувати освітній контент, підтримувати індивідуальний темп навчання та забезпечувати гнучку взаємодію між здобувачем освіти й цифровим освітнім середовищем (Malukhin et al., 2025a). Дослідження ефективності дистанційного й очного навчання підтверджують, що цифрові формати можуть забезпечувати якісну організацію освітнього (навчального) процесу за умови забезпечення відповідного методичного супроводу, адаптації змісту й урахування вікових і психологічних особливостей здобувачів освіти (Torupov et al., 2025).

Проблема організації персоналізованого навчання в закладах загальної середньої освіти безпосередньо пов'язана із сучасними тенденціями розвитку компетентнісної освіти, оскільки головним результатом навчання стає не лише засвоєння знань, а здатність учнів застосовувати їх у різноманітних життєвих і професійних ситуаціях (OECD, 2005; Mulder, 2017). Компетентнісний підхід створює основу для визначення індивідуальних освітніх цілей, оцінювання динаміки розвитку учня та побудови гнучких освітніх (навчальних) траєкторій (Mulder, 2017).

Разом із тим аналіз наукових джерел свідчить, що попри наявність значної кількості досліджень, присвячених окремим аспектам персоналізації освіти загалом, недостатньо систематизованими залишаються питання її методологічного забезпечення саме в умовах функціонування закладів загальної середньої освіти. Подальшого уточнення потребують

принципи, підходи та дидактичні умови організації персоналізованого навчання, механізми поєднання компетентнісного, діяльнісного, доказового, цифрового та практикоорієнтованого підходів, а також можливості їхньої реалізації в сучасному освітньому середовищі школи на парадигмально-визначальному рівні.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні методологічних засад організації персоналізованого навчання в закладах загальної середньої освіти та визначенні ключових педагогічних підходів, що забезпечують створення адаптивного, компетентнісно орієнтованого й учнецентричного освітнього середовища.

Методи дослідження. У дослідженні використано комплекс методів наукового пізнання, спрямованих на теоретичне осмислення й узагальнення методологічних засад організації персоналізованого навчання в закладах загальної середньої освіти. Порівняльний аналіз і контекстуалізація дали змогу зіставити сучасні моделі персоналізованого навчання, визначити їхні особливості та можливості реалізації в умовах цифрової трансформації освіти, соціальних викликів і змін освітнього середовища. Методи синтезу й узагальнення використано для інтеграції результатів аналізу наукових джерел, виокремлення ключових принципів персоналізації навчання та формулювання висновків щодо перспектив організації і впровадження персоналізованого навчання в закладах загальної середньої освіти.

Результати та обговорення. Результати проведеного теоретичного дослідження засвідчують про те, що персоналізоване навчання в закладах загальної середньої освіти доцільно розглядати не як окрему педагогічну технологію, а як комплексну методологічну модель організації освітнього процесу, що ґрунтується на визнанні учня активним суб'єктом освітньої (навчальної) діяльності. Аналіз наукових праць дає змогу встановити, що сучасна концепція персоналізації є результатом розвитку ідей індивідуалізації, диференціації, компетентнісного підходу, діяльнісного навчання та цифрової трансформації освіти (OECD, 2019; Mulder, 2017).

Під час дослідження визначено, що основними характеристиками персоналізованого навчання є: урахування індивідуальних освітніх потреб і можливостей учнів; розроблення індивідуальних освітніх траєкторій; забезпечення вибору змісту, способів і темпу навчання; розвиток саморегуляції та відповідальності учнів за результати власної освітньої (навчальної) діяльності; використання адаптивних методів навчання й постійного зворотного зв'язку. На відміну від традиційної моделі, в якій освітній (навчальний) процес переважно орієнтований на середнього учня, персоналізований підхід передбачає гнучке налаштування освітнього середовища відповідно до різноманітності учнівських можливостей, інтересів і потреб (UNESCO International Institute for Educational Planning, 2015).

Аналіз різноманітних методологічних підходів показує, що методологічним підґрунтям персоналізованого навчання є інтеграція кількох взаємопов'язаних освітніх парадигм. Передусім ідеться про компетентнісний підхід, який визначає навчальні результати через сформованість здатності застосовувати знання, уміння та цінності в реальних ситуаціях (OECD, 2005; Mulder, 2017). У межах цього підходу персоналізація забезпечує можливість різними шляхами досягати визначених освітніх результатів, з урахуванням індивідуального рівня підготовки та темпу розвитку учня (OECD, 2019).

Отримані результати узгоджуються з положеннями досліджень, представлених у міжнародних освітніх документах, зокрема концепціях ОЕСР та ЮНЕСКО, в яких наголошується на важливості учнівської суб'єктності, розроблення й реалізації гнучких освітніх траєкторій, розвитку компетентностей і здатності до навчання впродовж життя (OECD, 2019; UNESCO International Institute for Educational Planning, 2015).

Важливим результатом дослідження стало визначення ролі діяльнісного та практикоорієнтованого підходів у реалізації персоналізованого навчання. Аналіз наукових праць, присвячених навчанню через досвід і рефлексію, показав, що здобувачі освіти ефективніше засвоюють знання, коли залучені до розв'язання практичних завдань, проєктної діяльності, дослідницької роботи та ситуацій, наближених до реального життя. Сучасні цифрові практики, зокрема використання цифрового сторителінгу, створюють додаткові можливості для розвитку творчості, комунікації та самовираження учнів, що відповідає основним принципам персоналізованого навчання (Malykhin et al., 2025b).

У дослідженні також встановлено наявність значного потенціалу використання цифрових технологій у забезпеченні персоналізації навчання. Цифрові освітні платформи, системи аналітики навчальних даних та адаптивні технології дають змогу здійснювати моніторинг індивідуального освітнього (навчального) прогресу здобувачів освіти, пропонувати диференційовані завдання та забезпечувати оперативний педагогічний (дидактичний) супровід (OECD, 2019). Водночас аналіз наукових праць показує, що цифровізація сама по собі не гарантує персоналізації навчання: технології мають виступати засобом реалізації педагогічно (дидактично) обґрунтованої моделі навчання, а не замінювати професійну педагогічну діяльність учителя.

Порівняння результатів цього дослідження з науковими підходами інших авторів дає змогу дійти висновку, що більшість сучасних концепцій розглядають персоналізацію як багатовимірний процес, що поєднує педагогічні, когнітивні, соціальні та технологічні компоненти (OECD, 2019; Lave & Wenger, 1991).

Окремим аспектом обговорення є можливість реалізації персоналізованого навчання в українських закладах загальної середньої освіти. Сучасні умови функціонування освітньої системи, зокрема цифрова нерівність, різний рівень ресурсного забезпечення закладів освіти, соціально-психологічні виклики та наслідки воєнних подій, потребують адаптації міжнародних моделей персоналізації до національного контексту. Важливо забезпечити не лише технологічні можливості, а й підготовку педагогів, здатних проєктувати гнучкі освітні середовища, використовувати дані про освітній (навчальний) прогрес учнів і підтримувати їхню автономність (OECD, 2019; UNESCO International Institute for Educational Planning, 2015).

Таким чином, результати дослідження підтверджують, що персоналізоване навчання є перспективним напрямом розвитку сучасної загальної середньої освіти, оскільки забезпечує поєднання індивідуального підходу, компетентнісного розвитку, цифрової підтримки й активної позиції здобувача освіти. Його ефективна організація й упровадження потребують системної трансформації освітнього процесу, що включає оновлення змісту освіти, удосконалення методів навчання, розвиток професійної компетентності педагогів і створення адаптивного освітнього середовища, орієнтованого на потреби кожного учня (OECD, 2019; Hattie, 2009).

Висновки та перспективи подальших розвідок. Проведене дослідження дає змогу обґрунтувати твердження про те, що персоналізоване навчання в закладах загальної середньої освіти є не окремою педагогічною технологією, а цілісною методологічною концепцією, спрямованою на трансформацію освітнього процесу відповідно до індивідуальних потреб, можливостей, інтересів і навчальних цілей учнів. Аналіз наукових джерел засвідчує, що персоналізація є закономірним етапом розвитку сучасної освіти, який інтегрує ідеї індивідуалізації, диференціації, компетентнісного, діяльнісного, практикоорієнтованого та цифрового підходів.

Встановлено, що методологічну основу організації персоналізованого навчання становлять такі ключові принципи: визнання учня активним суб'єктом освітнього процесу; забезпечення індивідуальних освітніх траєкторій; розвиток саморегуляції, автономності та відповідальності за результати навчання; використання формувального оцінювання; адаптація змісту, методів і засобів навчання до освітніх потреб учнів. Реалізація цих принципів сприяє створенню гнучкого освітнього середовища, в якому кожен учень має можливість розвиватися відповідно до власного потенціалу та темпу навчання.

Дослідження показало, що ефективність організації і провадження персоналізованого навчання забезпечується комплексним поєднанням педагогічних та технологічних чинників. Компетентнісний підхід визначає цільові орієнтири навчання через формування здатності застосовувати знання на практиці; діяльнісний і практикоорієнтований підходи забезпечують активне залучення здобувачів освіти до виконання реальних завдань; доказовий підхід сприяє прийняттю педагогічних рішень на основі результатів досліджень і даних про освітній (навчальний) прогрес; цифрові технології розширюють можливості адаптації освітнього процесу та індивідуального супроводу учнів. Сучасні дослідження підтверджують, що цифрові інструменти, зокрема штучний інтелект, інтерактивні технології й дистанційні освітні середовища, можуть бути ефективними засобами підтримки персоналізованого навчання за умови їх педагогічно обґрунтованого використання (Malykhin et al., 2025a; Topuzov et al., 2025).

Водночас встановлено, що організація й упровадження персоналізованого навчання в закладах загальної середньої освіти потребують урахування низки організаційних, педагогічних і соціальних умов. До них належать: готовність педагогів до зміни ролі від ретранслятора знань до фасилітатора навчання, розвиток цифрової компетентності вчителів, забезпечення доступу до якісних освітніх ресурсів, удосконалення системи оцінювання і створення безпечного й підтримувального освітнього (навчального) середовища. Особливої актуальності ці питання набувають в умовах сучасних викликів, пов'язаних із цифровою нерівністю, освітніми втратами та необхідністю забезпечення стійкості освітньої системи.

Отже, персоналізоване навчання слід розглядати як стратегічний напрям модернізації загальної середньої освіти, що забезпечує перехід від уніфікованої моделі навчання до адаптивної системи, орієнтованої на розвиток особистості кожного окремого здобувача освіти. Його впровадження сприяє підвищенню якості освіти, розвитку ключових компетентностей, формуванню навчальної автономії та підготовці здобувачів освіти до безперервного навчання в умовах динамічного суспільства.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні практичних моделей організації персоналізованого навчання в закладах загальної середньої освіти, визначенні дидактичних умов їх ефективного впровадження та створенні відповідного навчально-методичного забезпечення. Важливими напрямками наукових розвідок є також дослідження можливостей використання штучного інтелекту, адаптивних освітніх платформ і технологій аналізу навчальних даних для підтримки індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів повної середньої освіти.

Використані джерела

- Bloom, B. S. (1968). Learning for mastery. *Evaluation Comment*, 1(2), 1–12. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED053419.pdf>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan. <https://archive.org/details/experienceeducat0000dewe>
- Guskey, T. R. (2010). Lessons of mastery learning. In J. H. McMillan (Ed.), *Formative classroom assessment: Theory into practice* (pp. 31–43). Teachers College Press.
- Guskey, T. R., & Brookhart, S. M. (2018). *What we know about grading: What works, what doesn't, and what's next*. ASCD.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Israni, A., Sales, A. C., & Pane, J. F. (2018). Mastery learning in practice: A descriptive analysis of learning systems. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1802.08616>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1223948>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Malykhin, O. V., & Cherniuk, A. P. (2026). Conceptual and categorical field of the problem of implementing interactive learning strategies in the professional training of students of philological specialties. *Perspectives and Innovations of Science*, 9 (39). [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-9\(39\)-1398-1406](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-9(39)-1398-1406)
- Malykhin, O., Aristova, N., & Dybkova, L. (2025a). Using ai tools for personalising learning in the english language classroom: computer science undergraduate students' perceptions. *Environment. Technology. Resources. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference*, (3), 213–217. <https://doi.org/10.17770/etr2025vol3.8536>
- Malykhin, O., Aristova, N., & Dybkova, L. (2025b). Developing computer science undergraduate students' communicative and self-expression skills: Digital vs. traditional storytelling methods. *Environment. Technology. Resources. Proceedings of the 16th International Scientific and Practical Conference*, (3), 219–224. <https://doi.org/10.17770/etr2025vol3.8559>
- Mulder, M. (2017). Competence theory and research: A critical review. In M. Mulder (Ed.), *Competence-based vocational and professional education* (pp. 107–137). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-41713-4_5
- OECD. (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/definition-selection-key-competencies-summary.pdf>
- OECD. (2019). *OECD Learning Compass 2030: A series of concept notes*. OECD. <https://www.oecd.org/en/data/tools/oecd-learning-compass-2030.html>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books. <https://archive.org/details/reflectivepracti0000scho>
- Slavin, R. E. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 31(7), 15–21. <https://doi.org/10.3102/0013189X031007015>
- Slavin, R. E. (2008). Evidence-based reform in education: What works and what doesn't? *Educational Researcher*, 37(7), 474–479. <https://doi.org/10.3102/0013189X08327366>
- Topuzov, O., Malykhin, O., Onoprienko, O., & Lipchevska, I. (2025). Comparative analysis of the effectiveness of distance and in-person learning of Computer Science within the adaptation cycle of basic secondary education. *Information Technologies and Learning Tools*, 110(6). <https://doi.org/10.33407/itlt.v110i6.6317>
- UNESCO International Institute for Educational Planning. (2015). *Competency-based curriculum and assessment*. UNESCO IIEP Learning Portal. <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/issue-briefs/improve-learning/competency-based-approaches>

References

- Bloom, B. S. (1968). Learning for mastery. *Evaluation Comment*, 1(2), 1–12. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED053419.pdf> (in English).
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan. <https://archive.org/details/experienceeducat0000dewe> (in English).
- Guskey, T. R. (2010). Lessons of mastery learning. In J. H. McMillan (Ed.), *Formative classroom assessment: Theory into practice* (pp. 31–43). Teachers College Press (in English).
- Guskey, T. R., & Brookhart, S. M. (2018). *What we know about grading: What works, what doesn't, and what's next*. ASCD (in English).
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332> (in English).
- Israni, A., Sales, A. C., & Pane, J. F. (2018). Mastery learning in practice: A descriptive analysis of learning systems. *arXiv*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.1802.08616> (in English).
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1223948> (in English).
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355> (in English).
- Malykhin, O. V., & Cherniuk, A. P. (2026). Conceptual and categorical field of the problem of implementing interactive learning strategies in the professional training of students of philological specialties. *Perspectives and Innovations of Science*, 9 (39). [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-9\(39\)-1398-1406](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-9(39)-1398-1406) (in English).
- Malykhin, O., Aristova, N., & Dybkova, L. (2025a). Using ai tools for personalising learning in the english language classroom: computer science undergraduate students' perceptions. *Environment. Technology. Resources. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference*, (3), 213–217. <https://doi.org/10.17770/etr2025vol3.8536> (in English).
- Malykhin, O., Aristova, N., & Dybkova, L. (2025b). Developing computer science undergraduate students' communicative and self-expression skills: Digital vs. traditional storytelling methods. *Environment. Technology. Resources. Proceedings of the 16th International Scientific and Practical Conference*, (3), 219–224. <https://doi.org/10.17770/etr2025vol3.8559> (in English).
- Mulder, M. (2017). Competence theory and research: A critical review. In M. Mulder (Ed.), *Competence-based vocational and professional education* (pp. 107–137). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-41713-4_5 (in English).
- OECD. (2005). *The definition and selection of key competencies: Executive summary*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/definition-selection-key-competencies-summary.pdf> (in English).
- OECD. (2019). *OECD Learning Compass 2030: A series of concept notes*. OECD. <https://www.oecd.org/en/data/tools/oecd-learning-compass-2030.html> (in English).
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books. <https://archive.org/details/reflectivepracti0000scho> (in English).
- Slavin, R. E. (2002). Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 31(7), 15–21. <https://doi.org/10.3102/0013189X031007015> (in English).
- Slavin, R. E. (2008). Evidence-based reform in education: What works and what doesn't? *Educational Researcher*, 37(7), 474–479. <https://doi.org/10.3102/0013189X08327366> (in English).
- Topuzov, O., Malykhin, O., Onopriienko, O., & Lipchevska, I. (2025). Comparative analysis of the effectiveness of distance and in-person learning of Computer Science within the adaptation cycle of basic secondary education. *Information Technologies and Learning Tools*, 110(6). <https://doi.org/10.33407/itlt.v110i6.6317> (in English).
- UNESCO International Institute for Educational Planning. (2015). *Competency-based curriculum and assessment*. UNESCO IIEP Learning Portal. <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/issue-briefs-improve-learning/competency-based-approaches> (in English).

Oleksiy Koshevets, *Researcher of the Scientific and Organizational Department of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.*

Research interests: *theory of the organization of the educational process in institutions of general secondary education, organization of personalized learning in general secondary education institutions.*

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF ORGANIZING PERSONALIZED LEARNING IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The article provides a theoretical analysis of the methodological foundations of organizing personalized learning in general secondary education institutions, defining its essence, main principles, and pedagogical conditions for implementation in the modern educational environment. Personalized learning is considered as an integral educational model that involves taking into account students' individual needs, abilities, interests, and learning goals, ensuring their active subject position and the formation of individual educational pathways.

Based on systematic theoretical analysis, historical-pedagogical review, comparative analysis, and generalization of scientific sources, the study examines the evolution of ideas of educational personalization, from the concepts of individualization and differentiation of learning to modern competency-based, activity-oriented, and digital models of educational process organization. It has been established that the methodological foundation of personalized learning is based on the integration of competency-based, activity-oriented, practice-oriented, evidence-based, and digital approaches.

The article substantiates the importance of formative assessment, mastery learning, pedagogical feedback, and digital technologies as tools for ensuring students' individual development. At the same time, it is determined that digitalization of education is not an independent condition for personalization but serves as a means of implementing a pedagogically grounded learning model. Particular attention is paid to the challenges of implementing personalized learning in Ukrainian general secondary education institutions, including teachers' professional readiness, digital inequality, adaptation of international educational models to the national context, and ensuring a safe educational environment.

The study concludes that personalized learning is a promising strategic direction for modernizing general secondary education, contributing to the development of competencies, autonomy, self-regulation, and students' ability for lifelong learning. Prospects for further research are identified, focusing on the development of practical models of personalization, improvement of teacher training, and exploration of the potential of artificial intelligence and adaptive educational technologies.

Keywords: personalized learning; methodological foundations of education; individualization of learning; competency-based approach; digital transformation of education; individual educational pathways.