

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATIONAL SCIENCES OF UKRAINE
INSTITUTE OF PEDAGOGY

**Формування змісту
профільного навчання:**
теоретико-методологічний аспект

**FORMATION OF CONTENT
OF PROFILE EDUCATION:**
theoretical and methodological aspect

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

Київ
Конві Прінт
2018

УДК 373.5-044.227:373.5.011.33

Ф94

*Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 10 від 26 жовтня 2017 р.)*

Рецензенти:

Н. М. БІБІК, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України; І. І. ОСАДЧЕНКО, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені П. Тичини; Л. В. КОРЯКІНА, заступник директора з науково-методичної роботи Пісківської гуманітарної гімназії Бородянського району Київської області, учитель-методист.

Ф94 Формування змісту профільного навчання: теоретико-методологічний аспект: кол. монографія / [авт. кол.: Г. О. Васьківська, В. І. Кизенко, С. В. Косянчук, О. В. Барановська, та інші.]; за наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васьківської. – Київ, КОНВІ ПРИНТ 2018. – 260 с.: іл. – Бібліограф.: 454 назви. – С. 233–258.

Formation of content of profile education: theoretical and methodological aspect: collective monograph / [authors: H. O. Vaskivska, I. I. Dobroskok, V. I. Kyzenko, S. V. Kosianchuk, O. V. Baranovska, S. E. Trubacheva, O. V. Chornous, O. P. Kravchuk]; ed.: H. O. Vaskivska, Doctor of Pedagogical Sciences. – Kyiv: Konvi Print 2018. – 260 pages: il. – Bibliography: 454 titles. – P. 233–258.

Монографію присвячено актуальним питанням формування змісту профільного навчання. Основну увагу зосереджено на теоретико-методологічному аспекті. Зміст монографії, побудований з урахуванням сучасних здобутків з теорії навчання, послідовно висвітлює результати наукових пошуків співробітників відділу дидактики. У роботі розкрито концептуальні засади формування змісту профільного навчання, дидактичні основи варіативного компонента змісту освіти в старшій школі, аксіомогічні засади формування змісту профільного навчання в єдності його інваріантної і варіативної складових, основні підходи до конструювання змісту навчання в старшій школі на основі його інтеграції, метапредметні основи формування змісту профільного навчання в єдності його інваріантної і варіативної складових.

The monograph is devoted to the actual issues of the formation of the content of profile education. The main attention is focused on theoretical and methodological aspects. The content of the monograph, built on the basis of modern achievements in the theory of learning, consistently highlights the results of scientific research by the staff of the department of didactics. The monograph reveals the conceptual foundations of the formation of the content of profile education, the didactic basis of the variable component of the content of education in the upper secondary school, the axiological foundations of the formation of the content of profile education in the unity of its invariant and variable components, the main approaches to constructing the content of teaching in the upper secondary school on the basis of its integration, meta-object foundations formation of the content of profile education in the unity of its invariant and variable components.

УДК 373.5-044.227:373.5.011.33

© Васьківська Г. О., Кизенко В. І., Косянчук С. В., Барановська О. В., Трубачева С. Е., Черноус О. В., Кравчук О. П., Доброскок І. І., 2018.

© Інститут педагогіки НАПН України, 2018.

© КОНВІ ПРИНТ, 2018.

ISBN 978-617-7724-02-4

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ВНЗ – вищий навчальний заклад

ЗЗСО – заклад загальної середньої освіти

ЗНЗ – загальноосвітній навчальний заклад

ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології

МОН – міністерство освіти і науки

НАМН – Національна академія медичних наук

НАН – Національна академія наук

НАПН – Національна академія педагогічних наук

НВК – навчально-виховний комплекс

ООН – Організація Об'єднаних Націй

ТРВЗ – технології розв'язання винахідницьких задач

ЮНЕСКО (*англ. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO*) – Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури

Зміст

Передмова.....	6
Розділ 1. Концептуальні засади формування змісту профільного навчання.....	8
1.1. Сучасний стан дослідження проблеми взаємозв'язку інваріантної і варіативної складових змісту освіти.....	8
1.2. Методологічні засади формування змісту профільного навчання.....	15
1.3. Дидактична характеристика конструювання змісту профільного навчання.....	25
Розділ 2. Дидактичні основи варіативного компонента змісту освіти в старшій школі.....	33
2.1. Парадигмальність варіативного компонента змісту освіти старшої школи.....	34
2.2. Дидактичний потенціал курсів за вибором у єдності інваріантної і варіативної складових.....	41
2.3. Метаособливості добору змісту освіти старшої школи в контексті єдності інваріантної і варіативної складових.....	46
2.4. Реалізація варіативного освітнього компонента: контекст навчально-пізнавальної діяльності учнів старшої школи.....	50
2.5. Логіка варіативного компонента змісту освіти старшої школи і система інваріантної складової.....	55
Розділ 3. Аксиологічні засади формування змісту профільного навчання в єдності його інваріантної і варіативної складових.....	70
3.1. Знання як детермінанта формування ціннісних орієнтацій старшокласників.....	70
3.2. Аксиологічний аспект єдності інваріантної і варіативної складових змісту профільного навчання.....	81
3.3. Гуманітарна складова змісту профільного навчання як детермінанта формування цінностей старшокласників.....	88
Розділ 4. Основні підходи до конструювання змісту навчання в старшій школі на основі його інтеграції.....	103
4.1. Ретроспективний аналіз проблеми інтеграції змісту навчання.....	103
4.2. Сучасні підходи до проблеми інтеграції змісту навчання в старшій школі.....	111
4.3. Реалізація інтегративного підходу в старшій школі в умовах профільного навчання за єдності інваріантної та варіативної складових.....	125
Розділ 5. Метапредметні основи формування змісту профільного навчання в єдності його інваріантної і варіативної складових.....	145
5.1. Метапредметний підхід до формування змісту освіти в умовах профільного навчання.....	145
5.2. Метапредметна діяльність старшокласників в умовах професійно орієнтованого освітнього середовища.....	162
5.3. Дидактичні особливості метапредметних технологій в інваріантній та варіативній складових змісту профільного навчання.....	174
5.4. Мультимедійні технології у забезпеченні єдності інваріантного та варіативного компонентів змісту освіти в умовах профільного навчання (Чорноус О. В.).....	187
5.5. Реалізація компетентнісного підходу в умовах профільного навчання за єдності інваріантної та варіативної складових (Кравчук О. П.).....	197
Розділ 6. Профільне навчання як освітня стратегія соціалізації особистості старшокласників.....	207
6.1. Досвід, проблеми та перспективи профільного навчання.....	207
6.2. Соціалізаційні аспекти інваріантної та варіативної складових змісту профільного навчання.....	217
Післямова.....	228
Список використаних джерел.....	232

Table Of Contents

Preface	6
Chapter 1. Conceptual foundations of forming the content of vocational training	8
1.1. Modern state of investigation of the unity of invariant and variable components In the educational content	8
1.2. Methodological basics of formation of the content of vocational training	15
1.3. Disactics characteristic of constructing the content of profile education	25
Chapter 2. Didactic basis of variable components of education	33
2.1. Paradigmality variable components of educational content of upper secondary school	34
2.2. Didactic potential of elective courses in the unity of invariant and variable components	41
2.3. Meta features of the selection of educational content of upper secondary school in the context of the unity of invariant and variable components	46
2.4. Implementation of variable educational component: the context of educational Cognitive activity of upper secondary school pupils	50
2.5. The logic of variable components of educational content of upper secondary school and system of invariant component	55
Chapter 3. Axiological bases of formation of the content of Vocational training in the unity of its invariant and variable	70
3.1. Knowledge as a determinant of forming of value orientations of upper secondary school students	70
3.2. The axiological aspect of the unity of the invariant and variable components of the content of vocational training	81
3.3. The humanitarian component of the content of of vocational training as a determinant of the formation of values of upper secondary school pupils	88
Chapter 4. The main approaches to the design of learning content in high school based on its integration	103
4.1. A retrospective analysis of the problems of integration of learning content	103
4.2. Modern approaches to the problem of integration of content learning in upper secondary school	111
4.3. Implementation of an integrative approach in upper secondary school in conditions of vocational training in the unity of invariant and variable components	125
Chapter 5. Metapragmatic basis of formation of content of vocational training in the unity of its fixed and variable compon	145
5.1. Metasubject approach to the formation of education content in conditions of vocational training	145
5.2. Metasubject activity of upper secondary school pupils in the conditions of the professionally oriented educational environment	162
5.3. Didactic features metasubject technologies in invariant and variable components of the content vocational training	174
5.4. Multimedia technology in ensuring the unity of the invariant and variable components of education content in conditions of vocational training	187
5.5. Realization of the competence approach in conditions of vocational training in the unity of invariant and variable components	197
Chapter 6. Specialized education as an education strategy of socialization of upper secondary scholl pupils	207
6.1. Experience, problems and prospects of profale education	207
6.2. Socialization aspects of invariant and variable components of the content profile education	217
Epilogue	228
References	232

Передмова

У сучасних умовах реформування освітньої галузі необхідність конструювання змісту освіти старшої школи є важливою науковою і практичною проблемою, яка полягає у розгляді можливих шляхів модернізації змісту освіти з урахуванням потреб і запитів суб'єктів освітнього процесу і суспільства. Незважаючи на відмінність у підходах до визначення змісту освіти, спільність у міркуваннях учених і практиків є очевидною. Загальним для всіх досліджень є зосередження уваги на залежності необхідного рівня знань випускника школи від загальнонаукової і теоретичної підготовки. Лише за умови вдосконалювання змісту і структури знань, оволодіння їх системою можуть бути здобуті оптимальні освітні результати.

Сутність профілізації змісту освіти полягає у посиленні його профільного ядра. Профільне ядро – це базова складова змісту, яка необхідна для засвоєння знань, умінь, навичок і цінностей сучасною молоддю людиною і яка використовується в усіх галузях життєдіяльності, особливо професійній.

Однією з основних функцій профільного навчання є якомога повніше задоволення пізнавальних інтересів і освітніх потреб старшокласників, зумовлених їх подальшими життєвими планами і орієнтацією на майбутню професію. Реалізація цієї функції передбачає передусім надання учням можливості вільного вибору змісту навчання.

Водночас слід враховувати, що такий зміст, з одного боку, має відповідати доволі жорстким вимогам суспільства і держави щодо належного рівня загальноосвітньої підготовки підростаючого покоління, а з іншого, – задовольняти освітні інтереси й потреби старшокласників, які можуть збігатися з означеними вимогами лише частково. Державний стандарт загальної середньої освіти передбачає подолання цієї суперечності на основі виокремлення в освітньому змісті інваріантної і варіативної складових. Однак не до кінця розв'язаною залишається проблема визначення педагогічно доцільної структури зазначених складових у старшій школі.

Актуальність науково-дослідної роботи відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України «Формування змісту профільного навчання в єдності його інваріантної і варіативної складових» визначається новими концептуальними засадами розуміння якості загальної середньої освіти, які зумовлюють необхідність коригування змісту освітніх галузей для забезпечення можливостей щодо повноцінного здійснення профільного навчання в старшій школі, на заключному ступені здобуття загальної середньої освіти. Результатом дослідження є колективна монографія «Формування змісту профільного навчання: теоретико-методологічний аспект». У роботі розкрито концептуальні засади формування змісту профільного навчання, дидактичні основи варіативного компонента змісту освіти в старшій школі, аксіологічні засади формування змісту профільного

навчання в єдності його інваріантної і варіативної складових, основні підходи до конструювання змісту навчання в старшій школі на основі його інтеграції, метапредметні основи формування змісту профільного навчання в єдності його інваріантної і варіативної складових, а також схарактеризовано профільне навчання як освітня стратегія соціалізації особистості здобувачів світи.

Розглядаючи основні принципи профільного навчання (варіативність й альтернативність освітніх програм, технологій навчання і методичного забезпечення освітнього процесу; гнучкість змісту і форм організації профільного навчання (зокрема дистанційного, а також забезпечення можливості зміни профілю під час засвоєння знань за вже обраним профілем); діагностично-прогностична спрямованість щодо виявлення здібностей учнів з метою їхньої оптимальної орієнтації на профіль навчання; наступність і неперервність між допрофільною підготовкою, профільним навчанням, професійною підготовкою; розподіл учнів за рівнем освітньої підготовки, за інтересами і потребами, здібностями і нахилами), науковці зазначають, що профільне навчання покликане забезпечити (окрім поглибленого вивчення окремих предметів і допрофесійної підготовки) розвиток соціальної компетентності, а відтак й успішну соціалізацію учнів. Тобто пріоритетними завданнями, які має розв'язати сучасна школа, є розвиток нахилів учнів, їхніх інтересів і здібностей до соціального самовизначення.

З огляду на це, розвиток самостійності, здібності до творчої діяльності і готовності до співпраці, а також формування толерантності, громадянської відповідальності і правової самосвідомості (адаптація до мінливих умов життя у суспільстві) набувають виняткового значення, змушуючи підпорядковувати зміст освіти, навчальні технології, навчально-виховний процес загалом найголовнішому – вихованню справжнього громадянина як представника вільної і незалежної країни. Саме тому перед школою ставиться завдання зберегти фундаментальність освіти, водночас посилити практичну і поглибити життєву спрямованість змісту освіти.

*Надія БІБІК,
доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України*

Розділ 1

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ (Васьківська Г. О.)

1.1. Сучасний стан дослідження проблеми взаємозв'язку інваріантної і варіативної складових змісту освіти

Наступне десятиліття стане вирішальним щодо реформування та модернізації всієї освітньої системи. Профільне навчання покликане бути основою переходу до інноваційної моделі розвитку освіти, допомагати закладам загальної середньої освіти запровадити диференціацію, створити умови для самоствердження та самореалізації кожної особистості. Профільна середня освіта задовольнить необхідність формування нового покоління, здатного розбудовувати громадянське суспільство; бажання молоді здобути освіту, яка відповідала б чинним міжнародним стандартам; переходу від знанневої парадигми освіти до компетентнісної.

У сучасних умовах якість освіти у старшій школі засвідчує надмірний обсяг обов'язкової для всіх учнів (інваріантної) освітньої складової, що, з одного боку, веде до навчального перевантаження школярів, а з іншого, не дає змоги ефективно задовольнити їхні освітні потреби, пов'язані з подальшими життєвими планами. Перевантаженість старшокласників унеможлиблює об'єктивну оцінку власних можливостей, здібностей і знань, формування умінь приймати оптимальні рішення щодо здобуття освіти та майбутньої професійної діяльності.

Оскільки профільне навчання, диференціація змісту навчання в старших класах здійснюється на основі співвідношення базових і профільних предметів, курсів за вибором, кожен із них виконує певну роль у реалізації завдань профільного навчання. Відповідно, на якість профільної освіти впливає стандарт, який має унормувати співвідношення між навчальними годинами, обов'язковими для вивчення, та тими, що зможуть обирати учні старшої школи.

Інваріантна освітня складова носить загальноосвітню, загальнокультурну, світоглядну спрямованість і передбачає розвиток ключових компетентностей як необхідної основи успішної життєдіяльності індивіда в сучасному світі. Водночас варіативна складова забезпечує гнучкість структури шкільних навчальних планів, інтеграцію суміжних предметів, диференціацію, уніфікацію та гуманізацію освітнього процесу, тобто варіативна освітня складова може бути спрямована також на здійснення початкової професійної підготовки школярів і здобуття ними певних професій.

З огляду на це, плануються зміни у змісті освіти старшокласників, які ведуть до перегляду освітнього стандарту для основної та старшої школи щодо уточнення мети і завдань галузей, їх змісту, забезпечення завершення

реалізації окремих змістових ліній на цих ступенях навчання тощо. Крім того, пропонується розширити обсяг варіативної складової навчального плану, зокрема, для здійснення профільної підготовки учнів.

Для реалізації сучасних вимог і запитів суспільства щодо профільного навчання, забезпечення індивідуальної орієнтованості змісту освіти старшокласників, гарантованого досягнення обов'язкового рівня загальноосвітньої підготовки випускників, реалізації індивідуальних програм профільного навчання необхідно забезпечити його дидактико-методичними розробками. Такі розробки розкриватимуть дидактичні засади організації профільного навчання з огляду на інваріантну і варіативну освітні складові; дидактичні умови, за яких коригування змісту освітніх галузей забезпечить можливість для повноцінного здійснення профільного навчання у старшій школі; дидактичні можливості кожного освітнього компонента щодо формування в учнів ключових і предметних компетентностей.

Перевантаженість навчальним змістом окремих освітніх галузей, нечіткість і неконкретність у багатьох випадках формувань вимог до освітніх результатів, нераціональний розподіл навчальних годин між інваріантними і варіативними освітніми складовими, особливо в старшій школі, недостатня збалансованість частки освітніх галузей у змісті освіти не дає змоги повною мірою реалізувати на практиці новий зміст профільної освіти. Зазначені суперечності визначили актуальність проблеми формування змісту профільного навчання в єдності його інваріантної і варіативної складових.

Введення профільного навчання передбачає модернізацію змісту і структури освіти, що враховує реальність затвердження нових державних освітніх стандартів. Профільне навчання є складовою частиною загальної проблеми модернізації змісту шкільної освіти. Розв'язання цієї проблеми дасть змогу зменшити непомірне навчальне навантаження на учнів основної школи і водночас забезпечити повноцінну освіту старшокласників відповідно до їхніх запитів, індивідуальних здібностей і нахилів. З введенням профільного навчання з'являється реальна можливість ліквідувати розрив і забезпечити наступність між загальною і професійною освітою.

Широкий аналіз наукових джерел засвідчив відсутність цілісних системних досліджень дидактичних засад профільного навчання. Водночас сучасні спрямовані на розв'язання проблем профілізації старшої школи. У працях О. Барановської, Н. Бібик, М. Бурди, Г. Васьківської, Г. Вороніної, Н. Зеленко, В. Кизенка, О. Корсакової, С. Косянчука, В. Кременя, А. Самодріна, О. Топузова, С. Трубачевої та ін. з'ясовуються проблеми змісту профільної освіти. У дослідженнях С. Бондар, М. Головка, О. Ляшенка, Н. Новожилової, О. Петуніна, М. Фірсової та ін. висвітлюються проблеми розроблення форм і методів організації навчальної діяльності у профільній школі.

Проаналізувавши теоретичні напрацювання щодо впровадження профільного навчання, ми виокремили три основні аспекти реалізації профільного навчання у закладах загальної середньої освіти.

У соціальному сенсі метою профільного навчання є цілеспрямований вплив на формування творчого, інтелектуального, професійного потенціалу суспільства в цілому, прагнення до повнішого використання можливостей кожного члена суспільства (Н. Бібік, Г. Васьківська, О. Ляшенко, І. Осмоловська, О. Савченко, С. Трубачева, Н. Шиян та ін.).

З психологічного погляду мета профільного навчання спрямована на створення сприятливих умов для переходу на суб'єкт-суб'єктні відносини в системі «учень – учитель», коли кожний співучасник педагогічної взаємодії стає умовою і засобом розвитку іншого. В основі цих відносин перебуває спільна продуктивна діяльність учителя і учнів, яка забезпечує їх саморозвиток (І. Бех, Л. Виготський, М. Гузик, Л. Занков, В. Огнев'юк та ін.).

У дидактичному аспекті метою профільного навчання є створення оптимальних умов для виявлення задатків, розвитку інтересів і здібностей кожного школяра шляхом реалізації сукупності методів, форм і засобів навчання, які організуються з урахуванням індивідуальних здібностей учнів з метою протидії нівелюванню особистості. Найважливішим засобом для досягнення цієї мети є надання учням можливості вибору (Н. Буринська, М. Бурда, В. Буряк, С. Гончаренко, В. Кизенко, Ю. Мальований, В. Паламарчук, О. Савченко, О. Ярошенко та ін.).

Врахування зазначених аспектів і їх реалізація у закладах загальної середньої освіти дає можливість кожному учневі, незалежно від його здібностей і уподобань: 1) засвоїти зміст освіти, що є необхідним для повноцінної життєдіяльності кожної особистості, її розкриття і самореалізації у житті; 2) зробити процес навчання комфортнішим, адаптуючи його до особливостей учня; 3) урахувати індивідуальні особливості, що дає змогу вчителю спиратися на наявні способи пізнання світу особистістю і розвинути ті, що недостатньо сформувалися; 4) диференціювати навчання, що дає змогу учневі самовизначитися у своїх інтересах і схильностях, обирати ті напрями удосконалення освіти, які він вважає для себе особливо важливими [284, с. 32–33].

Оновлений Державний стандарт повної загальної середньої освіти (2011 р.) у старшій школі передбачено запровадити з 2018 р.

Нині діють:

- a) попередній освітній стандарт (2004 р.), орієнтований на трирічну старшу школу, який, після поспішного необґрунтованого повернення у 2010 р. до дворічного терміну завершення здобуття повної загальної середньої освіти, не був скоригований;
- b) навчальні програми, які об'єктивно не можуть відповідати зазначеному стандарту, оскільки укладені шляхом ущільнення і скорочення змісту навчальних програм, розрахованих на трирічний термін навчання;
- c) підручники, створені відповідно до модернізованих програм. Однак слід зробити деякі застереження. До вересня 2010 р., коли старша школа знову почала функціонувати як дворічна, уже були надруковані підручники для 10-го класу, що відповідали програмам трирічної старшої школи. З низки предметів вони, звісно, не могли врахувати змін, передбачених

модернізованими програмами. Тож в окремих випадках доводилося додрукувати додатки до таких підручників або зараджувати проблемі іншими способами.

Усе це спричинило значну перевантаженість програм і підручників навчальним змістом, що негативно позначається на результатах його засвоєння.

Передбачений Базовим навчальним планом чинного освітнього стандарту і втілений у типових навчальних планах розподіл годин між інваріантним і варіативним складниками не дає можливості повноцінно реалізувати ідею профільного спрямування навчання в старшій школі. Фактично профільне навчання зведено до поглибленого вивчення, як правило, двох-трьох предметів. Для курсів за вибором, які мають відігравати багатофункціональну роль в освітній підготовці старшокласників, і факультативних курсів, які дають можливість учням за бажанням поглиблювати свої знання з певних предметів, окрім профільних, відведено час, який, почасти, виходить за межі гранично допустимого навчального навантаження.

Не сприяє успішності навчання та посилює перевантаженість учнів нераціональне структурування передбаченого стандартом змісту освіти у системі навчальних предметів і курсів. Згідно з типовими навчальними планами нинішнім старшокласникам, незалежно від обраного профілю, доводиться вивчати понад два десятки навчальних предметів, із них 6–9 одногодинних (а то й півгодинних), ефективність яких дуже низька, здебільшого близька до нуля.

Перевантажений навчальною інформацією зміст освіти істотно не сприяє загальноосвітньому розвитку учнів. Зміст підручників для старшої школи, орієнтований переважно на знаннєвий компонент компетентностей, утруднює реалізацію компетентнісно орієнтованої парадигми освіти. У більшості навчальних книг не чітко простежується системність у завданнях, спрямованих на організацію активної самостійної пізнавальної діяльності, зокрема творчої, у т. ч. проектної, дослідницької, що обмежує можливості для індивідуалізації навчання.

Викликає сумнів доцільність передбаченого стандартом типологічного розмаїття навчальних предметів і курсів, що мають вивчатися у старшій школі (профільні предмети, профілюючі предмети, курси профільного навчання, курси за вибором, факультативи, вибірково-обов'язкові предмети тощо). Цілком достатньо було б обійтися профільними і непрофільними предметами та курсами за вибором з чітким визначенням сутності кожного з цих понять. Узагалі, блок стандарту, присвячений профільному навчанню в старшій школі, потребує розширення і деталізації.

Зокрема, має бути концептуально визначено сутність профільного рівня навчання предмета, для того щоб упередити недоліки, пов'язані з непомірним розширенням і ускладненням навчального змісту, необґрунтованим наближенням його до змісту програм вищих навчальних закладів.

Слід переглянути Базовий навчальний план старшої школи на предмет розподілу навчальних годин інваріантного складника між освітніми га-

лузями. Зараз цей розподіл зроблено без належного врахування функцій і обсягу змісту кожної галузі за принципом «усім – порівну». Крім того, варто зважити і на перевищення норм навчального навантаження школярів, що має місце у запропонованому плані.

У зв'язку з необхідністю створення умов для реального втілення ідеї профільного навчання в старшій школі Базовим навчальним планом оновленого освітнього стандарту (2011 р.) цілком обґрунтовано передбачено зменшення кількості тижневих годин для реалізації інваріантного складника змісту освіти до 18 год, що становить 54% гранично допустимого тижневого навчального навантаження старшокласників. З огляду на це, передбачений стандартом зміст освіти вимагає перегляду з позицій урахування мети і завдань профільного навчання та співвіднесення його обсягу з часом, що відводиться на засвоєння цього змісту.

Визначальним принципом такого перегляду, як і формування змісту освіти взагалі, особливо в старшій школі, має бути його фундаменталізація, що забезпечує цілісність, узагальненість, універсальність, практичну значущість знань, спрямованість змісту на формування цілісної картини світу на основі взаємозв'язку гуманітарних і природничих наук, на розвиток системного мислення учнів, зорієнтованого на синтез різних знань. Утім, аналіз результатів соціологічного дослідження, проведеного Інститутом педагогіки НАПН України та Інститутом соціології НАН України, виявив суперечності в упровадженні профільного навчання, зокрема: запровадивши профілізацію старшої школи, українські заклади загальної середньої освіти не готові до якісного втілення задуманого. Водночас учні не в змозі (через віковий чинник – 15–16 років) прийняти усвідомлене рішення щодо вибору майбутньої професії, а отже, і навчальних предметів.

Відповідність профілю навчання здібностям старшокласників подано у табл. 1.1.1.

Таблиця 1.1.1. Відповідність профілю навчання здібностям старшокласників, %

ВАРІАНТИ ВІДПОВІДІ	УЧИТЕЛІ	УЧНІ
Цілком відповідає	70,64	54,35
Майже відповідає	24,77	40,58
Скоріше не відповідає	2,75	3,86
Зовсім не відповідає	0,00	1,21

Дослідження виявило переконання вчителів (табл. 1.1.2), що профільне навчання має бути спрямованим на: поглиблене вивчення профільних предметів (59,81 %); формування у старшокласників світогляду, системи цінностей, готовності до вибору майбутньої професії (45,79); розвиток інтересів, здібностей та уподобань учнів (22,43); формування ключових компетентностей старшокласників (19,63).

Таблиця 1.1.2. Розподіл відповідей на запитання про те, на що саме має бути спрямоване профільне навчання, %

ВАРІАНТИ ВІДПОВІДІ	УЧИТЕЛІ	УЧНІ
Поглиблене вивчення профільних предметів	59,81	42,89
Розвиток інтересів, здібностей та уподобань учнів	22,43	32,29
Формування ключових компетентностей учнів	19,63	1,20
Формування світогляду, системи цінностей, готовності до вибору майбутньої професії	45,79	23,62

Однак 36% учнів старшої школи вказали на відсутність профільного навчання (характерна цитата з анкети: «Проблема профільного навчання в нашій школі – це його відсутність!!!»). 21% старшокласників не мають змоги обрати предмети за бажаними профілями. Майже 8% переконані в тому, що їх навчають непотрібних предметів (цитати: «Багато часу виділяється на вивчення речей, які навряд чи знадобляться в подальшому житті»; «У 11-му класі відводиться дуже багато годин на вивчення непотрібних предметів»).

Упровадження профільного навчання особливо утруднене у сільських школах, де не може бути реалізована багатопрофільність, що унеможливає вибір учнями бажаного профілю.

Інноваційні педагогічні технології є рушієм розвитку навчального середовища. За умов скорочення навчального навантаження такі технології раціоналізують процес навчання. Це дає змогу органічно інтегрувати знання і поліпшувати освітній результат. Рейтинг груп методів навчання проілюстровано на рис. 1.1.1, а рейтинг форм навчальної діяльності – на рис. 1.1.2.

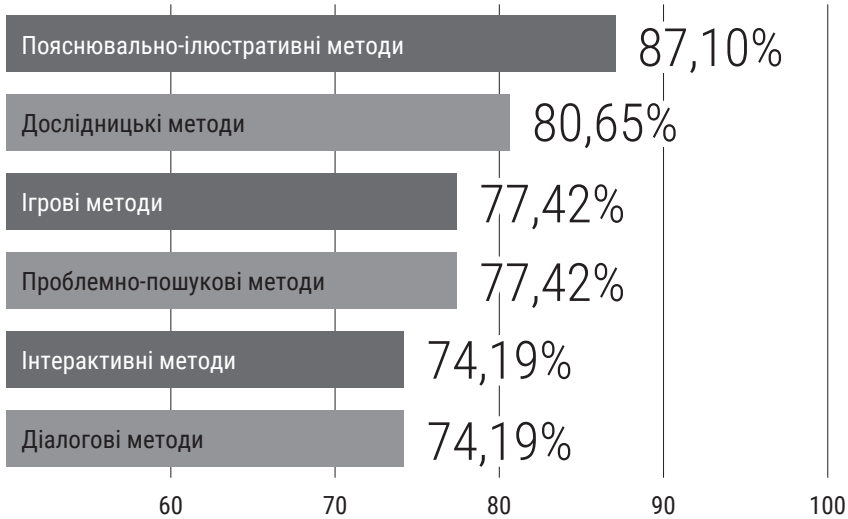


Рис. 1.1.1. Рейтинг груп методів навчання

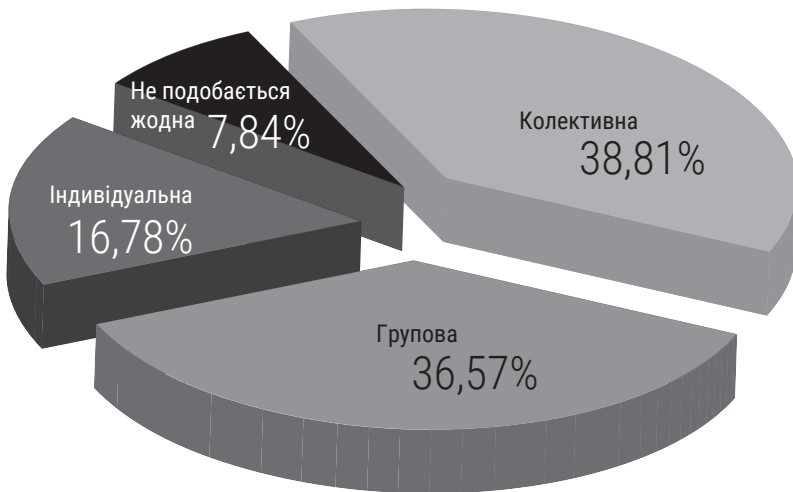


Рис. 1.1.2. **Форми навчальної діяльності**

Для учнів старшої школи, як показали системні дослідження, привабливими є ті педагогічні технології, що реалізуються за колективної і групової форм навчальної діяльності, за якої відбувається взаємодія між суб'єктами навчально-виховного процесу.

1.2. Методологічні засади формування змісту профільного навчання

Для ХХІ століття характерні виклики людству щодо його спроможності виживати і розвиватися в глобалізаційних соціально-економічних умовах. Тож перед освітою, зокнайперше, постає питання, яким буде майбутнє. Поліпшення якості освіти в умовах глобалізаційних змін може відбутися тоді, коли саме освіта торкнеться глибинних процесів розвитку людини, її менталітету, інтелекту і мислення. Учених і громадських діячів непокоїть низький рівень духовності, що панує серед молоді, недостатній розвиток критичного мислення, переважаання споживацьких інтересів, низький інтелектуальний рівень. Люди втрачають інтерес одне до одного, зменшується потреба в живому спілкуванні, віртуальність приходить на зміну реальності. Усе це потребує втручання шкільної освіти, адже вона несе колосальну відповідальність за майбутнє свого села, міста, країни, планети.

Актуальність постановки таких завдань ґрунтується на тенденціях розвитку систем освіти розвинутих країн, а також на системному, особистісно орієнтованому, комплексному, інтегративному, психосоціальному, аксіологічному, культурологічному, акмеологічному, компетентнісному, діяльнісному, синергетичному, рефлексійному і середовищному підходах, які є сукупністю таких, що не суперечать одне одному положень, принципів, законів, які застосовуються для розв'язання завдань, проблем.

На думку Л. Пермінової, здебільшого, «підхід заснований на теорії (діяльнісний підхід), буває культурологічний (теорія/філософія культури), аксіологічний підходи (теорія цінностей) та ін. Але іноді створення підходу пов'язане з розробленням нової теорії: так, системний підхід виник раніше й поклав початок розробленню теорії систем. Застосування підходу пов'язане з: 1) використанням відповідної термінології (ключовими науковими поняттями), 2) структурою (онтологією) її феноменів і їх характеристикою, 3) теоретичними положеннями, принципами, дотримуватися яких необхідно на всьому шляху дослідження.

Застосування підходу припускає відкриття нового знання про об'єкт, що не могло бути здобуте поза ним, і у такий спосіб заповнює деякий істотну прогалину в науці методологічного, теоретичного або прикладного знання» [298, с. 48].

Отже, окреслені підходи ми визначаємо як дидактичні, а підтвердженням цьому слугує думка дидакта І. Осмоловської, яка визначає дидактичний підхід «як аспект, позицію, “русло” розгляду й конструювання дидактичних об'єктів. До дидактичних об'єктів віднесли процес навчання і його елементи: ціль, зміст освіти, методи, форми процесу навчання, засоби, показники результативності. Підхід включає сукупність ідей, концепцій, приписів, що визначають характер розгляду й конструювання дидактичних об'єктів. Теоретичні положення, що становлять основу того або іншого дидактичного підходу, за своєю приналежністю, можуть бути філософськими, психологічними, методологічними» [286, с. 41].

Розглянемо підходи, що є основою теорії формування змісту профільного навчання в єдності його інваріантної і варіативної складових.

Аксіологічний підхід у процесі формування змісту профільного навчання сприяє розкриттю значення особистісних цінностей як стрижня людини. Особистісні цінності постають як смислові регулятори життєдіяльності людини, водночас відбувається ефективний розвиток ієрархії особистісних цінностей як найвищих смислів її буття. В основі становлення цінностей в учнів старшої школи перебуває особистісне самовизначення, що має ціннісну природу, активне визначення своєї позиції щодо суспільно виробленої системи цінностей, визначення на тій основі сенсу свого існування. Ціннісна сфера є однією з найважливіших потреб людини, задоволення якої визначається здатністю взяти на себе відповідальність, вірою у власну здатність здійснювати контроль над своєю долею.

Системний підхід розглядається нами як загальнонаукова основа дослідження проблеми формування системи знань про людину у старшокласників. З позицій системного підходу цей процес передбачає виявлення його складових елементів, встановлення системоутворювальних чинників і зв'язків між компонентами, визначення функцій системи в цілому. Отже, сам процес формування у старшокласників системи знань є дидактичною системою, адже він містить сукупність елементів процесу навчання: ціль, зміст, методи та ін., що утворюють цілісність і характеризуються єдністю, взаємозв'язком, несуперечністю, «ознаками дидактичної системи є: єдність, взаємозв'язок і несуперечність складових елементів, включаючи дидактичні підстави, тобто ідеї, покладені в основу».

Конструювання процесу навчання в цьому випадку відбувається з єдиних позицій, тобто визначення мети, змісту освіти, методичних засобів, результатів, характеру взаємодії вчителів і учнів здійснюється на єдиній теоретичній основі» [Там само, с. 38].

Системний підхід визначається методологією, що відображає спрямованість управління освітнім процесом на систематизацію, тобто зміцнення взаємозв'язків між окремими ланками освітнього процесу. Застосування системного підходу до проектування освітніх програм передбачає наявність специфічних теоретичних побудов, іменованих моделями, аналіз яких дав би можливість виявити наукові знання про їхні властивості, про підходи до реалізації різних моделей і про механізми корекції.

Методологічна орієнтація на системний підхід в теоретичному осмисленні проектування структурно-змістовної моделі профільного навчання дає змогу визначитися з механізмами формалізації управлінських процедур. В їх основу покладено зчленування ідей проектування освітніх систем, їх верифікації, послідовного аналізу і виокремлення інформації, а також цілеспрямованих коригувань.

Результатами **особистісно орієнтованого підходу** є розвиток мотивації до самореалізації, прагнення до збагачення і поповнення знань, усвідомлення необхідності щодо оволодіння цілісністю знань в подальшому житті, створення умов для максимального розвитку індивідуальності дитини, її

здібностей, схильностей, інтересів. Як зазначає І. Осмоловська, у процесі навчання стосунки є суб'єкт-суб'єктними: «учитель не впливає безпосередньо на учня, а створює умови для того, щоб в особистості відбулися певні зміни. Учень – суб'єкт власної діяльності, він сам ставить проблеми під час навчання, шукає засоби для рішення й розв'язує їх. Відповідно, фіксованого змісту освіти в особистісно орієнтованого підході не існує: його формує сам учень у процесі навчання. Методи навчання: діалог учителя й учня, самостійна робота учня з інформацією, виконання творчих робіт, необхідність яких визначена самим учнем» [Там само, с. 42].

Основою організації особистісно орієнтованого процесу формування змісту профільного навчання в єдності його інваріантної і варіативної складових є надання особистісного сенсу цінності знань; створення розвивального пізнавального середовища для виявлення суб'єктивних можливостей кожного учня; організація співпраці і діалогового спілкування між суб'єктами навчально-виховного процесу.

Комплексний підхід як методологічна стратегія орієнтує на багатаспектне міждисциплінарне пізнання складних різноякісних об'єктів, виявлення множинної причинної обумовленості і формування цілісного уявлення про об'єкт. Основною функцією комплексного підходу є інтеграція різних якостей, властивостей, станів, модальностей буття людини, тобто інтеграція різних рівнів внутрішньої організації людини як індивіда, особистості, індивідуальності і суб'єкта. У процесі формування змісту профільного навчання здійснюється відхід від фрагментарного, відокремленого бачення відтворення життя, натомість має місце наближення до комплексного аналізу, до зосередженості на взаємодіях, взаємозв'язках, взаємозалежностях.

За **інтегративного підходу** елементи змісту освіти стають цілісними, як результат – формуються системи знань різних рівнів – цілісність знань про соціальну (у т. ч. педагогічну), природну, космопланетарну дійсність; про предмет під час вивчення інтегрованих курсів чи окремих предметів з освітніх галузей. Цілісність знань досягається завдяки їх інтеграції на основі спільних для всіх предметів понять, за застосування методів і форм навчання, за контролю і корекції навчальних досягнень учнів. Отже, для конструювання освітньої системи потрібні особливі навчальні предмети (інтегровані курси), які об'єднують розмаїтість освітніх об'єктів. Інтеграція дасть змогу учням і вчителю реалізувати свої можливості, забезпечить вивчення фундаментальних об'єктів, відкриє учням вихід у суміжні теми інших навчальних предметів.

Система знань в учнів старшої школи може бути сформована за умови, якщо: у навчанні здійснюватиметься інтеграція знань людинознавчого, суспільствознавчого і природознавчого характеру, яка забезпечуватиме освоєння головних аспектів світоставлення людини: людина – людина, людина – суспільство, людина – природа; здійснюватиметься оптимальне педагогічне управління цим процесом, що сприятиме формуванню в учнів старшої школи світоглядної культури.

Культурологічний підхід до формування змісту профільного навчання сприяє використанню сукупності методологічних прийомів, які забезпечують аналіз будь-якої сфери соціального і психологічного життя, зокрема сфери освіти й педагогіки, крізь призму системоутворювальних культурологічних понять: культура, культурні зразки, норми і цінності, побут і спосіб життя, культурна діяльність та інтереси. Отже, розглядається система знань на широкому соціокультурному фоні, вивчаються загальні закономірності розвитку культури людини і суспільства, принципи їх функціонування, взаємозв'язки і взаємозалежності.

Акмеологічний підхід відіграє інтегративну роль у здійсненні комплексного дослідження і відтворення цілісності знань. Індивідуальні, особистісні і суб'єктно-діяльнісні характеристики вивчаються в єдності, в усіх взаємозв'язках задля акме- і самоіснування [115, с. 36]. Тобто акмеологічний підхід сприяє перетворенню наявного рівня розвитку людини як цілісності у більш оптимальний, найвищий. Без знань неможливо формувати ні вміння і навички, ні компетентності. Спочатку знання, які мають бути системними, спрямованими не задля накопичення інформації, подекуди зайвої, а для набуття знань, необхідних для становлення учня як особистості.

Діяльнісний підхід до формування змісту профільного навчання спрямовує організацію навчально-пізнавальної діяльності старшокласників. Завдання вчителя – застосовувати адекватні технології навчання, керуючись поставленими цілями і передбачуваними результатами. На різних етапах уроку слід реалізувати компоненти діяльності, описані О. М. Леонтьєвим [243]. Діяльнісний підхід ґрунтується на положенні про те, що психіка людини нероздільна з її діяльністю і діяльністю обумовлена. Водночас діяльність розуміється як запланована активність людини, що проявляється у процесі її взаємодії з навколишнім світом. Така взаємодія полягає у розв'язуванні життєво важливих завдань, які визначають існування і розвиток людини. Отже, навчання це не лише накопичення знань, а й формування вміння діяти. Перефразовавши П. Гальперіна, зазначимо, щоб навчитися щось робити, слід дізнатися, як саме це можна зробити. Тож мета навчання – навчити діяти, зробивши знання засобом навчання діям.

Основою **синергетичного підходу** до формування змісту профільного навчання є дослідження в галузях нейрофізіології, біології, психології, філософії і методології науки, які сприяли розвитку концепції життєдіяльності людини як системи синергетичного рівня, цілісність якої зумовлена процесами самоорганізації, характерними для відкритих систем. Методологічна цінність синергетики в тому, що її методи дають змогу вивчати загальні закономірності поведінки систем будь-якого походження. Тобто синергетика має відігравати роль метанауки, яка враховує і вивчає загальний характер тих закономірностей і залежностей, що їх часткові науки вважають своїми. З огляду на викладене, зазначимо, що реалізація синергетичного підходу створить освітнє середовище, за якого об'єднуються не лише інші підходи, а й розрізнені знання.

Рефлексійний підхід полягає в активізації механізмів розвитку особистості за рахунок власної діяльності. Усвідомлення учнями завдання саморозвитку посилює внутрішню мотивацію до навчання, розуміння й виокремлення своїх поточних і перспективних цілей, бачення себе і суб'єктом навчання, і суб'єктом своєї життєдіяльності.

За таких умов формується розвивальне навчання, де зміст освіти перетворюється з мети у засіб розвитку здатності навчатися; відбувається не просто передача засобу, не лише створення ситуації взаємодії, а й створення умов для прояву творчих задатків, зокрема через освітні ситуації. У процесі формування системи знань вчитель пропонує альтернативні способи досягнення навчальної мети. Вибір способів здійснює учень, звісно, з огляду на максимальний розвиток у нього незалежності та оригінальності міркувань, на здатність до самовизначення, відповідальності за здійснений вибір.

Безперечно, для ефективного засвоєння змісту профільного навчання необхідно задіювати різноманітні технології, які стимулюють рефлексійне мислення, наприклад, ділові ігри, групові дискусії, розв'язання проблемно-рефлексійних ситуацій тощо.

Рефлексійний підхід може бути реалізований під час проведення уроку, де ознайомлення з новою темою супроводжується інтерактивними завданнями, які підкріплюються наочними засобами, наприклад, – демотиваторами. За такої умови у процесі навчання збуджується думка учня, зростає рефлексійний потенціал, а це виключає бездумне заучування навчальної інформації, натомість задіюються механізми критичного її осмислення й оцінювання, а отже, вибудовується відповідна позиція-ставлення до нового і вже здобутого знання.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки найпершим ключовим напрямом державної освітньої політики названо реформування системи освіти на основі філософії «людиноцентризму» як стратегії національної освіти. Отже, освіта України спрямована на гуманізацію, що передбачає її співзвучність із сучасними тенденціями пізнання – з людиноцентризмом.

Якщо звернемося до семантики слова «людиноцентризм», то зрозуміємо: в центрі має бути людина, тобто, як зазначає В. Кремень, «предметом філософії людиноцентризму є життя індивіда, взяте як цілісність матеріальних та ідеальних, свідомих і несвідомих, скінченних і нескінченних, загальних і національних, формальних й енергійних явищ» [229, с. 16].

Наразі виникла потреба переосмислити сенс наукових знань у контексті розроблення змісту навчальних предметів, зважаючи на творче начало особистості. Український філософ і педагог В. Кремень зазначає, що «будучи не просто живою, але свідомою і розумною істотою, людина виявилася здатною контролювати надлишок енергії, реалізуючи її у спеціальній сфері свого людського самовираження – різнобічній творчій діяльності, спрямованій на своє буття і на себе саму. Будучи істинно людським феноменом, зумовленим діяльністю живого високоорганізованого

мозку, і проявом духовної природи людини, творчість визначила основу та умову всього подальшого її розвитку. Саме в діяльності на цьому рівні і розкривається специфіка «феномена людини». Подібна діяльність не обмежується орієнтацією на наявні програми дій, ким би вони задані не були – природою чи соціумом. Вона передбачає здатність до постійного перегляду та вдосконалення програм, які лежать в її основі, до постійного «перепрограмування», до перебудови своїх власних основ, а отже, може бути охарактеризована як відкрита система» [232, с. 117].

Отже, розкриваючи феномен людини у рамках інваріантного і варіативного компонентів змісту освіти старшої школи, ми у такий спосіб даємо учням імпульс для усвідомлення важливості знань про людину, а відповідну самомотивацію посилюємо методологією наукового пізнання. У кінцевому підсумку система знань про людину слугуватиме детермінантою розвитку ціннісних орієнтацій старшокласників.

Ціннісно-орієнтаційна функція наукового знання за аналізу і синтезу методологічно і методично сприяє розкриттю способів зв'язку природничо-наукових знань із соціальними. Наукова картина світу як результат засвоєння знань про людину є найважливішим інструментом формування світогляду, оскільки виконує найважливіше освітнє завдання – створення у свідомості старшокласників цілісного образу світу, без чого за мозаїчності не створюватимуться умови для ефективного засвоєння зовнішньої світобудови. Розірваність (мозаїчність) світогляду утруднює адаптацію в суспільному середовищі, спотворює розуміння культурної сфери й спільніє прагнення до пошуків цілісності.

Спираючись на педагогічні ідеї В. Сухомлинського, вважаємо за потрібне духовність людини розглядати через здатність учнів орієнтуватися на вищі цінності людського буття. Утім, інваріантна складова змісту освіти, особливо зміст предметів гуманітарного циклу, не завжди орієнтована на пробудження у старшокласників прагнення здобувати знання задля пізнання добра, істини, любові, задля того, щоб чинити справедливо, бути уважним і толерантним. Людина, яка призвичаїлася жити у віртуальному світі, не завжди може адекватно реагувати на реалії сьогодення, а тому її система цінностей зазнає негативних трансформацій. Найголовніший висновок, до якого спонукають праці видатного педагога, перебуває у площині Людини, адже саме духовність як винятково людська риса здатна творити Людину для себе, для вільного й успішного суспільства. Видатний педагог і людинолюб В. Сухомлинський гостро реагував на освітні проблеми, що стосуються змістового наповнення навчально-виховного процесу: «Дивно і незрозуміло, чому в час самоутвердження особистості школа не дає людині ніяких знань про неї, про людину <...>. Той факт, що людина по суті нічого не знає про себе, часто буває джерелом великого лиха, за яке суспільству доводиться дорого розплачуватись» [369, с. 377–378]. Духовний розвиток старшокласників у процесі засвоєння знань про людину має спиратися на їхні почуття, міркування і домагання.

Духовне відродження країни вимагає особливої уваги до формування цінностей підростаючого покоління, які вважаються запорукою суспільного прогресу. Педагогічна наука як реальна продуктивна сила суспільства шукає ефективні шляхи формування внутрішньої культури молоді людини як творчої особистості.

Сучасний зміст освіти має становити науково обґрунтована система загальнокультурних і національних цінностей, а також відповідна сукупність соціально значущих якостей особистості, що характеризують її ставлення до суспільства і держави, інших людей, самої себе, праці, природи, мистецтва. Оскільки система цінностей і якостей особистості старшокласника розвивається і виявляється через його власні ставлення, то відповідні ціннісні орієнтації мають формуватись у процесі засвоєння знань про людину, суб'єктивно відображаючи цінності. Розглядаючи цінності як індивідуальні й суспільні явища, як взаємозумовлені процеси, як поведінкові детермінанти доцільно включати до змісту відповідних предметів комплекси завдань, розв'язання яких передбачає осмислення, переоцінку засвоєних цінностей, що узалежені від індивідуального розвитку свідомості, від особливостей перебігу процесів психоемоційної сфери особистості, від соціоекономічного розвитку тощо. За такої умови проявлятимуться цілеспрямованість чи байдужість, активність чи пасивність, творчість чи споживацтво особистості, що є дуже важливим для скеровування перебігу освітнього процесу, продукування творчо-наукового середовища закладу загальної середньої освіти. Навчально-виховний процес за такого системного підходу пріоритетно формуватиме ціннісну сферу особистості учнів, де під час засвоєння знань відбудуватиметься й соціалізаційна підготовка до входження підлітків у доросле життя.

В умовах постійних змін у житті суспільства, країни, нації ні в кого не викликає сумнівів потреба майже кардинально змінювати підходи до освіти в цілому, і до її змісту зокрема. З одного боку, важко відійти від минулого і сконцентруватися на майбутньому, з іншого – так само важко відкинути прийняті й укорінені норми радянського підходу до добору змісту освіти у школі, який переконував, що людина має володіти значним обсягом знань. Чи потрібні будуть ті знання в подальшому житті, чи зроблять вони учня і майбутнього громадянина країни щасливішим – ніхто не замислювався.

Наразі, коли саме ці питання викликають багато суперечок, перед освітянами постає завдання переосмислення й переоцінки всього навчального матеріалу з погляду доречності, практичності, необхідності тощо. Зрозуміло, що вчителям-предметникам важко самотужки проаналізувати, який саме зміст освіти має лишитися, а який, за бажанням, учень може опанувати самостійно, а то й взагалі відмовитися від нього. Саме тому ми пропонуємо чотири основні принципи (критерії), які мають лягти в основу формування змісту шкільної освіти. Ми вважаємо, що доцільним є аналіз змісту освіти з позиції його відповідності хоча б одному з чотирьох критеріїв (в ідеалі двом-трьом). Якщо зміст не можна виправдати жодним

з них, варто замислитися над тим, чи потрібен він узагалі для вивчення в рамках інваріантного компоненту.

Тож ми виокремили такі принципи-критерії:

- a) орієнтація змісту освіти на функціональне використання здобутих знань (профільне спрямування знань, їх практична значущість);
- b) здійснення добору змісту освіти з огляду на фундаментальний характер знання (можливість здобувати нові знання на основі засвоєних);
- c) сучасний характер знання має відповідати вимогам суспільства, відображати реалії сьогодення;
- d) орієнтація змісту освіти на формування особистісних цінностей і ціннісно-сміслових орієнтацій учня.

Розглянемо детальніше кожен з цих принципів.

Принципу орієнтації змісту освіти на функціональне використання здобутих знань легко дотримуватися, коли зважати на те, що знання повинні мати профільне спрямування або практичну значущість для учня в майбутньому.

Учні чітко мають усвідомлювати особистісну значущість знань і важливість для їхньої майбутньої професійної діяльності. Це веде до необхідності збагачувати зміст навчання профільно-орієнтованим цікавим матеріалом, показувати їх взаємозв'язок, формувати пізнавальний інтерес, сприяти адекватній самооцінці учнями своїх можливостей, прагненню до самовдосконалення, формувати відповідальне ставлення до майбутньої професійної діяльності, відповідальність за власні дії тощо. Тож стверджуємо, що профільне навчання спрямоване на формування цілісності особистості за розвитку життєвої, світоглядної, наукової, культурної і професійної компетентностей учнів, що сприятиме їхньому подальшому всебічному самовдосконаленню і самореалізації. Профільність навчання передбачає активізацію навчальної діяльності за збільшення інтелектуального напруження, інтенсивного опанування спеціальних знань, формування умінь і навичок відповідного напрямку, підвищення рівня самоорганізації, самостійності у навчальній діяльності й життєдіяльності.

Навчання має орієнтуватися не на пасивне розуміння і засвоєння змісту, а на активне його використання. Тобто рівень сформованості системи знань слід визначати не лише через їх кількість і рівень засвоєння, а й через готовність використовувати ці знання в повсякденній і майбутній професійній діяльності. У діяльності поняття застосовуються, узагальнюються, закріплюються, розвиваються, наповнюються змістом, що є обов'язковою умовою формування тих чи інших рис сучасної мобільної особистості глобалізованого інформаційно-інформатизаційного світу.

Саме з цього погляду треба подивитися на програми з усіх предметів і передбачити створення змісту сучасних навчальних підручників, основних засобів їх реалізації. Знання мають набувати спрямованості у майбутнє, активізувати процеси прогнозування майбутньої професійної діяльності тощо.

Принцип здійснення добору змісту освіти з огляду на фундаментальний характер знання. Тобто фундаментальними знаннями, на нашу думку, можна вважати ті знання, без яких унеможлиблюється опанування нових знань, які є основою для подальшої освіти і самоосвіти учнів.

Сучасна шкільна освіта базується на обов'язковості вивчення конкретно визначеної кількості предметів, науково обґрунтованого обсягу їх змісту на різних ступенях навчання і на чітко визначеній оптимальній кількості понять і термінів на кожному рівні середньої освіти, узгодженості та ясності щодо основних понять і термінів. Отже, основною умовою для всіх, без винятку, предметів, насамперед, є визначення певної мінімальної кількості (обсягу) таких знань, що будуть необхідними для підготовки учнів продовжувати здобувати освіту, для вибору професії тощо. Тут не можна говорити лише про опанування традиційними фундаментальними предметами. Йдеться про ґрунтовність, глибину засвоєння і структурованість знань, що веде до формування сучасного мислення, широкого світогляду і полікультурності.

Принцип сучасного характеру знання, що відповідає вимогам суспільства, адекватно відображає реалії сьогодення, легко впровадити, якщо конкретно усвідомити, а відповідно, й оцінювати весь матеріал з позиції «хто я є зараз» і «що мене хвилює зараз». Саме така відповідність вимогам суспільства й відображення наявного стану речей має втілюватися у змісті всіх предметів. Тобто йдеться про особистість – громадянина України, незалежної держави, який пишається своєю країною; про особистість – людину серед інших людей, людину у суспільстві; про особистість високоморальну, толерантну, полікультурну і т. ін. Цей принцип реалізується в навчанні через поєднання соціального, культурного, політичного життя народу. Тут немає місця застарілим знанням і псевдознанням, неактуальній і глибоко специфічній інформації, чужим поглядам.

Принцип орієнтації змісту освіти на формування особистісних цінностей і ціннісно-сміслових орієнтацій учня не потребує детального аналізу. Про нього написано і сказано достатньо. Головне завдання педагога в реалізації цього принципу – скеровувати процес формуванням емоцій, що активізують навчально-пізнавальну діяльність, і запобігати появі тих, які негативно позначаються на ній. Навчальний зміст має бути спрямовано на формування ціннісних (ціннісно-сміслових) орієнтацій особистості учня на засадах національних і загальнолюдських цінностей – пріоритету людського в людині.

Окрім того, передбачається розвиток учня як феномена, як суб'єкта предметно спрямованої діяльності (біологічної, психологічної, соціальної, культурної, екологічної тощо) через накопичення ним досвіду системного застосування сформованих на понятійному рівні за різними навчальними предметами універсальних навчальних дій для розв'язання проблем у навчально-предметних практичних ситуаціях. Тут важливе значення мають такі чинники, як міжпредметність і метапредметність, що уможливають формування цілісної біопсихосоціокультурної особистості.

У процесі розроблення і добору змісту слід зацентувати на важливості:

- у навчальних програмах системного розширення палітри умінь, що стосуються самостійного здобуття знань, добору необхідної інформації, її аналізування і систематизування, перетворення і застосування у нестандартних і швидкозмінних ситуаціях (за основу беруться багатофункціональні блоки універсальних навчальних дій – особистісний, загальнокультурний, загальнонавчальний, технологічний, комунікативний. Орієнтувальна основа дій формується на теоретичному рівні як узагальнений спосіб або принцип дії);
- підвищення вимог до рівня сформованості рефлексивної (рефлексійно-пізнавальної) діяльності учнів (збагатити зміст зразками суспільних, соціально-громадянських, особистісних норм поведінки, сформованих на прикладі змодельованих типових ситуацій і явищ реального життя. Підвищення усвідомленості цінності навчання в учнів розвиває їхні здібності, сприяє процесам самонавчання, саморозвитку і самореалізації, допомагає ефективно розв'язувати завдання диференціації й індивідуалізації навчання, забезпечує здоров'язберезувальний ефект);
- у навчальному матеріалі, у змісті предметів, слід забезпечити чіткий і прозорий перехід від «ізолюваного» вивчення учнями системи наукових понять до включення їх у контекст розв'язання навчальних завдань, що є значущими для ціннісної і ціннісно-сислової орієнтації в життєвих (навчальних, сімейних, соціальних, громадянських, екологічних, здоров'язберезувальних, комунікативних та ін.) ситуаціях і ситуаціях вибору стилю індивідуальної поведінки, у тому числі мовленнєвої. Зміст має сприяти розвитку національної самосвідомості, самоідентифікації, патріотичних почуттів, формувати толерантність і виховувати потребу бути сучасною конкурентоспроможною на ринку праці і полікультурною особистістю, свідомою того, що такі цінності, як «Я» й інша людина, рідна країна і рідна мова, родина і соціум невіддільні, взаємозалежні й цілісні.

Сучасна шкільна освіта базується на обов'язковості вивчення конкретно визначеної кількості предметів, науково обґрунтованого обсягу їх змісту на різних ступенях навчання і на чітко визначеній оптимальній кількості понять і термінів на кожному рівні середньої освіти, узгодженості і ясності щодо основних понять і термінів. Отже, основною умовою для всіх, без винятку, предметів, насамперед, є визначення певної мінімальної кількості (обсягу) таких знань, що будуть необхідними для підготовки учнів продовжувати здобувати освіту, для обрання професії тощо. Тут не можна говорити лише про опанування традиційними фундаментальними предметами. Йдеться про ґрунтовність, глибину засвоєння і структурованість знань, що веде до формування сучасного мислення, широкого світогляду і полікультурності.

1.3. Дидактична характеристика конструювання змісту профільного навчання

Необхідність конструювання змісту освіти старшої постає як важлива дидактична проблема. Актуальність проблеми полягає у розгляді можливих шляхів модернізації змісту освіти з урахуванням потреб і запитів суб'єктів освітнього процесу і суспільства загалом. Незважаючи на відмінність у підходах до визначення змісту освіти, спільність у міркуваннях учених і практиків є очевидною. Загальним для всіх досліджень є зосередження уваги на залежності необхідного рівня знань випускника школи від загальнонаукової і теоретичної підготовки. Лише за умови постійного вдосконалювання змісту і структури знань, оволодіння їх системою можуть бути здобуті оптимальні освітні результати.

Британський дослідник М. Блумер надає важливого значення таким показникам якості освіти: критичне розуміння природничих, суспільствознавчих, гуманітарних і мистецьких наук; набуття особистістю знань, умінь, навичок і досвіду професійної діяльності; життєдіяльність у громаді та особисте життя; формування здатності демонструвати ключові вміння і навички на практиці [436, с. 20–21].

Водночас український дидакт О. Савченко зазначає, що «методологічною основою визначення змісту сучасної шкільної освіти є загальнолюдські й національні цінності, центрованість на актуальних і перспективних інтересах виховання і розвитку дитини. Зміст визначається на засадах його фундаменталізації, науковості та системності знань, їх цінності для соціального становлення людини, гуманізації і демократизації шкільної освіти, ідей полікультурності, взаємоповаги між націями і народами, світського характеру школи» [341, с. 322]. Відомий польський дидакт В. Оконь вважає, що зміст освіти має бути впорядкованим цілим, яке складається з елементів, що пов'язані між собою та з іншими основними складовими школи як цілого [278, с. 106].

Лавиноподібний потік інформації останніх десятиліть спричинений бурхливим розвитком науки і техніки. Це зумовило пошук нових парадигм освіти. Як зазначає академік С. Гончаренко, «обсяг знань і кількість навчальних предметів у середній і вищій школі почали зростати швидше, ніж удосконалювалися методи і зміст освіти. Ресурси екстенсивного розвитку освіти були вичерпані, і перед середньою та вищою школами постала проблема пошуку інтенсивних технологій навчання» [108, с. 4].

Ми вважаємо, що сучасний зміст освіти в Україні має становити науково обґрунтована система загальнокультурних і національних цінностей та відповідна сукупність соціально значущих якостей особистості, що характеризують її ставлення до суспільства і держави, інших людей, самої себе, праці, природи, мистецтва [73, с. 167]. Загалом усі дослідники одностайні в думці, що зміст освіти має відображати запити суспільства і містити взаємопов'язані елементи соціального досвіду.

Кожне суспільство володіє тими здобутками, які воно накопичило у процесі свого розвитку. Розвиток же будь-якого суспільства залежить від розвитку кожного громадянина. Зрозумілим є прагнення українського суспільства жити і працювати за таких умов, які забезпечуються в європейських країнах. Оскільки значну роль у такому розвитку відіграє освіта, то чи можемо ми говорити про якість української освіти, що забезпечить гідний розвиток суспільства? 14,50% опитаних учителів зазначили, що навчальні предмети перевантажені несучасною інформацією, малофункціональні, не передбачають широкого застосування новітніх освітніх технологій. 11,02% респондентів вважають, що необхідно переглянути чинні освітні стандарти й удосконалити їх. На думку 33,60% опитаних, негативно на якість освіти впливають недосконалі підручники. Якість різних видів навчальних книг низька ще й тому, що навчальні програми часто змінюються, не враховують сучасних здобутків теорії і методики навчання (такої думки дотримуються 32,10% респондентів).

Як бачимо, всі названі проблеми стосуються саме змісту освіти. Адже зміст освіти традиційно закладається у стандартах, навчальних програмах і підручниках.

Якщо основним завданням традиційної школи було подати знання, які слугували б людині впродовж усього її життя, то завдання сучасної школи докорінно змінилися, особливо у зв'язку зі зростанням потоку інформації, технологізацією всіх аспектів життя. Навчальний план, навчальні програми традиційної школи формувалися за принципом відображення у навчальних предметах основ наук. Але, як відомо, кожна наука збагачується новими знаннями, які необхідно враховувати у змісті освіти. При доборі змісту освіти часто керувалися принципом енциклопедичності.

Проте намагання представити у широкому обсязі сучасні, найновітніші досягнення науки й культури та всю їх історію призвело до перевантаження навчальних програм і підручників.

Прагнення залучити учнів до належного рівня культури і науки спричиняє суперечності, пов'язані з прагненням оберігати здоров'я дитини, її інтелект від перевантаження. Шкільний енциклопедизм, надмірність інформативного матеріалу у змісті освіти, як зазначає О. Савченко, змушує переобтяжувати дитячу пам'ять за рахунок того, щоб формувати вміння і практичні навички. Принцип енциклопедичності себе не виправдав. Опитування випускників закладів загальної середньої освіти України свідчать, що значна частина набутих учнями знань залишається нереалізованою.

Перевантаження учнів зайвою навчальною інформацією стає негативним чинником погіршення стану здоров'я. Одним зі шляхів запобігання цьому та іншим негативним явищам є модернізація змісту освіти у руслі його фундаменталізації, яка до змісту висуває такі вимоги: цілісність, узагальненість, універсальність, практичну значущість знань. І лише переглянувши докорінно наявний зміст освіти, ми можемо розраховувати на позитивні зміни у суспільстві. Адже і науковці, і вчителі, і учні,

і випускники, які стали студентами, говорять про переважаність школи зайвими знаннями, не потрібними пересічному громадянину.

Про те, яких саме знань не вистачає, свідчать емпіричні дані, подані у табл. 1.3.1.

Таблиця 1.3.1. Самооцінка недостатності знань, що здобуваються

СУБ'ЄКТИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ	НЕДОСТАТНЬО ЗНАНЬ, ЩО СТОСУЮТЬСЯ...				
	ЛЮДИНИ	СУСПІЛЬ- СТВА	ПРИРОДИ	ТЕХНІКИ	ТЕХНО- ЛОГІЙ
Учні старшої школи	34,9	26,3	15,1	15,2	47,6
Студенти 1-го курсу	39,8	37,2	24,4	11,9	62,7

Ураховуючи думку теоретиків і суб'єктів освітнього процесу щодо необхідності кардинальних змін у змісті освіти, актуальною стає проблема формування змісту профільного навчання.

Процес профілізації змісту освіти це його перетворення на міцний фундамент духовної і матеріальної, теоретичної і практичної діяльності особистості, на якому здійснюватиметься й поглиблюватиметься загальноосвітня, загальнонаукова, профільна і професійна підготовка суб'єктів освітнього процесу. Серед основних завдань формування змісту профільного навчання виокремлюємо такі: визначення основних напрямів міждисциплінарної інтеграції навчальних предметів; формування цілісної картини світу на основі взаємозв'язку гуманітарних і природничих наук; виявлення та опис дидактичних одиниць змісту освіти; змістове і методичне розроблення окремих дидактичних одиниць змісту освіти; створення єдиної методики оцінювання ефективності фундаментальних знань; розвиток системного мислення старшокласників, зорієнтованого на синтез різних знань, інтеграцію підходів, багатофакторне, міждисциплінарне усвідомлення проблем у контексті суспільних, екологічних, загальнолюдських аспектів; виховання здатності критичного сприйняття, всебічної оцінки різних явищ з урахуванням їх соціальних, економічних, екологічних та інших характеристик; виховання ініціативної, творчої особистості задля розв'язання різноманітних практичних і духовних проблем.

Критеріями добору знань для змісту профільного навчання є: науковість (об'єктивна істинність, емпірична точність, логічна чіткість, достовірність); орієнтація змісту освіти на функціональне використання здобутих знань (профільне спрямування знань, практична значущість їх); здійснення добору змісту освіти з огляду на фундаментальний характер знання (можливість здобувати нові знання на основі засвоєних); осучаснення знань; орієнтація

змісту освіти на формування особистісних цінностей і ціннісно-сміслових орієнтацій учня [199, с. 5–23].

З огляду на завдання і критерії добору знань ми виокремили умови реалізації змісту профільного навчання: оновлення стандарту з урахуванням основних положень змісту освіти; упровадження в освітній процес оновлених навчальних програм і планів; розроблення відповідного навчально-методичного комплексу профілізації змісту освіти (навчальні книги і посібники, завдання і тести для контролю якості освіти, методичні рекомендації тощо); дидактичні умови, спрямовані на використання системно-інтегрованого підходу до структурування навчальних знань з конструюванням укрупнених дидактичних одиниць – системно-інтегративних модулів навчання, застосування сучасних технологій навчання (проектних, проблемних, дослідницьких, інтегрованих, модульних та ін.); формування ціннісного ставлення до знань, стимулювання процесів саморозвитку і самоосвіти, мотивування особистості на високі навчальні досягнення, спрямованість освітнього процесу на забезпечення наступності – від старшокласника до абітурієнта і випускника вищого навчального закладу.

Сутність профілізації змісту освіти полягає у посиленні його профільного ядра. Профільне ядро – це базова складова змісту, яка необхідна для засвоєння знань, умінь, навичок і цінностей сучасною молододою людиною і яка використовуватиметься в усіх галузях життєдіяльності, особливо професійній.

Назвемо основні детермінанти профілізації змісту освіти: збереження та розвиток цивілізації через накопичення, відтворення і передання від покоління до покоління суспільного досвіду у вигляді основ матеріальної і духовної культури; відтворення загальнолюдської культури через розвиток індивідуальної особистості; забезпечення системного рівня пізнання дійсності, здатність бачити і використовувати механізми самоорганізації і саморозвитку явищ і процесів; формування найістотніших, стійких, тривалих наукових знань, які перебувають в основі цілісного сприйняття наукової картини світу, світу людини і суспільства, взаємодії людини з природою через гуманітарну і технічну діяльність; формування об'єктивного погляду на сучасний світ і місце людини у цьому світі; оволодіння основами людської культури в її духовному і матеріальному проявах; формування ключових і предметних компетентностей; бажання саморозвитку і самоосвіти. Самоосвіта тут відіграє важливу роль, адже «якщо учень (студент) знає, яких саме йому знань і навичок не вистачає для соціальної взаємодії і налагодження спілкування, то він має навчатися здійснювати саморегуляцію, поліпшуючи відповідно свої знання і навички засобами самоосвіти» [454, с. 57].

Для отримання позитивного результату слід також сформувати освітню метастратегію, яка є системою базових методологічних підходів. Ці підходи забезпечать кількісні і якісні параметри змісту профільного навчання. Така метастратегія можлива саме як образна метастратегія. Тож постає необхідність побудови загального базового змістового тезауруса,

що міститиме найважливіші образи. Такі образи мають вивчатися чи засвоюватися більшою чи меншою мірою. Водночас можливе створення додаткового змістового тезауруса, що об'єднає образи, які є концептуально важливими для двох-трьох предметів. Поєднання змістових тезаурусів дасть змогу розробити загальне образне поле для основних освітніх предметів, виявити провідні змістові конфігурації, а отже, уможливить формування змісту освіти, який максимально задовольнить особистість, суспільство і державу. Загальне образне поле утвориться за умови формування глибоких уявлень про деяку кількість базових образів і засвоєння понять і розвитку навичок, пов'язаних з кожним із цих образів.

Виходячи з результатів дослідження, ми резюмуємо, що процес формування змісту профільного навчання є складним і відповідальним. З одного боку, таке оновлення змісту освіти має спиратися на професійні якості вчителя, рівень якого має бути високим, а профільне навчання наближатися до кращих світових зразків. Це – основна умова, що сприятиме якісному засвоєнню знань в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти. З іншого боку, профілізація змісту освіти повинна передбачати чітко структуровану логічно-раціональну систему формування не тільки знань, умінь і навичок особистості, але й її особистісних якостей на основі загальноосвітнього чи спеціального, а також професійно спрямованих предметних складників.

Для учнів питання профорієнтації важливі, знайомі, але з якого боку підійти до усвідомленого їх рішення, далеко не всі уявляють. Саме тому є важливою допомога дорослих на етапі формування готовності підлітка до професійного самовизначення. Допомога педагогів старшокласникам у професійному самовизначенні пов'язана з необхідністю інформувати школярів про різноманітність світу професій, про їх зв'язок з науками і предметами, що вивчаються у школі, роз'яснювати специфіку і особливості професійної діяльності. Також важливо дати учням можливість освоїти практичні навички планування, розвивати здатність бачити позитивну перспективу свого майбутнього життя, надавати учням основної школи емоційну підтримку. Це допоможе випускникам зробити самостійний і свідомий вибір.

Не менш важливим є багатофакторне, міждисциплінарне усвідомлення проблем у контексті суспільних, екологічних, загальнолюдських аспектів; виховання здатності критичного сприйняття, всебічної оцінки різних явищ з урахуванням їх соціальних, економічних, екологічних та інших характеристик; виховання ініціативної, творчої особистості задля розв'язання різноманітних практичних і духовних проблем. Фундаменталізація зумовлює збільшення частки інтегрованих предметів і курсів серед тих, що реалізують інваріантний складник змісту освіти в старшій школі. Це, зокрема, інтегровані курси літератури (української і зарубіжної), історії (вітчизняної і всесвітньої), суспільствознавства, природознавства, що може будуватися за модульним принципом або як єдиний цілісний навчальний курс.

Наприклад, у природознавстві це фізичний, хімічний, біологічний, астрономічний, географічний блоки, де інтегруючою основою є фундаментальні закони природи та загальні фундаментальні ідеї цієї галузі знань. Зміст чинної освіти ґрунтується на чотирьох основних елементах знання про: природу; суспільство; людину; техніку. Ці елементи, що ґрунтуються на теоріях, законах, поняттях і фактах, утворюють зміст за сімома освітніми галузями, визначеними новим Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти (рис. 1.3.1).

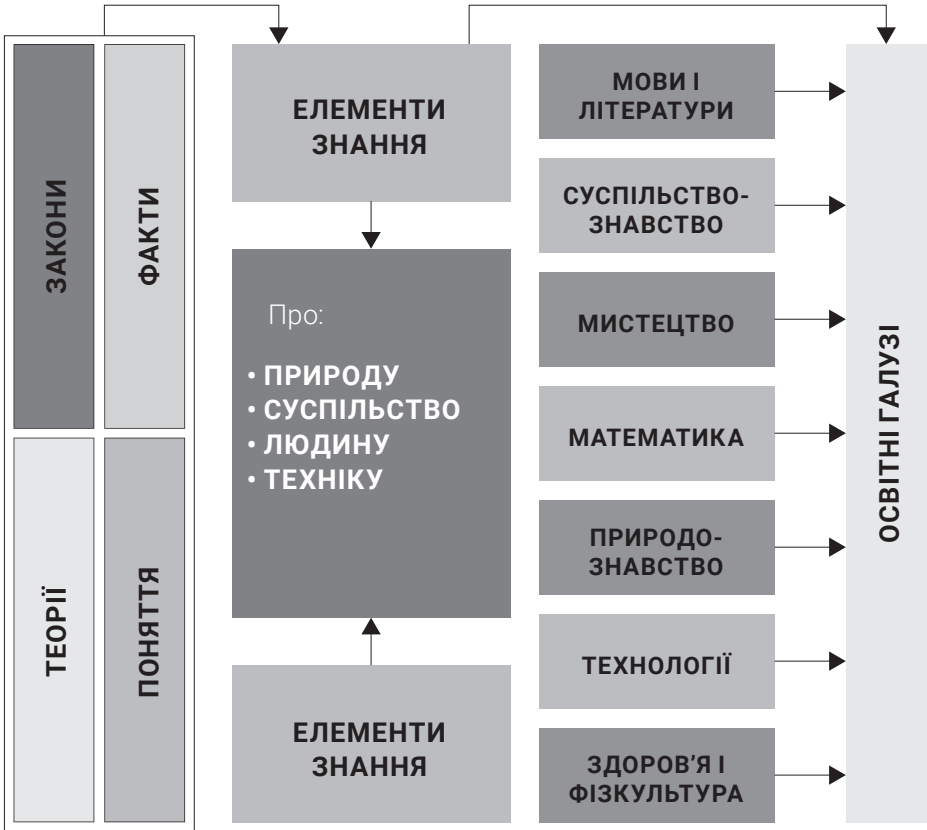


Рис. 1.3.1. Освітні галузі, елементи знань

Ми пропонуємо основні складові змісту обов'язкової освіти визначити як освітні блоки, що, у свою чергу, поділяються на навчальні предмети, профільні предмети та інтегровані курси.

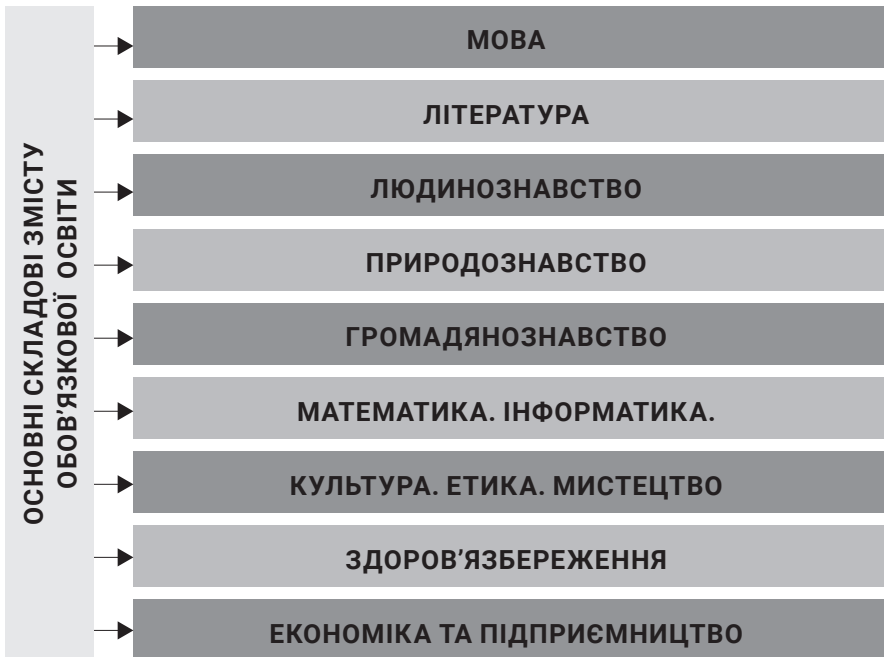


Рис. 1.3.2. Основні складові змісту обов'язкової освіти

Таких блоків дев'ять (рис. 1.3.2):

- 1) «Мова» (компоненти: предмети – українська мова, мови національних меншин, іноземна мова; інтегровані курси – основи риторики; практична риторика; красномовство).
- 2) «Література» (компоненти: предмети – українська література, література національних меншин, зарубіжна література; інтегровані курси – літературознавство, фольклористика тощо).
- 3) «Людинознавство» (компоненти: навчальні предмети – основи психології, основи філософії; інтегровані курси: «Людинознавство», «Людина і світ»).
- 4) «Природознавство» (компоненти: навчальні предмети – біологія, фізика, хімія, географія, астрономія, екологія; інтегрований курс – природознавство).
- 5) «Громадянознавство» (компоненти: навчальні предмети – історія України, всесвітня історія, право, економіка, соціологія; інтегровані курси – громадянознавство, основи політології та ін.).
- 6) «Математика. Інформатика» (компоненти: навчальні предмети – математика, алгебра, геометрія, інформатика, інтегровані курси – виробництво і технології).
- 7) «Культура. Етика. Мистецтво» (компоненти: навчальні предмети – основи культурології, образотворче мистецтво, музика, основи етики, основи естетики; інтегровані курси – художня культура).

- 8) «Здоров'язбереження» (компоненти: навчальні предмети – валеологія, фізична культура, «Безпека життя і діяльності людини», медико-санітарна підготовка; інтегрований курс – «Здоровий спосіб життя»).
- 9) «Економіка та підприємництво» (компоненти: навчальні предмети – економіка, основи підприємництва; інтегровані курси «Фінансова грамотність», «Менеджмент»).

Профільна освіта, на нашу думку, має реалізуватися за такими шістьма напрямками:

- 1) Гуманітарний освітній напрям (складники: мовний, літературний, історичний, людинознавчий, психологічний, філософський, громадянознавчий, правовий, економічний, комунікативний, соціологічний).
- 2) Природничий освітній напрям (складники: біологічний, фізичний, хімічний, географічний, астрономічний, екологічний; загальноприродничий).
- 3) Математичний (складники: математичний, фізико-математичний тощо).
- 4) Технологічний освітній напрям (складники: комп'ютерні технології, інформатика, проектування і конструювання, виробничі технології, агротехнологічний, менеджмент, побутове обслуговування, інформаційно-комунікаційний, проектно-технологічний).
- 5) Здоров'язбережувальний освітній напрям (складники: спортивний, валеологічний, медико-санітарний, фізкультурний).
- 6) Мистецький (складники: музичний, образотворчий, хореографічний, театральний, мистецтвознавчий та ін.).

Отже, освіту ми визначаємо як систему психолого-педагогічних умов, засобів і чинників, а також ціннісних орієнтації, формування і реалізації набутих компетентностей, що забезпечує процес і результат становлення, розвитку фізично, морально і психологічно здорової особистості, соціалізації її упродовж життя.

Розділ 2

ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ВАРІАТИВНОГО КОМПОНЕНТА ЗМІСТУ ОСВІТИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ (Кизенко В. І.)

Провідною ідеєю національної освіти є створення адаптивного освітнього середовища для становлення людини як повноправного члена суспільства. Нині поширюється аксіологічний аспект побудови варіативного освітнього компонента, оскільки сучасні учні хочуть знати не лише те, що саме їм треба вивчати, а й навіщо. Звідси висновуємо про вагомість мотиваційного аспекту побудови і засвоєння змісту освіти. Саме така постановка питання в інформаційному суспільстві дає змогу досягти головної мети освіти – розвитку в учнів соціально-культурних цінностей, які забезпечують можливості самовизначення, самореалізації і самозбереження.

Формування, становлення і розвиток інформаційного суспільства, процеси глобалізації позначаються на підходах до модернізації структурно-функціональних і ціннісних компонентів, адже поступ людства загалом є розгортанням і згортанням взаємозумовлених структурно-функціональних систем, які характеризуються самоорганізацією і саморозвитком. Словом, мають місце структурно-функціональні та змістові зміни соціального середовища; структурно, і ціннісно модернізується зміст освіти.

Тож зазнають трансформації інваріантна і варіативна її складові. Структурно-функціональний зміст варіативного освітнього компонента, інтегруючи аксіологічний, когнітивний, особистісний і діяльнісно-творчий компоненти, забезпечує низку загальних і специфічних дидактичних функцій курсів за вибором, звісно, за реалізації таких педагогічних умов: урахування характеру, динаміки різноманітних загальнонаукових і професійних інтересів школярів; структурно-функціональної єдності елементів базового і варіативного компонентів змісту освіти, вільного вибору школярами змісту варіативного освітнього компонента.

У структурі змісту загальної середньої освіти виокремлюють спільне для всіх закладів загальної середньої освіти змістове «осереддя» – державний (інваріантний) компонент змісту освіти (інваріантний освітній компонент) та варіативний (шкільний і регіональний) освітній компонент, який може змінюватися залежно від концептуальних основ діяльності ЗНЗ та освітніх потреб учнів. Такий підхід покладено в основу Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.) [311–315; 375] й реалізовано, зокрема, у затвердженому урядом Базовому навчальному плані загальноосвітніх навчальних закладів (2011 р.). В інваріантному освітньому компоненті укрупнено подано зміст загальної середньої освіти із зазначенням мінімальної кількості навчальних годин у кожному класі, що відводиться на вивчення тієї чи іншої освітньої галузі в будь-якому закладі загальної середньої освіти. У подальшому змістове наповнення

освітньої галузі, що задається Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти, втілюється у конкретних наборах навчальних предметів і курсів за вибором й відображається в типових навчальних планах закладів загальної середньої освіти.

Принципово важливим є розуміння того, що варіативний освітній компонент – органічна складова Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, і його реалізація у процесі шкільного навчання є обов'язковою. З огляду на це варто наголосити на освітній вазі як Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, який інколи ототожнюють з обов'язковим освітнім мінімумом (згідно з інваріантним освітнім компонентом Базового навчального плану загальноосвітніх навчальних закладів – 2011 р.), так і варіативного освітнього компонента. Під цим кутом зору з'ясовуємо, що інваріантний і варіативний освітні компоненти реалізуються у ЗНЗ незалежно від фінансових можливостей того чи того регіону [175].

Тож до завдань сучасної системи освіти належить забезпечити достатньо високий освітній рівень громадян України як головної передумови їхньої конкурентоспроможності в усіх сферах життя. Своєю чергою, це передбачає залучення молоді та всього населення до різних форм неперервної освітньої діяльності.

2.1. Парадигмальність варіативного компонента змісту освіти старшої школи

Зосереджуючись на варіативному компоненті змісту освіти старшої школи як важливому самодостатньому складникові освітньої системи, зазначимо, що варіативна складова змісту освіти старшої школи на сучасному етапі модернізації його відіграє винятково важливу роль.

Нині профільне навчання важко уявити без використання курсів за вибором (факультативних і спеціальних курсів). Особливо актуалізуються проблеми реалізації варіативної складової за умов диференціації навчання, індивідуалізації його, що обумовлено новими освітніми парадигмами.

Упродовж багатьох років вивчаючи вплив варіативної складової змісту освіти на становлення і розвиток особистості учнів, ми помітили тенденції, узалеженні від векторів розвитку суспільства, індивідуальних потреб і особливостей учнів, від бажань батьків бачити свою дитину певним фахівцем і молодіжних (соціальних) груп, до яких відносять себе самі учні.

Частка науково аргументованих досліджень варіативного компонента змісту освіти (варіативного освітнього компонента) – шкільного і регіонального – невпинно зростає. Аналізується варіативність змісту освіти на різних її рівнях і ступенях, варіативність організації освітнього процесу (форми організації, освітні технології тощо) і варіативність у навчально-науково-технічному забезпеченні освітнього процесу. Мають сенс новітні ідеї формування і реалізації варіативного освітнього компонента в наукових працях сучасних дослідників – Г. Васківської [73], Г. Вороніної [89], Л. Во-

роніної [90], Л. Зеленської [142], І. Зимньої [143]; О. Іванової [150; 151], Д. Ісаєва [154], Ю. Мальованого [256], І. Осмоловської [287], В. Панка [294], В. Редька [325] (а також у співавторстві з Т. Полонською, Н. Басай та ін. [249]), О. Савченко [340], А. Самодрин [347], О. Топузова [381] й ін.

Дбаючи про потреби споживачів освітніх послуг, А. Самодрин наголошує на необхідності введення до варіативного компонента змісту освіти, по-перше, навчальних предметів і спецкурсів загальнонаукової спрямованості задля «збагачення і поглиблення предметів базового компонента»; по-друге, предметів і спецкурсів професійної спрямованості з метою «задоволення професійних інтересів учнів», а також спецкурсів для засвоєння змісту базового компонента [345, с. 112–113].

Завдяки варіативному компонентові змісту освіти створюються достатні умови для повноцінного розвитку кожної особистості. Дидактичне наповнення цього освітнього компонента свідчить про своєрідність кожної школи, виокремлює її з-поміж інших ЗНЗ.

В «Інформаційному збірнику та коментарях Міністерства освіти і науки України» (2017 р.) зазначається, що варіативна складова Типових планів використовується: а) збільшення кількості годин із метою вивчення предметів інваріантної складової. У такому разі розподіл годин на вивчення тієї чи іншої теми, передбаченої навчальною програмою, здійснюється вчителем самостійно; б) розподілу годин, який фіксується у календарному плані, що погоджується керівником навчального закладу чи його заступником. Учитель записує проведені уроки на сторінках класного журналу, відведених для цього предмета; в) запровадження факультативів, курсів за вибором, що розширюють обрану навчальним закладом спеціалізацію, чи світоглядного спрямування (етики, історія релігій та культур, риторика, логіка, рідний край, хореографія, креслення, основи споживчих знань, світ професій тощо); г) проведення індивідуальних занять та консультацій.

Якщо години варіативної складової відводяться з метою збільшення годин на вивчення окремих предметів інваріантної складової, то в робочих навчальних планах у колонці «Інваріантна складова» напроти відповідного предмета ставиться напис $X + Y$, де X – кількість годин, що передбачена типовими планами на вивчення предмета, а Y – кількість годин варіативної складової, додатково відведених на вивчення цього предмета.

Якщо години варіативної складової відводяться на вивчення курсів за вибором, то ці курси зазначаються у колонці «Варіативна складова» та вказується кількість годин на їх вивчення. Курси можуть бути розраховані на 9, 18, 35 чи 70 академічних годин.

Повноцінність загальної середньої освіти забезпечується реалізацією як інваріантної, так і варіативної складових, які в обов'язковому порядку фінансуються з бюджету [159].

Доцільно виокремити учнівський компонент змісту освіти. Це позакласне навчальне навантаження є варіативним, тобто добровільно вибирається школярами. Учнівський освітній компонент може містити індивідуальні й групові консультації, активні рухові заняття, проектну і дослідницьку

діяльність, музейну педагогіку, заняття у творчих майстернях і лабораторіях, екскурсії, польовий практикум, участь у шкільному науковому товаристві, рухливі й спортивні ігри. На підставі сказаного висновуємо, що йдеться насамперед не про реалізацію чи не реалізацію варіативного (шкільного і регіонального) освітнього компонента, а про його змістове наповнення з урахуванням основних педагогічних функцій.

За науково обґрунтованого використання варіативного (шкільного і регіонального) освітнього компонента у навчально-виховний процес ЗНЗ впроваджуються різноманітні види диференціації і профілізації навчання [167].

Отже, варіативний освітній компонент як складова системи неперервної професійної освіти відіграє важливу роль у справі модернізації старшої школи. Особливо актуалізується проблема його реалізації в умовах індивідуалізації навчання [177].

До головних завдань змісту варіативного освітнього компонента належить впровадження різних моделей ЗНЗ академічної і практичної спрямованості через здійснення профільного навчання. Склад профільних загальноосвітніх предметів не регламентується, а визначається у закладах загальної середньої освіти згідно із запитами старшокласників і можливостями педагогічного колективу.

Варіативний освітній компонент ставить за основну мету індивідуалізацію навчання старшокласників. Серед першочергових завдань варіативного освітнього компонента – задоволення освітніх потреб учнів через вибір напрямку навчання. Відповідно до мети варіативного освітнього компонента на практиці вживаються заходи (є водночас педагогічними умовами) з реалізації його.

З упровадженням варіативного освітнього компонента учні з різним ступенем мотивації навчальної діяльності, навченості, навчальної успішності мають змогу задовольняти свої пізнавальні потреби і запиту. Учень засвоює той зміст освіти, тим способом і на тому рівні, який найбільшою мірою відповідає його можливостям, потребам й інтересам.

Отже, учень може вибирати: навчальні предмети і курси, які поглиблюють і розширюють обов'язковий зміст інваріантного освітнього компонента; факультативні курси, зміст яких виходить за межі освітніх галузей, передбачених інваріантним освітнім компонентом.

Водночас учень може ініціювати проведення: курсів за вибором (факультативні й спеціальні), які сприяють підвищенню загальнокультурного рівня, залученню до різних форм практичної і майбутньої фахової діяльності, яких немає в шкільному банку; додаткових занять, консультацій (індивідуальні й групові) для корекції засвоєння обов'язкового навчального змісту та вдосконалення розвитку особистості [175].

Слід зважати на те, що в нинішніх освітніх практиках учень має мінімальний простір вибору. Найбільший ступінь варіативності властивий закладу загальної середньої освіти відкритої освіти. Варіативність майже зовсім відсутня у системах навчання з жорстко визначеною програмою,

регламентованими способами взаємодії учителя і учня. Конструювання учнем свого змісту освіти можливе, зокрема, у системі додаткової освіти.

Варіативний освітній компонент постає для вчителя і учня як проблема вибору змісту освіти, технологій навчання, тобто способів їхньої комунікативної взаємодії на уроці щодо того чи іншого навчального матеріалу – об'єкта пізнавальної комунікації. Варіативність навчання реалізується у процесі розгортання освітньої ситуації завдяки унікальному суб'єктивному досвіду учасників цієї взаємодії. Кожен із суб'єктів (учитель і учень) має свої цілі, завдання і можливості здійснення індивідуального освітнього вибору. Ефективним такий процес навчання може бути лише у межах особистісно орієнтованої парадигми, тобто коли він провадиться з опорою на суб'єктивний досвід учасників педагогічної взаємодії – вчителя і учня. Варто наголосити, що до основних завдань особистісно орієнтованого навчання належить самостійне оволодіння учнями знаннями та їх цілеспрямоване застосування. Наразі йдеться про знання, засвоєні учнями через поєднання суб'єктивного досвіду і засвоєної навчальної інформації. У результаті старшокласники оволодівають варіативними знаннями, зближеними з реальним світом. Прикметним є те, що автентичні знання виконують такі функції: доповнюють і впорядковують систему знань, сформовану самим учнем; є «активними» – учень уміє користуватися ними, ставити запитання і виконувати пізнавальні й практичні дії для оволодіння знаннями; є цінністю буття, яку усвідомив учень. Підтримуємо думку І. Осмоловської, що автентичні знання учня – це результат його розвитку, індивідуальних зусиль і досвіду [287].

Отже, в умовах варіативної освіти учень є суб'єктом навчальної діяльності. Така його позиція передусім зумовлена суб'єктивним досвідом, уміннями регулювати свою пізнавальну діяльність. У процесі навчання мають вагу учнівське цілепокладання, зауважування учнем особистих знань і уявлень, навчальних і надпредметних умінь, індивідуальна творчість у поєднанні з колективною пошуковою діяльністю, оцінювання учнем одержаних результатів і засобів їх досягнення. У зв'язку зі сказаним підкреслимо доцільність твердження українського педагога-філософа В. Сухомлинського. Так, у статті «Людина неповторна» (1961) учитель-гуманіст писав, що «індивідуальні задатки, таланти, обдаровання відзначаються великою різноманітністю, неповторністю поєднань, яскравістю особистих рис. Але загальною особливістю таланту є творча праця – вміння створити щось нове, втілити свою думку, свій задум у справу своїх рук» [366, с. 88].

З набуттям суб'єктивного досвіду процес освіти перетворюється для учня в особистісно значущий індивідуальний варіативний процес «творення себе». Здійснюється він завдяки організації індивідуальної діяльності, підставою для якої стають усвідомлені особисті потреби, інтереси, прагнення, індивідуально вироблені способи навчальної роботи й особисте ставлення до неї. Отже, чільне місце в навчанні посідає «самодіяльність» учня, зокрема учіння, що є особливою індивідуальною діяльністю з оволодіння соціокультурними нормами пізнання.

Варіативність освіти є джерелом проектування нових технологій освіти, умовою здійснення різних підходів до вибору змісту, моделей і технологій навчання, а також слугує засобом переорієнтування освітніх цілей. Завдяки їй беруться до уваги різні науково-методологічні підходи, культурні традиції багатонаціональної країни за єдиної освітньої політики [150, с. 189–198]. Водночас зміст освіти розглядається не лише як щось зовнішнє стосовно учня, учителя, батьків, а і як породження їхніх індивідуальних уявлень про процес навчання, його цілі, завдання, можливості. Зі сказаного випливає, що учасники педагогічного процесу мають змогу стати його співавторами.

Останнім часом у профорієнтаційну діяльність старшої школи імплементуються методологічні підходи, які ґрунтуються переважно на класичній і неklasичній методології, – педагогічний, соціальний, психологічний, особистісно-діяльнісний, компетентнісний, диференційовано-психологічний, соціально-психологічний, інформаційно-просвітницький, психоаналітичний тощо.

За використання цих підходів здебільшого беруть до уваги формування умінь, навичок, здібностей учнів та загалом розвиток їхньої компетентності з огляду на сукупне пропонування робочої сили та її сукупний попит як складових ринку праці. Із наукових джерел довідуємося про напрями нинішньої профорієнтаційної діяльності в умовах профільного навчання. Зокрема, це орієнтування учнів на засвоєння передусім професійних цінностей, формування в них вузькотехнологічного підходу до професійного самовизначення у ринкових реаліях господарювання.

З багатьох прикладів з'ясуємо, що ідею варіативності як методологічну основу розроблення змісту освіти доцільно впроваджувати на рівні загальних теоретичних уявлень (допредметний рівень). Зрештою рівень навчального предмета і наступні рівні будуть логічним розвитком змісту освіти, що охоплює, за О. Маркушевичем, його «осереддя» і «оболонку». На допредметному рівні потреби суспільства трансформуються у педагогічні цілі освіти, отож меншою мірою пов'язані зі змістом навчальних предметів, а більшою – з вимогами й очікуваннями суспільства, зі здобутками у сфері освіти [263; 264].

Орієнтованість навчально-виховного процесу на особистість учня не обмежується лише варіюванням його змістової складової. Не менш важливою є індивідуалізація технології навчання, що передбачає оптимізацію темпу просування у навчанні кожного учня, врахування типу мислення дитини (вербально-логічне, наочно-образне, мішане), рівнів її розвитку і навчальних можливостей та добір на цій основі відповідних форм і методів навчання.

Для нас становлять інтерес погляди В. Панка на саморозвиток особистості як тривалий процес. Учений дотримується думки Л. Виготського, що результатом саморозвитку є нові якості й риси особистості, тобто новоутворення. Під цим кутом зору зазначає, що особистість розвивається завжди, а тому потрібно виявити і дослідити механізми цього розвитку як процесу, який відбувається «тут і тепер» [293; 294].

За теоретичного аналізу наукових праць Л. Виготського, В. Мерліна та їх послідовників В. Панок обґрунтовує сформування в особистості варіативності як її нової якості. Надаємо великої ваги теоретичному доведенню дослідника, що «варіативність одночасно є тим психологічним механізмом, що забезпечує процес саморозвитку особистості й створює особистісні новоутворення» [293, с. 16].

З уваги до феномена у варіативності В. Панок розглядає його як одну з фундаментальних властивостей особистості та як механізм її розвитку в онтогенезі, що поступово формує і вдосконалює якісні новоутворення людини того чи того віку. Автор керується засадою, що в особистості, яка адаптується до змінних умов своєї життєдіяльності («соціальна ситуація розвитку»), «формуються нові риси і якості, новоутворення через актуалізацію різних її структурних елементів».

Важливим є висновок ученого, що при дослідженні варіативності конкретної особистості необхідно враховувати просторово-часові координати її життєвої ситуації. «Варіативність, – стверджується у дослідженні, – якраз і є однією з характеристик індивідуальності особистості, тією ланкою, що пов'язує власне особистість у людині з її індивідуальністю» [Там само, с. 24].

Пристаємо на думку А. Самодрина, згідно з якою варіативна освіта передбачає «набір якісно-специфічних освітніх траєкторій для кожного учня школи, високий рівень індивідуалізації навчання, гнучкість організаційної структури школи в напрямі поставленої мети розвитку» [344, с. 209].

У наукових текстах порушується проблема багаторівневої варіативності освіти. Так, О. Іванова наголошує на важливості розуміння феномена у зумовленості цієї варіативності «існуванням різноманітних типів освітніх закладів (школи, ліцеї, гімназії, кадетські корпуси тощо); наявністю в кожному з них свого освітнього середовища, що забезпечує не лише федеральний (інваріантний), а й регіональний і шкільний (варіативний) компоненти навчального плану, які створюють умови для розвитку учнів; можливістю реалізації різноманітних дидактичних підходів (знаннєвий, культурологічний, діяльнісний, компетентнісний тощо); неповторністю педагогічних ситуацій взаємодії стратегії учителя, індивідуальних особливостей учнів і змісту освіти, який вивчається» [152, с. 1].

Пріоритетним для будь-якого дидактичного підходу, на переконання О. Іванової, є варіативний освітній компонент, який дає учневі змогу реалізувати особисту свідому мету (здобуття освіти для розв'язання своїх життєво важливих проблем), індивідуальну освітню траєкторію (під час вивчення окремих предметів та проектуванні свого процесу навчання загалом, зокрема його змісту, темпів і часу засвоєння тощо), цілеспрямований процес самонавчання (за допомогою засобів самонавчання), освітні ресурси для досягнення особистих цілей навчання [Там само, с. 1].

За О. Маркушевичем, знання, необхідні кожній людині, мають становити зміст загальної середньої освіти [Там само, с. 2]. Як твердить О. Маркушевич, «у програмі будь-якого шкільного предмета <...> можна виокремити осереддя й оболонку. Масивне, порівняно стійке осереддя складається із знань

і навичок, які вже набули, скажемо, типових класичних рис. Ці знання і навички мають супроводжувати людину все життя. До складу, власне, оболонки – значно меншої за масою – входять ідеї і факти, які відповідають до певної міри науковій і культурній “темі дня”. Протягом деякого часу вони можуть набути класичних властивостей і приєднатися до осереддя або, навпаки, стати непридатними, взагалі зникнути з шкільного курсу, поступитися місцем більш свіжим і важливим матеріалам. Отож факт наявності осереддя і забезпечує в розумних межах стабільність змісту навчального процесу» [263, с. 20–27].

Отже, для відображення ідеї варіативності змісту освіти у практиці закладу загальної середньої освіти необхідно втілити ідею його формування, зокрема: а) розробити структуру змісту освіти згідно з вимогами до випускника ЗНЗ (ця структура може охоплювати не лише «традиційні» навчальні предмети, основними аргументами на підтримку змісту яких є дані про розвиток відповідної науки, а й спеціальні предмети, в яких висвітлюватимуться загальнокультурні уявлення про розвиток затребуваних компетентностей); б) визначити головні елементи («осереддя») змісту освіти, серед яких знання, уміння і навички, творча діяльність, ціннісно-сміслові аспекти; в) виокремити варіативні елементи («оболонку») змісту освіти, які дають учневі змогу усвідомити своє місце в навчанні з огляду на особисті інтереси, потреби і наміри; г) установити обсяг інваріантного освітнього компонента в повному обсязі змісту освіти, аби зберегти її цілісність та не перевищити кількість годин допустимого навчального навантаження з урахуванням варіативного освітнього компонента.

Справа цільової спрямованості освіти з'ясовується у ґрунтовних наукових текстах. Беремо до уваги тезу вченого О. Ляшенка, що до завдань сучасної школи належить «формування в учнів природничо-наукового і гуманітарного світогляду, наукового стилю мислення, здатності до інноваційної діяльності» [254, с. 7].

Має рацію науково-педагогічне положення, згідно з яким засвоєння змісту освіти в профільній школі повинне приносити користь учням та їхнім батькам. Тобто на часі є приведення освіти «у відповідність до потреб споживачів освітніх послуг, розширення можливостей доступу до якісної освіти» [273, с. 58].

Принципово важливим для сучасних науковців і педагогів є розуміння того, що учень, який компетентний у справі навчання (уміє самостійно вчитися), сам «визначає мету діяльності або приймає ту, яку ставить учитель; докладає вольових зусиль; організує свою працю для досягнення результату <...> виконує сенсорні, інтелектуальні або практичні дії, операції на репродуктивному і творчому рівнях; усвідомлює, аналізує свою діяльність і прагне її удосконалювати; володіє уміннями і навичками самоконтролю» [435, с. 161].

Отже, у навчальній діяльності учня набувають ваги його знання і уявлення, навчальні й надпредметні вміння, індивідуальна творчість, навчальні здобутки та засоби їх досягнення. У процесі розвитку школярів збагачується

їхній досвід емоційно-ціннісного ставлення до сучасного знання, зокрема про людину, вони відкривають для себе унікальність людського ества.

Необхідність гармонізації особистісних і суспільних освітніх інтересів потребує принципово нових підходів як до з'ясування змісту загальної середньої освіти, так і до організації навчально-виховного процесу [136].

Важко не погодитися з твердженням Г. Васьківської, що галузь освіти є науково обґрунтованою системою загальнокультурних і національних цінностей та відповідною сукупністю «соціально значущих якостей особистості, що характеризують її ставлення до суспільства і держави, інших людей, самої себе, праці, природи, мистецтва» [73, с. 183]. Для досягнення цієї мети актуалізуємо необхідність подолання традиційної суперечності освіти – між вимогами держави і суспільства до загальноосвітньої підготовки молодого покоління, з одного боку, та потребами й інтересами особистості учня, з іншого.

2.2. Дидактичний потенціал курсів за вибором у єдності інваріантної і варіативної складових

З аналізу педагогічної і методичної літератури з'ясуємо, що проблема дидактичного потенціалу курсів за вибором покладається в основу важливих узагальнень на теоретичному рівні, проте більшість з них ще потребують наукового обґрунтування та експериментальної перевірки. Чимало авторів не наводять теоретичних і методичних положень про конструювання курсів за вибором, а лише демонструють їх на прикладі розроблення свого навчального курсу, що свідчить про недостатнє дослідження педагогічних аспектів проблеми.

Курси за вибором і відповідні їм методики часто створюються на різній методологічній і психолого-дидактичній основі відповідно до профілю навчання, рівня освіти і педагогічного досвіду того чи того автора. Це спричиняє розбіжності під час конструювання і структурування змісту того чи іншого курсу за вибором і методики його вивчення [78].

Курс за вибором як певне дидактичне новоутворення – це, по-перше, навчальний курс, що входить до складу профілю навчання; по-друге, створюється цей курс за рахунок варіативного (шкільного і регіонального) освітнього компонента; по-третє, учні вибирають цей курс відповідно до особистих інтересів [78; 79]. Тож курс за вибором доповнює навчальний предмет і є складовою допрофільної підготовки і профільного навчання [372, с. 11–13].

Факультативний курс (з фр. *facultatif* – не обов'язковий; від лат. *facultas* – можливість, здатність) – навчальний предмет, курс, який вивчають студенти ВНЗ й учні середніх спеціальних і професійно-технічних навчальних закладів, ЗНЗ за бажанням та з метою поглиблення наукових і прикладних знань [106, с. 343].

Результати порівняльного аналізу дидактичних одиниць «факультативний курс» і «курс за вибором» стають нам за підставу для таких висновків:

- 1) поняття «курс за вибором» і «факультативний курс» є різними дидактичними одиницями. По-перше, курс за вибором – обов'язкове заняття за умови вибору його учнем; факультативний курс – необов'язкове заняття. По-друге, обов'язковою є атестація учнів із курсу за вибором, на відміну від факультативного курсу;
- 2) поняття «курс за вибором» і «факультативний курс» мають спільні ознаки, що стосуються їхніх функцій. Проте факультативний курс більшою мірою задовольняє різноманітні пізнавальні інтереси учнів, сприяє їхньому особистісному розвитку.

До завдань курсу за вибором як елемента профільного навчання належить здійснення спеціалізованої підготовки старшокласників ЗНЗ відповідно до вибраного ними профілю.

Умовно курси за вибором можна поділити на два види:

- a) предметні (предметно-зорієнтовані) курси;
- b) міжпредметні (орієнтаційні) курси.

З аналізу сучасних тенденцій профілізації як української, так і зарубіжної старшої школи висновуємо, що потрібно брати до уваги і суспільні умови функціонування школи, й індивідуальні потреби і здібності учнів. Відмітною ознакою профілізації як виду диференційованого навчання є узагальнення «особливостей допрофільної підготовки, умов і цілей, що зумовлюють вибір старшокласниками профілю навчання відповідно до особистісних предметних орієнтацій і життєвих планів» [434, с. 296].

Отже, інноваційні зміни у змісті профілізації старшої школи, а також акумуляція здобутків наукових шкіл під час розроблення навчальних програм передбачають: уведення курсів за вибором у межі допрофільної підготовки; упровадження курсів за вибором для профільного навчання; реалізацію міжпредметних зв'язків у змісті курсів за вибором; розроблення інформаційних ресурсів у змісті інтегрованого навчального матеріалу природничого спрямування.

Особливого розгляду потребує поняття «дидактична засада», яке недостатньо розкривається у психолого-педагогічній літературі, проте часто вживається в різних педагогічних публікаціях, дисертаційних дослідженнях. Поряд із поняттям «дидактична засада» нерідко застосовується тотожне поняття «дидактична основа».

Учені висловлюють низку цінних пропозицій і зауважень щодо понять «дидактична засада» і «дидактична основа». Так, В. Краєвський з'ясує поняття «дидактична засада» в аспекті формування змісту загальної освіти. Дослідник зауважує, що це поняття вводиться для позначення сукупності норм, що регулюють відбір соціального досвіду з погляду дидактики, тобто з урахуванням ознак предмета дидактики: єдності змістової і процесуальної сторін навчання, єдності викладання й учіння, особливостей процесу навчання і функцій змісту освіти, предмета, матеріалу [373, с. 205]. Варто зазначити, що засадами для відбору змісту шкільної освіти, на думку П. Підкасистого, є загальні принципи, які визначають підходи до його конструювання, та критерії, за якими встановлюється конкретне наповнення

змісту навчального матеріалу в навчальних предметах [300, с. 215]. Під цим кутом зору Й. Пилецький з'ясовує «дидактичні основи» для обґрунтування змісту навчального курсу географії України, які є чітко визначеною і згрупованою системою принципів відбору та структурування змісту шкільного курсу географії [100]. Також переконливими є твердження Л. Рибалко, яка досліджує на засадах еколого-еволюційного підходу «дидактичні основи» навчання в ЗНЗ природничих предметів [326].

Пристаємо на думку українських науковців Н. Бібік [41; 43], М. Бурди [57], Г. Васьківської [73], О. Васько [78], С. Гончаренка [104], С. Косянчука [202; 211], Ю. Мальованого [256; 257], Т. Назаренко [272], О. Савченко [337; 338], О. Топузова [382; 383] й ін. та розуміємо під дидактичними засадами формування змісту курсів за вибором сукупність норм, що регулюють відбір змісту курсів за вибором на трьох рівнях його проектування – загального теоретичного уявлення, навчального предмета і навчального матеріалу.

Відповідно до триступеневі структури проєктованого змісту курсів за вибором – загального теоретичного уявлення, навчального предмета і навчального матеріалу – розрізняємо такі рівні дидактичних засад: 1) для розроблення загальних теоретичних уявлень; 2) для розроблення змісту курсу за вибором; 3) для розроблення навчального матеріалу в змісті курсу за вибором.

Розроблення змісту курсу за вибором у змісті профілю навчання передбачає насамперед визначення сутності співвідношення між поняттями «навчальний предмет» і «навчальний курс» як родово-видової категорії.

Усталеною позицією є розуміння навчального предмета як педагогічно обробленої та структурованої відповідно до категоріально-поняттєвого апарату і здобутків наукової думки в певній галузі знання [84; 93; 106; 112; 145; 225; 236; 326; 361; 408; 410]. Дидактично оброблена галузь знання забезпечує досягнення цілей освіти, відтворює систему знань. Водночас вона є сукупністю фахових умінь і навичок, що послідовно реалізуються у навчально-педагогічній діяльності [15–17].

Зазначимо, що принцип міжпредметності, конституйований на інтеграції знань, розглядається у взаємозв'язку з усталеним у профільному навчанні учнів предметним принципом та передбачає побудову змісту освіти з урахуванням міжпредметних знань, що групуються відповідно до актуальних соціально-культурних й економічних проблем суспільства, а також практичних завдань і зумовлених ними наукових проблем. У результаті підноситься роль міжпредметного синтезу окремих навчальних предметів.

Такий спосіб структурування навчального матеріалу в змісті курсу за вибором становить теоретичний і практичний блоки інтегрованих (комплексних) навчальних предметів [129; 145].

Зауважимо, що традиційно знання, уміння і навички учнів розглядаються як: а) результат процесу пізнавальної діяльності учнів, її логічно впорядковане відображення у свідомості людини («знання – категорія, яка відображає зв'язок між пізнавальною і практичною діяльністю людини;

виявляються у системі понять, суджень, уявлень та образів, основ діяльності тощо, яка має певний обсяг і зміст; ідентифікуються за умови їх вияву і послідовної реалізації у вигляді вмінь виконувати відповідні розумові або фізичні дії» [129, с. 326]); б) характеристика, що належить суб'єктові навчання («знання – сукупність відомостей з певної галузі, набутих у процесі навчання, дослідження тощо» [110, с. 184–185]; «уміння – здатність людини виконувати певні дії при здійсненні тієї чи тієї діяльності на основі відповідних знань» [Там само, с. 468–469].

Структурування навчального матеріалу пов'язане зі змістовими цілями навчання. Тож змістова частина курсу за вибором формується на основі відповідної галузі знань, що сприяє поглибленню спеціальних знань у межах профілю навчання (система навчальних елементів – поняття, явища, відношення, алгоритми), а також умінь і навичок у процесі розуміння, застосування, аналізу, синтезу й оцінювання навчального матеріалу.

Змістові цілі, які пов'язані з вивченням конкретного курсу за вибором, реалізуються на рівні таких складових: інваріанта (поняття «інваріант» означає незмінну складову різних явищ; знаходження інваріантів – одна з цілей наукового пошуку, що вивчає взаємозв'язок характеристик і явищ; прикладом є аналітичний або графічний опис розглядуваних процесів); суперпозиції (прийом суперпозиції застосовується у процесі розв'язання навчальних задач для з'ясування особливостей впливу різнорідних характеристик/властивостей ситуації на об'єкт як предмет спеціального вивчення); відносності (як можливості виявлення/відкриття якісно іншої картини ситуації, що сприймається в іншій системі відліку/параметричних характеристик); теорії (як сукупності поглядів, уявлень, ідей, які глумачать і пояснюють певне явище; розвинена форма організації наукового знання, завдяки якій виникає цілісне уявлення про закономірності й сутнісні взаємозв'язки у певній сфері дійсності – об'єкта теорії; методологічно визначальну роль у творенні теорії відіграє покладений в її основу ідеалізований об'єкт – теоретична модель сутнісних взаємозв'язків реальності) [107; 109; 145].

Змістові цілі формулюються як настанови на досягнення передбаченого результату. Ці настанови мають певні ознаки, які свідчать про рівень досягнення тієї чи іншої категоріальної цілі.

Своєю чергою, категоріальні цілі є взаємопов'язаними, і їх співвідношення виявляються у процесі побудови цільової моделі будь-якої теми з конкретного курсу за вибором.

З огляду на оновлені й новітні освітні парадигми, а також у контексті нашого дослідження зміст варіативного освітнього компонента має узгоджуватися з процесом реалізації допрофільної підготовки і профільного навчання. Мета – всебічно задовольняти зростаючі запити і потреби учнів основної і старшої школи.

Однак таке узгодження не виключає варіативності, навпаки має давати можливість реалізувати цілепокладання кожного учня, індивідуальну освітню траєкторію, що викристалізуватиме цілеспрямованість проце-

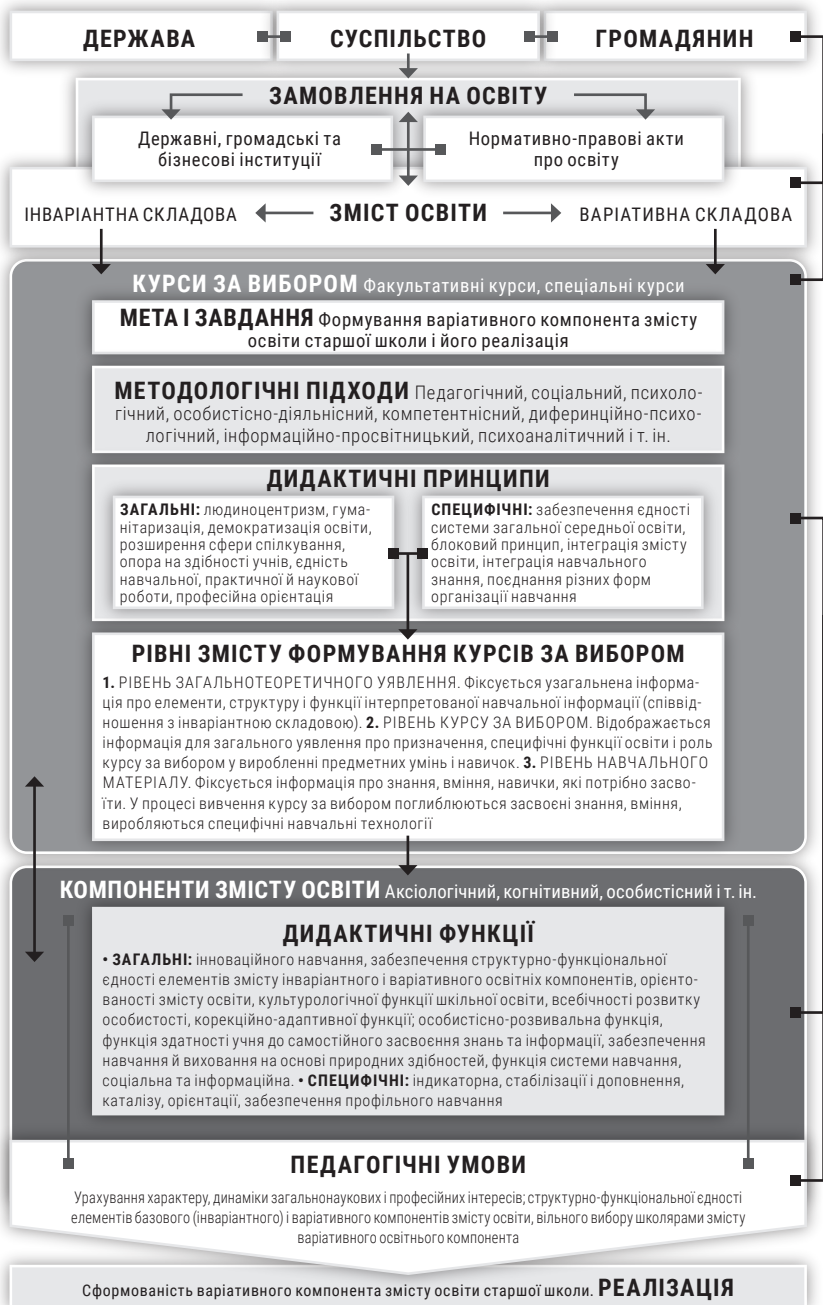


Рис. 2.2.1. Структурно-функціональна модель формування і реалізації варіативного компонента змісту освіти старшої школи

су самонавчання як ефективної діяльності в досягненні індивідуальних цілей навчання.

Формулювання мети і цілей, проектування завдань освіти, добір і розроблення змісту допрофільної підготовки і профільного навчання, удосконалення та оновлення форм і методів навчання мають відбуватися з огляду на сучасні педагогічні технології, за яких реалізується особистісно орієнтоване навчання.

Кожна складова змісту освіти є системним утворенням зі своїми специфічними функціями. Утім, варіативна складова як, так би мовити, синергетично «активніша», динамічніша, гнучкіша і «чутливіша» до тенденцій модернізації змісту освіти, має актуалізований потенціал для розвитку важливих якостей особистості учнів – пізнавальних, соціальних, творчих, організаційно-діяльнісних, комунікативних і рефлексійних.

Варіативний зміст шкільної освіти має бути провідною дидактичною умовою, за якої відбувається формування в учнів системи світоглядних і соціально значущих знань. Наріжною проблемою сучасної шкільної освіти залишається недостатність реалізації принципу варіативності, відповідно до якого складається зміст професійної освіти, що, своєю чергою, залежить від потреб ринку праці, вимог роботодавців до рівня компетентності найманих працівників.

За результатами наукових пошуків і практичної діяльності в системі закладів загальної середньої освіти, з огляду на структурно-функціональний підхід, нами обґрунтовано і побудовано структурно-функціональну модель формування і реалізації варіативного компонента змісту освіти старшої школи (рис. 2.2.1).

Отже, варіативний зміст шкільної освіти має бути провідною дидактичною умовою, за якої відбувається формування в учнів системи світоглядних і соціально значущих знань, а формулювання мети і цілей, проектування завдань освіти, добір і розроблення змісту допрофільної підготовки і профільного навчання, удосконалення та оновлення форм і методів навчання мають відбуватися з огляду на сучасні педагогічні технології, за яких реалізується особистісно орієнтоване навчання.

2.3. Метаособливості добору змісту освіти старшої школи в контексті єдності інваріантної і варіативної складових

Проблемі добору змісту освіти для закладів загальної середньої освіти приділено значну увагу в дослідженнях Н. Бібік [39; 41–45], М. Бурди [57], Н. Буринської [58; 59], С. Гончаренка [102; 103; 105], В. Заг'язинського [135], Л. Зоріної [145], О. Корсакової [201], О. Кравчук [219], В. Краєвського [222–227], Ю. Мальованого [256–260], І. Осмоловської [283–285; 287], О. Савченко [339; 340], С. Трубачевої [386], А. Хуторського [408; 410–413]. Так, В. Заг'язинський розкриває сучасне розуміння сутності, структури, розвивального впливу принципів навчання. Учений пропонує порівняльні характеристики сучасних систем навчання, рекомендації для застосування способів про-

ектування і реалізації позанавчальної системи в рамках предметних й інтегративних курсів [135].

У процесі створення навчальних програм і підручників дослідники особливо увагу звертають на забезпечення їх компетентнісного спрямування, використання завдань, що передбачають активну пізнавальну діяльність старшокласників, зокрема проектну і дослідницьку, застосування її колективних форм [309].

На підтвердження цієї позиції відзначимо, що останнього часу посилилася позитивна тенденція розглядати «зміст загальної середньої освіти щодо його складу, обсягу, освітніх пріоритетів, відповідності кінцевим результатам навчання» не як самоціль, а як засіб формування відповідних компетентностей учня» [273, с. 57].

Особливих труднощів завдає відбір наукового матеріалу та подальше його структурування відповідно до категоріально-поняттєвого апарату природничої, гуманітарної чи технічної галузі наук. Як свідчить педагогічна практика, багатьом педагогам бракує розуміння того факту, що теоретичні знання не можуть бути надані учням у готовому вигляді, на відміну від конкретно-практичних. Теоретичні знання засвоюються у процесі дослідження умов їх походження. Тільки тоді учні усвідомлюють закономірності, які зафіксовані в теоретичних поняттях [128].

Щоб розв'язати проблему відбору змісту освіти для варіативних навчальних програм і підручників різної складності, педагогічній науці належить розв'язати суперечності, а саме: 1) між сформульованими цілями навчання (за будь-якої ієрархізації) та навчальною програмою; 2) між змістовим навантаженням навчальної програми і підручника.

З'ясуємо особливості відбору варіативного компонента змісту освіти та відображення його в навчальних програмах і підручниках. Зміст сучасної шкільної освіти формується поетапно, що пов'язано з його проектуванням і реалізацією.

Перший етап – *проектування змісту шкільної освіти* – охоплює три основних рівні – загальнотеоретичного уявлення, навчального предмета і навчального матеріалу:

1) *Рівень загальнотеоретичного уявлення.* Формами фіксації цього рівня є розроблення теоретичної концепції змісту освіти, визначення його складу, структури, функцій. Сучасна концепція «Нова українська школа» ґрунтується на особистісно орієнтованому підході. Зоною першочергової уваги є діяльність самого учня із саморозвитку. Знання як одна з основних складових змісту освіти потрібні не самі по собі, а для розв'язання важливих життєвих проблем. Оволодіння знаннями і вміннями зумовлено здатністю учня раціонально використовувати їх у своїй діяльності.

Нині постає потреба сформувати «відрефлектований» зміст освіти. Тобто в процесі засвоєння знань учень стає об'єктом самоспостереження – аналізує, усвідомлює, оцінює свій стан, планує, прогнозує та оцінює

результати своєї діяльності, приймає самостійні рішення, будує стосунки з іншими [384].

Через рефлексію виявляється суб'єктивний досвід учня – досвід життєдіяльності, якого він набуває в конкретних умовах соціокультурного середовища, в процесі сприйняття і розуміння світу людей і речей [428]. У перебігу навчання суб'єктивний досвід учня узгоджується зі змістом освіти, який задає соціально-культурні зразки у вигляді понять, законів, правил, прийомів дій, поведінки.

Зміст освіти складається з відповідних йому структурних складових та є педагогічно адаптованим соціальним досвідом. Виходячи з того, що соціалізація особистості відбувається у сферах діяльності, спілкування і самосвідомості, доцільно говорити про компоненти змісту шкільної освіти – *інформаційно-діяльнісний, комунікативний і рефлексивний*.

Компоненти змісту освіти як системні утворення виконують певні функції. Зокрема, спонукають учнів до вияву і розвитку пізнавальних, соціальних, творчих, організаційно-діяльнісних, комунікативних і рефлексивних якостей особистості, що слугує основою формування її ключових компетентностей.

Звідси зміст шкільної освіти є педагогічною передумовою набуття учнями досвіду ціннісно-орієнтаційної, пізнавальної, соціальної, комунікативної, естетичної і фізичної діяльності, розкриття їхніх індивідуальних особливостей, визначення інтересів, нахилів і розвитку здібностей.

2) *Рівень навчального предмета*. Передбачає конкретизацію складу, структури, функцій змісту освіти; фіксується у стандартах освіти, навчальних програмах і методиках викладання навчальних предметів.

3) *Рівень навчального матеріалу*. Склад, структура і функції змісту освіти закріплюються у формі підручників та інших засобів навчання.

Звернімо увагу на особливості відбору змісту освіти для основної школи. У процесі розроблення навчальних програм науковці виходять передусім з того, що основна школа забезпечує базову загальну середню освіту та разом із початковою є фундаментом загальноосвітньої підготовки. Крім того, основна школа формує готовність учнів до вибору і застосування засобів подальшого діставання освіти.

З кожного погляду зміст освіти на другому ступені навчання є загальним для всіх учнів, а особистісно орієнтований підхід реалізується завдяки варіативності методик організації навчання (залежно від пізнавальних здібностей учнів) та впливу чинників різноманітних факультативних курсів [169].

Надаємо значної ваги пріоритетним критеріям відбору змісту освіти, зокрема: урахуванню практичного значення змісту навчального матеріалу для формування ключових компетентностей особистості учня; зауважуванню доцільності збагачення світоглядних знань учнів методами і прийомами наукового пізнання з метою їхнього всебічного розвитку.

Під цим кутом зору виокремлюємо провідні принципи формування змісту освіти у старшій школі, а саме: науковості змісту освіти; фундамен-

талізації наукових знань; гуманітаризації освіти; системності й наступності в конструюванні змісту навчального матеріалу; урахування єдності змістової і процесуальної сторін навчання (реалізується через принципи корисності знання для практичної діяльності людини та контекстного оволодіння навчальним змістом).

Варто зауважити, що вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів здебільшого зводяться до практичного аспекту пізнавальної діяльності (порівнює, характеризує, спостерігає, використовує, показує на карті, розв'язує, дотримується правил й ін.). Це віддзеркалює зазвичай досвід предметної діяльності, який є тільки одним з елементів системи ключових компетентностей учня.

Другий етап – *реалізація змісту шкільної освіти* – співвідноситься з процесом навчання. З одного боку, навчальний матеріал безпосередньо вводиться до процесу навчання з опорою на концепцію «Нова українська школа» та через осмислення вчителем своїх навчально-педагогічних дій (методична рефлексія). З другого боку, на цьому етапі зміст освіти засвоюється у процесі навчання. Аналізуються його склад, структура і функції як особистісне надбання учня.

Отже, зміст освіти трансформується в усвідомлені й засвоєні учнями способи їхньої навчальної діяльності. Ефективному здійсненню цього процесу сприяє рефлексія – здатність учня до самопізнання, уміння аналізувати свої дії, вчинки і мотиви, зіставляти їх з узвичаєними суспільними цінностями, а також з діями і вчинками інших людей.

Прикметним для сучасної парадигми освіти є акцентування на індивідуальних здібностях учнів з огляду на їхні інтереси й освітні потреби, залучення до активної навчальної діяльності на компетентнісних засадах. Зміст освіти, на переконання експертів, виконує тут провідну роль, стає одним з визначальних чинників поліпшення якості освіти. Тому не випадково останнім часом найбільше критики з боку педагогічної громадськості, батьків учнів й інших зацікавлених осіб зазнає зміст шкільної освіти. На їхню думку, зміст освіти, який не формує ключових і предметних компетентностей, зумовлює низький рівень загальноосвітньої підготовки та негативно впливає на якість навчальної діяльності учнів [309].

Психолого-педагогічний аналіз змісту шкільної освіти дав науковцям змогу докладно з'ясувати його недоліки, серед яких: нераціональний відбір та інколи надмірна ускладненість, недосконала структурованість і недостатня узагальненість, перенасиченість фактологічним матеріалом, багатопредметність (особливо в старшій школі), неналежна практико орієнтована і діяльнісна спрямованість. Важливо, що НАПН України з ініціативи її президента В. Г. Кременя започаткувала громадський проект підготовки науково-аналітичної доповіді з проблем удосконалення змісту шкільної освіти. З цією метою науковці Інституту педагогіки, Інституту психології імені Г. С. Костюка й Інституту проблем виховання НАПН України, а також Інституту гігієни та медичної екології імені О. М. Марзєєва НАМН України проаналізували зміст початкової, базової і повної загальної середньої осві-

ти, сформулювали загальні висновки і рекомендації для вдосконалення змісту початкової, базової і повної загальної середньої освіти [Там само, с. 5]. До основних завдань профільної старшої школи належить створення умов і можливостей для успішного закінчення учнями ЗНЗ, професійного самовизначення та цілеспрямованої підготовки до продовження навчання. В окремих випадках старшокласники можуть опановувати певні види професій відповідно до потреб ринку праці [260, с. 4].

2.4. Реалізація варіативного освітнього компонента: контекст навчально-пізнавальної діяльності учнів старшої школи

Теорія управління складними процесами з'ясовується в наукових розвідках психологів і дидактів (С. Архангельський [9], Ю. Бабанський [15], Г. Балл [20; 21], В. Беспалько [33], П. Гальперін [96; 97], О. Леонтьєв [242], Є. Машбіц [267], С. Рубінштейн [330; 331], Н. Талізїна [371]). Вагомою для нашого дослідження є проблема управління системою освіти. Безперечно, децентралізація управління загальною середньою освітою «розглядається як обов'язкова умова поліпшення її якості» [273, с. 22].

Вирішення питань про своєрідність і механізм дії управління як форми зв'язку теоретичних моделей і практичних рішень постає як дійовий засіб взаємоузгодження теорії і практики у царині самої управлінської діяльності. Відповідно управління розуміють не як інструментально-технологічну діяльність адміністративного чи/або організаційного характеру, а як багатогаті складніший духовно-соціальний феномен людської життєдіяльності, самобутню когнітивну систему [299; 363; 379; 425].

Специфіка управління в освітній галузі виражається у цілеспрямованому впливі суб'єкта на об'єкт управління, у дії керуючої підсистеми щодо керованої з метою переведення останньої у якісно новий стан, у впровадженні елементів наукової організації педагогічної праці тощо. Під час формування управлінських стратегій в освітній галузі актуалізується необхідність не тільки адекватної моделі керованих підсистем об'єктної сфери, на яку спрямовано управлінські рішення, а й самоделювання суб'єкта через створення Я-концепції, Я-проекту, Я-моделі за належної його самоідентифікації [421]. Соціально-педагогічні передумови нового бачення сутності управлінської діяльності уможливають створення прийнятної та адекватної стратегії розвитку освітньої галузі. У зв'язку з цим заслуговують на увагу, за А. Самодрином, такі напрями дослідження системи управлінської діяльності, як «моделювання регіонального управління освітою; децентралізація системи освіти; соціально-економічна модель сучасної школи; розроблення критеріїв оцінювання освітньої системи тощо». А звідси – потреба у створенні Концепції управління системою сучасної неперервної освіти, що, на думку автора, дасть змогу істотно оптимізувати розвиток загальноосвітньої школи [345, с. 176].

Аналіз поглядів науковців на процес навчання – розвитку особистості й ролі діяльності особистості в цьому процесі – дав нам змогу виокремити

основні положення стратегії управління навчально-пізнавальною діяльністю у її щільному зв'язку з науково-дослідною діяльністю учнів на етапі допрофільної підготовки і профільного навчання, а саме:

- 1) навчання (пізнання) і розвиток особистості перебувають у єдності, причому навчання стимулює розвиток;
- 2) навчання (пізнання) для особистості є спонуканням до дій, які дають змогу вдосконалити процеси навчального діалогу;
- 3) учень виконує дії та операції, за допомогою яких предметні знання (профільні знання у певній галузі) складаються в систему ідей і понять;
- 4) провідна роль навчання (пізнання) в розвитку особистості полягає у засвоєнні певного змісту знань, похідними від яких є методи навчання (пізнання), форми його організації.

Отже, з'ясуємо, що управління навчально-пізнавальною і науково-дослідною діяльністю учнів на етапі допрофільної підготовки і профільного навчання є організацією співвідношення між усвідомленою навчально-пізнавальною і науково-дослідною діяльністю, системою теоретичних знань та системою нормативних умінь і навичок.

Дидактична стратегія управління навчально-пізнавальною і науково-дослідною діяльністю учнів на етапах допрофільної підготовки і профільного навчання є проектом навчально-виховного процесу з розподіленою спільною діяльністю суб'єктів. Здійснюється він за умов керованого й усвідомленого засвоєння курсів за вибором для задоволення майбутніх фахових потреб і запитів учня, провадження навчального діалогу.

Наведені міркування стають підставою для низки узагальнень, зокрема:

- 1) Система освіти діє в двох режимах: функціонування (об'єкт управління – навчально-виховний процес та засоби, що його забезпечують); розвитку (якісні зміни у змісті, організації і технологіях навчально-виховного процесу; мета розвитку – нарощування освітнього потенціалу, підвищення його ефективності).
- 2) Управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів виходить з того, що вітчизняна система освіти існує нині в двох режимах одночасно: функціонування і розвитку (модернізації). Через трансформування досягнень набутого педагогічного досвіду система освіти адаптується і до сучасних вимог, і до міжнародних стандартів.
- 3) Завдяки управлінню навчально-пізнавальною діяльністю учнів створюються належні умови для оволодіння ними системою вмінь і навичок теоретичної діяльності в межах майбутнього фаху, що визначає вектор проектування змісту навчально-пізнавальної діяльності.
- 4) Організація освітнього процесу узалежнена від трансформацій, що відбуваються в інформаційному суспільстві. Відмітною ознакою освітньої галузі є послідовне розроблення і вдосконалення змісту курсів за вибором відповідно до традиційних і новітніх спеціальностей, які пропонують заклади вищої освіти. Така освітня ситуація ефективно позначається на роботі механізму управління навчально-пізнавальною

діяльністю учнів та позитивно впливає на процес соціалізації учнів на етапах допрофільної підготовки і профільного навчання.

Окреслюємо перспективу розвитку профільної школи завдяки формуванню державно-громадського управління освітньою галуззю. Особливого розгляду потребують обставини розроблення належного прогнозування та створення критеріальної системи управління [273, с. 18]. Важливі проблеми прогнозування розвитку профільної школи порушує А. Самодрин. Учений цілком свідомий того, що помітне місце в цьому управлінні належить науково-педагогічному дослідженню його закономірностей, перспектив, тенденцій розвитку, якісних змін, тобто функції прогнозування. Дослідник висловлює свій погляд на мету прогнозування як на «пошук набору критеріїв», що дадуть змогу оцінити наслідки діяльності профільної школи [345, с. 139].

Бачення подальшої модернізації в управлінні системами закладів освіти подають Л. Даниленко [113] і Л. Калініна [160]. Саме в освітніх закладах нового типу застосовуються такі методи управління, як прогнозування, тематичне планування, навчальний контроль тощо. Сучасній системі управління властиво переходити від організаційних структур (відмітна ознака – розподіл повноважень і відповідальності) до програмно-цільових структур управлінської освіти взагалі та ЗНЗ зокрема.

Розвиваючи думку, Л. Даниленко наголосимо, що управління такою складною динамічною системою, як соціальна організація не може бути успішним лише за використання запрограмованих стандартних способів впливу. Динаміка цілей і завдань, засобів і умов діяльності колективу вимагає від суб'єкта управління оволодіння вміннями ухвалювати рішення з огляду на специфіку ситуації. У соціально-педагогічній системі не можна запрограмувати управлінські рішення, оскільки йдеться про керування людьми, які є найбільш нестандартними елементами системи.

Виходимо з того, що моделювання навчально-виховного процесу в змісті предметної підготовки учнів конституюється на науковій основі та поєднується з іншими методами дослідження. За таких умов моделювання дає змогу отримати вагомі результати і в наслідку дійти вірогідних висновків, які уточнюватимуться і перевірятимуться щодо їх відповідності теоретичним положенням.

Отже, моделювання навчально-виховного процесу створює широкі можливості для вдосконалення управління предметною підготовкою учнів через використання в ньому системних методів. Водночас моделювання спирається на передбачувану появу нових комбінаторних станів і тенденцій в освітянській галузі. У цьому полягає його раціональний сенс як однієї з умов успішної практичної діяльності.

Провідним принципом функціонування старшої школи в Україні, що визначає її сутність, організацію навчально-виховного процесу, істотно впливає на формування змісту навчання, є її профільність. У Концепції профільного навчання в старшій школі (2003р.) зауважується, що «Профільне навчання організується через навчальні заняття (уроки, факультативи),

дистанційні курси, екстернат» [196, с. 12]. Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 12.07.2006 № 396-р було схвалено Концепцію Державної програми розвитку освіти на 2006–2010 роки, у якій акцентувалося на необхідності здійснення профільного навчання учнів старшої школи, оновлення змісту й методичного забезпечення навчально-виховного процесу, індивідуалізації та диференціації навчання обдарованої молоді. Передбачалося також формувати мережу ЗНЗ, які надаватимуть високоякісні освітні послуги, створюватимуть умови для профільного, екстернатного й дистанційного навчання [195, с. 12–14].

Сутнісна особливість профільного навчання полягає в його спрямованості на максимальне задоволення освітніх потреб старшокласників та розвиток їхніх пізнавальних інтересів, нахилів і здібностей. Мета профільного навчання зумовлює загальну структуру і добір його змісту, а також відповідні способи організації освітнього процесу на засадах індивідуалізації і диференціації навчання [170; 171]. До основних завдань профільного навчання належить надання учням повної загальної середньої освіти, сприяння їхньому життєвому і професійному самовизначенню, забезпечення можливостей учням для конструювання своєї освітньої траєкторії, цілеспрямована підготовка їх до успішного продовження навчання на наступних рівнях освіти за вибраним напрямом, створення умов для опанування професії з огляду на потреби ринку праці. Під цим кутом зору профільне навчання можна вважати специфічним засобом реалізації принципу індивідуалізації дидактичного процесу на старшому ступені шкільної варіативної освіти. Теорія профільного навчання в цілісному вигляді на сучасному етапі модернізації освітньої галузі потребує свого обґрунтування. Тим-то у наукових текстах порушується тема розширення, поглиблення і системного узагальнення профільного навчання на рівні, власне, його теорії [8; 89; 116–119; 196; 199; 231; 253; 256; 257; 283; 284; 301; 321; 322; 403; 404]. Утім, бракує однозначності й точності щодо вживання низки понять профільного навчання, зокрема тих, що стосуються навчальних предметів і курсів, у яких утілюється його зміст. Наприклад, у Концепції профільного навчання в старшій школі (2003 р.) виокремлено три типи курсів: базові, профільні й курси за вибором [198, с. 3–15].

До циклу профільних загальноосвітніх предметів також входять ті, що реалізують цілі, завдання і зміст профілю навчання та мають на меті повніше засвоєння учнями теорій, понять і законів, передбачених Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.) [114, с. 3–25].

Для нашого дослідження вагомою є спроба впорядкувати поняттєвий апарат, який становить матеріал для з'ясування структури профілю навчання. Виходимо з того, що наріжною категорією теорії профільного навчання є навчальний профіль (профіль навчання). Саме він визначає спрямованість навчання на врахування і задоволення конкретних індивідуальних і професійно орієнтованих освітніх потреб старшокласників та втілюється у відповідному навчальному змісті, видах і способах навчально-виховної діяльності завдяки науковій організації дидактичного процесу. Навчаль-

ний профіль можна розглядати як своєрідну дидактичну систему, в межах якої досягаються конкретизовані цілі профільного навчання.

Одним із визначальних компонентів структури навчального профілю є зміст навчання. Під час його формування важливо виходити з того, що старша школа має загальноосвітній характер. Тому навчання за будь-яким профілем здатне забезпечити широку і достатню загальноосвітню підготовку здобувачів освіти.

Аби збалансувати загальноосвітню і, власне, профільну спрямованість навчання послуговуються раціональною системою навчальних предметів і курсів за вибором, у яких реалізується зміст освіти в старшій школі.

До складу такої системи в кожному профілі навчання входять:

- 1) загальноосвітні навчальні предмети, які вивчаються в обсязі й на рівні, що задає Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (перша група);
- 2) загальноосвітні навчальні предмети, що безпосередньо пов'язані з відповідним профілем навчання (друга група);
- 3) курси за вибором.

Зазначимо, що обсяг навчального матеріалу не є постійною величиною, а отже, може регулюватися змінами з огляду на пізнавальні здібності учнів, змістові й операційно-діяльнісні ознаки курсу за вибором, спеціалізацію (освітній профіль), а також на його цілі, завдання і мету.

Формування курсу за вибором у змісті профілю навчання здійснюється відповідно до таких закономірностей:

- наукового опису тих чи тих об'єктів і внесення їх як елементів до структури курсу за вибором [222];
- відтворення основними елементами моделі змісту курсів за вибором інформації про систему предметних знань, умінь і навичок тощо (йдеться про вміння інтеріоризувати ціннісні орієнтації, трансформувати алгоритмізовані дії під час розв'язання типової навчальної задачі, аналізувати навчальну ситуацію відповідно до особливостей її виявів і контекстних реалізацій) [326; 341].
- формування курсу за вибором довкола системи понять, які вибираються з множини базових понять відповідної галузі соціально-педагогічних знань (при цьому добирається така кількість понять, яка достатня для чіткого викладення змісту проєктованого курсу за вибором);
- уведення до змісту курсу за вибором системи знань, дібраних із виучуваної галузі наук (природничка, гуманітарна, технічна) та дидактично перероблених, обґрунтованих і призначених для цілей освіти;
- вироблення системи вмінь і навичок, необхідних для застосування у типових різновидах навчальної діяльності.

Курс за вибором будується з урахуванням навчальних можливостей учнів у рамках профілю навчання, рівнів їхніх знань, розвитку пізнавальних інтересів тощо.

Задля ефективної навчальної діяльності беруть до уваги дидактичні особливості різних видів навчальної діяльності учнів основної школи та вибирають доцільні методи викладання навчального матеріалу.

Розподіл навчального часу, обсяг навчальних предметів співвідносяться з процесом вироблення умінь на основі предметно спрямованих знань та завдяки використанню відповідних засобів, які дають змогу виконувати предметно спрямовані дії.

Авторські програми курсів за вибором (факультативні й спеціальні), як правило, спрямовані на формування системи знань, адже «у варіативній частині змісту освіти є значні можливості не лише для системного засвоєння знань, а й відповідно до Концепції профільного навчання в старшій школі – для свідомого вибору майбутньої діяльності» [196, с. 8].

Довідемося з наукових джерел, що курси за вибором стають на допомогу учням у поглибленому і розширеному вивченні профільних предметів, формуванні індивідуальної освітньої траєкторії та орієнтують на усвідомлений і відповідальний вибір майбутньої професії [372, с. 12].

Разом із профільними загальноосвітніми предметами курси за вибором визначають, «з одного боку, специфіку кожного конкретного профілю навчання, а з другого, є дійовим засобом задоволення тих пізнавальних інтересів та індивідуальних освітніх потреб учнів, що перебувають поза межами вибраного ними профілю навчання» [257, с. 220–221].

Поділяємо наукові погляди, що курси за вибором є «педагогічним засобом, який забезпечує варіативність навчання в старшій школі, його особистісну спрямованість і дає можливість певною мірою нівелювати суперечність між єдиними державними вимогами до загальноосвітньої підготовки старшокласників та їхніми індивідуальними інтересами, нахилами і потребами».

Специфічність курсів за вибором виявляється у тому, що вони поєднують у собі дві функції – індивідуально-навчально-пізнавальну і профільно-орієнтувальну [165; 168; 403, с. 63].

2.5. Логіка варіативного компонента змісту освіти старшої школи і система інваріантної складової

Варіативний компонент (шкільний і регіональний) змісту освіти використовується в ЗНЗ України з метою успішного виконання загальноосвітніх завдань. Розгляньмо найтипівші підходи до реалізації варіативного освітнього компонента у педагогічній практиці. (При підготовці матеріалів цього параграфу використано дані з виступів на всеукраїнських науково-практичних конференціях, що відбувалися на базі Інституту педагогіки НАПН України [166; 175].)

Реалізація варіативного освітнього компонента у старшій школі Київської гімназії східних мов № 1 не мислиться поза соціальним партнерством, тобто поза зв'язками ЗНЗ із роботодавцями. Зауважимо, що досвід такого партнерства є здобутком багатьох ЗНЗ. Дбаючи про потреби учнів, педа-

гогічні колективи київської гімназії східних мов № 1, гімназії № 290 м. Києва, кременчуцької гімназії № 5 імені Т.Г. Шевченка Полтавської області, гімназії міжнародних відносин № 323 з поглибленим вивченням англійської мови м. Києва, Пісківської гуманітарної гімназії Бородянського району Київської області налагодили успішну співпрацю з різними виробництвами й організаціями. За нашим висновком, у цих ЗНЗ формується як аксіологічне, так і акмеологічне середовище, що сприяє досягненню їх випускниками професійного успіху в майбутньому.

На прикладі Київської гімназії східних мов № 1, яка є асоційованою школою ЮНЕСКО та дослідно-експериментальним ЗНЗ всеукраїнського рівня (розробляє тему «Реалізація інноваційної моделі розвитку культурно-мовних та морально-громадянських цінностей учнів»), розкриємо провідну роль авторської модернізації і створення навчальних програм курсів за вибором. Із метою впровадження профільного навчання (за філологічним профілем) у гімназії створено програми спеціальних курсів для учнів 10–11-х класів (по 35 навч. год у 10-му і 11-му класах за тижневого навантаження – 1 навч. год), що є варіативною складовою навчального плану гімназії. Зокрема: «Вступ до сходознавства» (англійською мовою), «Лінгвокраїнознавство Китаю», «Китайська мова. Практична граматики», «Лінгвокраїнознавство Ірану», «Японська мова. Практична граматики», «Лінгвокраїнознавство арабських країн» й ін.

Розгляньмо детальніше сутність названих спеціальних курсів для 10–11-х класів.

- 1) **Спеціальний курс «Вступ до сходознавства».** Метою навчання курсу є вдосконалення вмій і навичок мовленнєвої діяльності (читання, письмо, аудіювання, усне мовлення), що сприяє опануванню англійської мови як засобу міжкультурної комунікації. У змісті спеціального курсу акцентується на поглибленні мовних знань, розвитку комунікативної і соціокультурної компетентностей школярів на основі культурно-мовних цінностей і реалій життя в Україні та в країнах Сходу.
- 2) **Спеціальний курс «Лінгвокраїнознавство Китаю».** За мету ставиться ознайомлення учнів з життєвими реаліями Китайської Народної Республіки, що відображають національну культуру країни. Програма курсу містить такі основні розділи: 1) Загальні відомості про Китай; 2) Історія Китаю; 3) Загальні відомості про політичну систему та державний устрій Китайської Народної Республіки; 4) Життя сучасного Китаю. Спеціальний курс спрямований на оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності та закріплення мовних знань, засвоєних у процесі навчання. Під опануванням китайської мови маємо на увазі сформування низки вмій гімназистів, а саме: розуміння китайської мови в різноманітних ситуаціях повсякденного спілкування; формулювання питань та реагування на них; подання необхідної інформації (в усній і письмовій формах); читання і розуміння автентичних текстів (художні, публіцистичні, газетні, інформаційні); виконання порівняльного аналізу стилів життя китайців та українців.

- 3) **Спеціальний курс «Китайська мова. Практична граматики».** Курс має на меті формування мовної компетентності учнів та підвищення результативності навчання китайської мови учнів і забезпечення їхньої якісної підготовки, що відповідає рівню A2+ опанування іноземної мови («європейський мовний портфель»). До завдань курсу граматики належить навчити учнів утворювати осмислені висловлювання (у китайській мові спостерігається «примат» синтаксису над морфологією, коли відношення слів у реченні зумовлюються їх порядком). Навчання учнів практичної граматики спрямовується на отримання конкретного результату, як-от: піднесення інтелектуального й емоційного розвитку; виявлення творчих здібностей; стимулювання пізнавальної активності; формування потреби в самостійному оволодінні знаннями та здатності до автономного навчання впродовж усього життя; розвиток здібностей до соціальної взаємодії задля співпраці та спільного розв'язання проблем; мотивування до вивчення китайської мови й культури з одночасним формуванням позитивного ставлення до їх носія – китайського народу; розвиток міжкультурної компетентності; вдосконалення і розвиток інформаційної та комунікативної компетентностей – засобів міжкультурної комунікації, що є умовою успішної соціалізації особистості.
- 4) **Спеціальний курс «Лінгвокраїнознавство Ірану».** Курс спрямований на ознайомлення учнів з реаліями Ісламської Республіки Іран, що відображають національну культуру країни засобами перської мови. Програмований матеріал покликаний розвивати в учнів комунікативне спілкування через оволодіння різнovidами мовленнєвої діяльності та закріплення мовних знань, засвоєних у процесі навчання. Під час вивчення курсу учні дістають відомості з таких тем: фізична географія Ірану; демографічні й економічні особливості багатолюдних міст країни; визначні місця в Ісламській Республіці Іран; пам'ятки Списку Всесвітньої культурної та природної спадщини ЮНЕСКО в Ірані; національні парки і музеї; політичний устрій держави; національні символи, свята і традиції; стиль життя населення, основні факти з історії народів Ірану.
- 5) **Спеціальний курс «Японська мова. Практична граматики».** Курс визначається як складний педагогічний процес, що виходить з позицій граматичних явищ, притаманних японській мові. Граматика японської мови має свої особливості (твердий порядок слів тощо). На етапі профільного навчання розглядаються складніші граматичні явища японської мови, які вводяться ситуативно та в зв'язку з опрацюванням конкретного тексту. Учні, які оволоділи граматичними вміннями й мовними навичками, мають змогу безпосередньо спілкуватися з представниками Японії, адекватно реагувати на висловлювання партнера, застосовувати зображувальні засоби японської мови, письмово фіксувати і передавати інформацію, використовувати інноваційні підходи до опанування японської мови, сприймати естетику японської мови і тексту, послуговуватись японською мовою для творчого самовираження,

перекладати з японської мови українською та з української японською у найтипівіших ситуаціях усного спілкування.

- 6) **СПЕЦІАЛЬНИЙ КУРС «ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВСТВО АРАБСЬКИХ КРАЇН».** Мета курсу – вдосконалення вмінь і навичок мовленнєвої діяльності учнів (читання, письмо, аудіювання, усне мовлення). Під увагу береться опанування арабської мови як засобу спілкування, передусім з її носіями. Програма курсу передбачає навчання учнів вести бесіду на різноманітні теми (культура, суспільно-політичні події, спорт), готувати усні й письмові повідомлення, розуміти нескладні доповіді арабською мовою та організувати презентації у Power Point. Певна річ, гімназисти долучаються до читання та аудіювання країнознавчих текстів, виконання граматичних і лексичних вправ. Паралельно вживаються заходи до налагодження самостійної роботи учнів із використанням комп'ютерних програм і ресурсів мережі Інтернет. Уведення лінгвокраїнознавчого курсу до навчального плану гімназії дає змогу розвивати здібності учнів до орудування арабською мовою з метою спілкування в діалозі культур між Україною та країнами арабського світу. У змісті програми курсу акцентується на поглибленні мовних знань учнів, розвиткові культурно-мовних цінностей та формуванні соціокультурних навичок старшокласників з огляду на реалії життя в Україні й арабських країнах [164; 176].

У такий спосіб у процесі засвоєння спеціальних курсів учні долучаються до загальнокультурного світу цінностей. У них формуються навички використання вербальних культурологічних знань у ситуаціях іншомовного спілкування. Культурологічний підхід до навчальної діяльності уможливорює досягнення вищого рівня сформування культурологічної компетентності особистості як продукту діалогу культур.

У гімназії широко застосовуються нові інформаційні технології навчання, проводиться пошукова і навчально-дослідницька діяльність, учні виконують самостійні роботи за індивідуальними навчальними планами. Підкреслимо важливість долучення гімназистів до роботи з різними джерелами знань, у тому числі східними, спілкування з іноземними фахівцями, працівниками посольств країн Сходу в Україні.

У Жовтоводському ліцеї природничо-наукового навчання імені 10-ї річниці Незалежності України (Дніпропетровська обл.) створено сучасну систему навчання і виховання задля організації творчого пошуку учнів і викладачів, їхньої плідної співпраці, вільного розвитку особистості кожного учня.

Основні напрями діяльності педагогічного колективу ліцею: підготовка інтелектуального потенціалу українського суспільства завдяки системі неперервної освіти (ліцей – ВНЗ – наука – виробництво); фундаментальна науково-практична довузівська підготовка учнів із метою свідомого вибору ними професії залежно від рівня особистого розвитку; спільна діяльність з ВНЗ для подальшого розвитку обдарованих випускників та залучення їх у майбутньому до співробітництва з ліцеєм; співпраця ліцею з науковими

центрами, впровадження науки та передового досвіду в педагогічний процес, підготовка висококваліфікованих освітянських педагогічних працівників; виховання інтелігентної особистості, громадянина-патріота України. Ліцей є центром науково-методичної роботи в регіоні. Викладачі ліцею створили авторські навчальні програми, які поєднують інваріантний і варіативний освітній компоненти, а також ліцейський освітній компонент для розширення і поглиблення знань учнів із профільних загальноосвітніх предметів – математики, фізики, інформатики, хімії, біології. Завдяки профільному навчанню старшокласники оволодівають навичками самостійної науково-практичної і дослідницько-пошукової діяльності. У них розвиваються інтелектуальні, психічні, творчі, моральні, фізичні, соціальні якості, формується прагнення до саморозвитку й самоосвіти.

Науково-експериментальна робота ліцеїстів щільно пов'язана з їхньою підготовкою до конкурсів та олімпіад різних рівнів. Вихованці ліцею виборюють призові місця на обласних олімпіадах з математики, фізики, хімії, біології, інформатики, української мови і літератури, демонструють глибокі знання на всеукраїнських і міжнародних олімпіадах та на вступних іспитах до ВНЗ. Ліцей є одним із кращих ЗНЗ нового типу в Україні [178]. Кременчуцька середня загальноосвітня профільно-диференційована школа І–ІІІ ступенів № 3 Полтавської області – це структурно-динамічна модель профільно-диференційованої школи (управлінський аспект). Методичне забезпечення профілів навчання здійснюється на психолого-педагогічній основі. У ЗНЗ оптимізується зміст освіти у так званих нежорсткій і жорсткій формах. «Нежорстка» оптимізація навчання реалізується у 5–8-х класах і передбачає варіативність освіти у рамках стандартного державного та шкільного компонентів. «Жорстка» оптимізація притаманна класам високого освітнього рівня – 5–11-м та 9–11-м. Зміст освіти варіюється у рамках державного та шкільного освітніх компонентів, а також інтегруються непрофільні курси та диференціюються профільні курси. Відповідно до положень Концепції профільно-диференційованої освіти (А. Самодрин, 1995 р.) вчителі школи розробили навчальні програми курсів за вибором. Ці програми ввійшли до шкільного (профільного) освітнього компонента навчальних планів та предметів, які вибирають самі учні (додатковий блок, орієнтований на задоволення запитів школярів). Навчально-методична робота педагогічного колективу підпорядкована меті функціонування профільно-диференційованої школи – підвищення методичної майстерності вчителів задля проектування своєї діяльності й оцінювання її на рефлексійному рівні.

Завдяки впровадженню у профільно-диференційованій школі структурно-динамічної моделі реалізації змісту освіти педагоги розв'язують загальноосвітню проблему – вільного вибору учнями змісту навчання з орієнтацією на свої природні задатки і можливості, а також на інтереси всіх суб'єктів освітнього процесу [348]. На базі Ставищенської школи-ліцею педагогічного профілю навчання, Ставищенської школи-ліцею юридичного профілю навчання та Красилівської школи-ліцею агротехнічного профілю

навчання створено середні загальноосвітні навчально-виховні комплекси. (Навчально-виховний комплекс – об'єднання освітніх, фінансових, інформаційних ресурсів навчальних закладів різних типів і рівнів акредитації, у яких учні набувають допрофесійних і професійних знань). До складу цих комплексів входять середня загальноосвітня школа I–III ступенів, ліцей певного профілю навчання та інші освітні модулі (відповідно до їх основного призначення). Для налагодження діяльності територіального освітнього округу розроблено засади районної профільної школи. Зокрема, районна очно-заочна різнопрофільна школа є структурним підрозділом системи загальної середньої освіти району. Завданням школи є задовольнити потребу учнів сільських шкіл району в поглибленому і додатковому оволодінні знаннями з профільних загальноосвітніх предметів. Існує школа як сукупність міжшкільних курсів за вибором (факультативні й спеціальні), які створюються при загальноосвітніх школах району, що мають достатню матеріальну базу, старшу школу (ліцей, профільний клас тощо) та укомплектовані висококваліфікованими фахівцями з профілів навчання. На прохання педагогічних рад при створенні міжшкільних курсів за вибором використовуються години варіативної частини робочих навчальних планів ЗНЗ району. Обсяг навчального плану, перелік навчальних предметів, персональний склад керівників міжшкільних курсів за вибором (факультативні й спеціальні) визначаються районним відділом освіти й оформляються наказом. Різнопрофільна школа працює відповідно до свого річного плану, затвердженого районним відділом освіти. Мережа міжшкільних курсів за вибором створюється за пропозицією закладів освіти після аналізу освітніх запитів учнів і їхніх батьків. Узагальнену інформацію з цього питання Центр соціально-педагогічної і психологічної діагностики та моніторингу районного методичного кабінету подає щороку (до 15 вересня) в районний відділ освіти [281]. До завдань науковців належить унормування педагогічного досвіду, набутого на експериментальному майданчику в Ставищенському районі, та розроблення положення про різні типи освітніх мереж у складі територіального освітнього округу з наданням їм статусу юридичної особи. А звідси – потреба підпорядкувати адміністрації районних освітніх округів районним радам та завдяки адміністративно-територіальній реформі істотно скоротити функції відділів освіти. Лише такі заходи, переконаний І. Осадчий, створять простір для «муніципалізації» освіти і зумовлять перехід від державного до громадсько-державного управління освітою [282].

Тернопільський навчально-виховний комплекс «Загальноосвітня школа I–III ступенів – правовий ліцей № 2» (Тернопільська обл.). Дотримуємося думки, що сучасний навчальний заклад має бути до послуг учнів та їхніх батьків. Мовимо передусім про компетентісну підготовку молодого покоління до діставання неперервної освіти впродовж усього життя. Водночас до завдань будь-якого навчального закладу належить розвиток системи профільного навчання з орієнтацією на формування соціоцентрованих цінностей учнів – гуманізму, гідності,

довіри, патріотизму, відповідальності, терпимості, чуйності й інших моральних принципів і якостей особистості майбутнього громадянина України.

Можемо констатувати, що в Тернопільському навчально-виховному комплексі «Загальноосвітня школа I–III ступенів – правовий ліцей № 2» (далі – ТНВК «ЗШПЛ № 2») варіативний освітній компонент реалізується з метою оволодіння учнями сукупністю систематизованих знань, умінь і навичок, підготовки і долучення їх до норм і цінностей національної культури, різних сфер життєдіяльності суспільства та до культури суспільної системи (за [358, с. 262]).

Варто відзначити, що в ТНВК «ЗШПЛ № 2» склалися соціально-педагогічні передумови для реалізації варіативного освітнього компонента. Так, навчальний заклад презентує компетентнісну модель інноваційного підходу до освітньої практики. Педагоги цього закладу свідомі того, що курси за вибором допомагають розв'язати коло пріоритетних освітніх проблем, зокрема тих, які стосуються індивідуалізації освітніх траєкторій учнів.

Провідною тенденцією у діяльності ТНВК «ЗШПЛ № 2» є використання в структурі профільного навчання курсів за вибором. З одного боку, курси за вибором разом із профільними предметами визначають специфіку кожного профілю навчання; з другого, вони є дійовим засобом задоволення пізнавальних інтересів та індивідуальних освітніх потреб учнів, що не завважаються у вибраному ними профілі навчання. З науково-методичного погляду курси за вибором виконують покладені на них функції – профільно-формувальну й індивідуальну освітньо-розвивальну. Реалізуються зазначені функції засобами основних типів курсів за вибором – факультативних і спеціальних курсів.

Отже, провідною тенденцією розвитку в Україні профільної школи є її орієнтація на широку диференціацію, варіативність, багатопрофільність, інтеграцію загальної і допрофесійної освіти [196; 197; 252]. Стоїмо на думці, що неодмінною умовою модернізації ЗНЗ є впровадження у їх практику варіативного освітнього компонента як складової неперервної професійної освіти.

Утім, не можемо оминати одну з головних проблем шкільної освіти – ще недостатню реалізацію принципу варіативності, що призводить до звуження тематики курсів за вибором та не сприяє повновартісному задоволенню освітніх інтересів і потреб учнів.

Стратегія профільності старшої школи, проголошена в Україні на законодавчому рівні, передбачає пошук ефективних технологій профілізації навчально-виховного процесу. На часі – вивчення позитивного досвіду зарубіжних країн із налагодження навчання у цій ланці освіти [360]. З'ясуймо особливості організації і змістового наповнення освітніх процесів у старших середніх школах Швеції, Великої Британії, Італії, Франції, Болгарії, США, Китаю та інших країн.

Спільною рисою цього освітнього щабля у більшості західноєвропейських країн є наявність таких різновидів програм і навчальних курсів: а) обов'язкові для всіх учнів (загальноосвітні); б) обов'язкові за вибором

(учні мають вибрати кілька навчальних курсів із серії запропонованих); в) довільного вибору (крос-дисциплінарні); г) курси для самоосвіти.

Нині популярним стало використання модульного способу організації навчання у старшій середній школі (Швеція, Велика Британія, Італія). Це дає змогу максимально наблизити навчальний процес до потреб учнів та полегшити у майбутньому їхню адаптацію до студентського життя [178]. Так, Швеція переймається розвитком знань і навичок учнів задля їхнього економічного самоствердження в суспільстві. Освітні цілі старшої школи Великої Британії спрямовані насамперед на допомогу молоді у виборі освітніх закладів із метою подальшого навчання та набуття професійної кваліфікації. Факультативне навчання та обов'язкове вивчення учнями предметів за вибором стали у зарубіжних школах цілком звичним явищем. Викликає інтерес веб-сайт Східного Мічиганського університету (Eastern Michigan University). Цей ресурс містить інформаційний лист про курс за вибором «Творче письмо» для учнів старших класів, які вивчають англійську мову. Завдання факультативного курсу – зосередити увагу учнів на особливостях різножанрових художніх творів завдяки написанню ними своїх творів у відповідній жанровій формі на взір літературного наслідування. Впродовж усього курсу учні ведуть рефлексійні записнички, у яких документують своє розуміння процесу написання, перегляду й редагування власних творів. Цей курс за вибором ґрунтується на дослідженнях сучасних форм і методів навчання [449]. Відзначимо, що курси за вибором у середній школі «NorthStar» (США), яка готує учнів до вступу в Академію NorthStar, переважно виходять за рамки базових предметних галузей. Щоб закінчити Академію NorthStar, учні мають набрати достатню кількість елективних кредитів. Факультативи відображають інтереси учнів, поглиблюють набуті знання, вміння і навички тощо [452].

Беремо до уваги видання «High School Course Selection Booklet, 2016–2017», з якого дізнаємося про курс за вибором «Соціологія» для учнів 9–11-х класів. Зазначається, що цей курс за вибором дає учням змогу вивчати суспільство і соціальні взаємодії. Водночас учні отримують уявлення про те, як соціальні дослідження впливають на їхнє життя. Передбачається, що учні досягнуть, синтезують і проаналізують соціологічний матеріал. Крім того, у них формуватиметься здатність розуміти, прогнозувати і пояснювати соціальні явища, поширені у сучасних суспільствах [444].

Відповідно до Навчальної програми для старшої школи, як повідомляється на інтернет-ресурсі «High School Program Curriculum», учням 9–12-х класів стануть у нагоді курси онлайн та їх паперові версії. Засновані вони на моделі освіти, яка відповідає високим стандартам Північноамериканської ради з онлайн-навчання (NACOL). Програма пропонує понад 150 курсів – базові навчальні предмети, курси Advanced Placement® (AP®), десятки факультативних курсів та шість мов світу. Учні навчаються за інтерактивним мультимедійним навчальним планом у своєму темпі. Онлайн-програма містить нові курси, на яких вивчається журналістика. Інтегровані математичні та онлайн-уроки є найновішими в мультимедійному навчанні,

а саме: віртуальні лабораторії, аватари, анімації, інтерактивна графіка. Анімовані підручники й онлайн-програми уможливають живе навчання. Інтерактивне навчальне середовище забезпечує учнів від ризиків для здоров'я під час роботи в мережі Інтернет [445].

У старшій школі розвинутих країн світу реалізується широкий спектр курсів за вибором і факультативів. Як правило, ці форми занять не обмежуються рамками базових освітніх галузей (англійська мова, математика, історія, наука, іноземна мова). Пропоновані учням курси за вибором і факультативи відображають інтереси підлітків, формують і вдосконалюють навчальні вміння та безпосередньо пов'язуються з майбутнім кар'єрним зростанням. З кожного погляду вони не потребують багато часу або роботи на відміну від базових курсів.

Варто зауважити, що учні можуть вибрати кілька курсів чи факультативів, серед яких: «Автомеханіка», «Аеробіка», «Антропологія», «Архітектурне проектування», «Біблія», «Бізнес», «Ботаніка», «Важка атлетика», «Введення в астрономію», «Введення в економіку», «Введення в океанографію», «Геологія», «Гімнастика», «Графічний дизайн», «Дебати», «Дизайн інтер'єру», «Домашнє управління» / «Домашня економіка», «Дослідження Старого Завіту» / «Нового Завіту», «Електрика», «Жестова мова США» / «World Politics Elective», «Живопис», «Життєві навички», «Журналістика», «Здоров'я», «Історія церкви», «Кераміка», «Комп'ютерні настільні видавничі комплекси», «Критичне мислення», «Ландшафтний дизайн», «Логіка», «Маркетинг», «Метеорологія», «Мистецтво», «Міфологія», «Надання першої допомоги», «Наука», «Образотворче мистецтво», «Опрацювання текстів» / «Робота з текстами», «Оркестр», «Офіс», «Підприємницьке право», «Програмування» / «Мови веб-дизайну», «Психологія», «Реклама», «Релігії», «Риторика», «Садівництво», «Сантехніка», «Скульптура», «Соціологія», «Театр», «Управління», «Фізкультура», «Фільм», «Фінансовий менеджмент», «Фотографія», «Харчування» [438].

Як бачимо, курси за вибором і факультативи стосуються головних сфер людської діяльності. На інтернет-ресурсі «Exploring Possible Elective Courses for High School» також ідеться про широкі можливості факультативних курсів для старшої школи. Зокрема: 1) факультативи (курси за вибором) доповнюють навчання в класах тим змістом, який цікавить дітей, і готують їх до дорослого життя; 2) у старшій школі підліток досліджує особисті інтереси, аби вибрати свою кар'єру; 3) старша школа – це пора, коли підліток готується до дорослого життя, а тому формує життєво важливі навички; 4) підліткам потрібно навчитися дбати про свій банківський і фінансовий стан – незалежно від того, чи планує він учитися в коледжі, чи ні (слід навчитися збалансовувати чекову книжку, бюджетувати свої фінанси, мати актуальні знання про кредити і позики); 5) у старшій школі підліток вибирає те, до чого прагне.

З усім тим учням пропонують вибрати щось з «Переліку можливих тем, курсів за вибором і факультативних курсів», а саме: бухгалтерський облік, управління бізнесом, бізнес-математику, власні фінанси; сільське господарство, ботаніку, квітковий дизайн, садівництво; антропологію;

астрономію; архітектуру; ремонт приладів; художню історію, арт-студії, малювання, ювелірний дизайн; редагування; кераміку; живопис; друку; скульптуру; аудіовиробництво, кінематографію; автомагазин, автомеханіку; каліграфію; столярні вироби, деревообробку; комп'ютерні програми, графічний дизайн, мережу Інтернет, програмування, технології, графічні комунікації; концертну групу: хор, музичне виховання, теорія музики, драма, вокальна музика; косметологію; творче письмо; фантастику; поезію; етимологію; журналістику; танці; дебати, етику, логіку; кінне навчання, кінний тренажер; іноземну мову, мовлення; географію, уряд, громадянське суспільство, поточні події, політологію; домашню економіку; дизайн інтер'єру; середньовічну історію, міфологію; йогу, аеробіку, харчування; фотографію, PhotoShor, веб-сторінку, дизайн сайту; фізіологію, психологію, соціологію; релігієзнавство, теологію; робототехніку; світову літературу, світові релігії; зоологію [440].

У більшості ЗНЗ учні відвідують елективні заняття з тем, що виходять за межі навчального плану. На цих заняттях діти досліджують особисті інтереси, вивчають теми, які їм до вподоби. Щоб учні впоралися з вибором факультативів, їм радять ставити собі запитання, чи відповідатимуть майбутні заняття їхнім уподобанням. Відзначаємо увагою й інші поради учням, а саме: «Якщо Ваша школа не пропонує класів, які Ви хочете відвідувати, ознайомтеся з пропозиціями про курси в місцевих і громадських коледжах»; «Будьте розважливими – через вибір чотирьох-п'яти курсів щосеместру Вам забракне часу для користування додатковими освітніми послугами»; «Навчання у класі, де Вас знайомлять з новим предметом або з предметом, що дає поглиблені знання, – це нагода і спосіб випробувати себе й залишатися мотивованим протягом усього навчання у старшій школі (Ви можете навіть відкрити в собі новий талант чи інтерес)»; «Слід переконатися, що Ваших знань, умінь і навичок буде достатньо для продовження навчання у вибраному коледжі (наприклад, деякі коледжі цікавляться, чи вивчали Ви образотворче мистецтво або чи опанували іноземну мову упродовж чотирьох років)»; «Аби переконатися, що Ви правильно вибрали факультативні класи, поговоріть зі своїми консультантами і вчителями, котрі допоможуть Вам з'ясувати, які факультативи задовольнять вимоги коледжів»; «Використовуйте College Search для моніторингу вимог, що їх ставлять ті чи ті коледжі» [446].

Дослідження дало нам змогу виявити, що у США існує низка акредитованих середніх загальноосвітніх закладів системи К-12. Водночас популярними є інтернет-школи. Наприклад, Forest Trail Academy, що є акредитованою онлайн-гімназією К-12, забезпечує якісну онлайн-освітню навчальну програму учнів США та інших країн. Інтернет-шкільний навчальний план пропонує індивідуальні курси, програми відновлення кредиту та курси підвищення кваліфікації є однією з найгнучкіших гімназій. Методологія навчання у Forest Trail Academy дає можливість учням завжди бути присутніми на інтернет-заняттях та навчатися у своєму темпі. Онлайн-програми узгоджуються із загальнодержавними освітніми

стандартами та відповідають індивідуальним потребам кожного учня. Пропонуються такі курси: «Масова комунікація», «Анатомія і фізіологія», «Астрономія», «Зоологія», «Планування кар'єри», «Психологія», «Соціологія», «Комп'ютерні програми», «Основи бізнесу», «Управління стресом», «Освіта водія», «Телевізійне виробництво», «Статистика», «Світова культурна географія», «Споживча математика», «Креативне письмо», «Історія мистецтва», «2-D Art Complete I» (мистецький), «Уведення в театр», «Екологія», «Антропологія», «Історія танцю» тощо [442].

Становлять інтерес комплексні програми курсів за вибором, якими послуговуються шкільні округи. Наприклад, Шкільний округ № 61 Великої Вікторії, розташований у столиці Британської Колумбії, охоплює муніципалітети Ескімальта, Оук-Бей, Вікторію, частину Сааніча і Хайлендса й ін. В електронному ресурсі «High school – required and elective courses» зазначається, що кожний із семи середніх ЗНЗ пропонує навчальні плани, сертифіковані та затверджені в провінції Британська Колумбія. Шкільний округ Великої Вікторії надає якісну освіту майже 19 тис. учнів у 27 початкових, 10 середніх і семи старших школах. Щороку понад 650 старшокласників реєструються у Програмі неперервної освіти Шкільного округу № 61. Майбутні випускники середньої школи в Британській Колумбії повинні отримати достатню кількість кредитів з таких базових предметів: англійська мова, англійська як друга мова, математика, грамотність, соціальні дослідження, фізична культура, планування, портфоліо. Учні також мають відвідувати обов'язкові факультативні курси відповідно до особистих потреб та інтересів (тематика курсів: електроніка, техніка, дослідження продуктів харчування, готельне господарство і туризм, механіка, бізнес, менеджмент, комп'ютерна грамотність, маркетинг, драма, танці, музика, цифрове зображення, графічний дизайн, відеомистецтво тощо) [443].

Скеровуємо увагу на навчальну діяльність Connections Academy (Академія зв'язків), у якій здобувають віртуальну освіту американські старшокласники. Цей навчальний заклад опікується безоплатними онлайн-овими державними школами для учнів K-12 класів. Більшість шкіл, які підтримує Асоціація Connections, акредитовані одним із шести регіональних акредитаційних агентств. Інтернет-школи працюють задля досягнення спільної (разом з батьками) мети – сформування готовності учнів до дорослого життя. Якщо учні, сім'ї та співробітники освітнього закладу працюють як одна спільнота, то учні домагаються успіху у навчанні.

До завдань інтернет-шкіл належить: допомога учням за безпечного широкоохопного онлайн-режиму в розробленні власних стратегій успіху, розвиток сильних сторін особистості; формування персоналізованої шкільної онлайн-спільноти; налагодження зв'язків між учителями й учнями, батьками і вчителями, а також учнями та їх однолітками.

Означимо рушійні сили цього підходу: 1) безкоштовна онлайн-освіта, прогресивний навчальний план (в Connections Academy відсутня плата за навчання; курси відповідають національному та державним стандартам, а також інтегрують найкращі тексти, матеріали і ресурси для створення

навчальної програми); 2) комплектування інтернет-шкіл досвідченими вчителями, які сертифіковані й спеціально підготовлені для успішного провадження навчання засобами Інтернету (вчителі піклуються про дітей та стоять на думці, що індивідуальне навчання є ефективним); 3) індивідуалізований підхід до кожного учня (індивідуальна увага дає вчителям змогу дізнатися про стиль навчання, навички й інтереси кожного учня та створити належні умови навчання; за використання цього підходу прискорюється навчання учнів в успішних сферах – «сферах сили» або їм дають додаткову увагу в «сферах слабкості»); 4) підтримання батьками інтернет-навчання (батьки долучаються до навчання своїх дітей та контактують з конкретними викладачами); 5) простота використання технології навчання (зручна система Connections Academy Connexus® уможливорює спільне навчання; батьки долучаються до планування уроків та мають доступ до оцінок дітей); 6) соціалізація, ділові зв'язки, дружба (учні регулярно зустрічаються в онлайн-сеансах LiveLesson® і мають змогу обмінюватись ідеями, ділитися враженнями, проводити спільні заходи й екскурсії; для учнів, які хочуть навчатися додатково, передбачено гнучкі програми).

За аналізом Навчальної програми старшої школи Connections Academy доходимо думки, що інтернет-освіта для сучасних підлітків є природною й прийнятною. Річ у тім, що учні повсякчас використовують Інтернет для спілкування одне з одним, задоволення особистих інтересів. Навчальна програма старшої школи гарантує кожному учневі опанування майбутньої професії. Безперечно, математика, грамота, англійська мова і соціальні дослідження є пріоритетними в навчальному плані. Разом із тим Connections Academy пропонує багато онлайн-навчальних курсів, що становлять основу для особистих виборів [437].

Підкреслюємо рацію пагрунування управлінням освіти м. Мерседа (Канада) курсів за вибором у ЗНЗ. Вирізняємо курси за вибором, які стосуються комп'ютерних технологій споживання, фінансів і лідерства, а саме: «Комп'ютерні додатки», «Комп'ютерна література» і «Застосування комп'ютерів», «Сімейна споживча наука», 3) «Фінансова література» і «Фінанси», «Лідерство» [450].

Для розв'язання проблеми диференціації змісту освіти у старшій школі США здійснюються такі підходи: навчання на рівнях (потокі і групи); відбір і поглиблене вивчення деяких предметів із метою кращої підготовки групи учнів до навчання у ВНЗ певного профілю.

Згідно з дослідженнями О. Шпарик учені США визначають диференціацію навчання як «організацію навчально-виховного процесу з урахуванням індивідуальних здібностей учнів одного класу» [424, с. 17]. У цьому сенсі школа адаптується до потреб учня, у результаті чого максимізуються його індивідуальний розвиток та особисті успіхи у навчанні. Головна вимога до диференційованого навчання зводиться до того, вважає Т. Холл, що «не слід очікувати від учня, що він сам буде підлаштовуватися під освітню програму, а слід сприймати його на тому рівні, де він знаходиться на поточний момент». Докладно з'ясує питання диференціації навчання

вчений К. Томлінсон. На її думку, диференціація – це «підлаштування навчання під задоволення індивідуальних потреб учнів, а також здатність учителя відповідально реагувати на ці потреби» [Там само, с. 17].

Сучасні дослідження американських вчених (Е. Елліс, К. Томмірсон й ін.) проблем диференційного навчання ґрунтуються на принципових положеннях, а саме: сприяння фаховому самовизначенню та навчальній мотивації учнів; оцінювання рівня підготовки учня; об'єднання учнів відповідно до їхніх індивідуально-типологічних особливостей; навчання учнів у зоні проксимального розвитку (розбіжність між рівнями теперішнього і потенційного розвитку дитини) тощо [Там само, с. 19].

Учителі США послуговуються рекомендаціями вчених для ефективного застосування диференціації у навчально-виховному процесі. Це, зокрема, вивчення учня, ведення психолого-педагогічного спостереження, визначення диференціації за ступенем складності, мірою самостійності та обсягом роботи, довільне об'єднання учнів у групи, вибір учнями посильного виду діяльності, систематичне виконання диференційованих завдань з поступовим їх ускладненням для сильніших учнів, уміле використання заохочення, залучення учнів до парної групової та індивідуальної роботи, контроль і самоконтроль знань, умінь, навичок [Там само, с. 20–21].

Американські науковці розуміють навчальний профіль як невід'ємний від диференціації та з'ясовують його суть з позиції учня, тобто як «сукупність специфічних рис, що характеризують особу учня та його ставлення до навчального процесу». Одна з важливих якостей навчального профілю – це «банк» інформації про освітні можливості, інтереси, потреби, побажання учня. Відмінною ознакою реалізації навчального профілю є активна участь у його втіленні самого вчителя, який «виявляє та акцентує їхні (учнів) сильні й слабкі місця, розкриває таланти <...> інтереси, вподобання, що можуть сприяти або перешкоджати ефективному навчанню», розробляє для кожного учня способи навчання [Там само, с. 21].

Для планування курикулуму та вибору форм і методів навчання на кожному уроці американські вчителі використовують чотири категорії чинників навчальних профілів: «групову орієнтацію (незалежна/самоорієнтація, групова, мішана й ін.); пізнавальний стиль (творчий / з опорою на факти; від загального до часткового/від часткового до загального; індуктивний/дедуктивний; орієнтований на людей / орієнтований на предмет чи завдання; конкретний/абстрактний; співпраця/змагання; усний/візуальний тощо); навчальне середовище (тихе/шумне; тепле/прохолодне; спокійне/мобільне; фіксоване/гнучке тощо); розумові здібності (аналітичні, практичні, творчі, логічні/математичні, музикальні/ритмічні, натуралістичні; інтерперсональні/інтраперсональні тощо)» [Там само, с. 22].

Досвід розвитку освіти в зарубіжних країнах вказує на широку зовнішню і внутрішню диференціацію ЗНЗ (Німеччина – мінімізація змісту освіти, профорієнтація; Франція – профорієнтація в старшій школі; Японія – рання профорієнтація; США – спіральні програми; Велика Британія – добровільний вибір профілю навчання, тьюторське виховання).

Великої ваги формуванню конкурентоспроможності молоді на ринку праці надає Франція. В освітніх закладах країни, попри велику кількість навчальних предметів і курсів, небагато основних напрямів профілізації. Варто зауважити, що за наявності стаціонарних відділень і секцій навчальні предмети і курси створюються відповідно до навчальних планів і програм профілю навчання і є обов'язковими для вивчення. Факультативні заняття і предмети за вибором відіграють допоміжну роль, тож їхня роль у загальному балансі навчального часу порівняно незначна. Стаціонарні відділення і секції з уніфікованими навчальними планами і програмами існують у старших класах середніх шкіл Німеччини, Італії, Іспанії, Нідерландів, Данії, Аргентини й інших країн. Загалом у старшій зарубіжній школі спостерігається стійка тенденція до скорочення кількості профілів навчання і навчальних курсів, яка спричинена збільшенням у навчальному плані обов'язкових предметів і курсів. У Болгарії курси за вибором упроваджуються як перша форма диференціації навчання, що має практичну спрямованість. На факультативних заняттях учні вивчають сучасні й класичні мови, бухгалтерію, музику. З відкриттям спеціалізованих шкіл не втратили свого значення факультативні курси. Завдяки цій формі навчання вирішуються суперечності, зумовлені зростанням інформації та скороченням тривалості навчання. Тематика факультативних курсів у школах Болгарії не пов'язана з шкільним навчальним змістом. Тобто до завдань курсів за вибором не належить поглиблення і розширення загальноосвітніх предметів. У школах Китаю факультативи і курси за вибором вводяться на етапі повної середньої школи (відповідає старшому ступеню нашої школи). Як і в інших країнах, ці форми навчання виконують функцію розвантаження навчальних програм і задоволення навчальних інтересів учнів. Після вивчення обов'язкових предметів учні розподіляються (залежно від інтересів і здібностей) за потоками: науковим (гуманітарний і природничий) і професійним. Китайські фахівці поділяють навчальні курси за змістом на три групи: наукові, технічні й за інтересами. Завдяки цим групам курсів розкривається стан наукового і суспільно-економічного розвитку країни. Наприклад, ставиться завдання, щоб технічні курси відповідали вимогам товарної економіки і соціального розвитку тієї чи тієї місцевості (основи торгово-промислових знань; охорона навколишнього середовища; переробка продуктів; деревообробка; металообробка тощо). Останнім часом у повних середніх школах Китайської Народної Республіки перевага надається навчальним курсам міжпредметного змісту як логічному продовженню комплексних навчальних предметів, що посіли чільне місце у неповній середній школі. Привертає увагу група навчальних курсів, побудованих за інтересами (музика, спорт, мистецтво тощо). Для обдарованих дітей їх тематика не регламентується, а визначається з огляду на побажання школярів.

У китайських експериментальних школах уведено новий курс «Маленький Ньютон», що має на меті розвиток логічного мислення, спостережливості, вміння зіставляти факти, предмети, явища. Завдяки практичній

діяльності учні усвідомлюють абстрактні істини, поглиблюють знання з навчальних предметів, виявляють творчий інтерес до науки. Велику популярність здобули спеціальні курси «Розумний робот», «Маленький винахідник», «Експериментатори», «Цікава математика», «Ігри й відкриття» [406, с. 38].

Отже, за головну мету старшої школи в зарубіжних країнах ставиться індивідуалізація розвитку особистості учня, розкриття його потенціалу, задоволення потреб національної економіки у кваліфікованих працівниках, соціальна інтеграція, формування активного громадянина, закладання основ для його навчання впродовж усього життя [252; 360] є досягнення зарубіжної педагогічної науки і практики у розв'язанні проблем формування і реалізації варіативного освітнього компонента. Зарубіжні заклади загальної середньої освіти до певної міри автономно створюють навчальні плани, програми і підручники, що стимулює творчу активність педагогічних колективів.

Слушною є думка, що трансформація європейського освітнього простору, реформування середніх навчальних закладів у передових країнах світу вимагають від українського громадянського суспільства здійснення адекватних кроків для інноваційного розвитку вітчизняної школи.

Провідними напрямками сучасної педагогічної науки вважаємо вирішення питання дидактико-методичного забезпечення варіативного освітнього компонента, дослідження особливостей його відбору та відображення у навчальних підручниках і програмах.

З упровадженням новітнього методологічного підходу в навчально-виховне середовище профільної школи підноситься роль її педагогічних функцій – виховання гуманістичних, соціально-професійних ідеалів (особистісні й суспільні цінності), формування соціального прагматизму учнів (принципи довіри, соціальної відповідальності, соціальної привабливості) та емоційного інтелекту (внутрішньоособистісний, міжособистісний, соціальний).

Покладаємо надії зрушити загал педагогічних колективів закладів загальної середньої освіти на повноправну реалізацію варіативного освітнього компонента. Доводимо потребу в підпорядкуванні їхньої навчально-методичної роботи меті функціонування профільних шкіл, упровадженні в педагогічний процес наукових розробок і передового досвіду в галузі варіативної освіти.

Розділ 3

АКСІОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ЄДНОСТІ ЙОГО ІНВАРІАНТНОЇ І ВАРІАТИВНОЇ СКЛАДОВИХ (Косянчук С. В.)

3.1. Знання як детермінанта формування ціннісних орієнтацій старшокласників

Парадигмальні зрушення у сучасній дидактиці у бік розв'язання проблем структурного і сутнісного навантаження змісту освіти, її цілей, пріоритетів зумовлені всебічними процесами реформування в країні. Нова освітня аксіологічна парадигма, небезпідставно, пов'язується з поняттям освітньої системи як, на думку Т. Левченко, реальної сукупності чинників, що зумовлюють реалізацію соціальних функцій освіти [240]. Від освіти чекають стрімкого зростання її ролі і впливу на особистість і соціум. Однак, процеси створення і поширення знань як ключові детермінанти освіченості сучасної особистості позначені деякою квалістю, частковістю, супротивом новітнім здобуткам. Досліджуючи витоки аксіологічного підходу до педагогічних явищ, В. Лозова зазначає, що «аксіологічний підхід в освіті спрямований на збереження, творчий розвиток гуманістичних цінностей педагогічної практики і науки, її положень, принципів, вимог, форм, методів, які забезпечують оволодіння суб'єктом культурою, соціальним досвідом людства, розвиток його духовності як моральної сутності особистості, формування потреби в самореалізації, особистісного саморозвитку тощо» [250, с. 68]. Аксіологічний (ціннісний, ціннісно-мотиваційний, ціннісно-смісловий) підхід має в основі вчення про цінності, за яким людина розглядається як найвища цінність, як мета розвитку суспільства; освітній результат – розвиток моральних, естетичних, економічних, екологічних та інших цінностей особистості [288, с. 62; 289; 295, с. 116]. Водночас «аксіологічний (ціннісний) підхід дає змогу з'ясувати якості і властивості предметів, явищ та процесів, з позицій їх здатності задовольнити потреби суспільства у вигляді норм та ідеалів. Серед найбільш значущих цінностей виокремлюють гуманістичні, духовні, матеріальні цінності та їх різновиди, а їх екстраполяція у внутрішній світ людини набуває особистісного сенсу» [288, с. 62].

Розглянувши зміст освіти як педагогічну проблему крізь призму його оновлення, спрямованого на подолання розриву між соціальними функціями освіти, що відображають її потенціал, і реальною соціальною роллю освіти, зазначаємо: зміст шкільної освіти має виходити, насамперед, з визначення алгоритму цілепокладання: співвідношення цілей і змісту шкільної освіти, тобто передусім слід чітко сформулювати цілі шкільної освіти, а вже потім визначати зміст, який необхідно освоїти для реалізації цих цілей. Такий підхід усуне суперечності, що мають місце у сучасній

освітній практиці, коли добирається зміст навчального матеріалу, і лише потім декларуються цілі освіти, які зводяться до засвоєння дібраного змісту навчальних предметів. Тільки в парадигмі особистісно орієнтованої освіти можливий такий підхід до постановки цілей шкільної освіти: передусім визначаються ті особистісні якості і ціннісно-сміслові орієнтації, які мають особливу соціальну значущість у певних суспільних умовах і в розвитку яких школа може відіграти істотну роль.

Виходячи з постулату, що будь-який соціально-культурний феномен характеризується аксіологічними аспектами, має емерджентний (виникнення, поява нового) характер, містить певну оцінку (є модальним), ми зважаємо на те, що методологічні тенденції гуманітарного знання впливають з аксіологічного виміру. Якщо розглядати зміст освіти як її смисл, а аксіологічні аспекти навчальної інформації як цінність, ми дійдемо розуміння ціннісного ставлення як психологічного утворення. «Отже, – зауважує О. Бодальов, спираючись на В. Мясіщева, – особистість – не є якимось непорушним, колись сформованим, і незмінним з певного віку психічним утворенням, а є динамічним змінюваним формуванням, що підпадає під численні зовнішні і, передусім, соціальні впливи» [47]. Відтак, зміст освіти має бути максимально наближеним потреб особистості учня, а якість освіти – до вимог суспільства. У навчально-виховному процесі ці умови мають органічно поєднуватися, збалансовуватися, бути синергетично вмотивованими задля досягнення головної мети – становлення і розвитку гармонійної особистості майбутнього члена суспільства. Як зазначає В. Кремень, «для педагогічно-освітнього процесу вкрай важливо сформулювати конкретні рецепти людської поведінки, що підвищать цінність людини й освітньо-педагогічного процесу загалом. Посилення ролі освіти у формуванні позитивних особистісних якостей громадян можливе за умови відповідного аксіологічного спрямування навчального процесу. Від цього залежить духовна, морально-психологічна культура особистості, неоднозначних соціокультурних впливів на неї» [232, с. 148–148]. Цінності і знання ціннісне є «необхідним внутрішнім елементом не тільки соціально-гуманітарних наук <...>, але й природничо-наукового та логіко-математичного знання» [290, с. 94].

Особистісно зорієнтоване навчання не може існувати поза ціннісно-смісловими орієнтаціями. Ціннісно-сміслові орієнтації, звісно, детермінуються, з одного боку, власним життєвим умінням мислити, спілкуватися і діяти, а з іншого, – соціальними викликами. Формовані на основі психологічних механізмів, ціннісно-сміслові орієнтації учнів старшої школи підпадають під процеси розгортання навчально-виховного тла. У цьому сенсі його значення і смисли – як нестійкі структури – узалеженні від розуміння й інтерпретації освітньої дійсності загалом. Відтак, шкільна діяльність, здебільшого виступаючи основною спонукою розвитку учня, не завжди позитивно впливає на його психологічне становлення. У кращому разі – стримує (іноді – шкодить, коли процвітає авторитарна педагогіка, ненаукове адміністрування навчально-виховного процесу) [74].

Ціннісні орієнтації старшокласника, формовані на основі психологічних механізмів, розгортаються у освітньому середовищі, де навчальна діяльність, здебільшого виступаючи основною спонукою розвитку особистості, не завжди впливає позитивно. Тож передусім за камінь спотикання можна визнати й зміст профільного навчання, яке не в усіх закладах загальної середньої освіти задовольняє потреби юної особистості. Тут освіта, як зазначає В. Сухомлинський, має «сформувати в кожній людині її тверду, несхитну моральну позицію, утвердити ідеал, дати на все життя могутній духовний заряд непримиренності до зла, виробити вміння самостійно орієнтуватися в складних обставинах життя» [367, с. 539] і навчити замислюватися над «складними суспільно-політичними й моральними проблемами: обов'язок перед суспільством, людина і суспільство, вірність ідейним переконанням, несхитність у боротьбі за щастя людства, обов'язок і особисте щастя, вірність слову, відданість людині в особистих відносинах, непримиренність до зла, лицемірства» [Там само, с. 542]. І ще: «Істина, ідея, яку ми прагнемо відкрити юному розумові, яку ми хочемо зробити неначе стежкою для самостійного руху по життєвому шляху, ця істина стає переконанням тоді, коли вона є такою дорогою, як дорога любима мама» [368, с. 512–513]. Наразі, у змісті профільного навчання не простежується стійкої єдності його інваріантної і варіативної складових, а почасти відсутні затребувані старшокласниками курси за вибором і факультативи. Упродовж останніх п'ять років ми проводимо опитування учнів старшої школи, учителів, з'ясовуючи динаміку очікувань суб'єктів навчально-виховного процесу від реалізації профільного навчання. Відтак, можемо говорити, що здобуті результати за констатувальними зрізами цих років майже однакові: найменша задоволеність навчанням спостерігається серед старшокласників сільських закладів загальної середньої освіти; дещо більша – сільських гімназій; помітно висока – серед гімназистів великих міст.

Теоретико-методологічні засади формування ціннісних орієнтацій знайшли своє відображення у працях Є. Бондаревської, М. Боришевського, Л. Валієвої, О. Вишневського, П. Ігнатенка, Г. Костецької, В. Костіва, М. Красовицького, М. Нікандрова, О. Норова, Ж. Омельченко, В. Сипченка, В. Сластьоніна, О. Сухомлинської та ін. Більшість досліджень базується на дитиноцентричному підході. Деяким конкретним питанням педагогічної аксіології присвячено дослідження українських учених – І. Бондаренко, В. Оржеховської, В. Постоного, М. Стельмаховича, Т. Тарасенко, В. Тюріної та ін. Роль і вплив цінностей та ціннісних орієнтацій на становлення особистості висвітлено у доробках Є. Барбіної, І. Беха, А. Богуш, М. Боришевського, В. Бутенко, Т. Бугківської, Г. Васьківської, І. Зязюна, Л. Крицької, Л. Ломако, Л. Савченко, В. Струманського, Р. Скульського, І. Тараненко, Л. Хомич та ін. Дослідженню порушеної проблем присвячено низку дисертацій, останніми роками захищених в Україні (Стежка Ю. – формування сенсожиттєвих ціннісних орієнтацій старшокласників засобами суспільствознавчих навчальних предметів; Ціхоцька О. – формування ціннісних орієнтацій старшокласників у процесі вивчення іноземної мови; Сметаняк В. – психоло-

гічні особливості ціннісного самовизначення старшокласників; Рудіна О. – формування ціннісних орієнтацій старшокласників в умовах гімназійного навчально-виховного процесу; Набока О. – формування ціннісних орієнтацій у старшокласників спеціалізованих класів економічного профілю); Д. Попова – формування загальнолюдських цінностей старшокласників; С. Шандрук – формування ціннісних орієнтацій старшокласників. Зауважимо, у дослідженні ми спираємося на міркування, що стосуються: дитиноцентричних, людиноцентричних, ціннісно-філософських трансформацій (Кремень В.); діалогу особистість–особистість, особистість–соціум, особистість–культура (Васьківська Г., Савченко О., Сухомлинська О., Титаренко Т.); ціннісно-сислової сфери і позиції вчителів (Заброцький М., Зрайко Р.); ціннісно-сислового поля, ціннісно-сислового досвіду, ціннісно-сислових конструктів, ціннісно-сислової комунікації (Гончаренко С., Зязюн І.); ціннісно-сислового виміру (Андрущенко В., Астахова В., Бех І.); ціннісно-сислової реальності і нашарувань (Варипаєв О., Кононенко В.); цінностей конформістської спрямованості (Гарькавець С.) та ін.

Тож формування змісту профільного навчання в єдності його інваріантної і варіативної складових слід розглядати крізь призму ціннісних орієнтацій особистості, зважаючи на: аналіз динаміки ціннісних орієнтацій особистості (Кон І. [191; 357], Трофімов Ю. [385]); аналіз ролі ціннісних орієнтацій в сучасних умовах і формування особистості в ціннісних вимірах (Льїн В. [153], Пометун О. [304], Савченко О. [335; 336; 338; 343], Сухомлинська О. [365], Сухомлинський В. [367], Ткачова Н. [377; 378], Avsec A. і Musek J. [451]); взаємовплив процесу навчання і розвитку особистості (Балл Г., Губенко О., Завгородня О. та ін. [18; 19; 134], Максименко С. [255]); діалог особистість – особистість, особистість – соціум, особистість – культура, де взаємовидозмінюються ціннісно-сислові імперативи (Арцишевський Р. [12; 13], Васьківська Г. [68; 73], Сухомлинська О. [364; 365], Титаренко Т. [376]); індивідуальну систему цінностей особистості і взаємообумовленість її груповою свідомістю (Ольшанський Д. [279]); компетентності як результат застосування новітніх технологій в освітньому процесі з метою розвитку ціннісно-сислових орієнтацій учнів, адаптації знань, формування умінь і навичок, розкриття здібностей (Бондар Вол. [52], Пометун О. [305; 306]); компоненти складної структури ставлень особистості, що розглядаються у працях філософів і психологів (Алексеева В. [3], Бодальов О. [48], Дилігенський Г. [121], Донцов А. [126], Здравомислов А. [141], Кремень В. [228; 230; 232], Мухіна В. [271], Серий А. і Яницький М. [352] та ін.); особливості визначення особистістю стратегії її життєдіяльності, а також базових і основних цінностей (Абульханова-Славська К. [2], Бондаренко О. [56], Старовойтенко О. [359], Титаренко Т. [376]); психологію вчинків (Маноха І. [261; 262], Роменець В. [329]); соціалізацію молоді особистості (Алексеева-Вовк М. [4], Чернета С. [417], Шоробура І. [423]) та ін.; сутність понять «цінність», «ціннісні орієнтації», «сисло-життєві орієнтації» (Леонт'єв Д. [244; 246], Носенко Е. [245], Ядов В. [349; 426]); трансформацію ціннісної свідомості суспільства і зміни моральних орієнтирів та мотиваційної сфери діяльності (Бех І. [36; 37], Бойко В.

[50; 51], Васьківська Г. [69; 73], Зязюн І. [149]); ціннісні орієнтації як регулятор діяльності і ціннісно-сислової активності особистості (Карпенко З. [161], Конопкін О. [193], Корнілова Т. [200], Леонтьєв Д. [244; 245], Матюшкін О. [265], Пономарьов О. [307], Фурман А. [405] та ін.); ціннісно-сисловий вимір (Андрущенко В. [6], Астахова В. [14], Бех І. [36; 37]); ціннісно-сисловий досвід, ціннісно-сислові конструкти, ціннісно-сислові комунікації (Зязюн І. [149; 296]); ціннісно-сислову реальність і нашарування (Варипаєв О. [62]); ціннісно-сислову сферу і позицію вчителя (Заброцький М. [133], Зрайко Р. [147; 148]); ціннісно-філософські трансформації особистості (Кремень В. [228; 230; 232]); цінності конформістської спрямованості, що деформують ціннісно-сислову сферу особистості (Гарькавець С. [98]).

Оскільки однією з проблем людини є здобуття освіти високого гатунку як умови повноцінної самореалізації у сучасному трансформаційному суспільстві, то зміст її має увідповіднюватися людиноцентризму, за якого, нарешті, людина з її життєвими проблемами постає як мета і результат соціуму. Вивчення аксіологічних засад формування змісту профільного навчання в єдності його інваріантної і варіативної складових зумовлене мотиваційно-аксеологічними проблемами, процесами трансформації освіти, шквалом викликів сьогодення, переоцінкою себе-вартості як людини, як одиниці соціуму. За стрімкого зростання ролі освіти посилюється її вплив на особистість і соціум. Відтак, процеси створення і поширення знань стають ключовими детермінантами розвитку, основним капіталом як людини, так і суспільства. Отже, як зазначає О. Коберник, аксіологічний рівень розвитку особистості детермінується цінностями і визначається відповідним рангом [181].

Зважаючи на семантичне навантаження (значення) терміна «засада» як основи чогось, як того, що є головним, на чому ґрунтується, базується що-небудь, ми за вихідні (головні положення) беремо й принципи, основи світогляду, правила поведінки, способи й методи здійснення чого-небудь [80, с. 419], про що також йтиметься у цьому розділі.

Отже, аксіологічні засади формування змісту профільного навчання в єдності його інваріантної і варіативної складових мають ґрунтуються на: сучасних підходах до створення нової моделі системи освіти України, на зміні у формулюванні цілей шкільної освіти, які й визначатимуть подальші перетворення й вимагатимуть якісних знань; особистісно зорієнтованому навчанні, яке не може існувати поза ціннісними орієнтаціями, що визначають життєві вміння людини мислити, спілкуватися і діяти як інноваційної особистості; потребі формувати гуманістичний світогляд, за якого актуалізується розуміння цілісності світу, необхідність збереження природи, визначається місце людини в біосфері і залежність її від навколишнього середовища та способу життя; парадигмальних зрушеннях у сучасній дидактиці у бік розв'язання проблем структурного і сутнісного навантаження змісту освіти, у її цілях, пріоритетах, зумовлених всебічними процесами реформування в країні.

Цінності педагогічної спільноти як важливий чинник реформування освіти науковці Р. Зрайко і Л. Карп'юк [148] розглядають крізь призму здобутків С. Подмазіна [302], котрий вивчав формування ціннісних орієнтацій учасників навчально-виховного процесу. Водночас ці автори звертають увагу, на думку науковця, що: а) мета освіти безпосередньо залежить від ступеня соціальної зрілості суспільства. Одним з найголовніших показників цієї зрілості якраз і є морально-духовний рівень особистості, що формується і закріплюється освітньою системою, а точніше – педагогічною свідомістю всього суспільства; б) функції освіти слід розуміти не лише як рівноправні сторони, аспекти цілісного суспільного процесу, але і як певним чином ієрархізовану систему цінностей, а також певні сходинки формування особистості і навіть етапи зрілості всього суспільства. Р. Зрайко спробував проаналізувати концепцію С. Подмазіна, встановлюючи зв'язок між функціями освіти і конкретними ступенями ціннісно-особистісного розвитку, класифікуючи функції освіти, яка має відповідати різним аспектам і ступеням особистісного розвитку, так: адаптація до найближчого природного і соціального середовища (навички мовлення, побутового спілкування, обслуговуючих видів праці, гігієни тощо); передача етнокультурних зразків, стереотипів і неписаних моральних норм і вимог; професійно-економічна (відтворення людини як продуктивної сили суспільства); політико-ідеологічна, соціалізувальна (засвоєння усталених норм суспільства, виховання законослухняних громадян, передача і накопичення знань); виховання підприємливості, ініціативності, здатності до особистісного вибору, формування громадянського суспільства; формування соціетального інтелекту суспільства, творення нових знань; формування інноваційної бази суспільного розвитку (ноосфери), гуманістична і людинотворча функції; екологічна функція (гармонізація взаємодії людини з біосферою); естетичне виховання; трансляція загальнолюдських цінностей, творення нових суспільних цінностей (аксіотворча функція), формування духовної еліти; релігійне виховання; психоекологічне виховання, створення можливостей для вільного розвитку духовного потенціалу особистості кожного» [147]. Того самого року В. Андрущенко публікує статтю «Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів», у якій пише [6, с. 7], що освіта «ставить перед собою нове завдання – сформувані в учня вміння вчитись», що в шкільній освіті превалюють тенденції «запровадження основного ядра знань, своєрідного базового мінімуму, на якому вибудовується подальший комплекс знань, вмінь, відношень, навичок, компетентностей», «формування цілісного сприйняття світу»; водночас з оновлення змісту традиційних предметів триває запровадження «нових нормативних і спеціальних курсів», а зміст суспільних і природничих дисциплін спрямований на «збереження навколишнього середовища, формування культури миру, вирішення етнічних та міжконфесійних конфліктів, полікультурності та толерантності, гуманістичних цінностей, громадянських якостей людини, її демократичного світогляду». Науковець, резюмуючи, зазначає, що важливим компонентом змісту освіти є цінності, стиль і культура життєдіяльності.

Заглибившись у проблему, починаємо розуміти, що об'єднання шкільних предметних знань буде найраціональнішим на засадах культурологічного підходу, адже саме в цьому формування в учнів ціннісних орієнтацій відбуватиметься органічніше – з погляду духовності (бездуховності) у розвитку життєвих стратегій людства, адже, як зазначає Б. Ананьєв, моральна поведінка і свідомість утворюють структуру духовних цінностей [5, с. 250]. Однак не є достатнім звична констатація чогось, наприклад, оце – духовне і моральне, а оце – суперечить будь-якому здоровому глузду. Констатації, запевнювань, переконуваль, що дещо є саме таким, яким його бачать дорослі, замало або є навіть зайвим і шкідливим для психіки сучасного учня. Головне – «увімкнути» процес його мислення у цьому напрямі, за потреби – розширити чи проблематизувати контекст події чи явища, що вивчається. Бажання учня досліджувати явища життя, шукати відповіді на непрості запитання – одна з умов прищеплення ціннісного ставлення до життя, до духовних надбань суспільства і людства [212].

Бажання, що передують свободі вибору, стають свідомісним тлом, на якому формується віра в себе, ґрунтується самоповага, що і дає можливість іти своїм життєвим шляхом, робити свої відкриття, іноді помилятися і вчитися на власних помилках. Відчувати себе вільною людиною означає ставати самостійною, життєствердно спрямованою.

Формування ціннісних орієнтацій сприяє удосконаленню знань і вмінь, посилює мотивацію, впливає на визначення цілей, вольових якостей, самооцінки.

Якщо звернутися до визначень стандарту, то одне з них говорить: «стандарт змісту – це обов'язковий для випускників будь-якої освітньої установи певного типу мінімум вимог до знань і вмінь учнів, що включає знання загальнозначущі, універсальні, однаково необхідні кожному випускникові школи незалежно від його майбутнього професійного вибору, водночас достатні, щоб слугувати базою для подальшого навчання, для майбутньої спеціалізації» [85, с. 53].

У одній і тій самій освітній установі навчаються різні учні з різними здібностями, з різними інтересами, з різною професійною спрямованістю. Саме тому стандарт обов'язково має бути різнорівневим, що й відобразилось у пізніших його варіантах. Б. Гершунський, переконаний у необхідності державного стандарту, характеризує його не тільки як «типово бюрократичний», а й «концептуально безпомічний, прогностично не зорієнтований, світоглядно збитковий і явно чиновницький» [99, с. 40] документ, що трактує освітній процес як якийсь результат і не визначає ні умови, ні засоби його досягнення. Однією з можливих негативних сторін введення державного стандарту, як вважає А. Полякова, є «зниження планки рівня освіти» [303, с. 41].

Сьогодні важливо не тільки зберегти інтелектуальний потенціал українського суспільства, але й формувати загальну культуру, виховувати духовність, що можливе «тільки шляхом морального переродження кожної конкретної особистості, що живе у світі» [53, с. 64].

Мета освіти – забезпечити умови для самовизначення особистості, сформувані адекватну світовому рівню загальну культуру суспільства, соціальні установки громадянина. Саме це, на думку В. Краєвського, мають враховувати розробники освітніх стандартів, за допомогою яких «школа має виховувати певне ставлення до світу, до життя, до суспільства» [221, с. 42]. Отже, державний освітній стандарт важливий і потрібний не тільки з погляду самої системи освіти. Він має стати засобом, яким народ тієї чи іншої країни може зберегти власну самосвідомість і розуміння свого призначення у світі. З огляду на це, його варто вважати «можливістю для всього народу залучитися до розв'язання справжніх світових проблем і не загрузнути в дрібязковості й безглуздох чварах, можливістю піднятися на рівень провідних держав світу, а не стояти на узбіччі історичних процесів, чекаючи “гуманітарної милостині”» [124, с. 5]. Майже два десятиліття тому М. Бахтін наголошував, що «на відповідальний вчинок здатна людина, яка усвідомила свою одиничність і неповторність у цьому єдиному для нього світі» (цит за: [144, с. 226]). Однак традиційні підходи до структури і змісту освітнього процесу нічого не говорять про єдність світу і місце людини в ньому.

Зміна цілей освіти призвела до необхідності розроблення нового змісту навчальних курсів, що будуть зорієнтовані на соціальний і особистісний розвиток людини. Основи різних навчальних предметів покликані розвивати світогляд, але, насправді, «займаються поступовим підведенням учнів до сприйняття вузівської програми» [398, с. 3].

У навчанні суспільна свідомість представлена через навчальний предмет у вигляді наукових понять, засвоєння яких формує індивідуальну свідомість, залежить від змісту знань і того, як вони організовані й структуровані. До нього входить не тільки коло понять, а й найзагальніші способи пізнання. «Хоча навчальна діяльність розгортається відповідно до способу викладення вже отриманих людьми продуктів духовної культури, однак усередині цієї діяльності у своєрідній формі зберігаються ситуації і дії, які були властиві процесу реального створення таких продуктів, завдяки чому спосіб їх одержання скорочено відтворюється в індивідуальній свідомості школярів» [87, с. 149]. Отже, продукти суспільної свідомості як поняття і загальні способи дій відтворюються в індивідуальній свідомості. Звідси, «основне завдання навчання – організувати інтеріоризацію продуктів суспільної свідомості відповідно до їх змісту і логіки побудови» [427, с. 55].

Суб'єктивний досвід робить усіх учнів різними, неповторними. Мета особистісно орієнтованого навчання – максимально розкрити ці розбіжності.

Серед державних цілей освіти різних країн світу на перше місце висувуються ті з них, що пов'язані із завданням виживання і розвитку людського роду, засвоєнням загальнолюдських принципів поведінки, які сприяють розвиткові індивідуально-особистісних проявів людини: здатність до адаптації, моральність, відповідальність, самореалізація особистості, свобода вибору, розуміння суспільних явищ, критичне мислення, самовдосконалення тощо. В. Огнев'юк визначальними чинниками соціальної

адаптації молоді вважає «панівні суспільні цінності, морально-психологічний клімат у суспільстві та ціннісні орієнтації особи, що адаптується. В процесі адаптації цінності та ціннісні орієнтації виступають як основа механізмів регуляції соціальної поведінки особи, її саморегуляції. Також слід врахувати, що ціннісна структура свідомості молодих людей перебуває на стадії становлення; суттєвий вплив на неї справляє розмаїття процесів, що відбуваються в суспільстві» [276, с. 175].

Питання, пов'язані з розглядом індивідуальності як головної цінності, набувають особливого значення, бо в центрі нашої уваги перебуває проблема відображення наукової картини світу саме в індивідуальній свідомості учнів.

Проблема формування сучасної наукової картини світу в індивідуальній свідомості учнів має стосуватися питань розгляду особистісного досвіду як однієї з головних освітніх цінностей. Розглядаючи дослідження функцій особистісного досвіду, І. Якиманська вирізняє функцію забезпечення індивідуального бачення світу через своєрідну вибірковість суб'єктом пізнання особистісно значущих ознак об'єктів пізнання, індивідуального уподобання способів переробки інформації [429, с. 74]. Виокремлювані дослідниками функції особистісного досвіду забезпечують як цілісне орієнтування людини у навколишньому предметному світі, так і становлення власного внутрішнього світу людини, а також орієнтування в ньому, у світі власних цінностей. У словнику С. Ожегова подано такі значення слова «досвід»: сукупність знань, навичок, умінь (життєвий досвід); набуте в результаті активної практичної взаємодії з об'єктивним світом відображення у свідомості людей законів цього світу (почуттєвий досвід); відтворення або створення чого-небудь нового в певних умовах; пробне здійснення чого-небудь [277, с. 392]. Використовуючи термінологію О. М. Леонтьєва, досвід можна розглядати у біологічному, життєвому і свідомому, тобто особистісному, смислі. Досвід набувається повсякчас – і під час уроків, і у позаурочний час. Навіть незважаючи на те, що наукова цінність позанавчальних знань учнів низька, на думку Ю. Сенька і В. Тамаріна, «не можна не бачити, що їх психологічний вплив <...> значний» [351, с. 50]. «Якщо в наукових поняттях і законах дійсність відбивається більш глибоко і систематично, ніж за життєвих вражень <...> то останні відрізняються більшою наочністю, жвавістю та емоційністю» [353, с. 88].

Реформа, яка відбувається в освіті, передбачає звернення до особистості учнів, насамперед, включення їхнього життєвого досвіду до змісту навчання. На життєвому досвіді учнів завжди позначаються їхні індивідуальні інтереси і потреби, особливості навколишнього середовища, де відбувається взаємообмін інформацією. Цей досвід активно впливає на засвоєння предметних знань і способів діяльності у процесі навчання, оскільки навчальні знання сприймаються учнями крізь призму вже набутих знань.

З погляду С. Рубінштейна, «не кожна думка, яка дійшла до “свідомості, людина <...> визнає своєю, а лише ту, яку вона не прийняла у готовому вигляді, а освоїла, продумала <...> думка, якій вона віддала всі свої сили

і почуття, з якими зрослося усе її життя”» [330, с. 243]. Отже, головною умовою імплементації знань і вмінь до складу досвіду особистості є, власне, їх переосмислення і втілення. Це означає, що особистісним вважається таке засвоєння знань, за якого вони наповнюються особистісним змістом і перетворюються на основі наявного особистісного досвіду. Цей вид досвіду відрізняється від «знеособленого» тим, що є невіддільним від його носія і виступає як суб'єктивний (індивідуальний, особистий) досвід людини [87, с. 10]. Створення картини світу в суб'єктному досвіді учнів відбувається і за впливу гуманітарних наук. На думку Б. Неменського, гуманітарні дисципліни мають переваги над природничо-науковими, оскільки торкаються духовних проблем [274, с. 62–63].

В освітніх програмах багатьох країн, наприклад, Великобританія, США, представлені різні способи зв'язку природничо-наукових знань із соціальними, моральними проблемами людини шляхом включення цього змісту до окремих навчальних предметів і створення інтегрованих курсів.

Цінності й смисли пізнання породжують мотивацію до пізнання, є способами збагнення світу через розв'язання соціальних проблем.

Картина світу людини є найважливішим інструментом формування її світогляду, оскільки виконує найважливіше освітнє завдання – створення у свідомості людини цілісного образу світу, без якого будь-яка освіта буде мозаїчною і, відповідно, не створить умов для ефективної зовнішньої світобудови. Розірваність світогляду в суспільному середовищі, як правило, свідчить про перехідний період у культурній сфері і про інтенсивні пошуки цілісності. На думку Г. Смирнова, подібна «мозаїчність говорить про те, що в суспільстві триває інтенсивна боротьба між сьогоденням минулого, сьогоденням сьогодення й сьогоденням майбутнього» [355, с. 279]. Те саме відбувається і в освіті.

Породження власного образу світу може бути як проміжним, так і кінцевим результатом процесу пізнання. Побудова знання людиною є випробуванням нею світу, експериментуванням над ним. Образ світу, який створює людина, принципово інший, ніж відображений у ній світ. Людина будує образ не тільки реального, а й вигаданого світу. Тож виявляється, що образ світу містить те, чого у світі немає, і навіть те, чого не може бути ніколи.

Включення індивіда до сфери знань або сферу знань у нього допомагає уточнити і полегшити розв'язання проблеми репрезентації знань. Репрезентація неможлива без презентації. Презентує їх знаючий, мислячий, діючий індивід, який побудував ці знання. Тільки в цьому разі ми одержуємо живе знання, знання особистісне, персональне, упереджене; і не тільки знання, але й ставлення до нього, переживання його. Є спрага знань, і є інформаційний голод. Знання усмоктуються, а інформація «жується» або «ковтається» [Там само].

У різних наукових знаннях формуються істотно різні повідомлення про людину, а також її роль і місце у науковій картині світу. Аналогічно здійснюється процес формування картини світу в обсязі окремо взятої наукової дисципліни: кожна з них «прагне» створити у свідомості учня

спеціалізовану, вузькопредметну картину світу. Саме тому одним із найважливіших завдань сучасної освіти є пошук якоїсь єдиної основи, що знайде своє вираження не в окремих частково-наукових картинах світу, а в цілісній науковій картині світу. Від самої людини залежить те, наскільки система «людина – навколишній світ» буде врівноваженою.

Гуманістичний зміст системи наукового знання має стати надбанням учня, а для цього його необхідно виокремити, оскільки «предмет навчання – знання, яким необхідно оволодіти <...> протистоїть учневі у формі готового результату, що загус у своїй нерухомості, і позбавленого <...> тієї живої людської діяльності, яка його виробила» [7, с. 439]. Засобом, що дає змогу «олюднити предметне знання, саме і є науковий стиль мислення. Завдяки своїй гуманістичній орієнтації науковий стиль мислення у такий спосіб визначає підхід особистості до освіти і самоосвіти: “Не себе потрібно робити гарним, а зробити щось гарне в житті – такою має бути мета, а самовдосконалення – лише її результат» [332, с. 384]. Подібний підхід веде особистість до постановки перед нею питань про ставлення до світу і про своє місце в ньому. Отже, формування наукового стилю мислення – необхідна умова розвитку ціннісно-сміслових орієнтацій учня.

Рівень розвитку ціннісних орієнтацій відображає рівень розвитку свідомості людини. Свідомість, з погляду К. Вазіної, – «це єдність суспільного та індивідуального розуміння світу, у якому переважає суспільна свідомість» [60, с. 23].

Освіта, яка здебільшого зорієнтована на передачу досвіду людства іншим поколінням, вимагає зміщення орієнтацій у прогностичне майбутнє. Це особливо стає важливим у період, коли сучасні цивілізації стоять перед вибором шляхів їхнього подальшого існування на планеті, коли виснажуються ресурси, порушується стабільність біосфери – природна основа життя людини, коли розвиток суспільства суперечить законам розвитку біосфери. Однак, як з'ясувалося, навіть саме визначення освіти й досі немає викінченості, немає єдиної думки не тільки серед фахівців, але й педагогів. Ми дотримуємося тієї традиції визначення поняття «освіти», що склалися наприкінці XVIII ст., особливо під впливом Гете і Песталоцці, неогуманістичних ідей. Це поняття означало тоді загальний духовний процес формування людини. Визначення освіти, що подається у філософському енциклопедичному словнику: «освіта – духовний образ людини, що складається під впливом моральних і духовних цінностей, які становлять надбання її культурного кола, а також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто процес формування образу людини. Водночас головним є не обсяг знань, а з'єднання останніх з особистими якостями, уміння самостійно розпорядитися своїми знаннями» [400, с. 311].

Дослідники О. Безносюк і О. Плахотнік зазначають, що освіту можна вважати особистісно орієнтованою, якщо з її допомогою вдається гармонізувати відносини людини з природою через освоєння сучасної наукової картини світу, а також стимулювати інтелектуальний розвиток і збагачення мислення, освоюючи сучасні методи наукового пізнання. Серед іншого,

науковці виокремлюють: сприяння успішній соціалізації особистості; навчання людини жити в умовах насиченого та активного інформаційного середовища; створення умов і передумов для безперервної самоосвіти, для особистісного і професійного росту з метою самореалізації. Водночас мають бути створені умови для набуття нового рівня наукової та функціональної грамотності, здобуття фундаментальної базової освіти [31]. «Базова освіта – суспільно необхідний рівень загальноосвітньої підготовки, який передбачає всебічний розвиток і ціннісно-етичну орієнтацію особистості, формування загальнокультурної основи її освіти, громадянського та професійного становлення» [123].

Соціокультурні зміни, що супроводжують процеси державотворення в Україні, актуалізували не тільки потребу в гуманізації стосунків у оновлюваному суспільстві, а й гостро висвітлили проблему морально-духовного становлення молоді. Пошук ефективних напрямів виховання та освіти юнацтва зумовив розвиток таких педагогічних систем, які сприяють розв'язанню проблем аксіологічного характеру.

Філософські, соціологічні й психолого-педагогічні дослідження доводять, що саме в юнацькому віці особистість уже має зріле мислення, в неї розвинута здатність розуміти складний, суперечливий і водночас цілісний світ, а загальний рівень свідомості і самосвідомості, активність емоційної та інтелектуальної сфери психіки дають змогу ціннісному сприйняттю й ставленню старшокласників до дійсності скласти у систему потреб, смаків, оцінок, установок та ідеалів.

Оскільки ціннісні орієнтації співвідносяться з системою установок особистості та визначаються наявністю мотивів, інтересів і потреб, соціальних відношень, а отже, виступають важливим компонентом мотиваційної структури особистості, то вони є синтезом і результатом духовно-практичного відображення особистістю дійсності, виявляють готовність особистості до реалізації потреби співвідносити власні ціннісні орієнтації із загально визнаними цінностями, що передаються від покоління до покоління. Високий рівень сформованості ціннісних орієнтацій дає змогу людині вибірково ставитися до явищ і предметів навколишнього світу, адекватно сприймати й оцінювати їх значущість. У такому складному явищі, як особистість ціннісні орієнтації, відіграють структуротвірну роль, у процесі їх формування зовнішнє стає досягненням суб'єкта і переміщується в його свідомість, щоб у процесі подальшого розвитку знайти вираження в результатах особистісно та соціально цінної діяльності.

3.2. Аксіологічний аспект єдності інваріантної і варіативної складових змісту профільного навчання

Визнається, що зміст інваріантної і варіативної складових гуманітарних предметів задля формування ціннісних орієнтацій старшокласників слід посилювати ціннісним змістом, адже наявних дидактичних одиниць змісту цих складових недостатньо для ефективного формування цінніс-

но-сміслової сфери учнів старшої школи. Саме тому ми рекомендуємо зміст окремих вправ і завдань трансформувати з урахуванням ціннісно-сміслових суперечностей, що створює проблемно-пошукову ситуацію у процесі навчання предметів гуманітарного циклу. Ціннісно-сміслова інформація, яка, на перший погляд, не сумісна з уже засвоєною старшокласниками («я вважав, думав, що це так, а виявилось, що...»; «я знав, що таке може бути, а от про такий момент і не здогадувався», «це, як виявилось, не зовсім так, як мені говорили батьки...» і т. ін.) породжує суперечності між усталеним стереотипами «розпізнавання смислів» і новими фактами, що мають до них стосунок, але досі учень про це не довідувався. Суперечності в оцінці фактів, явищ, подій, літературних героїв, історичних діячів і т. ін., виголошені під час уроку учнями, мають виняткову цінність для вироблення поки що уявного досвіду (на рівні міркувань), за якого формуватиметься практичний ціннісний досвід.

На відміну від дітей молодшого шкільного віку, підлітки більше орієнтуються на цінності, що сповідуються у середовищі однолітків. Неформальні стосунки набувають пріоритетності, загострюються почуття самості тощо [279]. В. Сухомлинський зазначає, що «для підліткового віку характерне безперервне поглиблення інтелектуального та емоційного розвитку. Мислення стає на вищий щабель розвитку як у сфері відбиття явищ об'єктивної дійсності, так і в характері розумових процесів» [367, с. 309]. І. Кон виокремлює такі специфічні функції товариства однолітків як чинника соціалізації: передача інформації, спільна діяльність, здійснення емоційного контакту [191, с. 136]. Сукупність індивідуальних властивостей, які є внутрішніми чинниками розвитку людини, і особливості соціокультурного середовища, що виступають як зовнішні чинники, визначають формування системи ціннісних орієнтацій особистості в процесі взаємодії, що реалізується за тієї чи іншої діяльності. Отже, в основі становлення цінностей у старшому підлітковому і юнацькому віці перебуває особистісне самовизначення, що має ціннісно-сміслову природу, активне визначення своєї позиції щодо суспільно виробленої системи цінностей, визначення на цій основі сенсу свого власного існування. У ці моменти особливо пильної уваги педагогів потребують ставлення старшокласників до інших людей, їхні оцінні судження з будь-яких питань. Ефективним у формуванні ціннісно-сміслових орієнтацій особистості старшокласників буде відвертий діалог з учителем, ставлення вчителя до учня як до рівного йому, що підноситиме в очах учня його цінність як особистості [296]. М. Гінзбург вважає, що в ранньому юнацькому віці особистісне самовизначення (тобто ціннісно-сміслові самовизначення щодо цінностей) є генетично вихідним, таким, що визначає розвиток усіх інших видів самовизначення. Свідомість старшого підлітка вже не є «ціннісним хаосом» [32, с. 196]. Цінності становлять єдину систему, яка регулює поведінку людей у суспільстві. Ціннісно-нормативна система є орієнтиром під час вибору способу дій, перевіряє і відбирає ідеали, вибудовує мету, містить способи досягнення цілей. Цінності є частиною свідомості як окремої людини, так і суспільної свідомості, частиною культури. Цін-

ності – це ідеї, ідеали, цілі, до яких прагне людина. Відтак, як зазначається у «Віковій психології» за редакцією Г. Костюка, «саме в старшому шкільному віці формується вміння особистості обирати доцільні форми поведінки в різних ситуаціях, виходячи з власних моральних настанов і переконань. Можна сказати, що в ранньому юнацькому віці в особистості *формується потреба діяти й поводити себе відповідно до своїх моральних принципів і переконань*. Звідси виникає й потреба в набутті моральних знань. Зрозуміло, моральна цінність поведінки залежить при цьому не тільки від наявності моральних поглядів, а й від практичного морального досвіду особистості [86, с. 251].

Прозора і чітка профорієнтаційна спрямованість предметних знань, що їх містять інваріантна і варіативна складові, є також дуже важливим елементом навчання у старшій школі. Розглядаючи проблеми вибору, у 2011 р. ми з'ясували, що 82,14% старшокласників замислюються над тим, якою може бути чи буде їхня професія. 75,57% учнів не визначилися з метою в житті, а для 60,71% актуальним є вибір життєвих орієнтирів. На нашу думку, щонайперше, у змісті предметів гуманітарного циклу слід акцентувати увагу і вчителів, і учнів на людинознавчих аспектах, які є цінними з погляду формування мети і вибору орієнтирів у житті. Утім, бар'єром може виступати самотність як проблема сучасного світу, бо 46,43% старшокласників вказали саме на це. Учні також зізналися, що невпевненість у собі поглиблюють зовнішні впливи (локальні освітні середовища, серед яких Г. Васьківська виокремила родинно-сімейне, шкільне, просторово-локалізаційне, інформаційно-інформатизаційне, культурно-естетичне, мас-медійне, юнацько-молодіжне, зауваживши, що освітнє середовище визначено як сукупність біологічних, психологічних, соціальних і культурних чинників, які, взаємодіючи, детермінують життєпростір старшокласника, несуть відповідне інформаційне навантаження, що фіксується як знання [73].

Аналізуючи стосунки старшокласників з найближчим оточенням, з'ясовуючи вплив соціальних явищ на їхню свідомість, ми дійшли висновку, що рівень гостроти сприйняття таких проблем залежить від розуміння їх суті і глибини засвоєння відповідних знань чи їх відсутності. Про що і свідчать здобуті дані. У цьому контексті освіта як процес і результат розвитку здатності учнів до самостійного розв'язання соціально та особистісно значущих проблем є ключем до набуття і засвоєння старшокласниками соціального досвіду, а отже, для формування ціннісних орієнтацій і їх реалізації. Відтак, зміст загальної середньої освіти є остовом культури, де наукові й позанаукові знання, мистецтво і мораль, право і політика, філософія і технології взаємодетермінуються і водночас формують цілісність наукового, гуманітарного і технологічного як явищ [205].

Формування ціннісних орієнтацій старшокласників в умовах особистісно орієнтованого навчання не мислиться поза якістю знань, яка актуалізується виключно через діяльність, через якість цієї діяльності і співдіяльність учнів і вчителів. Особистісно орієнтоване навчання і відповідне виховання,

за І. Бехом, є своєрідною освітньою філософією [36, с. 33–36]. Отже, тільки тоді, коли учень відчує, що якість його знань це саме його «зелене світло» в житті, «перепустка» в активну соціокультурну діяльність, від ефективності якої узалежнюються індивідуальний розвиток, особистісне зростання, реалізація себе загалом [207]. Однак оскільки однією з проблем людини є здобуття освіти високого ґатунку як умови повноцінної самореалізації у сучасному трансформаційному суспільстві, то зміст її має увідповіднюватися людиноцентризму, за якого, нарешті, людина з її життєвими проблемами постане як мета і результат соціуму. Останні десятиліття для реалізації завдань школа потребує висококваліфікованих учителів, тож проблеми професійного розвитку вчителя теж потребує свого вивчення і розв'язання [133].

Висновуємо, що слід визнати за актуальну проблему буття людини у цілісній єдності буття як такого, де природа і людина – ціле. Тож, на наш погляд, актуалізація цієї проблематики пов'язується з визначенням смислу людського існування. Питання про смисл життя є питанням про призначення людини: смисл життя споконвічно перебуває в його глибинних основах; смисл життя – за межами самого життя; смисл життя створюється й досягається самою людиною; смисл життя в його довершеності [46].

Саме тому у соціально-педагогічному розумінні становлення і розвиток особистості є нестійким багатовекторним процесом залучення її в соціум і культуру, різні види культурної діяльності, що й сприяє адаптації в соціумі, самореалізації серед собі подібних. «Креативне джерело культури, здатність відтворювати людину в усій її цілісності й усебічності є її найважливішою особливістю. У процесі інтеріоризації культурних цінностей, явищ, феноменів розкривається й виявляється творчий потенціал особистості. Водночас людина набуває здатності долати диктат вибору, створювати конструктивну альтернативу самому вибору, тобто брати участь у надситуативній дії, що забезпечує оволодіння «живими точками росту» <...> [137, с. 141].

Метою особистісно орієнтованої освіти є розвиток особистісних структур свідомості (цінностей, смислів, орієнтацій, стосунків, рефлексії, саморегуляції тощо), суб'єктних властивостей і індивідуальності учнів. Ця мета припускає розгортання всіх компонентів освіти у напрямі індивідуально-значенневої сутності дитини, її інтересів, бажань, почуттів, мотивів діяльності. У парадигмі особистісно орієнтованої освіти навчання осмислюється як «становлення людини, знаходження нею себе, свого людського образу: неповторної індивідуальності, духовності, творчого потенціалу» [55, с. 13].

Окреслене переконує, що без розвитку мови і мовлення, без опанування літературної спадщини і вміння її відчувати, розуміти, інтерпретувати неможливо вільно функціонувати у глобалізованому соціокультурному середовищі. Хочеш бути активнішим, аби не опинитися на узбіччі життя, – навчайся як цього досягти. Хочеш довести свою спроможність – умій застосовувати знання на практиці. Отже, навчайся розуміти, усвідомлю-

вати, оцінювати й цінувати. Виокремлюй смисли в усьому і все піддавай критичному аналізу.

Уміти знаходити відповіді на прості й одвічні питання – це ціннісна якість, якою пронизана висока освіченість, що дає змогу проникати у сучасну культуру не як річ. Культура – висока цінність, смисл якої осягається за відповідної діяльності (мовленнєвої – передусім), за її освоєння й активного використання. Пізнання соціокультурної реальності передбачає не стільки відображення безпосередньо певного світу готових продуктів, скільки відтворення того, що криється за ними, – світу людських значень і смислів [399, с. 43–44].

Кожна епоха відкриває щось нове, у це нове закладається певний зміст. Нове бачення змісту спирається на розуміння старого, але піддає його аналізу, переосмислює його. Якщо говорити про зразки української і світової літературної спадщини, що зміст творів не вичерпується лише споконвічними моментами (представленими автором), а «завжди обумовлений історичною ситуацією, у якій перебував інтерпретатор, а отже, і всім об'єктивним ходом історії в цілому» [92, с. 314]. Літературознавцями стануть одиниці, а тисячам їхніх ровесників слід донести основні цінності твору, навчити виокремлювати ціннісні орієнтації майстра слова. Усе це – заради головного – розуміння тієї істини, яку поклав письменник в основу свого твору, заради формування умінь і навичок інтерпретувати прочитане з огляду на свої переконання, власний досвід, перенести в сферу своїх ціннісно-сміслових орієнтацій. Можливо, література має стати важливим чинником розвитку мови і мовлення, адже процес навчання мови, як зазначає В. Кононенко, – це «формування мовної картини світу, того інваріантного образу світу у свідомості учнів, який когнітивно, духовно і соціально буде адекватним реаліям конкретного світу, живого фізичного, і який визначатиме аксіологічну діяльність носіїв даної національної мови з їх духовними і культурними пріоритетами» [192, с. 55]. Крім того, мовна вправність, риторичні вміння, розвинена мовленнєва компетентність дадуть змогу глибшого розуміння літературних творів. Мовна творчість є потужною силою, вона спонукає до єднання, гуртування, мислиться як цінність нації, її здобуток і є запорукою забезпечення свободи народу, відстоювання прав і свобод, незалежності. У навчальному посібнику «Психологія творчості» В. Роменець пише про творчість як про засіб самопізнання і саморозвитку, де відображаються найтонші намагання та очікування людини, велич духу і неповторного «Я» її» [329]. Саме мовну творчість ми розглядаємо як вершину пізнання світу і людини як феномена.

Програмові твори зі світової літератури, що вивчаються у старшій школі, не завжди дають можливість поставити особистісно значущі для старшокласників проблеми. Серед державних вимог до рівня навчальних досягнень учнів висуваються, переважно, літературознавчі вимоги (ніби всі учні мають стати літераторами – письменниками, поетами, драматургами, сценаристами, літературними і театральним критиками і т. ін.). Щоправда, предмет «Українська література», за програмою, має вивчатися й відобра-

жати світоглядні проблеми (ставлення до себе, до іншої людини, до світу і до Бога). Однак художні твори, які несуть значний ціннісний смисл, вивчаються без належного акцентування уваги учнів на цінностях і смислах.

Наприклад, проблема: кохання, дружби (поезії І. Франка «Зів'яле листя», «Безмежне поле...», «Ой ти, дівчино, з горіха зерня», «Чого являєшся мені...»; інтимна лірика; «Лісова пісня» Лесі Українки; «Анна Кареніна» Л. Толстого, «Червоне і чорне» Стендаль); самотності («Гобсек» О. Бальзака, «Камінний хрест» В. Стефаніка, «Intermezzo» М. Коцюбинського, «Каторжна» Б. Грінченка); духовна деградація людини («Злочин і кара» Ф. Достоєвського, «Земля» О. Кобилянської, «Запахи, або Історія одного вбивці» П. Зюскінда); морального вибору («Чайка» А. Чехова, «Портрет Доріана Грея» О. Уайльда, «Майстер і Маргарита» М. Булгакова, «Чума» А. Камю, «Гіні забутих предків» М. Коцюбинського); стосунки з Богом («Легенда про вічне життя», «Притча про сіяння слова Божого», поема «Мойсей» І. Франка).

Загалом тема дружби у предметах зі світової і української літератур представлена невиразно. Утім, саме в цьому віці учні усвідомили б глибину твору «Три товариші» Е. Ремарка.

Окреслене, безумовно, стосується змісту навчальних предметів, розвитку особистості шляхом навчання, а також проблем, що виникають на тлі соціально-економічного розвитку [216]. Результати наукових досліджень і здобутки педагогів-практиків хоч і відображаються в освітніх стандартах, навчальних програмах, підручниках і посібниках, а отже, у змісті відповідних шкільних предметів, вочевидь, цього замало [204]. До такого висновку нас спонукали дані, здобуті Інститутом педагогіки НАПН України та Інститутом соціології НАН України під час всеукраїнських опитувань учителів і випускників ЗНЗ (перший семестр 2011/2012 н.р.).

Учителі-предметники, аналізуючи програми з навчальних предметів, вказали, що ті на 56,75% відповідають досягненням науки і на 50,84% – пізнавальним потребам учнів. Понад половина респондентів (54,03%) зійшлися на тому, що програми потребують модернізації відповідно до запитів і вимог сучасного суспільства. Задоволеність одинадцятикласників рівнем підготовки з предметів така (середній бал задоволеності випускників рівнем підготовки розраховано за шкалою: 1 – зовсім незадоволений; 2 – скоріше незадоволений; 3 – утруднююсь відповісти; 4 – скоріше задоволений; 5 – цілком задоволений): світова література – 4,13; українська мова – 4,10; українська література – 4,08; історія України – 4,03; всесвітня історія – 4,00; основи економіки – 3,89; іноземна мова – 3,73. Перша особливість проблемного поля характеризується рівнем задоволеності одинадцятикласників підготовкою за предметами. Мова як основне джерело розуміння і пізнання дійсності, мовлення як головний засіб моделювання досвіду, вочевидь, не дають бажаного (саме тому задоволень іноземною склала 3,73). Важливо, щоб знання мов відтворювались у мовленнєвій діяльності. Знання мови – фундамент мислення і мовлення. Не мова як предмет, а мовлення як процес комунікації і засіб здобування нових знань розвиває ціннісно-сміслові орієнтації. Відповідно, як зауважує В. Біблер, мислити – означає ставати

іншою людиною, але так, «щоб і ти, і інша людина <...> залишилися на своїх місцях, залишаючись самими собою, а твоє ставання “предметом” реально протікало як внутрішнє спілкування “Я” та “іншого Я”» [38, с. 188]. Тож вільне володіння мовою, вміле оперування її засобами сприяє адаптації, налаштуванню зв'язків з навколишнім світом і навіть впливає на психічні процеси і поведінку дітей. Відтак, виняткове значення мають методологічні та інструментальні (ключові) навички взаємодії в мовному середовищі, що, за В. Кононенко, формує соціальні навички, зокрема ціннісні орієнтації як національно-культурний компонент системи формування сучасної мовної особистості [192].

Друга особливість впливає з першої і зумовлюється задоволеністю учнів знаннями з основ економіки (лише 3,89 з 5). Це свідчить про те, що відповідний варіативний компонент недостатньо забезпечений, а крім того, не зовсім відповідає запитам старшокласників, які в житті бачать зовсім інші вимоги, що їх висуває соціум. На прикладі економічних курсів легше розкрити перед учнями особливості соціалізаційних процесів.

Третя особливість характеризується суперечністю суперечностей, де група суперечностей, пов'язаних з пізнанням і цінностями, протиставляється іншій суперечливій групі – «знання – уміння – навички» і вибір життєвого шляху. На думку багатьох учителів, будь-які проблеми вибору позначаються на успішності (пізнанні). Якщо учень стоїть перед вибором, то його внутрішній потенціал або зростає (до цього не готова більшість учителів: сприймають це як засіб учня самоствердитися попри все, а з досвіду знаємо, що сформований вчительський стереотип практично непереможний), або знижується (що посилює вироблений стереотип сприйняття учня вчителем, і тоді такий юнак чи дівчина, перебуваючи в пригніченому стані, залишається неуспішним).

Пом'якшити тиск третьої особливості ціннісно-сислового поля навчально-виховного процесу на свідомість старшокласників може реалізація діяльнісно-стратегічної змістової лінії, яка має «замикатися» на самооцінці старшокласників як процесі себе-творення. Тільки адекватна самооцінка дає змогу співвіднести свої сили із завданнями й вимогами тих, хто їх ставить (тобто пізнаннева діяльність учнів у такий спосіб має загострювати відчуття цінності знань, значущості умінь, бачення кола застосування навичок). Завищена або занижена самооцінка може деформувати внутрішній світ підлітка, негативно позначитися на його мотиваційній і емоційно-вольовій сферах, а отже, завадити гармонійному розвитку [210].

Зміст літературної освіти спроможний спрямувати учнів на усвідомлення таких норм поведінки, які мають бути закладені як основа формування громадянина. Спілкування є сферою, де соціальне переходить в особистісне і особистісне стає соціальним, де відбувається обмін індивідуальними ціннісними відмінностями.

У такий спосіб формується компетентність у навчанні як «характеристика результатів навчання <...> як набута характеристика особистості, що сприяє успішному входженню молоді людини в життя сучасного суспіль-

ства <...> як характеристики, властивості учня, спрямовані на збереження фізичного, соціального, психологічного та духовного здоров'я» [40].

Ми солідарні з думкою О. Савченко, що «гуманітаризація змісту на всіх рівнях освіти – це вияв нового мислення світового співтовариства щодо глобальних проблем розвитку людства. Вона передбачає передусім посилену увагу до внутрішнього світу людини, найбільше сприяння розвитку всіх її здібностей, фізичних і моральних якостей. Пріоритетна роль у гуманітаризації школи належить мовній, літературній, суспільствознавчій, мистецькій освіті, основам здоров'я, завдяки яким діти краще пізнають свій внутрішній світ, людей, демократичні цінності, вчатьса самоорганізації й саморегуляції поведінки. Це сприяє розвитку гуманітарного і гуманного мислення, розумінню самоцінності кожної особистості [342, с. 65].

Особливості формування ціннісних орієнтацій, з огляду на мету і зміст нового Державного стандарту, зокрема, лежать у площині емоційно-ціннісних переживань і ставлень старшокласників. Отже, принципи навчання мають відповідати особистісно орієнтованій парадигмі освіти, де учень є суб'єктом освітнього процесу, а гуманітарно-гуманне тло забезпечуватиме становлення молоді людини як громадянина незалежної країни, готового жити і працювати в світі інформаційних та інформатизаційних перетворень. Розв'язання відповідних мотиваційно-аксеологічних проблем сприятиме становленню інноваційної особистості.

3.3. Гуманітарна складова змісту профільного навчання як детермінанта формування цінностей старшокласників

Розвиток ключових компетентностей є основою успішної життєдіяльності індивіда в сучасному світі, що ефективно формує ціннісно-сміслові орієнтації старшокласників і сприяє їх соціалізації.

З огляду на це, зміст гуманітарних предметів (українська мова, українська література, світова література) у процесі формування ціннісно-сміслових орієнтацій було посилено ціннісно-смісловим змістом, тобто ціннісними орієнтаціями у дії (система вправ, кейс-стаді, теми творів, метод проектів, інтегровані уроки). Варіативний компонент був реалізований через апробацію курсу за вибором «Цінності та смисли у житті людини».

Загалом учені вважають, що зміст навчального предмета має містити такі взаємозалежні компоненти: знання про світ і про способи діяльності, які втілюються в уміннях і навичках, а також досвід індивідуальної і колективної (групової) творчої діяльності, яка забезпечує можливість розв'язувати нові завдання. Зміст емоційно-ціннісних ставлень і стосунків особистості з оточенням тут відіграє провідну роль. М. Д. Ярмаченко, визначаючи поняття «зміст освіти», наголошує, що «найважливішою вимогою до змісту освіти є науковість. Навчання має розкривати реальні зв'язки між явищами природи, людського суспільства й мислення <...> Зміст освіти визначається й таким принципами: всебічність; зв'язок

життям і практикою; диференціація; систематичність і взаємозв'язок між навчальними предметами; доступність для учнів; врахування особливостей національної культури і виробництва» [431, с. 211–212]. Л. П. Величко слушно акцентує увагу на тому, що для доступності знань учитель має використовувати «міжпредметні зв'язки, приклади практичного застосування, трансформуючи у такий спосіб зміст» [82, с. 251]. Водночас дослідниця зазначає, що слід добирати багатокомпонентний зміст освіти, який має корелюватися багатьма чинниками [81], врахування яких збагачуватиме ціннісно-сміслову поле особистості старшокласника, зміцнюватиме предметні компетенції, адже вони є сукупністю ціннісних орієнтацій, а також знань й умінь, а отже, способів продуктивної діяльності [83]. Суголосним є доробок О. Локшиної, котра, узагальнюючи освітній досвід багатьох країн, акцентує увагу на комплексі національних суспільних, економічних і культурних чинників [251, с. 355–356].

Характеризуючи поняття «зміст загальної середньої освіти», О. Савченко звертає особливу увагу на те, що «методологічною основою визначення змісту є загальнолюдські й національні цінності, центрованість на актуальних і перспективних виховання і розвитку дитини. Зміст визначається на засадах фундаменталізації, науковості та системності знань, їх цінності для соціального становлення людини, гуманізації і демократизації шкільної освіти, ідей полікультурності, взаємоповаги між націями і народами, світського характеру школи <...> детермінований українознавчим спрямуванням, що безпосередньо забезпечується вивченням таких загальноосвітніх предметів, як українська мова, українська література, історія України, географія України, українська художня культура тощо, а також висвітленням українознавчого матеріалу в змісті інших навчальних предметів» [341, с. 323]. О. Савченко, визначивши (2008) тенденції розвитку теорії шкільного змісту освіти на початку XXI ст. (поєднання у доборі змісту соціального запиту і потреб особистості; збагачення і конкретизація освіти шляхом дидактико-методичного розроблення нових способів навчальної взаємодії вчителя і учнів; включення до змісту освіти особистісного компонента; переосмислення і переструктурування всіх компонентів змісту освіти на засадах компетентнісного підходу; включення середовища до компонентів змісту освіти, що зумовлене інформаційною насиченістю макро- і мезосередовищ, які активно чи пасивно впливають на пізнавальну і мотиваційно-ціннісну складову навчання [334, с. 10]), подає визначення (2012) змісту шкільної освіти: «педагогічно адаптована система знань, умінь, навичок, способів навчальної діяльності (зокрема, творчої), емоційно-ціннісного ставлення учнів до світу, що забезпечує світоглядний інтелектуальний, естетичний і фізичний розвиток особистості. Джерела формування змісту: соціальний досвід людства, середовище, життєвий досвід учнів» [338, с. 485].

З одного боку, формування ціннісних орієнтацій старшокласників як загальнопедагогічна проблема може розв'язуватися за спрямованості відповідного змісту освіти на самонавчання (передусім професійного,

і за створення відповідних умов [439]), саморозвиток, самооцінку учнів. З іншого боку, зміст навчання, суб'єктивні чинники обігу інформації, особистісна специфіка сприйняття, обробки, засвоєння і передавання інформації, індивідуальні можливості оперування знаннями, родинна і культурна детермінанти знань тощо як імпульси навчального аксіологічного середовища мають бути об'єктами дослідження учнів і вчителів [208]. Як зазначають О. Дубасенюк і О. Антонова, зміст освіти – це «відображення всіх елементів соціального досвіду – результат тривалого розвитку теорії змісту освіти» [127, с. 258], що дає змогу «обґрунтувати чотири основних елементи змісту освіти:

- 1) Інформація, яка підлягає засвоєнню, тобто перетворенню в знання <...>.
- 2) *Способи діяльності, досвід їх здійснення <...>*
- 3) *Досвід творчої діяльності, тобто діяльності, в результаті якої створюється об'єктивно нове <...>*
- 4) *Досвід емоційно-ціннісного ставлення, який передбачає визначення знань, умінь, але не зводиться до них, і полягає у формуванні ставлення школярів до світу, наукових знань, моральних норм, ідеалів, діяльності»*
[Там само].

Ціннісне ставлення особистості до суспільства і держави виявляється у таких якостях, як патріотизм, національна самосвідомість, правосвідомість, політична культура та культура міжетнічних відносин [310]. А. Маслоу переконаний, що «ми неухильно наближаємося до відкриття й пізнання цінностей, властивих людській природі, стоїмо на порозі збагнення системи цінностей, що може замінити собою релігію, задовольнити людське прагнення до ідеалу, озброїти людину нормативною філософією життя, дати кожному те, чого він потребує, про що сумує, без чого людське життя стає порочним, вульгарним і тривіальним» [447, с. 12]. «Поряд з вибором тієї чи іншої системи цінностей, – вказує І. Зязюн, – існує й проблема їх ієрархічності. Пріоритетними цінностями сучасної освіти є цінності національні, що виявляються в досягненнях національної культури, зокрема мистецтва, науки і техніки та різноманітних технологій» [149, с. 11].

Створення власної ціннісної системи супроводжується зверненням підлітків до вічних філософських проблем, ідеальним уявленням про моральність. Як зазначає Є. Рибалко, ускладнення комплексу особистісних властивостей підлітка відбувається за включення до системи його ціннісних орієнтацій різних моральних якостей [333]. Тож лише в юнацькому віці остаточно складається передумова для початку реального виконання системою ціннісних орієнтацій всіх своїх регулятивних функцій, «лише в юнацькому віці моральний світогляд починає бути такою стійкою системою моральних ідеалів і принципів, яка стає постійною спонукою, що визначає поведінку, діяльність, ставлення до навколишньої дійсності і до самого себе [49, с. 321]. В основі набуття ціннісною системою реально діючого характеру перебуває усвідомлення людиною сенсу свого життя як особистості. На думку В. Франкла, саме в юнацькому віці питання про

сенс життя постають найчастіше і є особливо насущними [402]. Поява потреби у визначенні своїх життєвих цілей, знаходження свого місця в житті якнайбільше притаманні саме цьому вікові, є його специфічною особливістю [86; 94; 95]. Як зазначає І. Кон, характерною рисою юнацького віку є формування життєвих планів, що виникають у результаті узагальнення особистісних цілей, ієрархізації мотивів, становлення стійкого ядра ціннісних орієнтацій. Поява життєвих планів, на думку науковця, є явищами соціального й етичного гатунку [191, с. 136]. У такий спосіб у юнацькому віці складається власний світогляд, що створює можливість формування внутрішньої, автономної системи цінностей. Отже, юнацький вік є вирішальним з огляду на формування ціннісно-смыслових орієнтацій особистості.

Розглянувши зміст освіти як педагогічну проблему крізь призму його оновлення, спрямованого на подолання розриву між соціальними функціями освіти, що відображають її потенціал, і реальною соціальною роллю освіти, зазначаємо: зміст шкільної освіти має виходити, насамперед, з визначення алгоритму цілепокладання: співвідношення цілей і змісту шкільної освіти, тобто передусім слід чітко сформулювати цілі шкільної освіти, а вже потім визначати зміст, який необхідно освоїти для реалізації цих цілей.

Такий підхід усуває суперечності, що мають місце в сучасній освітній практиці, коли добирається зміст навчального матеріалу, і лише потім декларуються цілі освіти, які зводяться до засвоєння дібраного змісту навчальних предметів.

Особистісно орієнтована освіта визначає передусім ті особистісні якості і аксіологічні установки, які мають особливу соціальну значущість у процесі профільного навчання і в розвитку яких школа може відіграти істотну роль.

Провівши бесіди з учителями-предметниками, проаналізувавши програми з предметів «Українська література» для учнів 10–11-х класів, «Світова література» для учнів 10–11-х класів (профільний рівень), ми дійшли висновку про необхідність внесення змін до програм щодо формування ціннісних орієнтацій учнів старшої школи.

Аналіз змісту навчального матеріалу і державних вимог до рівня підготовки учнів на предмет формування ціннісних орієнтацій старшокласників подано у табл. 3.3.1.

Таблиця 3.3.1. **Аналіз змісту навчального матеріалу з предмета «Українська література» і відповідних державних вимог до рівня підготовки учнів з огляду на формування ціннісних орієнтацій старшокласників**

УКРАЇНЬСКА ЛІТЕРАТУРА. 10-Й КЛАС. ПРОФІЛЬНИЙ РІВЕНЬ

Українська проза 70–90-х років XIX ст.

Іван Нечуй-Левицький. «Кайдашева сім'я», «Князь Єремія Вишневецький». «Кайдашева сім'я» – соціально-побутова повість-хроніка. Реалізм твору, вічна актуальність проблеми батьків і дітей. Особливості сюжету і композиції. Майстерність змалювання характерів старих Кайдашів (Омелька і Марусі), їхніх синів (Карпа і Лавріна), невісток (Мотрі й Мелашки). Художні деталі у портретах персонажів, колоритність їхньої мови. Роздуми над винуватцями родинних сварок і баталій. Традиції народного побуту і моралі, цінності національної етики засобами комічного (гумор, художні тропи). Історична повість «Князь Єремія Вишневецький». Проблематика твору, його патріотичний пафос. Змалювання широкої картини життя і національно-визвольної боротьби козацтва України в XVII ст. Образ Максима Кривоноса у творі. Любов Єремії до Тодози Світайлихи, її оцінка. Засудження зради Єремії Вишневецького

Державні вимоги до рівня підготовки учнів:

схарактеризувати образи-персонажі, засоби їхнього зображення; розвиток уміння висловлювати власну думку про прочитане, українську ментальність, національний характер, народну мораль і етику.

ПЕРЕДБАЧЕНО:

усвідомлення основних рис української ментальності, її значення для самопізнання та успішної адаптації у сучасному суспільстві, свого обов'язку перед Батьківщиною

ДОЦІЛЬНО формувати ціннісно-сміслові орієнтації (морально-етичні особистісні

цінності: віра; духовність; вибір життєвого шляху; моральність; патріотизм; почуття обов'язку; національна самоідентифікація; рівність і рівноправність; толерантність; честь; особистісні матеріальні цінності: досвід; власне житло; місце в соціальній ієрархії; освіта; перспективи; соціальний статус; спадщина; статок; емоційно особистісні цінності: вірність, добросердечність; дружба; задоволення емоційне; любов; порозуміння; радість; самодостатність; самопізнання; сміливість; спокій; урівноваженість; цікавість; чесність; чуйність)

Панас Мирний (П. Рудченко). «Хіба режуть воли, як ясла повні?» – перший в українській літературі соціально-психологічний роман. Складність і суперечливість характеру Чіпки – головного героя роману, його еволюція від правдошукача до розбійництва. Типове й екстремальне у долі героя. Люди «соціального дна» у романі. Роздум над проблемою життєвого вибору персонажів (Чіпки, Грицька, Максима). Жіночі образи у творі (Мотря, Галя), утвердження в них народних поглядів на духовне здоров'я людини

Державні вимоги до рівня підготовки учнів:

уміти схарактеризувати образи-персонажі, зокрема образ Чіпки; простежувати еволюцію його поведінки, вміти пояснювати її психологічними чинниками; коментувати власне розуміння честі, справедливості, людської гідності і можливі способи їхнього утвердження

ПЕРЕДБАЧЕНО:

вміння переконливо і толерантно висловлювати власні судження під час дискусії. Усвідомлення значення для становлення і утвердження людини правильності життєвого вибору

ДОЦІЛЬНО формувати ціннісні орієнтації

(морально-етичні особистісні цінності: віра; духовність; національна самоідентифікація; законність; вибір життєвого шляху; мораль; патріотизм; порядність, гідність; почуття обов'язку; правда як цінність; прагнення до невідомого; приналежність до національності; релігія; рівність і рівноправність; свобода; справедливість; толерантність; честь; особистісні матеріальні цінності: досвід; власне житло; місце в соціальній ієрархії; освіта; перспективи; професія; робота; соціальний статус; спадщина; матеріальне благополуччя; емоційно особистісні цінності: вірність, добросердечність; дружба; задоволення емоційне; любов; порозуміння; радість; самодостатність; самопізнання; сміливість; спокій; упевненість; урівноваженість; цікавість; чесність; чуйність; вітальні особистісні цінності: батьки; здоровий спосіб життя; злагода в сім'ї; наявність сім'ї; оберігання себе; побут, стиль життя; стосунки з батьками; стосунки з дітьми; якість життя)

Борис Грінченко. Каторжна», «Дзвоник». Демократична спрямованість поезії Б. Грінченка («Смутні картини», «До праці»), її спорідненість із віршами М. Старицького та М. Некрасова. Оповідання «Каторжна», утвердження в ньому прагнення людини до любові, добра. Глибокий психологізм у розкритті образу Докії, її душевних переживань та неординарного вчинку в екстремальній ситуації. Майстерне відтворення психології дитячої душі в оповіданні «Дзвоник». Образ головної героїні твору. Огляд інших творів письменника (диалогія про «українське село» «Серед темної ночі» та «Під тихими вербами», повість «Сонячні промені» про просвітительську діяльність інтелігенції, драма «Степовий гість»)

Державні вимоги до рівня підготовки учнів:

пояснювати причини душевних страждань Докії, уміти розкрити чинники формування її характеру; пояснити причини неординарного вчинку героїні під час пожежі.

ПЕРЕДБАЧЕНО:

усвідомлення важливої ролі наполегливості і працелюбності як вирішальних чинників на шляху до поставленої мети; усвідомлення неприйняття зла, жорстокості у стосунках з людьми, переваги співчуття, доброзичливості, уваги до ближнього як необхідних моментів гармонійного спілкування

ДОЦІЛЬНО формувати ціннісно-сміслові орієнтації (морально-етичні особистісні

цінності: духовність; вибір життєвого шляху; моральність; патріотизм; національна самоідентифікація; рівність і рівноправність; свобода; справедливість; толерантність; честь; особистісні матеріальні цінності: досвід; друзі; місце в соціальній ієрархії; освіта; перспективи; емоційно особистісні цінності: вірність, добросердечність; дружба; задоволення емоційне; любов; порозуміння; радість; сміливість; спокій; упевненість; цікавість; чесність; чуйність; вітальні особистісні цінності: збереження здоров'я; злагода в сім'ї; продовження роду; стосунки з батьками; стосунки з дітьми; якість життя)

УКРАЇНСЬКА ЛІТЕРАТУРА. 11-й КЛАС. ПРОФІЛЬНИЙ РІВЕНЬ

Українська поезія 1920–1930-х років

Максим Рильський. «Яблука дозріли, яблука червоні!». «Коли усе в тумані життєвому...», «Запахла осінь в'ялим тютюном...», «Молюсь і вірю...», «Солодкий світ!..», «Мова», «Троянди й виноград». Життєстверджуючий пафос у змалюванні природи в образах поезії «Молюсь і вірю. Вітер грає...» Філософічна сповідальність пейзажної лірики поета («Запахла осінь в'ялим тютюном...»). Естетика природної краси й гармонії. Віталістичність настрою, життєлюбство, оптимізм ліричного героя («Солодкий світ!»). Щире захоплення красою й неосяжною величчю світу. Вірш «Коли усе в тумані життєвому...» як естетичне кредо митця, гімн вічному мистецтву, нетлінності його витворів. Сміслова й настроєва значимість образу, художньої деталі у вірші. Мотиви пошуків душевної рівноваги, краси в житті

Програмою не передбачено формування у старшокласників ціннісно-сміслових орієнтацій

ДОЦІЛЬНО формувати ціннісно-сміслові орієнтації (морально-етичні особистісні цінності: віра; духовність; моральність; патріотизм; гідність; національна самоідентифікація; свобода; справедливість; толерантність; честь; особистісні матеріальні цінності: досвід; друзі; освіта; перспективи; соціальний статус; емоційно особистісні цінності: вірність; добросердечність; дружба; задоволення емоційне; любов; порозуміння; привабливість; радість; самодостатність; самопізнання; цікавість; чуйність)

Микола Хвильовий (Фітільов). «Я(Романтика)», «Іван Іванович». Новела «Я (Романтика)». Проблема добра і зла в житті та в душі людини, внутрішнього роздвоєння людини між гуманізмом і обов'язком, породжених революцією. Жорстокість і фанатизм головного героя. Психологічний злам у його душі. Символічний образ матері у творі. Повесть «Іван Іванович» як сатира на новий радянський побут. Майстерне розкриття психології «вічного» обивателя. Сатиричні зображувальні засоби. Змалювання образу сильної, вольової особистості (жінки Б'янки), яка бореться за свої ідеали, що розходяться з тогочасною дійсністю у повісті «Сентиментальна історія»

Державні вимоги до рівня підготовки учнів:
пояснювати присвяту до новели «Я(Романтика)», символічність образу матері, проблему вибору героя, визначити реальне і уявне у творі.

ПЕРЕДБАЧЕНО:
усвідомлення переваги гуманізму над будь-якими ідеологіями, складності морально-етичного вибору, вміння передбачити його наслідки; усвідомлення сприйняття і осмислення явищ мистецтва як елементів культури певного часу і періоду

ДОЦІЛЬНО також формувати ціннісно-сміслові орієнтації (морально-етичні особистісні цінності: віра; духовність; вибір життєвого шляху; моральність; патріотизм; гідність; почуття обов'язку; правда як цінність; національна самоідентифікація; особистісні матеріальні цінності: досвід; друзі; місце в соціальній ієрархії; перспективи; соціальний статус; емоційно особистісні цінності: вірність; любов; порозуміння; самодостатність; самопізнання; упевненість; урівноваженість)

ДРАМАТУРГІЯ 1920–1930-Х РОКІВ

Іван Кочерга. «Свічине весілля». Втілення в образі Івана Свічки непоборної сили українського народу в боротьбі за щастя і волю.

ПЕРЕДБАЧЕНО:

усвідомлення свого громадянського обов'язку перед державою і народом.

ДОЦІЛЬНО також формувати ціннісно-сміслові орієнтації (морально-етичні особистісні цінності: духовність; етика національна; законність; моральність; патріотизм; почуття обов'язку; національна самоідентифікація; свобода; справедливість; толерантність; особистісні матеріальні цінності: досвід; місце в соціальній ієрархії; освіта; перспективи; соціальний статус; статок; емоційно особистісні цінності: вірність; дружба; любов; порозуміння; самодостатність; самопізнання; сміливість; упевненість; цікавість; чесність; чуйність)

СВІТОВА ЛІТЕРАТУРА. 10-Й КЛАС. ПРОФІЛЬНИЙ РІВЕНЬ

Із літератури реалізму

Стендаль (1783–1842). «Червоне і чорне». Роман «Червоне і чорне», поєднання в ньому соціально-політичного й психологічного аспектів. Гостра критика режиму Реставрації. Конфлікт головного героя Жульєна Сореля з суспільством як сюжетний стрижень роману. Внутрішня драма героя як наслідок цього конфлікту. Жіночі образи роману. Психологізм творчості Стендаля.

Державні вимоги до рівня підготовки учня:

визначає провідні риси характеру Жульєна Сореля та головні етапи формування його особистості; порівнює суспільні закони й звичаї у Вер'єрі – Безансоні – Парижі; розповідає про своєрідність втілення теми кохання у романі; зіставляє жіночі образи твору

ДОЦІЛЬНО формувати ціннісні орієнтації (морально-етичні особистісні цінності: віра; духовність; вибір життєвого шляху; моральність; порядність, гідність; почуття обов'язку; прагнення до невідомого; релігія; свобода; справедливість; толерантність; честь; особистісні матеріальні цінності: досвід; друзі; зв'язки; кар'єра; місце в соціальній ієрархії; освіта; перспективи; соціальний статус; емоційно особистісні цінності: вірність; добросердечність; дружба; задоволення емоційне; любов; самопізнання; сміливість; урівноваженість; цікавість; чесність; чуйність)

Чарльз Дікенс (1812–1870). «Пригоди Олівера Твіста». Гуманізм письменника, його співчуття до принижених і знедолених, передовсім дітей. Засудження жаги до наживи, холодного розрахунку та бездуховності суспільства. Розвінчання, «деромантизація» злочинного світу. Влучність характеристики різних суспільних верств Англії 30-х років XIX ст.

Державні вимоги до рівня підготовки учня:

наводить приклади вияву гуманізму письменника, його співчуття до принижених і знедолених, передовсім дітей; аналізує провідні засоби характеристики різних суспільних верств Англії 30-х років XIX ст., а також індивідуалізації персонажів (загострена одноплановість їхньої характеристики, індивідуалізоване мовлення, портрет); висловлює судження про особливості розвінчання, «деромантизації» злочинного світу

ДОЦІЛЬНО формувати ціннісно-смиисло-ві орієнтації (морально-етичні особистісні цінності: духовність; законність; вибір життєвого шляху; моральність; порядність, гідність; почуття обов'язку; правда як цінність; приналежність до певної групи; рівність і рівноправність; свобода; справедливість; толерантність; честь; особистісні матеріальні цінності: досвід; друзі; місце в соціальній ієрархії; освіта; перспективи; соціальний статус; емоційно особистісні цінності: дружба; любов; самодостатність; самопізнання)

Федір Достоевський (1821–1881). «Злочин і кара» – як утілення нового, поліфонічного типу художнього мислення. Філософські, соціальні, психологічні й морально-етичні ідеї твору. Еволюція образу Раскольнікова і розвінчання теорії сильної особистості, «надлюдини». Розкриття складності та суперечливості духовного світу людини. Система образів роману, значення і символіка його назви

Державні вимоги до рівня підготовки учня:

акцентує увагу на значному філософському (розвінчання теорії агресивного індивідуалізму: «тварь я дрожащая или право имею») і етичному (співчуття до «знедолених і ображених») потенціалі роману «Злочин і кара»; простежує і підтверджує цитатами з тексту еволюцію образу Раскольнікова; висловлює власні судження щодо теорії сильної особистості, «надлюдини» і розкриває особливості системи образів роману, зокрема – знаходить у Родіона Раскольнікова і Соні Мармеладової спільне (обидва вчинили переступ проти суспільних законів і норм: він став убивцею, а вона – повією) і різне (вона по жертвувала собою заради інших, а він по жертвував іншими заради себе)

ДОЦІЛЬНО формувати ціннісні орієнтації (морально-етичні особистісні цінності: духовність; законність; вибір життєвого шляху; моральність; порядність, гідність; релігія; справедливість; толерантність; честь; особистісні матеріальні цінності: борги; гроші; досвід; друзі; зв'язки; кар'єра; кваліфікація; місце в соціальній ієрархії; освіта; перспективи; професія; робота; соціальний статус; спадщина; статок; емоційно особистісні цінності: задоволення емоційне; самодостатність; самопізнання; урівноваженість; чуйність)

Лев Толстой (1828–1910) «Анна Кареніна». Образи-характери роману, пластичність змалювання і психологічна глибина. Суперечливий образ Анни. Образ Левіна, його автобіографічна складова. Паралелізм у композиції роману, особливості стилю. «Діалектика душі» толстовських героїв

Державні вимоги до рівня підготовки учня:

виділяє ключові епізоди роману (зустріч Анни і Вронського на вокзалі, побачення Анни з сином тощо); називає основні проблеми твору: роль сім'ї у житті людини («мысль семейная» /Л.Толстой/); пошуку основ міцних сімейних стосунків («усі щасливі сім'ї схожі між собою, кожна нещаслива сім'я нещасна по-своєму»); право жінки/чоловіка на життя за порухами власної душі чи обов'язок перед членами своєї сім'ї, передовсім дітьми (доля Сергія Кареніна та маленької Ані) і т. ін.; характеризує образи головних героїв твору в їхній психологічній глибині (насамперед – суперечливий образ Анни; крім того – образи Олексія Кареніна, Стіви Облонського, Вронського, Левіна; доводить, що проблематика роману «Анна Кареніна» має загальнолюдське значення

ДОЦІЛЬНО формувати ціннісні орієнтації (морально-етичні особистісні цінності: духовність; вибір життєвого шляху; моральність; почуття обов'язку; правда як цінність; справедливість; толерантність; честь; емоційно особистісні цінності: вірність; добросердечність; дружба; задоволення емоційне; любов; привабливість; радість; самодостатність; самопізнання; сміливість; спокій; упевненість; чесність; чуйність)

СВІТОВА ЛІТЕРАТУРА. 11-Й КЛАС. ПРОФІЛЬНИЙ РІВЕНЬ

Із драматургії кінця XIX – початку XX ст.

Генрік Ібсен (1828–1906). «Ляльковий дім» – як соціально-психологічна драма. Особливості драматичного конфлікту та розвитку сценічної дії в п'єсі. Аналітична композиція твору. Новаторство Ібсена-драматурга. Роль Ібсена в розвитку нової європейської драматургії («ібсенізм»)

Державні вимоги до рівня підготовки учня:

перелічує та ілюструє прикладами з тексту основні нововведення Ібсена-драматурга: а) перенесення акценту із зовнішньої дії на дію внутрішню; б) посилення уваги до дискусії, гострого зіткнення різних думок і позицій; в) винесення зав'язки конфлікту драми поза межі дії драми; в) активне використання «відкритого фіналу»; дає визначення п'єси «Ляльковий дім» як соціально-психологічної драми

ДОЦІЛЬНО формувати ціннісні орієнтації (морально-етичні особистісні цінності: духовність; моральність; гідність; правда як цінність; свобода; справедливість; толерантність; честь; емоційно особистісні цінності: вірність; добросердечність; дружба; любов; порозуміння; самодостатність; самопізнання)

Антон Чехов (1860–1904). «Чайка» – перша п'єса російської нової драматургії. Життєва мета та сенс мистецтва як головні проблеми твору. Особливості драматичного конфлікту та розвитку сценічної дії в п'єсі. Роль підтексту, місткість і виразність деталі. Новаторство Чехова-драматурга

Державні вимоги до рівня підготовки учня:

характеризує головних персонажів п'єси; визначає провідний конфлікт п'єси (пошук життєвої мети і сенсу мистецтва в зіткненні з реаліями життя)

ДОЦІЛЬНО формувати ціннісні орієнтації (морально-етичні особистісні цінності: духовність; моральність; естетична насолода; порядність, гідність; почуття обов'язку; правда як цінність; прагнення до невідомого; емоційно особистісні цінності: вірність; дружба; любов; самопізнання; чуйність)

ІЗ ЛІТЕРАТУРИ ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТ.

Михайло Булгаков (1891–1940). «Майстер і Маргарита». Особистість і влада, різні аспекти трактування проблеми

Державні вимоги до рівня підготовки учня:

характеризує проблематику та головних героїв роману

ДОЦІЛЬНО формувати ціннісні орієнтації (морально-етичні особистісні цінності: духовність; вибір життєвого шляху; моральність; передбачуваність; правда як цінність; прагнення до невідомого; релігія; свобода; справедливість; толерантність; честь; емоційно особистісні цінності: самодостатність; самопізнання; цікавість; чесність; чуйність)

Зважаючи на потребу в становленні нової моделі системи освіти в країні, ми звернули увагу передусім на оновлення підходів до конструювання змісту навчальних предметів «Українська мова», «Українська література», «Світова література». Розв'язання цієї проблеми на часі ще й тому, що відбуваються зміни у формулюванні цілей шкільної освіти. Саме вони визначатимуть коло подальших перетворень у старшій школі, вимагатимуть від учнів якісних знань, базованих на ціннісних орієнтаціях і вітагенному досвіді старшокласників.

Отже, ми можемо констатувати, що процес становлення ціннісних орієнтацій як складного структурованого, п'ятикомпонентного синергетичного явища припускає взаємозв'язок і взаємозумовленість цих компонентів і проявляється в соціально значущих уміннях старшокласників, прагматичність, доцільність, доречність, виправданість і цінність яких мають становити систему. Наголошуємо, що під формуванням ціннісних орієнтацій у процесі профільного навчання маємо на увазі створення таких

дидактичних умов, які ініціюють процеси осмислення, переосмислення гуманістичних цінностей, і побудову на їх основі моральної картини діяльності і поведінки старшокласників.

На уроках української і світової літератур, які містять різноманітні знання про світ і людину, старшокласники ефективно навчаються вмінням бачити і визначати «програми» життєдіяльності героїв твору (спираючись на ключові його характеристики), розкривати й, аналізувати разом з вчителем вчинки героїв за тих чи інших обставин. Перенесення героя в ситуації, що їх створюють учні, перенесення учнів у ситуації, створені автором, чи не найефективніше розгортають життєсенси учнів, їхні ціннісні орієнтації, спонукають до варіативності форм поведінки, де й криється головне завдання – навчити аналізувати, мислити, говорити, діяти у подальшій професійній діяльності. Оцінюючи літературний твір, будь-яку історичну ситуацію, учень дає критичну оцінку події, що описана у підручнику, і за допомогою методу ведення дискурсу, вчитель як основний суб'єкт і носій суспільно важливих цінностей спрямовує учнів на усвідомлення таких норм поведінки, які мають бути закладені як основа формування професійно грамотного громадянина. Отже, спілкування є тією важливою сферою, де соціальне переходить в особистісне і особистісне стає соціальним, де відбувається обмін індивідуальними ціннісними відмінностями.

Отже, формування ціннісних орієнтацій старшокласників є процесом, узалежненим від умов перебігу освітнього процесу, з одного боку, і ознакою парадигмального синергетичного освітнього поля закладу загальної середньої освіти, з іншого. Тобто якщо загальноосвітній заклад розвивається з огляду на вимоги сучасної освіти, має міцне методичне осереддя, то його системне функціонування буде спрямоване на професійне становлення особистості, якості якої декларовано провідними державними актами в галузі освіти. Якщо так, то освітній процес загалом підпорядковуватиметься системному підходу як ключовому (усі інші підходи в навчанні, задіяні методи, форми, методика, технології тощо), що й визначатиме як пріоритет формування ціннісної сфери учнів.

Оскільки диференціація змісту навчання в старших класах здійснюється на основі співвідношення базових і профільних предметів, курсів за вибором, кожен із них виконує певну роль у реалізації завдань навчання. Відповідно, на якість освіти впливає стандарт, який має унормувати співвідношення між навчальними годинами, обов'язковими для вивчення, та тими, що зможуть обирати учні старшої школи.

Створюючи концептуальну модель формування змісту профільного навчання на аксіологічних засадах, ми дійшли висновку, що в її основу мають бути покладені такі дидактичні умови: а) забезпечення цілісності й системності процесу реалізації ідей розвитку національної освіти і системи профільного навчання; б) адаптація змісту профільного навчання до сучасних потреб суспільства й особистості з огляду на закономірності розвитку економічної, екологічної, політичної, демографічної та інших сфер людської діяльності; в) спрямованість змісту ключових компетентно-

стей на реалізацію індивідуальних освітніх траєкторій старшокласників за позитивних ціннісно-сміслових орієнтацій, базованих на основних видах абсолютних цінностей.

Серед напрямів формування змісту профільного навчання виокремлено аксіологічний, особистісний, когнітивний і соціологічний.

Організаційно-методичний компонент містить форми (лекції, семінари, інтегровані уроки, уроки-проекти тощо), методи (проектів, кейс-стаді, аналіз життєвих ситуацій та ін.), засоби (ситуаційні завдання і вправи, кейси, інтернет-ресурси, друковані джерела тощо), а також технології навчання (діалогічні, імітаційні, проблемні, розвитку критичного мислення, коучинг, портфоліо та ін.).

За результатами апробації концептуальної моделі формування змісту профільного навчання, розробленої на аксіологічних засадах, виявлено, що дидактичні особливості реалізації інваріантної і варіативної складових змісту освіти старшої школи детермінуються низкою суб'єктованих чинників і взаємодією суб'єктів освітнього процесу, наприклад, «стандарти, програми, навчальні книги – потенціал, кваліфікація вчителя»; «освітня діяльність учителя – навчально-пізнавальна діяльність учня»; «навчально-пізнавальна діяльність учня – зміст навчання»; «зміст навчання – технології реалізації змісту»; «технології реалізації змісту – рівень суб'єкт-суб'єктної взаємодії, уміння застосовувати знання» і т. ін. Відтак, розвиток старшокласників, загалом базований на аксіологічних засадах, вбачається ефективним за комплексної реалізації інваріантної і варіативної складових змісту гуманітарних предметів. Водночас ціннісний потенціал змісту чинних (і новостворюваних) підручників з цих предметів має спрямовуватися на актуалізацію життєвої стратегії особистості учнів старшої школи.

Деякі висновки за результатами апробації концептуальної моделі:

- модернізація змісту інваріантної складової – це передусім інтеграція осучаснених знань, комплексність і концептуальна цілісність їх;
- варіативна складова – це курси за вибором, збагачені змістом, реалізація якого актуалізує аксіологічний, індивідуально-особистісний, когнітивний та соціологічний потенціал учнів;
- обробка емпіричних даних вказує на те, що система професійних цінностей за традиційними типами професій («людина – людина», «людина – природа», «людина – техніка», «людина – суспільство», «людина – знакова система») потребує, з огляду на бурхливий розвиток інформаційного освітнього середовища як цінності й водночас його віртуальності як детермінанти поведінки особистості, доповнення такими типами професій: «людина – здоровий спосіб життя», «людина – образ», «людина – інформація» тощо);
- розвиток здатностей учнів старшої школи осмислювати проблеми соціального поступу суспільства, вивчати явища і факти соціального та морального характеру, а також передбачати результати взаємодії пізнання й ціннісної свідомості тощо має відбуватися за педагогічних технологій, що спрямовуються (окрім реалізації змісту навчання) на

розкриття феноменів гуманістичності, світоглядності, вітагенності та соціалізаційності, у системі яких: учитель – для учня; знання – для навчання, навчання – для пізнання, пізнання – для саморозвитку, саморозвиток – для самовизначення і т. ін.

Зважаючи на те, що потенціал змісту профільного навчання загалом забезпечується адаптацією освіти до сучасних потреб суспільства, то, звісно, має сприяти реалізації ідей розвитку освіти старшої школи за визначеними ключовими групами компетентностей. Становлення системи профільного навчання як такого, забезпечуючи індивідуальні освітні траєкторії старшокласників, має, відповідно, формувати ціннісні орієнтації майбутніх випускників.

Перспективи впровадження аксіологічних засад у зміст освіти старшої школи вбачаємо у тому, що компоненти видів діяльності й компоненти структури учіння (навчання), включені в систему інтегрованого знання (у т. ч. змісту підручників нового покоління), за комплексної реалізації їх нададуть цілісності профільному навчанню за його внутрішньої різновекторності, яка має культурологічний, соціологічний, онтологічний, особистісний, праксеологічний, методологічний характер.

Розділ 4

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО КОНСТРУЮВАННЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ В СТАРШІЙ ШКОЛІ НА ОСНОВІ ЙОГО ІНТЕГРАЦІЇ (Барановська О. В.)

4.1. Ретроспективний аналіз проблеми інтеграції змісту навчання

Сучасний приріст наукової інформації, поступ світової спільноти до інформаційного суспільства, де пріоритетним вважається не накопичення знань та предметних умінь і навичок, а здобуття особистісного досвіду, ключових компетентностей, глобалізація знань, спонукає науковців та вчителів визначати нові шляхи подання та інтерпретації навчального матеріалу. Ефективність освіти в старшій ланці школи пов'язується з реалізацією інтегрованого та компетентнісного підходів до навчання в умовах її профільності. Серед обов'язкових умов: зміна тривалості навчання, можливість вибору навчального закладу, конструювання нового змісту навчання, створення нових підручників і практичних посібників, варіативність форм організації навчального процесу, підготовка та перепідготовка педагогічних кадрів, створення міцної психологічної та профорієнтаційної підтримки старшокласників, міжпредметна інтеграція, реалізація міжпредметних зв'язків, формування міжпредметної компетентності тощо.

Проблема дослідження полягає у недостатній розробленості дидактичних можливостей міжпредметної інтеграції в умовах модернізації старшої школи за ключовими напрямками – профілізація, наближення до практики та сучасних технологій виробництва.

Ретроспективний аналіз філософської, психологічної, дидактичної та методичної літератури показав, що проблема інтеграції змісту навчання тривалий час залишалася пріоритетною проблемою дидактики. Розвиток проблеми міжпредметних зв'язків та інтеграції у другій половині ХХ ст. відбувався кумулятивним шляхом під впливом соціокультурних чинників – соціально-економічного розвитку суспільства, державної освітньої політики, науки в цілому і педагогічної науки зокрема, освітньої практики в рамках відповідних часових періодів.

У вітчизняній дидактиці (у тому числі радянського періоду) неодноразово розглядалися питання диференціації та інтеграції навчання.

У ХІХ – на початку ХХ ст. відбувалося впровадження у практику різноманітних ідей інтегрованого навчання: комплексний підхід. Підвалинами для цього слугують тенденції середини ХХ ст., коли виникли проблеми в окремих науках, які потребували зусиль кількох інших наук або галузей знань. Визначилися нові напрями, що зруйнували наявні стереотипи та межі застосування окремих наук, суміжні науки (геофізика, біофізика, астрофізика та інші). Інтеграційні процеси в науковій і освітянській сфері особливо зачепили зміст шкільної освіти, де навчальні предмети інтегру-

ються в єдині цикли, курси, блоки, модулі, об'єднані спільною метою та спрямованістю та базуються на єдиних методологічних засадах.

У 50–70-ті роки ХХ ст. відбувалось інтенсивне накопичення теоретичного знання з формування основ дидактики, у тому числі розпочалися активні пошуки можливостей інтегрування певних видів знань та практичної його реалізації в рамках класно-урочної системи та відсутності можливостей змін офіційної доктрини в освіті.

Протягом 70–90-х років ХХ ст. тривали активні дослідження різних аспектів цього напрямку, зокрема теоретичне обґрунтування понять «міжпредметні зв'язки», «інтеграція», «інтеграційний підхід». Багато напрацьованих ідей актуальні на сучасному етапі та можуть перебувати в основі конструювання сучасного змісту для профільного навчання та відповідних підручників.

У 90-ті роки ХХ ст. та на початку ХХІ ст. розпочався період концептуального розвитку нової інноваційної теорії навчання під впливом інформаційного суспільства та зміною ролі інформації в життєдіяльності людини, а також упровадження ідеї функціонування закладів загальної середньої освіти нового типу. З цього моменту стають можливими різноманітні експерименти в межах цих закладів, у тому числі – зміни у змісті навчання у напрямі міжпредметної інтеграції.

Розглянемо основні віхи розвитку теорії з проблеми інтеграції навчання та спроби її впровадження в шкільну практику в різні роки.

Проблема інтеграції виникла у філософії, коли з'явилася необхідність самоусвідомлення теоретичного мислення. Нею захоплювалися Я. Коменський, Й. Песталоцці, К. Ушинський. Поняття про інтеграцію застосовувалось у ХVІІ ст. в математиці і позначало точно визначену операцію, а в 1857 р. англійський учений Г. Спенсер запропонував ввести в наукову літературу слово «інтеграція», трактуючи його як об'єднання і комбінацію розрізаних елементів. Згодом цей термін використовуватиметься для характеристики процесів і явищ у таких сучасних науках, як біологія, географія, філософія, економіка, політологія, правознавство та ін. У ХІХ ст. К. Ушинський створив аналітико-синтетичний метод навчання грамоти. Педагоги П. Каптерев, П. Блонський заперечували багатопредметність у школі, але розмежували інтеграцію і міжпредметні зв'язки.

На початку ХХ ст. з'являється «Концепція праці». Головна ідея її – навчити працювати, комплексно підходячи до навчання. У 1907 р. виникає «Концепція зв'язку з мистецтвом». У середині ХХ ст. з усіх можливих концепцій виокремлено такі напрями інтеграції: 1) інтеграція на основі праці; 2) інтеграція на основі взаємозв'язку загального і спеціального; 3) інтеграція на основі мистецтва та культурознавства; 4) інтеграція на основі центрів за інтересами.

Різні концепції комплексності в історії освіти України ХХ ст. охоплювали три спрямування, які представляли Г. Іваниця, О. Музиченко та І. Соколянський.

Перша концепція комплексності розроблена відомим педагогом-україністом Г. Іваницею. Його праця «Комплексний метод» (1923) подає

комплексність як «активно-комплексне навчання». Педагог розрізняє три підходи до організації навчального матеріалу – предметний, комплексний і проектний.

Відомий київський педагог, професор О. Музиченко був одним із першопроходців ідеї комплексності в Україні, виступав за розвиток комплексного підходу до навчання, давав відкриті уроки для багатьох вчителів, що відобразилося у творчості таких педагогів, як М. Корф, М. Бунаков, В. Вахтеров, які ще у ХІХ ст., розробляючи предметні уроки, поступово переходили до інтегрування.

Розглядаючи розвиток ідей комплексності в Україні, не можна оминати позицію Я. Чепіги. З питання комплексного підходу, комплексного навчання Я. Чепіга опублікував серію статей у газеті «Народний учитель», де давав методичні поради учителям, як працювати над комплексними темами.

Наприкінці 20-х рр. ХХ ст. завершився етап поширення комплексності в Україні – вона поступово була замінена на комплексно-проектну (з 1930 р.), згодом – проектну (1931 р.), які швидко й зникли.

Свого розвитку ідеї інтеграції набули у 60-х роках ХХ ст. у працях В. Сухомлинського. Це – один із найвдаліших прикладів інтеграції видів діяльності з однією метою – формування єдиної гуманістичної картини світу.

У 60-х роках ХХ ст. здійснювалися спроби запровадити елементи профільного навчання у практику загальноосвітніх шкіл. У 1966 р. вводилися дві форми диференціації змісту навчання за інтересами учнів: факультативні заняття у 8–10-х класах та школи (класи) з поглибленим вивченням окремих предметів.

У 80-х роках, після реформи 1984 р., запроваджено 11-річний термін навчання та навчання з 6-річного віку. Для старшокласників (10–11-й кл.) пропонувалися три напрями: 10–11-ті класи загальноосвітньої школи; середні професійно-технічні училища та середні спеціальні навчальні заклади профільного навчання. Частково проблема профорієнтації та професійного самовизначення учнів усе ж розв'язувалася: діяли навчально-виробничі комбінати; проводились уроки трудового навчання і практика на виробництві влітку для старших класів; професійно-технічні навчальні заклади тощо. Але кардинально перебудувати навчальний процес для старшої школи у напрямі профілізації не вдалося.

Упродовж тривалого часу найвідоміші з дослідників порушували низку питань, дотичних проблемі *міжпредметної інтеграції*, які залишаються актуальними й досі. У філософському аспекті питання інтеграції розглядали О. Афанасьєва, Б. Кедров, А. Урсул та ін. Сутність поняття і процесу інтеграції, форми, види і шляхи реалізації інтеграції визначали В. Безрукова (інтеграція в системі неперервної підготовки), М. Берулава (інтеграція змісту навчання), Л. Вороніна (міжпредметні завдання у підручниках як засіб навчання учнів прийомом навчальної діяльності), І. Зверев (міжпредметні зв'язки у навчальній діяльності), Л. Зоріна (системність знань), В. Краєвський (дидактичні основи визначення змісту навчання), І. Лернер (міжпредметні зв'язки у проблемному навчанні), В. Максимова

(міжпредметні зв'язки у навчанні), М. Махмутов (інтеграція і проблемне навчання), Н. Лошкарьова (міжпредметні зв'язки у навчально-виховному процесі), М. Чурилін (міжпредметні зв'язки як чинник формування пізнавальних інтересів учнів), В. Янцен (міжпредметні зв'язки у підборі навчального матеріалу у підручнику) тощо.

Проблему міжпредметних зв'язків багато дослідників розглядали як умову єдності навчання та виховання, засіб комплексного підходу до предметної системи навчання (Батуріна Г., Зверев І., Коротов В., Кулагін П., Лошкарьова Н., Максимова В., Моносзон Е., Скаткін М. та ін.) Суттєву допомогу у розв'язанні комплексу завдань, що постають перед профільним навчанням, можуть надати напрацювання науковців, які створювали наукову базу для профтехучилищ у 70–80-ті роки (табл. 4.1.1).

Таблиця 4.1.1. Бачення науковцями проблеми інтеграції навчання і міжпредметних зв'язків у дослідженнях 70–80-х років ХХ ст.

РІК	АВТОР(-И)	ОКРЕСЛЕННЯ АСПЕКТІВ ПРОБЛЕМИ
1974	Янцен В. [430]	Виокремив форми міжпредметного зв'язку, які необхідно враховувати при доборі навчального матеріалу шкільного підручника (який на той час був тісно пов'язаний з навчанням у класі): порядок, що не порушує логіку викладу певного предмета і враховує необхідність використання здобутих знань при розкритті нових та суміжних дисциплін; використання знань учнями з інших предметів для глибшого розкриття теми основного предмета, закріплення понять з спорідненого предмета; додаткові зв'язки: розгляд питання теми першого предмету та поверхово – другого; підготовка учнів до сприйняття окремих розділів суміжних предметів; зв'язок за суттю понять, визначень, їх трактування на уроках суміжних предметів; зв'язок за відбором навчального матеріалу, який виключає дублювання питань при викладенні споріднених тем; зв'язки при розв'язанні різних завдань, зміст яких охоплює матеріал двох чи кількох суміжних предметів; зв'язок, що полягає у спільному використанні вчителями-предметниками спільних посібників під час вивчення споріднених предметів; комплексний розгляд окремих питань програми при проведенні учнівських конференцій, тематичних вечорів, екскурсій, підсумкового повторення

РІК	АВТОР(-И)	ОКРЕСЛЕННЯ АСПЕКТІВ ПРОБЛЕМИ
1975	Паламарчук Вол. [291]	Вивчаючи питання міжпредметних зв'язків у профтехучилищах, зазначав, що встановлення міжпредметних зв'язків сприяє перенесенню знань, їх дієвості, тобто створює передумови для свідомого застосування набутих знань, умінь і навичок у виробничій практиці. Послідовне забезпечення міжпредметних зв'язків у навчальному процесі, зокрема, відображення їх у підручниках, дає значну економію часу завдяки ліквідації повторів, паралелізму у вивченні різних предметів. Це створює нові можливості для запобігання перевантаженням учнів (зменшується кількість навчальних годин і скорочується обсяг домашніх завдань)
1976	Розенберг Н. [328]	Вважав, що міжпредметні зв'язки здійснюються для того, щоб один навчальний предмет слугував інструментом для розв'язання завдань, які стоять перед іншим навчальним предметом. Автор описував відомі класифікації міжпредметних зв'язків, здійснював їх аналіз, зосереджувався на світоглядності учнів. Ці дослідження можуть допомогти у створенні дієвої шкільної програми та підручників для профільного навчання
1978	Зоріна Л. [146]	Розглядаючи питання системності знань, наголошувала на стабільності основного ядра знань, відповідності змісту освіти рівню сучасного розвитку наукового знання
1978	Лернер І. [247]	Виокремив чотири обов'язкових компоненти побудови підручника: інформаційний, репродуктивний, спонукальний до творчої діяльності, емоційно-ціннісний. Для соціальних предметів автор вважав необхідним формування міжпредметного вміння перенесення на різні сфері діяльності здобутих знань, умінь і навичок, а також емоційно-ціннісного досвіду. Наприклад, важливим умінням було виокремлено вміння встановлювати спадкоємний зв'язок між об'єктами за умови їх генетичних зв'язків, а також з новими явищами

РІК	АВТОР(-И)	ОКРЕСЛЕННЯ АСПЕКТІВ ПРОБЛЕМИ
1980	Вороніна Л. [88]	<p>Розглядаючи проблему міжпредметних зв'язків, наголошувала, що міжпредметні завдання у підручниках є оптимальним засобом навчання учнів прийомом навчальної діяльності. Автор виокремлювала у своїх дослідженнях функції та класифікації міжпредметних завдань. Функції: спрямованість на засвоєння «наскрізних» понять; порівняльний аналіз змісту споріднених предметів; перенесення на інші види діяльності; формування міжпредметних умінь. В основу класифікації міжпредметних зв'язків покладено: навчально-виховну мету; метод навчання для реалізації міжпредметного зв'язку; кількість охоплених предметів; часовий чинник. Л. Вороніна виокремлювала репродуктивні та проблемно-пошукові види міжпредметних завдань. Окремо наголошувала на таких аспектах: ті, що зумовлюють «наскрізне» засвоєння змісту навчального матеріалу; формують спільні для споріднених предметів світоглядні висновки; формують міжпредметні вміння і навички; закріплення методологічних знань (знань про знання); комплексні знання на застосування набутого комплексу ЗУН. За часовою ознакою розрізняла ретроспективні, супроводжувальні, перспективні міжпредметні зв'язки</p>
1980	Свєчніков А. [350]	<p>Досліджуючи проблему міжпредметних зв'язків у навчальному процесі, наголошував на аспекті двобічності міжпредметних зв'язків, а саме: відповідності визначень понять у змісті споріднених предметів; розведенні наукових понять і термінів побутового використання (наприклад, «лінія» та ін.); знищенні розрізненості між окремими програмами споріднених навчальних предметів, можливість розглядання одного й того ж явища, предмета з різних точок зору. Автор зазначав, що міжпредметні зв'язки у вузькому плані – це ознайомлення з деякими зв'язаними між собою за сенсом положеннями одночасно чи через невеликий проміжок часу при паралельному вивченні двох чи кількох предметів, коли розгляд проблеми з різних точок зору робить уявлення повнішим і різноплановішим. У широкому плані – це не тільки смислові та понятійні зв'язки змісту двох предметів, але й уніфікація понятійного апарату та апарату засвоєння підручника</p>

РІК	АВТОР(-И)	ОКРЕСЛЕННЯ АСПЕКТІВ ПРОБЛЕМИ
1980	Столетов В. [362]	Структурував наявні принципи відбору змісту знання, який є першочерговим та обов'язковим. Автор наголошував, що в сучасному суспільстві провідною стає роль технології у становленні науки: системи сучасних технологій необхідно використовувати як канву, як змістовий та об'єктивний критерій відбору основ наук. Закони природи, що увійшли в сучасну технологію, – найважливіші основи, які має знати сучасна людина. Технологізація викладання основ наук тягне за собою необхідність системності знань, а відповідно – розвиток міжпредметних зв'язків, що цементують систему. Розвиток технологічного мислення, економічне виховання учнів стає нагальною необхідністю в сучасному світі. Предмети гуманітарного циклу, вважав автор, – це динамічна картина суспільства, що тягне інші підходи до їх змістового наповнення. Важливими підходами для конструювання змісту навчання мають бути два положення: що потрібно дати учням і що може бути ними засвоєно
1988	Чепіков М. [416, с. 8]	Вважав, що синтез знань треба розуміти не як злиття наукових знань, стирання будь-яких відмінностей між ними, а як об'єднання їх за умови збереження якісних особливостей. Реалізація цього процесу відбувається різними методами та проявляється в різних формах: уніфікація понятійного і категоріального апаратів науки; взаємопроникнення методів; математизація; взаємодія за об'єктами досліджень; виникнення синтетичних наук і т. ін.
1989	Махмутов М., Артем'єва Н. [266]	Зазначали, що інтеграція наук зумовлена потребами пізнання єдиного світового процесу, а науковий світогляд не є сумою специфічних для кожної галузі уявлень про світ. Вважали, що саме інтеграція спроможна сформувати систему знань у її змістовому, структурному, логіко-гносеологічному, науково-організаційному, лінгвістико-семіотичному, методичному аспектах
1978, 1980	Лернер І., Краєвський В. [220; 227; 247]	Розглядаючи проблему відбору навчального матеріалу у підручник, зазначали, що дидактичною засадою стає необхідність узгодження обсягу й структури його матеріалу з функціями певного навчального предмета у змісті загальної освіти. Однією з форм реалізації може бути виокремлення наскрізних (аспектних) проблем, що розв'язуються у зв'язку з великим класом об'єктів та у межах відповідної галузі наукових знань. Науковці вважають, що можна звести всю сукупність змісту цих предметів до порівняно нечисельних типів проблем, під кутом зору яких розглядаються усі об'єкти певної сфери знань

РІК	АВТОР(-И)	ОКРЕСЛЕННЯ АСПЕКТІВ ПРОБЛЕМИ
1977, 1996	Зверев І., Максимова В. [139; 140]	Вважали, що взаємозв'язок між різними компонентами знання – це ніби сполучені поля різних навчальних дисциплін

Отже, на практиці міжпредметні зв'язки зводилися до засвоєння окремих «наскрізних» понять на матеріалі двох навчальних предметів, зазначалася двобічність міжпредметних зв'язків, розроблялися відповідні види міжпредметних завдань. Тож зі ще більшою актуальністю постала проблема інтеграції навчання і міжпредметних зв'язків. Перспективи розвитку інтегровано-предметного навчання закріплено в Державному стандарті базової і повної загальної освіти, де зазначені не окремі предмети, а освітні галузі [114]. Отже, вперше за тривалий час нормативний документ орієнтує на інтеграцію змісту, на можливість гнучкої варіативної організації змісту навчання, адекватну організації навчального процесу в профільній ланці школи.

4.2. Сучасні підходи до проблеми інтеграції змісту навчання в старшій школі

4.2.1. Аналіз зарубіжного досвіду профільного навчання та міжпредметної інтеграції

Інтеграція в освіті – частина складного процесу зближення, взаємодії і взаємопроникнення національних структур. Існує два погляди на майбутнє міждержавної співпраці у сфері освіти. Прихильники першої, виходячи з універсальної властивості гуманізму, глобальності найважливіших проблем сучасної освіти, вважають за доцільне прискорити процес інтернаціоналізації на базі уніфікації основних напрямів, функціонування національних освітніх систем і сучасних технологій. Проте домінує тенденція, згідно з якою універсалізм в освіті можливий лише за умови збереження різноманіття соціальних, політичних устроїв, культурних і мовленнєвих традицій різних країн (Урсул А., Бондарева Н. та ін.) [54].

Освіта є частиною регіональної, блокової політики певних країн, тому виникла тенденція до створення об'єднань, що відображають інтереси певної групи країн і спрямовані або на захист їх культурної самобутності (об'єднання латиноамериканських країн «Андська група», «група Ріо» та ін.), або на активне поширення в світі своїх освітніх і культурних традицій (освітні програми та проекти Європейського Союзу, а також США і Канади, Австралії). Очевидно, що сучасна освіта за своєю суттю має більше «глобальну», ніж «фрагментарну» орієнтацію, що впливає з наднаціонального характеру знання, загальної його гуманітарної спрямованості. В освіті

інтеграційні процеси відображаються передусім у модернізації змісту навчання, адаптації його до швидкозмінної економіки, якій потрібні певні спеціалісти. Тому відбувається поступовий перегляд предметного підходу, особливо у старшій школі. Модернізації підлягає насамперед зміст навчання у старшій ланці школи, необхідне впровадження профільного навчання.

У різних країнах впроваджуються свої види і форми профільного навчання. У більшості країн Європи (Англія, Нідерланди, Данія, Норвегія, Фінляндія, Франція, Швеція, Шотландія та ін.) учні мають визначитися з вибором напряду з 7-го класу: академічний (шлях до вищої освіти) чи професійний (прикладний). Організація профільної підготовки в країнах Європи варіюється від жорстко фіксованого переліку обов'язкових курсів (Німеччина, Франція) до широкого вибору курсів – 15–25 за семестр (Англія, США, Шотландія та ін.).

У США профільне навчання триває два-три роки наприкінці навчання і передбачає такі варіанти профілів: академічний, загальний і професійний. Варіативність здійснюється за умов розширення бази курсів за вибором.

У 1996 р. National Science Foundation опублікував National Science Education Standards, які були прийняті за основу шкільної програми, у 2011 р. National Research Council запропонував нову структуру для середньої природничої освіти, а у 2013 – створені нові стандарти. Компонентами їх було визначено: Practices – наукові та інженерні навички; Content – основні предметні знання; Crosscutting concepts – узагальнені (наскрізні) поняття. Наразі National Research Council розробляє структуру екзаменаційних завдань, необхідну для імплементації нових стандартів.

Розглянемо системи освіти в зарубіжних країнах, які мають суттєві відмінності.

Фінляндія змінює підходи до змісту шкільної освіти. Основна мета освітньої політики країни полягає у наданні громадянам рівних можливостей у здобутті освіти, незалежно від віку, місця проживання, майнового стану, статі або рідної мови. Програма базової середньої освіти складається відповідно до національної програми для загальноосвітніх шкіл для учнів старших класів. Кожен курс навчання є вирішальним у навчальній та освітній роботі курсу середніх шкіл. Спираючись на курс навчання, кожна загальноосвітня школа складає річний план для фактичної організації освіти на рік, який має враховувати вплив оточення, компетентність, винахідливість.

Завдяки практичній співпраці зі знавцями різних галузей зростають інтенсивність та автентичність предметів навчання. Кожен учень готує індивідуальний план роботи на базі курсу навчання для середньої школи та річного плану. Учні формують своє бачення світу, а освітня робота спирається на співпрацю, де дитина має знати свої права і відповідати за свої вчинки. У загальноосвітніх школах ведеться навчання з таких предметів: рідна мова, друга державна мова країни, іноземні мови, математика, фізика, хімія, історія, суспільствознавство, фізкультура, музика, образотворче мистецтво, ручна праця, домознавство, релігія або етика, біологія, геогра-

фія, екологія. Факультативи існують для забезпечення інтересів учнів. У фінських школах навчання з предметного змінюється на тематичне. Спеціально відібрані комплексні теми будуть орієнтовані на практику, реальне життя. Наприклад, курс «Робота в кафетерії» (cafeteria services) для учнів включатиме елементи математики для розрахунків, способи спілкування, іноземні мови та інше. Після загальноосвітньої школи (дев'ятирічка) учням надається вибір: продовжувати загальноосвітнє навчання в гімназії або йти у профтехучилище для базової професійної підготовки. Навчання в ліцеї триває три роки, і навантаження на порядок вище, ніж в основній школі (навчаються 60% учнів), у професійних коледжах (три роки), куди беруть усіх бажаючих, навчається 40% дітей.

Система освіти в Швейцарії відповідає її політичному устрою, де повноваження центру суттєво обмежені з боку регіонів. Фактично існує 26 самостійних систем освіти в Швейцарії, пов'язаних між собою спільними принципами. У кожному кантоні Швейцарії діє окрема система освіти, проте якість освітніх послуг та їх доступність гарантує федеральна влада. Головна особливість системи освіти в Швейцарії – її гнучкість. Повна середня освіта розрахована на додаткові 3–4 роки навчання в старшій середній школі – *Secondaire II*, а атестати зрілості *Maturit gymnasiale* учні отримують у 18–19 років. Особливість освіти в Швейцарії полягає в тому, що тут відсутній єдиний державний стандарт шкільної освіти (школи працюють за стандартом освіти як Швейцарії, так і майже всіх великих країн світу). Тобто система середньої освіти в Швейцарії представлена всіма міжнародно визнаними державними стандартами навчання. Атестати про повну середню освіту всіх швейцарських шкіл, незалежно від програми навчання, визнаються у всій Європі, а також Америці, Австралії та інших країнах. Для зарахування до будь-якого ВНЗ необхідна наявність прохідного балу і підтвердження знання мови викладання.

Австралія пропонує старшокласникам вибір напрямку, який включає в себе кілька предметів. Середня школа (*Middle School*) охоплює 7–10 класи, середня школа (*High School*) включає 11–12-й класи і називається коледжем. Закінчення 12-ти класів школи є необхідною вимогою для того, щоб вступити до університету, хоча існують додаткові схеми для індивідуальних випадків. Австралія на сьогодні є світовим лідером в освіті обдарованих дітей. В Австралійському Союзі діє декілька загальнодержавних програм підтримки обдарованих дітей та молоді: програма «Пошук талантів у середніх школах Австралії» (*Australian Secondary School Educational Talent Search (ASSETS)*) для учнів 7–9-х класів. Низка програм, а саме – «Творчий підхід у науці й технології», Національний науковий марафон, «Рішення проблем майбутнього», «Наука в дії з Сіменс», «Наукові дослідження», «Таланти», «SMART», «Молоді лідери нового покоління» (*YLOC*), «Ignite», «Western Ship», «Робокап» («Robocup»), «Гнучкі уми» (*Minds in motion*), «Глоу» (*Glow*), «Молоді лідери нового покоління» (*YLOC*) та багато інших призначені для забезпечення освітніх потреб обдарованих дітей. Аналіз напрямів та засобів роботи з обдарованими дітьми в державних школах та у сфері додаткової

освіти Австралії показав, що відсутність централізованого органу роботи з такими дітьми сприяла виникненню різноманітних форм навчання юних талантів, таких як індивідуалізація навчання, диференціація навчальних програм; створила можливість групування обдарованих дітей; прискорення (якнайшвидший вступ до початкової школи, перехід у наступний клас екстерном, прискорене вивчення предмета, вступ до університету в ранньому віці); зумовила прискорення та збагачення (швидший темп вивчення навчального матеріалу при збільшенні обсягу навчального матеріалу) тощо. Більшість шкіл в Австралії розробили свої вступні тести та освітні програми для талановитих дітей. Селективні школи теж роблять значний внесок у розвиток талантів своїх вихованців [179].

В Ізраїлі є три види освіти: державна освіта, яка здійснюється згідно з методикою та програмам, затвердженим Міністерством освіти; державно-релігійна, де 40% часу приділяється релігійним предметам, та незалежна освіта (освітні заклади, що вивчають Тору). У середній ланці починається поділ школярів на групи за успішністю та здібностям, відповідно до рівня підготовки учнів предмети в групах викладаються на різних рівнях. У старшій ланці школи (повна середня школа) готують до вступу до вищих навчальних закладів, після чого видають атестат зрілості, або «багрут». Для його отримання потрібно скласти Державний випускний іспит, який долають далеко не всі школярі. Існують також професійні середні школи в Ізраїлі, в яких можуть навчатися діти від 15 до 18 років, готуючись до певної професії. Існують сільськогосподарські школи, військові академії, «Сшива» (школи-інтернати релігійної освіти). У деяких із професійних шкіл є 13-й і 14-й клас спеціально для професійного навчання (молодший інженер, технік та ін.).

У Канаді існує кілька видів шкільної освіти: громадські школи (безкоштовні для громадян Канади); приватні платні школи (певні вимоги до рівня володіння англійською (французькою) мовою, особливо якщо йдеться про учнів старших класів); католицькі школи (бувають платними та безкоштовними, ортодоксальними та загальнодоступними). Католицькі школи відрізняються від громадських шкіл наявністю в шкільній програмі додаткових релігійних предметів, які покликані ознайомити учнів з основами католицизму. Старша школа охоплює вік від 15 до 18–19 років. Тут учні починають готуватися до вступу до вищого навчального закладу (університету, коледжу), тому з'являються предмети на вибір, які доповнюють обов'язкові предмети. Учень переважно самостійно формує власну програму навчання, багато уваги приділяє тим предметам, які він планує вивчати в університеті чи коледжі. Навчальний процес побудований так, що учні різних років навчання можуть слухати разом один і той самий курс. Завершення старшої школи нагадує навчальний процес в університеті.

Подібної системи в світі, яка існує в Японії, немає. Курс шкільного навчання тут розрахований на 12 років, і половина його припадає на початкову школу через виняткову складність і трудомісткість вивчення рідної мови. Учні повинні засвоїти 1850 ієрогліфів – мінімум, встановле-

ний міністерством освіти (але навіть для читання книг і газет вимагається знати набагато більше – майже 3 тисячі). Додатково існує навчання в школах «дзюку» (в перекладі – «школа майстерності», але правильніше сказати – «школа репетиторства»). Там спеціально підготовлені вчителі доопрацьовують з дітьми вивчене в школі, додаючи до цих знань нові, які можна продемонструвати на іспиті. Відмінністю японських шкіл від інших у світі є також те, що важка освітня праця лягає тут на плечі хлопчиків. Дівчата ж більше орієнтовані на материнство та сім'ю. Тому в японських школах працюють переважно чоловіки. Навчання у вищій середній школі триває три роки і передбачає спеціалізацію за гуманітарними та природничими предметами.

До предметів старшої середньої школи входять: державна мова (сучасна, стародавня), гуманітарні науки (географія, історія Японії, суспільство (соціологія, етика, політологія, економіка), математика (алгебра, геометрія), природничі науки (фізика, хімія, біологія, геологія), мистецтво (музика, образотворче мистецтво, каліграфія, ремесла), фізкультура, праця, англійська мова, праця, інформатика. Спеціалізованими предметами на вибір є агрономія, промисловість, торгівля, рибальство, медогляд, добробут, іноземні мови тощо. У приватних школах додатково викладають інші предмети. Існує також класна година, присвячена вивченню історії краю, пацифізму, шкільним заходам. Загальнодержавних підручників не існує. Основним завданням політики японської держави у сфері освіти стало виховання і навчання творчої, неординарно мислячої, гармонійної і духовно багатой особи, здатної діяти в різноманітні консолідованих суспільних і державних структурах. Але гендерний підхід в Японії награвляє на суперечність між національними традиціями та вимогами світового освітнього простору.

У Росії старша школа поступово стає профільною, мета її не в забезпеченні професійної підготовки учнів, а в предметному, конкретному ознайомленні їх із професіями певного профілю. Можна говорити про два рівні курсу старшої школи – базовий і профільний. Профільна школа залишається передусім загальноосвітньою, а тому її основною метою є загальноосвітня підготовка, в тому числі соціалізація школяра. У профільній школі створено систему навчальних курсів, які забезпечують професійну підготовку, запроваджено виробничу практику, певну спеціалізацію і т. ін. У Концепції профільного навчання на старшому ступені загальної освіти в Росії профільне навчання визначено як засіб диференціації та індивідуалізації навчання, що дає змогу за рахунок змін у структурі, змісті та організації освітнього процесу повніше враховувати інтереси, схильності і здібності учнів, створювати умови для навчання старшокласників відповідно з їх професійними інтересами та намірами щодо продовження освіти. Концепція регламентує введення п'яти профілів: природничо-математичного, соціально-економічного, гуманітарного, технологічного та універсального (загальноосвітнього).

Практика російських шкіл показує, що обов'язковими загальноосвітніми предметами є математика, російська мова і література, іноземна мова, істо-

рія, фізична культура, а також інтегровані курси суспільствознавства для природно-математичного, технологічного профілів, природознавства – для гуманітарного, філологічного, соціально-економічного профілів. Профільні загальноосвітні предмети – курси підвищеного рівня (поглиблені, професійно або вузькозорієнтовані курси) визначають спеціалізацію кожного конкретного профілю навчання. Так, фізика, хімія, біологія є профільними предметами в природничо-науковому профілі, а література, російська та іноземні мови – у філологічному профілі. Елективні курси як обов'язкові курси за вибором компенсують обмежені можливості базових та профільних предметів у забезпеченні різнопланових навчальних інтересів старшокласників. Елективні курси виконують чотири основних функції: можуть бути «надбудовою» профільного предмета; можуть розвивати зміст одного з базових предметів, вивчення якого здійснюється на мінімальному рівні (суміжні предмети, наприклад, «Математична статистика», «Історія мистецтв» та ін.); можуть бути орієнтовані на набуття школярами освітніх результатів для успішного просування на ринку праці («Діловодство», «Ділова англійська мова», курси з підготовки до роботи в сфері обслуговування і т. ін.); можуть орієнтуватися на пізнавальні інтереси окремих школярів, що виходять за рамки традиційних шкільних предметів і поширюються на області діяльності людини поза колом обраного ними профілю навчання («Основи раціонального харчування», «Підготовка автолюбителя» та ін.) [194].

У Республіці Білорусь система профільного навчання була практично ліквідована в 2008 р. у зв'язку з переходом з 12-річної на 11-річну освіту (противники це називали «антиреформою освіти»). Тоді були скорочені години на поглиблене і додаткове вивчення профільних предметів. Школи, де до того поглиблене вивчали іноземні мови, стали звичайними: на цей предмет у старших класах передбачалося дві години на тиждень. Нині в республіці розглядається можливість переходу системи освіти на масове диференційоване навчання за такими напрямками: природничо-науковий, соціокультурний, гуманітарний та професійно-технологічний. На підвищеному рівні в рамках навчального розкладу можуть вивчатися лише два навчальних предмети відповідного напрямку. Навчання може бути організовано за двома моделями: об'єднання в клас учнів для вивчення на підвищеному рівні одного напрямку й об'єднання в клас учнів для вивчення на підвищеному рівні предметів за різними напрямками. Ведеться дискусія щодо того, який контингент учнів має бути охоплений профільним навчанням. Частина реформаторів вважає, що перехід до профільного навчання в старшій школі може бути впроваджений за умов, що до 10–11-х класів базової школи зараховуватимуться лише учні з високою успішністю, здатні засвоїти поглиблену програму навчання. Інші вважають, що профільне навчання більше потрібне середнім і слабким учням, які вимушені засвоювати комплекс обов'язкових предметів, які їм не під силу (Лівянт Є.) [183].

Отже, аналіз зарубіжного досвіду дає змогу виокремити такі загальні риси організації навчання на старшому ступені загальної освіти: загальна освіта на

старшому ступені в усіх розвинутих країнах є профільною чи диференційованою іншим чином; профільне навчання охоплює три, рідше два останніх роки навчання в школі; частка учнів, які продовжують навчання у профільній школі, неухильно зростає в усіх країнах і становить не менше 70%; кількість напрямів диференціації, які можна вважати аналогами профілів, є приблизно однаковою і невеликою; організація профільної підготовки розрізняється за співвідношенням між інваріантною та варіативною частинами навчального плану та можливістю формувати власну освітню траєкторію: від доволі жорстко фіксованого переліку обов'язкових навчальних курсів (Франція, Німеччина) до можливості набору з багатьох курсів, пропорованих за весь період навчання (Англія, Шотландія, США та ін.). Як правило, школярі мають вибрати не менше 15 і не більше 25 навчальних курсів тривалістю до одного семестру; кількість обов'язкових навчальних предметів (курсів) на старшому ступені порівняно з основною істотно менше, активно відбувається курс на інтеграцію навчальних предметів, їх технологізацію. Обов'язковими є природничі науки, іноземні мови, математика, рідна мова, фізична культура; старша профільна школа виокремлюється як самостійний вид освітньої установи, хоча зберігаються моделі цілісної загальноосвітньої школи I–III ступенів; дипломи (свідоцтва) про закінчення старшої (профільної) школи переважно дають право для зарахування до вищих навчальних закладів, окрім спеціалізованих закладів, де існують вступні іспити (медичні і військові ВНЗ).

4.2.2. Сучасні підходи до проблеми інтеграції навчання у вітчизняній дидактиці

Сучасний підхід до розуміння проблеми *інтеграції навчання* базується на таких провідних принципах, як фундаментальність і цілісність освіти, системний і особистісний підходи. Наразі розв'язання проблеми інтеграції навчання вбачається у можливості вивчення природничих і гуманітарних предметів як однієї зі складових єдиної загальнолюдської культури, у розгляді ціннісних аспектів наукового пізнання, у використанні історико-культурного компонента під час вивчення предметів природничого циклу.

Аналіз Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (2011) показав, що на рівні стандарту базовий навчальний предмет може вивчатись як інтегрований курс або як курс, побудований за модульним принципом, де кожен модуль реалізує визначений стандартом зміст відповідного компонента освітньої галузі. Ключовим моментом є міжпредметна інтеграція, зокрема, створення компаративних курсів з літератури, наявність культурологічної складової у змісті природничих предметів і т. ін. Зазначається, що результатом застосування міжпредметних зв'язків має бути *міжпредметна компетентність, тобто здатність учня застосовувати щодо міжпредметного кола проблем знання, уміння, навички, способи діяльності та ставлення, які належать до певного кола навчальних предметів і предметних галузей* [114].

До основних завдань, виокремлених Концепцією профільного навчання в старшій школі, віднесено: сприяння життєвому і професійному самовизначенню учнів; забезпечення можливостей для конструювання кожним учнем власної освітньої траєкторії; цілеспрямована підготовка учнів до успішного продовження навчання на наступних рівнях освіти за обраним напрямом; створення умов для здобуття окремих професій для потреб ринку праці [96].

На сучасному етапі проблема інтеграції навчання й упровадження міжпредметних зв'язків у навчально-виховний процес старшої школи розглядається за різними аспектами.

Протягом чверті століття в Україні сформувалася низка наукових напрямів у вивченні теоретичних основ інтеграції. Методологічне обґрунтування проблем інтеграції здійснено С. Гончаренком, Ю. Мальованим, В. Паламарчук, О. Савченко, О. Топузовим та ін. Також було: визначено структуру інтегрованих знань (Усатенко Т.); досліджено системологічні аспекти інтеграції (Данилюк А., Джулик О., Козловська І., Яворський Є.); розроблено проблеми інтегративних процесів в освіті (Богданова І.).

Окремо наголосимо на визначених науковцями шляхах упровадження інтеграції в навчальний процес (Арцишевська М. [10; 11], Барановська О. [23–26; 28–30], Васьківська Г. [63; 65; 66; 71–73; 75–77], Варзацька Л. [61], Гопштер Є. [111], Льченко В. [155–157], Захарчук Н. [138], Кизенко В. [172–174], Коломієць Д. [188; 189], Косянчук С. [202; 203; 206; 209; 213], Кравчук О. [217; 218], Піддячий М. [301], Трубачева С. [387; 393; 395–397], Ярмолюк А. [432] та ін.); інтеграції теоретичних і виробничих аспектів навчання (Моргун В. [269], Коломієць Д. [189], на філософських та психологічних аспектах інтеграції (Сова М. [356]), дидактичній інтегродології, формуванні системи знань як такої (Козловська І. [184; 185]), системі знань про людину зокрема (Васьківська Г. [63; 64; 73;], системі гуманітарних знань, інтеграції мовної та літературної освіти, створенні інтегрованих навчальних програм, книг (Васьківська Г. [64], Курач Л. [235]).

Питання міжпредметної інтеграції вивчають науковці Інституту педагогіки НАПН України: М. Вайнтриб (міжпредметні зв'язки і компетентнісний підхід в нових курсах з технічних дисциплін); С. Капіруліна, М. Кобзар (міжпредметні зв'язки на уроках географії); О. Кравчук, Т. Хмара (якісні задачі в змісті шкільних підручників як засіб реалізації міжпредметних зв'язків); Т. Ремех (міжпредметні зв'язки в підручниках із правознавства) та інші.

Науковці відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України порушують проблеми інтеграції навчання у контексті фундаменталізації змісту освіти (Барановська В., Васьківська Г., Захарчук Н., Кизенко В., Косянчук С., Кравчук О., Трубачева С., Черноус О.). У колективній монографії «Фундаменталізація змісту освіти у старшій школі в умовах профільного навчання» зазначається, що профільне навчання спрямоване на формування цілісності особистості за розвитку життєвої, світоглядної, наукової, культурної і професійної компетентностей учнів.

Представимо детальніше напрацювання науковців Інституту педагогіки НАПН України та науковців інших установ з питань інтеграції та міжпредметних зв'язків.

Проблема інтеграції навчання і міжпредметних зв'язків у дослідженнях сучасних дидактів (табл. 4.2.2.1).

Таблиця 4.2.2.1. Проблема інтеграції навчання і міжпредметних зв'язків у дослідженнях сучасних дидактів

АВТОР	АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ІНТЕГРАЦІЇ
Барановська О. [23–30; 404]	Міжпредметну інтеграцію аналізує як тенденцію у світовій педагогіці, яка має вплинути на зміну підходів до конструювання підручника, зокрема у напрямі міжпредметної інтеграції змісту навчання, виходу на сучасні технології та практичну його зорієнтованість, формування міжпредметної компетентності
Васьківська Г. [63; 65; 66; 71–73; 75–77; 404]	Акцентує на важливості метапредметного підходу до формування системи знань про людину, розглядаючи його як один із принципів сучасного підручникотворення. Досліджує потенційні можливості знань про людину для підготовки старшокласників до самостійного життя за умови реалізації метапредметного підходу в змісті сучасного підручника. [404, с. 34–35]. Доводиться, що впорядкована певним чином структура змісту має формувати в учнів систему знань про людину
Захарчук Н. [138; 404]	Автор вважає, що формування екологічної свідомості, екологічної культури може відбуватися лише за певних дидактичних умов, однією з яких є інтеграція екологічних знань через забезпечення міжпредметних зв'язків. Зазначає, що екологічне знання структурується на екологічні предмети, біологічні предмети та синтезовані комплексні наукові напрями, що вимагає їх інтеграції через забезпечення міжпредметних зв'язків (курси за вибором та певні навчальні предмети, у т. ч. – гуманітарного циклу)
Кизенко В. [172–174; 404]	Розглядає теоретико-методичні засади факультативного навчання, постнекласичну методологію профорієнтаційної діяльності в умовах профільного навчання

АВТОР	АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ ІНТЕГРАЦІЇ
Косянчук С. [202; 203; 206; 209; 214; 404, с. 216]	Розглядає проблему формування ціннісно-сміслових орієнтацій учнів засобами змісту сучасного підручника. Зазначає, що диференціація змісту навчання у старших класах здійснюється на основі співвідношення базових і профільних предметів, курсів за вибором, а ефективність засвоєння знань в умовах профільного навчання залежить від того, наскільки збережено послідовність і наступність в освіті між основною і старшою школою
Кравчук О. [217; 218]	Розглядає проблему індивідуалізації навчально-виховного процесу: дидактичні завдання міжпредметного змісту (географія – ботаніка)
Топузов О. [380; 383]	Аналізує проблему формування змісту курсів за вибором й основні підходи до організації навчальної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах
Трубачева С. [387; 404]	Розглядаючи дидактичні засади реформування змісту шкільної освіти, вважає, що для реалізації діяльнісного підходу в освіті необхідний пошук шляхів для організації та здійснення інтегративної діяльності учнів і у кількох аспектах. Необхідне посилення ціннісно-орієнтувальних, перетворювальних, комунікативних, естетичних компонентів навчально-виховного процесу за рахунок включення в нього інтерактивних форм навчальних занять, виконання міждисциплінарних дослідницьких робіт тощо; включення блоків універсальних навчальних дій у зміст шкільної освіти [404, с. 82]

На сучасному етапі реформування української загальноосвітньої школи, зокрема, її старшої ланки у напрямі профілізації, розроблено проект типового навчального плану для учнів 10–11-х класів, який передбачає зміну підходів до формування переліку предметів у 10–11-х класах і є першим кроком до формування справжньої профільної школи. За Проектом, учні глибше вивчатимуть профільні предмети за рахунок скорочення кількості обов'язкових предметів (інваріантної складової); школи матимуть можливість створювати власні «спекурси» для поглиблення профільного навчання (викладання вузькоспеціалізованих предметів, які є близькими до профілю, що обирає школа); з'являться інтегровані предмети («Література», «Історія», «Людина і суспільство», «Математика») тощо [316].

Тому першим кроком в Україні у цьому напрямі може стати розроблення *наскрізних міжпредметних програм навчання, міжпредметних методичних посібників, технологізація (наближення до реальних технологій змісту навчання)*. Головним завданням реформування сучасної школи має стати створення ефективної багатовимірної моделі, яка враховуватиме увесь комплекс вимог і запитів

учнів, їхньої індивідуальної освітньої траєкторії. Відтак, можна зазначити, що профілізація української школи та інтеграція змісту навчання відповідає світовим тенденціям розвитку освіти і базується на багатому історичному досвіді.

4.2.3. Інтеграція навчання та міжпредметні зв'язки: визначення понять

Профілізація старшої ланки школи вимагає чіткої диференціації основних дефініцій – профільне навчання, профільна школа, інтеграція, інтегроване навчання, міжпредметні зв'язки. У сучасній педагогічній науці немає чіткого визначення поняття «*профільне навчання*», але існує багато спроб визначити його основні складові: профільне навчання розглядається як вид диференційованого навчання; як засіб професійного самовизначення учня; як форма організації навчання в старшій школі. У *Концепції профільного навчання в старшій школі (2003)* профільне навчання визначається як вид диференціації й індивідуалізації навчання, що дає змогу за рахунок змін у структурі, змісті й організації освітнього процесу повніше враховувати інтереси, нахили і здібності учнів, їх можливості, створювати умови для навчання старшокласників відповідно до їхніх освітніх і професійних інтересів і намірів щодо соціального і професійного самовизначення [198].

Виходячи з наявних класифікацій форм диференційованого навчання, можна зазначити, що *профільне навчання є формою диференційованого навчання, яка базується передусім на проектуванні майбутньої професії, інтересах та здібностях старшокласників*. Профільне навчання можна розглядати також як засіб професійного самовизначення: створення міцної психологічної та профорієнтаційної підтримки старшокласників, особливо на першому році навчання, мають дати учневі правильні орієнтири у виборі майбутнього напрямку (професії), адекватної оцінки власних інтелектуальних, психологічних, фізичних можливостей.

Пріоритетним завданням профільного навчання, є не сума знань про певну галузь знань чи технологію, а формування в учнів здатності до конструювання набутих знань крізь призму їхньої особистості, життєвих і професійно зорієнтованих планів, формування певних компетентностей. Воно передусім має базуватися на сконструйованому на нових засадах змісті навчання, нових підручниках та навчальних посібниках, зміні звичних форм організації навчального процесу, підготовці та перепідготовці педагогічних кадрів.

Учена В. Паламарчук у статті «Прогноз розвитку освіти України» (2015) зазначає, що розроблені на сьогодні стандарти лише частково відповідають вимогам сучасності: переважає предметний компонент, діяльнісний та оцінно-емоційний компоненти представлені не системно і без урахування міжпредметних зв'язків [292, с. 22].

Директор Інституту педагогіки НАПН України, професор О. Топузов наголошує на тому, що останнім часом процес вітчизняного підручничотворення перебуває поза увагою педагогічної та дидактичної прогностики. Ним підкреслюється значущість застосування ідей, принципів та методик

дидактичної прогностики в контексті теоретико-методичного забезпечення сучасного підручникотворення: урахування прогнозів розвитку відповідної педагогічної системи; втілення науково обґрунтованих прогнозів щодо цілей, змісту навчання; прогнозування оптимального змісту підручника та тенденцій його розвитку тощо [380].

Загальні підходи до теорії формування змісту освіти висвітлено у працях Вол. Бондаря, Н. Буринської, Л. Величко, Б. Гершунського, І. Журавльова, В. Краєвського, В. Ледньова, І. Лернера, І. Осмоловської, Вол. Паламарчука, Вал. Паламарчук, О. Савченко, М. Скаткіна, А. Хуторського та ін. Принципи формування змісту освіти розкрито в дослідженнях Ю. Бабанського, Вол. Бондаря, С. Гончаренка, О. Корсакової, В. Краєвського, І. Малафійка, С. Трубачевої та ін.

Останнім часом нагальною потребою стало розроблення проблем профілізації старшої школи. У працях О. Барановської, Н. Бібік, С. Бондар, М. Бурди, Г. Васківської, М. Головка, Ю. Дорошенка, Т. Засекіної, І. Єрмакова, В. Кизенка, О. Корсакової, С. Косянчука, В. Кременя, Л. Липової, О. Ляшенка, О. Савченко, А. Самодринна, О. Топузова, С. Трубачевої, О. Черноус та ін. з'ясовуються різноманітні проблеми змісту профільної освіти.

На сучасному етапі поняття «зміст» розглядається як система, яка включає як провідний компонент наукові знання предметного характеру, політехнічні і світоглядні знання, засоби засвоєння цих знань, формування вмінь і навичок, розвиток і виховання. До процесуального блоку входить комплекс допоміжних знань: міжнаукові (логічні, методологічні, філософські), історико-наукові, міжпредметні та оцінні знання [220; 227; 247; 297].

Оновлений зміст освіти ґрунтується на інтеграційних процесах, які не тільки є пріоритетним напрямом у його реалізації, але й забезпечують дотримання багатьох принципів сучасної освіти.

У загальнонауковій, філософській, психологічній і педагогічній літературі трапляються різні визначення інтеграції, що пояснюється проникненням інтеграційних процесів не тільки в науку, а й у всі сфери діяльності. На нашу думку, такому багатоаспектному явищу, як інтеграція, слід давати дескриптивне (різнопланове) означення, тобто «у кожному конкретному випадку описувати сукупність суттєвих ознак інтеграції, її властивостей та характеристик». Цей термін запропонував ввести в наукову літературу Г. Спенсер, трактуючи його як об'єднання і комбінацію розрізнених елементів.

Інтеграція за своєю сутністю є єдиним процесом взаємодії елементів, де водночас забезпечується системність кінцевого результату процесу та зберігаються індивідуальні властивості його елементів. Це процес зближення та зв'язку наук, який діє поряд з процесом диференціації і є вищою формою втілення міжпредметних зв'язків на якісно новому рівні навчання. У сучасному тлумаченні для профілізації закладів загальної середньої освіти міжпредметна інтеграція має об'єднати в собі адекватний зміст навчання, психологічний супровід учнів та технологізацію змісту навчання за рахунок введення відповідних курсів за вибором, варіативність форм навчання в залежності від мети навчання.

Це поняття та дотичні до нього тлумачилися у різних джерелах як процес зближення і зв'язку наук, що відбувається водночас з процесами їх диференціації. У табл. 4.2.3.1 наведено визначення основних дефініцій дослідження.

Методичними принципами об'єднання (інтеграції) навчальних предметів в сучасній школі є: 1) опора на знання з багатьох предметів; 2) взаємозв'язок в змісті окремих дисциплін; 3) зближення однорідних предметів; 4) розвиток загальних рис для ряду предметів.

У концепціях створення національної школи інтеграція змісту освіти розглядається як важлива умова повноцінної реалізації усіх її функцій. На основі інтеграції усіх її навчальних курсів уже створено деякі навчальні програми. Тривалий час терміни «міжпредметні зв'язки» та «інтеграція змісту навчальних предметів», «інтеграція навчального матеріалу» вживались як синоніми, проте згодом намітилася їх диференціація: у тих випадках, коли один предмет є основним, а відомості з іншого викладаються лише в допоміжній ролі з метою повторення, прискорення процесу навчання чи закріплення знань, умінь і навичок, є підстава говорити про міжпредметні зв'язки.

Міжпредметні зв'язки є відображення у змісті навчальних дисциплін тих взаємозв'язків, які об'єктивно діють у природі та суспільстві й пізнаються сучасними науками, тому міжпредметні зв'язки потрібно розглядати як еквівалент зв'язків міжнаукових [268].

Таблиця 4.2.3.1. Основні дефініції дослідження проблеми інтеграції навчання

ДЕФІНІЦІЯ	ВИЗНАЧЕННЯ	АВТОР, ДЖЕРЕЛО
Інтеграція	Інтеграція (від лат. <i>integrum</i> – ціле, лат. <i>integratio</i> – відновлення): поєднання, взаємопроникнення. Це процес об'єднання будь-яких елементів (частин) в одне ціле: процес взаємозближення й утворення взаємозв'язків; згуртування, об'єднання <...>. Термін інтеграція використовується й для характеристики процесу зближення і зв'язку наук, що відбувається нарівні з процесом їх диференціації	uk.wikipedia.org
	Процес зближення і зв'язку наук, що відбувається водночас з процесами їх диференціації	Пед. словник [297, с. 229]

ДЕФІНІЦІЯ	ВИЗНАЧЕННЯ	АВТОР, ДЖЕРЕЛО
Інтеграція змісту освіти	Процес виявлення однотипних сутностей (закономірностей) в елементах змісту навчання та встановлення їх системної цілісності. Інтеграція самостійних предметів чи окремих елементів змісту в єдину цілісну систему відбувається на основі закономірних зв'язків між ними	Пед. словник [Там само]
Міжпредметні зв'язки	Взаємна узгодженість навчальних програм, зумовлена системою наук та дидактичними цілями	Пед. словник [Там само, с. 320]
	«Взаємне узгодження навчальних програм, зумовлене системою наук і дидактичною метою». Акцентується, що воно відображає комплексний підхід до виховання й навчання, який дає можливість виокремити як головні елементи змісту освіти, так і взаємозв'язки між навчальними предметами	Гончаренко С. [110, с. 210]
	Міжпредметні зв'язки передбачають включення в урок запитань і завдань з матеріалу інших предметів, що мають допоміжне значення для вивчення певної теми, під час інтегрованого уроку учні ознайомлюються зі змістом різних предметів, включаються у не схожі між собою види діяльності, що підпорядковані одній темі	Савченко О. [336, с. 261]

Вони мають також і організаційний аспект: реалізація їх у навчальному процесі дає можливість економніше у часі визначати структуру навчального плану, програм, підручників, раціоналізувати навчальний процес в цілому. Міжпредметні зв'язки входять як необхідний компонент у принцип системності навчання, виступають дидактичною умовою, яка сприяє науковості та доступності навчання, підсиленню пізнавальної діяльності учнів, якості знань, формуванню відповідних видів компетентностей (інформаційних, інтелектуальних, соціальних та ін.).

За основні ознаки міжпредметних зв'язків можна взяти: 1) системотвірність (системотвірні зв'язки): сприяння координації навчальної інформації, узагальнена направленість, створення цілісної картини світу; 2) дію в часі (хронологічні зв'язки): забезпечення пізнання елементів природи; 3) передачу інформації (інформаційні зв'язки): стимуляція поступального

розвитку й узагальнення знань; 4) спільний змістовий апарат (змістові зв'язки): спільність наукових фактів, використання методик, характеру розумової діяльності; 5) структурний аспект: економія часу (раціоналізація навчального процесу в цілому).

Виходячи з аналізу літератури, класифікація міжпредметних зв'язків набуває такого вигляду:

- 1) *об'єктні зв'язки*: міжпредметні зв'язки, засновані на вивченні одного і того самого об'єкта в різних навчальних предметах і під час виробничого навчання;
- 2) *методичні зв'язки*: міжпредметні зв'язки, засновані на використанні одного і того самого методу пізнання (дослідження) в різних навчальних предметах;
- 3) *теоретичні зв'язки*: міжпредметні зв'язки, засновані на використанні одного і того самого закону (теорії) в різних навчальних предметах;
- 4) *інструментальні зв'язки*: міжпредметні зв'язки, засновані на використанні одного і того самого прийому діяльності під час навчання різних навчальних предметів [88; 291; 328; 362; 430].

Багаторічна практика застосування міжпредметних зв'язків у навчальному процесі дала змогу довести їх *дидактичне і світоглядне значення*, а саме:

- 1) міжпредметні зв'язки сприяють політехнічному розвитку учнів, дають змогу, не скорочуючи специфіки окремих предметів, здійснювати системний аналіз техніки і технології промислового виробництва, що є важливим у профільному навчанні;
- 2) міжпредметні зв'язки допомагають подолати формалізм у навчанні, підвищують свідомість засвоєння знань, сприяють їх системності (створенню внутрішньо взаємопов'язаних знань не тільки в межах одного предмета, а й у межах певного циклу предметів у сенсі зв'язку між різними циклами);
- 3) міжпредметні зв'язки сприяють формуванню наукового світогляду, цілісної картини світу, розуміння сутності явищ, закономірності їх розвитку та їх взаємозв'язок;
- 4) міжпредметні зв'язки спонукають до оволодіння загальними методами мислення, формуванню розумових операцій, прийомів самостійного здобуття знань;
- 5) міжпредметні зв'язки сприяють формуванню позитивних мотивів у навчанні, пізнавальних інтересів, ціннісно-сміслових орієнтацій.

На основі міжпредметної інтеграції встановлюються взаємозв'язки не тільки між спорідненими предметами, а й двома складовими сучасної науки – природничо-науковою і гуманітарною. Відбувається це шляхом включення до змісту природничо-наукових предметів відомостей з гуманітарних наук, використання природничо-наукових методів пізнання, наукових даних природничих наук під час вивчення предметів гуманітарного циклу, природознавства, світової художньої культури, екології, основ сучасної цивілізації, концепції сучасного природознавства. Цей аспект закладається у зміст навчання шляхом створення відповідних

факультативних курсів, проведення бінарних та інтегрованих уроків, виконання учнями навчальних проектів тощо.

Отже, активне впровадження профільного навчання пов'язане з кардинальною перебудовою навчального процесу в старшій школі, зокрема, з осучасненням змісту навчання, програм, навчальних планів і підручників. Основними напрямками такої модернізації, адаптації до сучасних освітніх реалій можуть бути, наприклад, технологізація, наявність інтегрованих курсів, різноманітних форм контролю і діагностики сформованості міжпредметних зв'язків в учнів.

4.3. Реалізація інтегрованого підходу в старшій школі в умовах профільного навчання за єдності інваріантної та варіативної складових

4.3.1. Інтеграція та міжпредметні зв'язки в Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти за освітніми галузями

У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти (2011) для старшої (профільної) школи сформульовано низку завдань, що стосуються певної навчальної галузі й предмета, що входить до неї. Серед цих завдань можна виокремити спеціальні (стосуються предметних умінь і навичок, компетентностей) та міжпредметні (стосуються міждисциплінарних понять). Розглянемо у загальних рисах міжпредметні поняття за кожною освітньою галуззю, зазначеною у цьому варіанті стандарту.

1. ОСВІТНЯ ГАЛУЗЬ «МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ».

Мета – формування комунікативної і літературної компетенції, що базується на знаннях, уміннях пізнавального і творчого типу, соціальних навичках, світоглядних переконаннях тощо.

Навчання мови й літератури у старшій школі включає в себе, крім розвитку предметних компетентностей, також і інші: забезпечують розвиток комунікативної та соціокультурної компетенцій.

Аксіологічна лінія містить у собі, крім спеціальних умінь і навичок, ширші аспекти. Це, наприклад, розуміння цілісної картини історико-літературного художнього світу та процесу; розуміння значення літератури у контексті національної та світової культури, її розвитку; діалог культур, його вплив на літературний процес; взаємозв'язки з релігією, етапи розвитку культури, з філософією, естетикою.

Соціокультурна та аксіологічна лінії обов'язково включають міжпредметну інтеграцію, бо зачіпаються різні світоглядні, етичні культурні аспекти дійсності.

Міжпредметна компетентність може формуватись у рамках будь-якого компонента, але активніше і природніше це відбуватиметься у її соціокультурному компоненті (засвоєння культурних і духовних цінностей, норм, які регулюють відносини між поколіннями, статями, націями, сприяють

естетичному і морально-етичному розвитку) та діяльнісному компоненті (формування загальнонавчальних умінь і навичок, опанування стратегій, що визначають мовленнєву діяльність, передусім спрямованих на розв'язання навчальних завдань і життєвих проблем. У Стандарті зазначено, що ці змістові лінії формують комунікативну мовленнєву, мовну, соціокультурну, діяльнісну (стратегічну) компетенцію особистості.

2. ОСВІТНЯ ГАЛУЗЬ «СУСПІЛЬСТВОЗНАВСТВО».

Загальні змістові наскрізні лінії освітньої галузі: людина – людина, людина – суспільство, людина – природа. Через зміст освітньої галузі розкривається сутність соціальних явищ і процесів, що відбуваються у процесі історичного розвитку людства загалом і українського народу зокрема. Змістове наповнення галузі базується на українознавчих засадах. Ця галузь є джерелом міжпредметних зв'язків, базою для формування міжпредметної компетентності, підґрунтям для глобального вивчення інших галузей (предметів) шкільної програми.

3. ОСВІТНЯ ГАЛУЗЬ «ЕСТЕТИЧНА КУЛЬТУРА».

Основна мета полягає в тому, щоб у процесі сприймання, інтерпретації та оцінювання творів мистецтва і практичної діяльності сформувати в учнів систему естетичних цінностей як інтегральну основу світогляду, розвинути мистецькі уміння та компетентність, здатність до художньо-творчої самореалізації, виховувати потребу в духовному самовдосконаленні.

Концептуальною ідеєю розроблення змісту освітньої галузі є цілісний художньо-естетичний розвиток особистості на основі взаємодії різних видів мистецтва і координації знань, умінь та уявлень, набуття яких необхідне для формування у свідомості учнів поліхудожнього та полікультурного образу світу. Отже, універсальні складові, що визначають основні результати навчання і виховання учнів, є за своєю суттю, міжпредметними.

4. ОСВІТНЯ ГАЛУЗЬ «МАТЕМАТИКА».

Виокремлені аспекти є підґрунтям для створення системи міжпредметних зв'язків на базі цієї галузі, які сприяють розширенню і поглибленню уявлень про математику як елемента загальнолюдської культури, про застосування її в практичній діяльності, різних галузях науки.

5. ОСВІТНЯ ГАЛУЗЬ «ПРИРОДОЗНАВСТВО».

Відповідно до мети в учнів формується система знань з основ природничих наук, необхідна для адекватного світосприймання та уявлення про сучасну природничо-наукову картину світу, вони опановують науковий стиль мислення, усвідомлюють способи діяльності і ціннісні орієнтації, які дають змогу зрозуміти наукові основи сучасного виробництва, техніки і технологій, безпечно жити в сучасному високотехнологічному суспільстві і цивілізовано взаємодіяти з природним середовищем. У старшій (профільній) школі зміст освітньої галузі спрямований на системне вивчення основ природничих наук, розвиток здобутих знань і вмінь відповідно до обраного ними рівня програми, поглиблення їхньої компетентності в окремих предметних галузях знань, які визначають їх подальший життєвий

шлях (продовження навчання, вибір професії тощо). Опанування змісту освітньої галузі здійснюється на засадах профільного навчання.

Ця галузь є за своєю суттю інтегрованим середовищем фундаментальних наук і тому штучний розподіл в основній школі на такі предмети, як фізика, хімія, біологія, географія, має бути змінений знову на глобальний, інтегрований підхід, з одного боку, та технологізований (вивчення «штучних» наук, спеціальних предметів) – з іншого.

6. ОСВІТНЯ ГАЛУЗЬ «ТЕХНОЛОГІЯ».

Основна мета полягає у формуванні технічно, технологічно освіченої особистості, підготовленої до життя та активної трудової діяльності в умовах сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства.

Старша школа. Зміст освітньої галузі «Технологія» передбачає поглиблення в учнів знань про закономірності проектної, техніко-технологічної та побутової діяльності, спираючись на знання з основ наук на рівні загальнонавчальних закономірностей; всебічне ознайомлення з професією, що відповідає індивідуальним можливостям учня; формування в учнів здатності мобілізувати свої потенційні творчі можливості в різних видах діяльності, формування інженерного мислення (STEM-освіта). Отже, ця галузь також містить низку міжпредметних знань, умінь і навичок, формування інженерних навичок (STEM-освіта).

7. ОСВІТНЯ ГАЛУЗЬ «ЗДОРОВ'Я І ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА».

Наповнення змістових ліній «Соціальне здоров'я людини» та «Духовне здоров'я людини» спрямоване на ознайомлення учнів із засадами соціальної адаптації, підготовку їх до дорослого життя та професійного самовизначення; способи формування і виявлення у них духовного здоров'я; збереження життя і здоров'я учнів, формування стійких мотиваційних установок і застосування набутих знань стосовно здорового способу життя, підготовку до захисту Вітчизни та вибору професії. Отже, в Державному стандарті закладено формування бази інтегрованих знань з кожної освітньої галузі, міжпредметних умінь та міжпредметної компетентності. Ця редакція стандарту має бути уточнена та доповнена у зв'язку з переходом старшої школи до профільного навчання, зміною структури інваріантного компонента змісту освіти, кількості навчальних предметів, появою нових інтегрованих курсів та відповідних підручників.

4.3.2. Міжпредметна інтеграція в практиці старшої школи у закладах загальної середньої освіти

У 2012–2017 рр. здійснено анкетування вчителів та учнів гімназії «Троещина» Деснянського району м. Києва з питань модернізації змісту програм і підручників у старшій школі, зокрема, його фундаменталізації, гуманітаризації, інтеграції, створення інтегрованих курсів та міжпредметної інтеграції тощо. За результатами опитувань здобуто низку результатів [27]. Більшість учителів вважають, що програми збагачуються сучасними творами і досягненнями світової культури; відповідають пізнавальним,

естетичним потребам учнів. Однак, як зауважують учителі, окремі програми містять зміст, що його можна вилучити без шкоди для викладання. Деякі знання втратили актуальність і не несуть виховної цінності – на це вказали 57,0% опитаних. 28,7% респондентів вважають, що певні програми містять суперечливі знання, тобто такі, що не відповідають віковим особливостям. Загалом на перевантаженості програм зосередило свою увагу 14,3% опитаних учителів.

Серед чинників, що можуть вплинути на зміцнення позицій сучасної школи, 85,7% вчителів виокремили: фундаменталізацію змісту шкільних програм і підручників; компетентнісно спрямоване навчання; орієнтацію на майбутню практичну діяльність учнів; застосування педагогічних інновацій у навчально-виховному процесі школи.

Водночас з'ясовано шляхи ефективного засвоєння предметних знань, формування відповідних умінь і навичок учнів:

- чітко визначити й максимально реалізувати внутрішньопредметні та міжпредметні зв'язки (42,9%);
- у змісті предметів розкривати основи наук, що мають практичне значення для учнів (42,9%);
- озброювати старшокласників методологічними знаннями задля розвитку свідомості, наукового стилю мислення, формування навичок розкриття процесу й історії пізнання, руху ідей тощо (28,9%);
- будувати зміст предметів на актуальних проблемах соціуму, науки, становлення і розвитку ціннісної сфери особистості (28,9%).

Фундаментальне ядро предметів гуманітарного циклу, на думку вчителів, є основою для: формування цілісної особистості; сприйняття людини, її індивідуальності як найвищої цінності; позитивного сприйняття дитиною навколишнього світу; виховання громадянина і патріота; розгортання особистісних цінностей і прийняття національних цінностей і цінностей культури свого народу; всебічного гармонійного розвитку молоді особистості.

Опитавши старшокласників, ми отримали такі дані: 24,0% учнів вважають, що навчальні програми з української і світової літератур потребують включення сучасних творів; тільки 68,0% опитаних зголосилися в тому, що загалом навчальні програми відповідають їхнім пізнавальним та естетичним потребам; майже 36,0% старшокласників зазначили, що деякі програми містять зміст, що його можна видалити без шкоди для вивчення відповідних предметів, а понад 12,0% вказали на їх перевантаженість.

Водночас з'ясовано, що саме сприяє засвоєнню учнями предметні знань і формуванню відповідних умінь і навичок:

- будувати зміст предметів старшої школи на актуальних проблемах соціуму, науки, становлення і розвитку ціннісної сфери особистості, використовувати педагогічні інновації – 80,0%.
- у змісті предметів розкривати основи наук, що орієнтують їх на майбутню практичну діяльність – 40,0%;

- організувати сучасне та регулярне методичне забезпечення педагогічного процесу (підручники, посібники) – 16,0%.

Результати анкетування вчителів можуть засвідчити те, що ця проблема не зовсім чітко усвідомлюється як пріоритетна в сучасній школі; зміст поняття «фундаменталізація змісту освіти» та «інтеграція змісту навчання» мають бути уточнені та доведені до широкого загалу вчителів та учнів старшої школи; зміст предметів гуманітарного циклу має бути переглянутим згідно з сучасними критеріями, особливо в старшій ланці школи у напрямі його інтеграції та гуманізації, осучаснення; сучасна освіта потребує створення концептуальної моделі фундаменталізації та інтеграції змісту гуманітарних предметів в умовах профільного навчання.

Старшокласники вважають, що зміст предметів, які їм викладають, у цілому відповідає сучасним досягненням науки та культури, але може бути переглянутий та відкоригований; акцентують увагу на доцільності застосування педагогічних інновацій у навчальному процесі; вказують на важливість компетентісно спрямованого навчання, орієнтації на майбутню практичну діяльність; необхідність введення низки інтегрованих курсів; курсів, що поглиблюють зміст обраного профільного предмета; курсів, які наближені до сучасних технологій.

На наш погляд, причиною таких думок може бути те, що упродовж тривалого часу зміст програм і підручників, зокрема з української літератури, не зазнавали суттєвих змін і перелік творів, що вивчаються учнями старших класів, не переглядався. Крім того, немає суттєвої різниці між програмами з цього предмета на рівнях стандарту і профільному рівні. У класах фізико-математичного профілю немає потреби вивчати низку тем з літератури, особливо літературознавчого характеру, де питання теорії висуваються на перше місце. Багато з них можна вивчати оглядово – протягом певного проміжку часу.

Окрім того, побутує думка, яку ми підтримуємо, що сучасний світ потребує позитивного сприйняття дійсності, діяльнісного підходу до життя, а тому наповненість змісту програм і підручників з української літератури викликає занепокоєння.

Твори багатьох письменників, представлені для вивчення, мають відверто негативний зміст, наповнений такими явищами, як життя у бідності, революційний рух, насилля, вбивства, бунтарство, тероризм, зґвалтування, важке життя жінок у безправних умовах та багато іншого. Твори, що вивчаються, більше націлені на те, щоб продемонструвати учням історію тогочасної дійсності, яку ці твори закономірно відображають. Це, звісно, потрібно, але загальна спрямованість програм і підручників має бути змінена й спрямована на виховання активного, позитивного, дієздатного громадянина суспільства. Для цього зміст має бути скорочений у деяких частинах і доповнений творами позитивного спрямування. Те саме стосується і всесвітньої літератури.

Проілюструвати прихований негативізм у ставленні до дійсності можна, наводячи багато творів, які вивчаються за шкільною програмою.

Наприклад, характеристика творчого процесу Панаса Мирного, наведена у підручнику 10-го класу, представлена такими творами: «Хіба ревуть воли, як ясла повні», «Повія», «Голодна воля», «П'яниця», «Лихі люди», «Як ведеться, так і живеться» та ін. Не заперечуючи таланту письменника, наголошуємо, що зміст творів, безперечно, впливає на психіку підростаючої дитини і залишає у ній відповідний відбиток. Зокрема, головний герой твору «Хіба ревуть воли, як ясла повні» Чіпка є скоріше антигероєм і, незважаючи на добре розроблений методичний апарат і відповідну роботу вчителя з текстом твору, враження від твору дещо негативне (за висловлюваннями учнів). Інші твори, наведені в підручнику, є важкими у морально-психологічному сенсі й не можуть вивчатися без правильного подання вчителя. А орієнтувати учня на їх прочитання можна тільки з огляду на психологічну зрілість окремої дитини (теж сумнівно).

Таким самим твором, що сприймається психологічно важко, є «Каторжна» Б. Грінченка. Тим більше, коли у завданнях до твору є порівняння його з іншими такого типу творами та репродукціями художників. Важким у плані психологічного впливу є «Камінний хрест» В. Стефаника, у якому психологічна драма людини висвітлюється майстерно, однак твір важко впливає на емоційну сферу дитини-читача.

Яскраво характеризує важкість написаних творів письменниками для них самих цитата з підручника 10-го класу: «Завершивши повість «*Fata morgana*» страшною картиною селянського самосуду, письменник виснажив нервову систему. До того в Україні час від часу виникали селянські бунти, що жорстоко придушувалися царатом, відбувалися єврейські погроми, розправи над прогресивною інтелігенцією, що згубно впливало на чутливу душу митця, призводило до депресій».

Складність твору «Тіні забутих предків» потребує додаткових пояснень учителя в історичному й морально-психологічному аспектах.

Показовими є слова самого М. Коцюбинського до І. Франка: «Наш інтелігентний читач має право сподіватися від рідної літератури ширшого поля обсервації, вірного малюнка різних боків усіх, а не одної якоїсь верстви суспільства, бажав би зустрітись у творах красного письменства з обробкою тем філософських, соціальних, психологічних, історичних та інших».

Правильне акцентування на певних аспектах творчості письменника має дуже важливе значення, особливо вивчаючи її в контексті історичного процесу того часу. Важливе значення також має зміст навчального матеріалу в цілому, а саме аспект, яке морально-психологічне навантаження (а не тільки історичне та ідеологічне) має програма для вивчення творів для певного класу. Наголосимо на тому, що література XIX–XX ст. є відображенням дуже кривавого й важкого періоду історії. Тож важливо зменшити тиск на психіку дитини творами, які можуть розрядити цю напруженість. Бо вивчення творів І. Франка, І. Нечуя-Левицького, М. Коцюбинського, В. Стефаника та інших без таких психологічних «розрядок» може призвести, у кращому випадку, до небажання дітей читати, у гіршому – дати поштовх до розвитку депресивних чи агресивних станів, особливо у важкі політич-

ні й економічні моменти сьогодення. Можливо, для гармонізації змісту, що вивчається в старших класах, акценти краще зробити на творчості тих письменників, які можуть бути представлені і в соціальному ключі, і в особистому. Прикладом може бути творчість І. Франка.

Загалом життєствердну позицію можливо формувати на творах Лесі Українки, яка, будучи хворою, увесь час прагнула до позитиву, краси, життя, боротьби з недугою і мала дуже сильний духовний стрижень.

Цінними для вивчення є твори М. Вороного, незважаючи на мотиви песимізму, притаманні тому історичному моменту. Письменник як український модерніст, звертає увагу на красу українського слова, навколишнього світу, духовність людини.

Трактати В. Винниченка «Щастя: Листи до юнака» і «Конкордизм – система будування щастя» є теоретичним підґрунтям в українській інтерпретації поширеної нині теорії успіху і щастя за кордоном, особливо у США. На думку В. Винниченка, головною умовою щастя є гармонійна узгодженість, рівновага усіх складових нашого життя, співвіднесеність людини з навколишнім світом.

Ідею, яка підсумовує вивчені твори в 10-му класі, – а саме: «українська літературна доба була пройнята філософським, духовним і життєствердуючим началом, мрією про свободу і щастя простої людини», – потрібно доводити під час вивчення кожного твору, акцентуючи на позитивних моментах і прагненні до кращого.

Твори у підручнику для 11-го класу з української літератури більш різнопланові, відображають різнобарвну епоху, калейдоскоп подій змінюється швидше і це впливає на зміст творів.

Українська література межі ХХ–ХХІ ст. склалась на перехресті творчої діяльності кількох поколінь митців. Тож важливо віднайти розумний баланс між двома поколіннями письменників. Старше покоління, яке представлено Б. Олійником, Ю. Мушкетиком, П. Загребельним, Р. Іваничуком, О. Гончаром, Ю. Щербаком, В. Яворівським, Л. Костенко, І. Драчем, Д. Павличком та ін., тяжіє до збереження традицій вітчизняної літературної творчості. Молодше покоління спрямоване переважно на оновлення образності та тематики, осмислення складного та неоднозначного буття сучасної молодшої людини, зміни її ціннісних орієнтирів, ставлення до себе й навколишнього світу, навіть на тотальне оновлення літературної мови. Мова змінюється разом з впровадженням нових технологій і стилів. Такими є творчі пошуки С. Андрухович, Ю. Андруховича, Ю. Винничука, Б. Жолдака, С. Жадана, О. Забужко, Є. Кононенко, К. Москальця та ін. Сучасне вітчизняне мистецтво сповнено потужним тяжінням до активного діалогу зі світовим художнім доробком, творчих пошуків у сфері мистецтва, засобів його виразності, опанування художніх новацій, таких як електронна музика, хепенінг, перформанс, флюксус, реаліті-шоу, а також комп'ютерні та 3D-технології, що знаходить відгук і в сучасній літературі.

Зворотною стороною цього процесу стало насичення художнього простору творами «кітчевого» характеру, а також жанрами трилера, блокбастера,

«мильної опери», численними течіями молодіжної музичної субкультури тощо. Але, зважаючи на те, що ці жанри є дуже популярними, потрібно віднаходити «золоту середину», давати можливість читачеві навчитися розрізняти якісний продукт і твори сумнівної якості.

Сучасна література поповнилася новими жанрами, у яких сповна розкрилися експерименталізм, епатажність, новаторство авторів: фантастика (Олді Генрі Лайон, Дмитровський О.), фентезі (Дяченки М. та С., Пагутяк Л.), соціальним романом (Андрухович Ю.), молодіжною повістю і романом (Жадан С.), трилером (Дереш Л.) тощо. Публіцистика, представлена такими письменниками як Ю. Андрухович, І. Дзюба, І. Драч, О. Забужко, Є. Сверстюк, В. Яворівський, відображає різноманітні проблеми існування та зміни в буття українській мові та спільноті-носії, відродження духовності тощо.

Постмодернізм в українській літературі репрезентовано творчістю А. Бондаря, С. Жадана, О. Забужко, Ю. Іздрика, Т. Прохаська, В. Цибулька, груп «Бу-Ба-Бу» та «Київська іронічна школа» (Діброва В., Жолдак Б., Подерев'янський Л.), які несуть дух всеосяжної іронії, тяжіння до видовищного поетичного шоу-маскараду, «кітчевість», пародійність, використання сленгу та різномовність, нівелювання власного авторського слова, а також критичне ставлення до здобутків класичної літератури. Вільно розглядаються теми особистого життя людини, відзначається деяке спрощення, переосмислення цінностей. Герої постмодерністських опусів В. Діброви, С. Жадана, Ю. Іздрика – маргінальні особистості, котрі втратили зв'язки із соціумом і не відчувають у них потреби.

Жіноча тема також активно відображається в тематиці сучасного твору: у «жіночій» прозі та поезії Л. Гонтарук, О. Забужко, М. Кіяновської, Є. Кононенко, М. Матіос, Б. Матіяш, І. Роздобудько, М. Савки. Розвиток дитячої літератури пов'язаний із творчістю І. Андрусяка, Ю. Вінничука, І. Калинця, І. Малковича, І. Роздобудько, Р. Скіби та ін.

Тож зміни у літературному середовищі закономірно мають відображатися у змісті гуманітарних предметів. Хотілося б зазначити, що, літературний процес 20–30-х роках ХХ ст. можна подавати оглядово, акцентуючи на творах українських класиків, що вивчалися впродовж тривалого часу. Сучасна література у цьому курсі має бути представлена детальніше і охоплювати різні жанри, не прив'язуючись до соціально-політичного забарвлення. Жанри сучасної фантастики, жіночого роману, детективу, міського роману і т. ін. – це те, що реально читають із юнацького віку і до зрілості. Тож важливо й у цьому багатоплановому вирі літератури виокремити й включити в програму художні твори, які написані якісно, сучасно і цікаво і намагатися спрямовувати читача в русло прогресивного сприйняття світу й відволікати від масового насильства, яке представлене у сучасній кінематографії, комп'ютерних іграх і, на жаль, у сучасній масовій літературі. Твори новітніх жанрів та течій мають оглядово вивчатися у школі, але з певними обмеженнями.

Отже, головними аспектами трансформації змісту навчання в напрямі фундаменталізації, гуманізації та інтеграції, на які потрібно спрямувати

увагу, є: зміна підходів до змістового наповнення програм і підручників з літератури – з історично-хронологічного до позитивно-діяльнісного; оптимізація змісту, переструктурування його складових, зокрема його інтеграція; скорочення вивчення частини творів, оглядове вивчення деякої частини, введення нових сучасних творів гуманістичного, позитивного спрямування; загальна емоційна забарвленість творів, що входять до програми для певного класу (морально-психологічне навантаження, а не тільки історичне та ідеологічне); диференційований підхід до наповненості програм і підручників з літератури для різних профілів; варіативний підхід до змісту навчання гуманітарних предметів у різних регіонах; технологізація, наближення змісту навчання до сучасних технологій, виробництва; заохочення (рейтингове оцінювання) для учнів, які читатимуть твори у повному обсязі порівняно з тими, що читатимуть у скороченому вигляді. З огляду на викладене зазначимо, фундаменталізація змісту предметів гуманітарного циклу має полягати, насамперед, не в збільшенні змістового навантаження (не поглиблення й розширення знань), а в оптимізації цього змісту, переструктуруванні його складових, вилученні зайвої інформації і творів, що втратили виховний вплив, у додаванні сучасного змісту, що, наразі, є важливим для суспільства. І головним інструментом тут може стати інтеграція змісту навчання, міжпредметні зв'язки [27]. Основними напрямками інтеграції та гуманітаризації змісту освіти можна вважати: оновлення змісту освіти в усіх предметних сферах на основі уявлень про специфіку гуманітарного знання; вплив на освітнє і культурне оточення іміджу гуманітарної освіти; наближення освіти до цілісної картини світу, олюднення знань, формування гуманітарного світосприйняття як основи відповідальності людини, креативного мислення.

На практиці виокремлюються такі способи інтеграції змісту навчання: інтегровані курси; інтегровані підручники; інтегровані завдання; інтегровані уроки. Найпоширенішими способами інтеграції змісту освіти в школі є інтегровані курси, для чого існують об'єктивні причини й передумови. Однією з причин є необхідність усунути перевантаження дітей, скоротити кількість навчальних годин упродовж тижня, вилучити їх для предметів розвивально-виховного циклу. У старших класах інтегрування окремих предметів, навіть споріднених, в один створює труднощі у підготовці вчителя, який би вів цей курс. Адже це вимагає від нього не тільки високої кваліфікації, але й відповідної наукової ерудиції в методах наук, на основі яких створено інтегрований предмет. Однак реалізація ідеї створення інтегрованих навчальних курсів виявляється доволі складною. Потрібно скоригувати форму представлення системи наукових знань у інтегрованих навчальних курсах. По-іншому цілісну картину світу ми маємо спроектувати у систему понять і фактів, які б утримувалися у дидактично оформленому вигляді у кожному навчальному предметі, і, більше того, у методичних розробках уроків за темою, що вивчається. Єдність тем вважається передумовою для глибшого оволодіння учнями навчальним матеріалом, тому головна мета такого інтегрованого курсу – навчати їх

розглядати одні й ті самі явища, проблеми у різних ситуаціях і системах. Кожний предмет таким способом інтегрованого курсу набуває більшої широти, смислової й інформаційної насиченості. За такого підходу інтеграція предметів найповніше проявляється тоді, коли між їх спільними програмами встановлено смислову відповідність, коли існує центральна ідея, що об'єднує весь комплекс тем і проблем, які розглядаються у рамках обох предметів. Інтегровані навчальні курси згідно з викладеною позицією мають забезпечити у школяра у психологічно єдиному для нього часовому діапазоні наукове всеосяжне відображення того чи іншого предмета чи явища у суб'єктивну пізнавальну цілісність.

Прикладом інтегрованого курсу для старшої школи може слугувати курс, розроблений Г. Васьківською «Людинознавство» та відповідний навчальний посібник для учнів 10–11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів [63; 65; 66; 71–73; 75–77]. Розробляються інтегровані курси також з різних предметів. Наприклад, програма інтегрованого курсу «Російська мова та літератури» для 10–11-х класів Л. Курач [235].

Важливим способом інтеграції змісту навчання є інтегровані підручники (навчальні посібники). Одні інтегровані підручники об'єднують навчальний матеріал кількох освітніх галузей, інші – інтегрують зміст освіти у межах одного навчального предмета. Прикладом підручника (навчального посібника) першого виду є «Людинознавство» для учнів 10–11-х класів закладів загальної середньої освіти, автор Г. Васьківська [64].

Інтегруючою основою таких підручників і навчальних посібників обрано загальнонавчальні уміння і навички, які виступають засобами зрощення і взаємодії змісту окремих навчальних предметів, об'єктивуються на конкретному матеріалі, посилюючи розвивальну ефективність засвоєння програми. Основною формою репрезентації інтегрованого змісту обираються навчальні завдання, складені з урахуванням змістового, мотиваційного та процесуального компонентів навчальної діяльності.

Авторами інтегрованих курсів і підручників у загальноосвітній школі є М. Вашуленко, Г. Васьківська, В. Ільченко, Н. Бібік, Л. Курач, Л. Кочина, В. Тименко та ін.

Одним із напрямів інтегрування змісту предметів є проведення інтегрованих уроків. Така інтеграція здійснюється на основі інтеграції змісту, відбраного з кількох предметів і об'єданого навколо однієї теми. В основі інтегрованого уроку перебуває у певний спосіб інтегрований зміст. Інтегрований урок може будуватися в межах одного навчального предмета (внутрішньопредметна інтеграція), внаслідок інтегрованого змісту кількох навчальних дисциплін, (міжпредметна інтеграція) або на змістовій основі інтегрованого курсу. Для уроків з внутрішньопредметною інтеграцією характерна спіральна структура, вибудована на основі принципу концентричності.

Особливість інтегрованих уроків і в тому, що учні на таких уроках не гублять з поля зору вихідну проблему, а розширюють і поглиблюють коло пов'язаних з нею знань.

У практиці передових педагогів упродовж багатьох років застосовується міжпредметна інтеграція у різних формах. Найпоширенішими стали бінарні уроки, до яких вдавалися педагоги-новатори ще з початку 2000-х рр. Прикладом вдало дібраних складових таких уроків можуть бути розробки учителів НВК «Чаплинська школа-гімназія» Чаплинської районної ради Херсонської області [158] та вчителів гімназії «Троєщина» Деснянського району м. Києва [317]. Зосередимо увагу на здобутках учителів гімназії «Троєщина»:

- бінарний урок з географії та зарубіжної літератури (вчителі Антоневич М. і Шабаєва Л.) «37 паралель». Поєднання вивчення літературних творів пригодницького характеру (Верн Ж.) та узагальнення знань з географії (географічні координати, вміння знаходити за географічними координатами географічні об'єкти). Урок проводиться у формі інсценізації, рольової гри;
- урок-гра з фізики «Слабка ланка» (учитель – С. Ткаченко), тема «Тиск твердих тіл, рідини та газів». Урок проводиться у формі популярної гри-вікторини, одним з цікавих ноу-хау тут є швидкість відповідей та злагоджена командна робота. Ця розробка показала важливість пояснення учням практичного значення фундаментальних наук (зокрема фізики) у повсякденному житті людини. Аспект наближення наук до практичного життя та технологій є вкрай важливим для сучасного світу;
- гра-пантоміма «Як би ви хотіли мандрувати (How would you like travel?)», що проводиться вчителем іноземної мови Г. Андросюк (англійська мова, географія); граматична гра з м'ячем (англійська мова, фізичне виховання);
- інтегровані уроки природничої кафедри (географія, екологія, ОЖД, валеологія);
- розробки кафедри української мови і літератури (Дмитренко Г. та ін.), наприклад, урок «Біблійні мотиви у творчості Тараса Шевченка» (9-й кл., 2 год.). Джерела: Біблія, «Кобзар» Т. Шевченка, ілюстрована художником В. Гарбузом книга «Давидові псалми» Т. Шевченка, ілюстрації на біблійні теми, відеофільм «Заповіт», записи духовної музики, «Давидових псалмів» К. Степанкова, таблиця «Християнські поняття та уявлення у творах Т. Шевченка. У гімназії є український музей та клас з біблійними картинками, створеними художником;
- урок-спогади про героїв Другої Світової війни «Нехай не думають, що мертві вже не чують, коли про них нащадки говорять» (учитель – О. Черевко), де поєдналися факти з історії, фрагменти літературних творів, власні спогади гімназистів про рідних людей, що воювали на фронті та працювали в тилу.

Дуже цікавими є роботи учнів гімназії «Троєщина» Деснянського району м. Києва, які щорічно працюють над проектами, створюють власний інтелектуальний та художній продукт, проводять міні-дослідження. Прикладом таких досліджень, де інтегруються кілька видів знань, є:

- міні-дослідження «Весільний фольклор: витоки звичаєвого права українців» – інтегруються знання з права та фольклору українців (Клименко Лідія, учитель – Г. Дмитренко);
- твір-дослідження «Екологічні проблеми України», де інтегровано правові та екологічні знання (Хімко Володимир, учитель – Г. Дмитренко); науково-дослідницька робота кандидата у члени Малої академії Ігоря Синельника з теми «Температура – міра порядку і безладу у природі» (секція фізики, науковий керівник – С. Ткаченко);
- робота «Ігрова програма «Морський бій» учня 6-го кл. Андрія Гриненка цікава тим, що, крім основного напрямку – інформатика – дуже ретельно відтворено історичні деталі. Цей учень наступного року створив мультимедійну навчальну програму «Learn Delphi» (секція інформатики, науковий керівник – І. Круглова), курс містить 25 уроків, які складаються з відеофільму, звукового супроводу, теоретичного матеріалу та завдань до уроку.

У гімназії працює клуб «Кієвознавець», де вдається висвітлювати цілу низку проблем та узагальнювати знання з історії, екології, географії, літератури, виховувати національну самосвідомість та патріотичні почуття. Учні створили історичний опис власного району – Троещини.

Отже, вибір учнями спеціальних курсів міжпредметного узагальнювального характеру завершують формування цілісної природничо-наукової і соціально-гуманітарної картини світу та сприяють знайомству учнів із новими галузями знань, не представленими у змісті непрофільних і профільних предметів, але орієнтованими на майбутню професію у руслі обраного профілю; забезпеченню професійної підготовки старшокласників; поглибленню і розширенню змісту окремих розділів профільних (а за потреби і непрофільних) предметів; розкриттю практико-орієнтованого аспекту знань, здобутих у процесі навчання. Під час роботи над проектами в учнів формується міжпредметне знання, міжпредметна компетентність.

4.3.3. Дидактичні умови реалізації інтегративного підходу в умовах профільного навчання за єдності інваріантної та варіативної складових

Серед наявних рівнів інтеграції наукового знання (інтрадисциплінарний, інтердисциплінарний, супрадисциплінарний та трансдисциплінарний) реалізуються у практиці школи перші два: інтрадисциплінарний та інтердисциплінарний. На інтрадисциплінарному рівні процеси інтеграції відбуваються у межах окремих наук – суспільних, природничих чи технічних, що мають спільні принципи, методи та ін. Характерно, що в одному конкретному предметі можуть відображатися результати і методи досліджень наукових дисциплін (біологія і фізика, фізика і хімія, хімія і біологія тощо). Інтердисциплінарні зв'язки підтверджують органічну єдність світу, ведуть до укрупнення предметних одиниць тощо.

У закладах загальної середньої освіти інтеграційні процеси відбуваються переважно на прикладному рівні, тобто об'єднання (синтез) певних навчальних предметів у самостійні педагогічні системи для забезпечення цілісності знань і вмій учнів (переважно старшокласників), а також з метою профорієнтації й ознайомлення з сучасними технологіями. При цьому обов'язковим є психологічний супровід учнів і використання сучасних технологій навчання, що теж забезпечують реалізацію курсів за вибором.

Для більш повного розуміння ситуації, що склалась у закладах загальної середньої освіти, зокрема у старшій її ланці, було проаналізовано стан проблеми інтеграції навчання, гуманізації і гуманітаризації навчального процесу, його фундаменталізації. Результати анкетувань учителів і учнів засвідчили, що проблема конструювання змісту предметів суспільно-гуманітарного циклу потребує всебічного аналізу крізь призму інтеграції та фундаменталізації. Аналіз теоретичних напрацювань у галузі міжпредметної інтеграції та міжпредметних зв'язків також засвідчив, що сучасна освіта потребує розроблення дидактичних умов реалізації інтегративного підходу в умовах профільного навчання за єдності інваріантної та варіативної складових і відповідних методичних рекомендацій для вчителів закладів загальної середньої освіти і методистів [22; 26] (рис. 4.3.3.1).

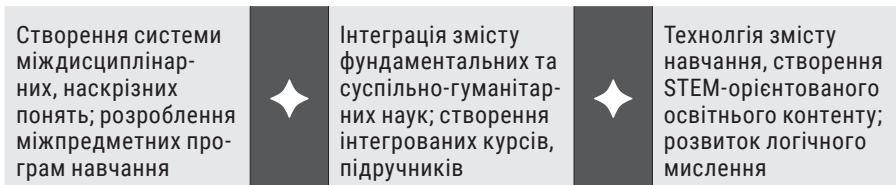


Рис. 4.3.3.1. **Дидактичні умови реалізації інтегративного підходу в умовах профільного навчання за єдності інваріантної та варіативної складових**

I. СТВОРЕННЯ СИСТЕМИ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ, НАСКРІЗНИХ ПОНЯТЬ, РОЗРОБЛЕННЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ПРОГРАМ НАВЧАННЯ.

Починатися цей процес має з аналізу змісту кожного навчального предмета, а особливо – фундаментальних, які мають спільну наукову та термінологічну базу. Перший крок – увідповіднення визначень понять у змісті споріднених предметів (наприклад, фізика і хімія). Дублювання базових тем цих предметів призводить до перевантаження і не сприяє узагальненню наукової бази, формуванню наукової картини світу. Виходом із такої ситуації може бути створення міжпредметного курсу, який би містив саме таку базу, що допомогла би успішному поглибленому вивченню даних предметів. Іншим виходом вважають перехід на міжпредметні курси у старшій (профільній) школі. Другий крок – виправлення ситуації, яка склалась саме через наявність спільної бази споріднених предметів. Розведення

спільних наукових понять для споріднених предметів і термінів побутового використання – проблема, яка заважає прозорості у їх викладанні.

Базовим для виокремлення міждисциплінарних та внутрішньодисциплінарних зв'язків є застосування певного виду завдань, що потребують активних розумових дій учнів, сприяють міцному засвоєнню знань завдяки встановленню причинно-наслідкових зв'язків і практичної значущості навчального матеріалу. Це можуть бути такі завдання: практичне застосування теоретичних положень вивченого; застосування раніше засвоєних знань у новій ситуації (виробництво, технології); визначення, у яких виробничих (технологічних) ситуаціях діє вивчений закон, теоретичне положення чи навпаки, які закони проявляються на певному відрізку технологічного процесу; порівняння нового з вивченим раніше; визначення особливості «точки зору» під час вивчення наскрізних понять (наприклад, поняття «метал» у фізиці, хімії, технологіях; поняття «точка» у математиці, фізиці, мові, літературі, суспільних науках, географії тощо); доповнення вивченого зі свого досвіду, розв'язання задач з практичним, технологічним змістом, де конкретизується вивчений закон, правило.

Можливість розглядання одного й того самого явища, предмета з різних точок зору – це та сама мета, яку можуть вирішити інтегровані курси, засновані на створеній системі міждисциплінарних понять.

II. ІНТЕГРАЦІЯ ЗМІСТУ ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ ТА СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ НАУК, СТВОРЕННЯ ІНТЕГРОВАНИХ КУРСІВ, ПІДРУЧНИКІВ (НАВЧАЛЬНИХ ПОСІБНИКІВ).

Добір змісту фундаментальних і суспільно-гуманітарних наук для формування предметного змісту старшої школи має здійснюватися на основі переосмислення теперішньої класифікації навчальних предметів. Тут інтеграція навчальних предметів дасть можливість учням оволодівати узагальненими, сукупними знаннями, які розширять потенціал світовідчуття задля повноцінного формування особистості.

Здійснення міжпредметної інтеграції в старшій школі в умовах профільного навчання передбачає: виявлення й окреслення зв'язків між предметами; створення системи завдань міжпредметної спрямованості; визначення технологічних шляхів реалізації міжпредметних зв'язків; створення програм, підручників, практичних посібників, дидактичних матеріалів як стрункої системи; розроблення адекватних форм контролю і діагностики сформованості міжпредметних зв'язків в учнів; вихід на практичну користь для учня профільного навчання.

Виникнення синтетичних наук, а також наук на межі двох чи кількох напрямів потягнуло за собою необхідність упровадження відповідних курсів для профільного навчання, залежно від напрямку профілізації. Новим напрямом у сучасній освіті стало створення інтегрованих курсів, що синтезують у собі основи фундаментальних і суспільно-гуманітарних наук. Наразі розв'язання проблеми інтеграції навчання вбачається у можливості вивчення природничих і гуманітарних предметів як однієї зі складових єдиної загальнолюдської культури, у розгляді ціннісних аспектів науко-

вого пізнання, у використанні історико-культурного компонента під час вивчення предметів природничого циклу. Багатоплановість інтегрованих напрямів у гуманітарній сфері дає поштовх для перебудови основи викладання цього циклу в старшій школі. Наприклад, наука соціологія має споріднені зв'язки із низкою дисциплін, таких, як: соціоніка, культурологія, антропологія, психотерапія, психоаналіз, психіатрія, етносоціоніка, техніка, інженерна психологія, філософія, релігія, екологія та ін.

Форми міжпредметного зв'язку, які необхідно враховувати при доборі навчального матеріалу, можуть бути такими: 1) дотримання порядку, що не порушує логіку викладу певного предмета і враховує необхідність використання набутих знань при розкритті нових і суміжних предметів; 2) використання знань учнями зі споріднених предметів для більш глибокого розкриття теми основного предмета; 3) взаємозв'язки тем споріднених предметів; 4) вивчення наскрізних понять та їх диференціація; 5) вилучення дублюючих тем і створення міжпредметних «коридорів»; 6) створення бази міжпредметних завдань і задач; 7) створення адекватного контролю міжпредметних знань, умінь і навичок з профільних предметів; 8) використання вчителями-предметниками посібників під час вивчення споріднених предметів; 9) комплексний розгляд окремих питань програми при проведенні інтегрованих уроків, учнівських конференцій, тематичних вечорів, екскурсій, підсумкового повторення.

III. ТЕХНОЛОГІЗАЦІЯ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ, СТВОРЕННЯ STEM-ОРІЄНТОВАНОГО ОСВІТНЬОГО КОНТЕНТУ.

Визначення кола сучасних технологій реалізації профільного навчання має базуватися на пріоритетності і придатності їх формування і розвитку технологічного мислення. Новою стратегією в Україні стає STEM-освіта: інтеграція наук і технологізація навчання. STEM-освіта: S – Science (природничі науки) T – Technology (технології) E – Engineering (інженерна справа, проектування) M – Mathematics (математика). Це система освіти, максимально наближена до реальних технологій, що вчить жити в мінливому світі, критично мислити, інтегрувати знання, вміння і навички.

Уміння і навички XXI ст., визначені міжнародними організаціями, зокрема, у США: Досвідченість (Advanced), Компетентність (Proficient), Грамотність (Basic). Етапами визначаються: поверхове ознайомлення (Below basic); критичне мислення; співпраця (робота в команді); визначення понять у контексті; пояснення понять; самоорганізація; застосування знань; дослідження; використання.

Мета включення інженерних навичок і основних інженерних ідей полягає у тому, щоб навчити учнів думати як інженери – застосовувати свої знання для розв'язання завдань. Наприклад, незалежно від класу учні повинні вміти ставити одне одному запитання про прочитаний матеріал, ознаки досліджених явищ, висновки, до яких вони доходять на основі своїх моделей наукових досліджень. Для інженерії учні повинні вміти ставити запитання, необхідні для постановки завдань, які потребують розв'язання,

і виявляти ідеї, які призводять до знаходження умов і особливостей для їх вирішення (NRC Framework 2012).

На круглому столі Центру Розвитку бізнесу та технологій було представлено проект рішення, до створення якого долучилися Мала академія наук, Інститут модернізації змісту освіти і профільний парламентський комітет.

Представлено цілі розвитку STEM-освіти в Україні:

- 1) створити національну політику STEM-освіти;
- 2) запровадити пошуково-дослідницькі підходи у навчанні предметів і розробити стандарти STEM-орієнтованого освітнього контенту;
- 3) запровадити нові шкільні наукові конкурси, заснувати музей науки для дітей шкільного віку та батьків.

Короткотермінові цілі (на рівні областей, ЗНЗ) визначено такі:

- 1) аналіз найкращих національних і світових навчальних практик, змісту підручників і посібників для вчителів крізь призму STEM;
- 2) розроблення нових програм, що базуються на проблемному та дослідницькому підходах, пропілотування їх в окремих галузях знань;
- 3) збільшення кількості учнів, залучених до STEM-освіти завдяки співробітництву шкіл, та створення шкільних STEM-центрів [453].

Упровадження інноваційних підходів у старшій ланці закладів загальної середньої освіти дасть змогу наблизити старшокласників до сучасних реалій, технологій, умов і вимог виробничого та інженерного процесу.

4.3.4. Концептуальна модель інтеграції змісту навчання у старшій школі в умовах профільного навчання

Сучасний підхід до розуміння проблеми інтеграції змісту навчання базується на таких провідних принципах, як фундаментальність і цілісність освіти; гуманізація та гуманітаризація; системність, варіативність; індивідуалізація; особистісно орієнтована спрямованість; активність; відкритість системи профільного навчання.

Відбувається процес становлення розуміння проблеми інтеграції як ідеї формування особистості, що володіє всіма якостями, властивими високоосвіченій людині, яка легко адаптується в будь-якій ситуації.

Аналіз теорії і практики інтеграції навчання дав змогу створити концептуальну модель інтеграції навчання в старшій школі в умовах профільного навчання, в якій узагальнено блок дефініцій (п. 4.2); принципи інтеграції навчання в старшій школі (п. 4.3.4); дидактичні умови реалізації інтегративного підходу в умовах профільного навчання за єдності інваріантної та варіативної складових (п. 4.3.3); викладено змістовий (п. 4.2) та технологічний (п. 4.3) модулі. Доводиться, що інтеграція знань у цілому має реалізовуватися в старшій школі на рівні змісту і технологій. В узагальненому вигляді модель наведено на рис. 4.3.4.1 (с. 149).

Отже, на сучасному етапі впровадження профільного навчання на основі міжпредметної інтеграції є закономірним. Перехід до профільного навчання має відбуватися поступово та забезпечувати надійну базу для

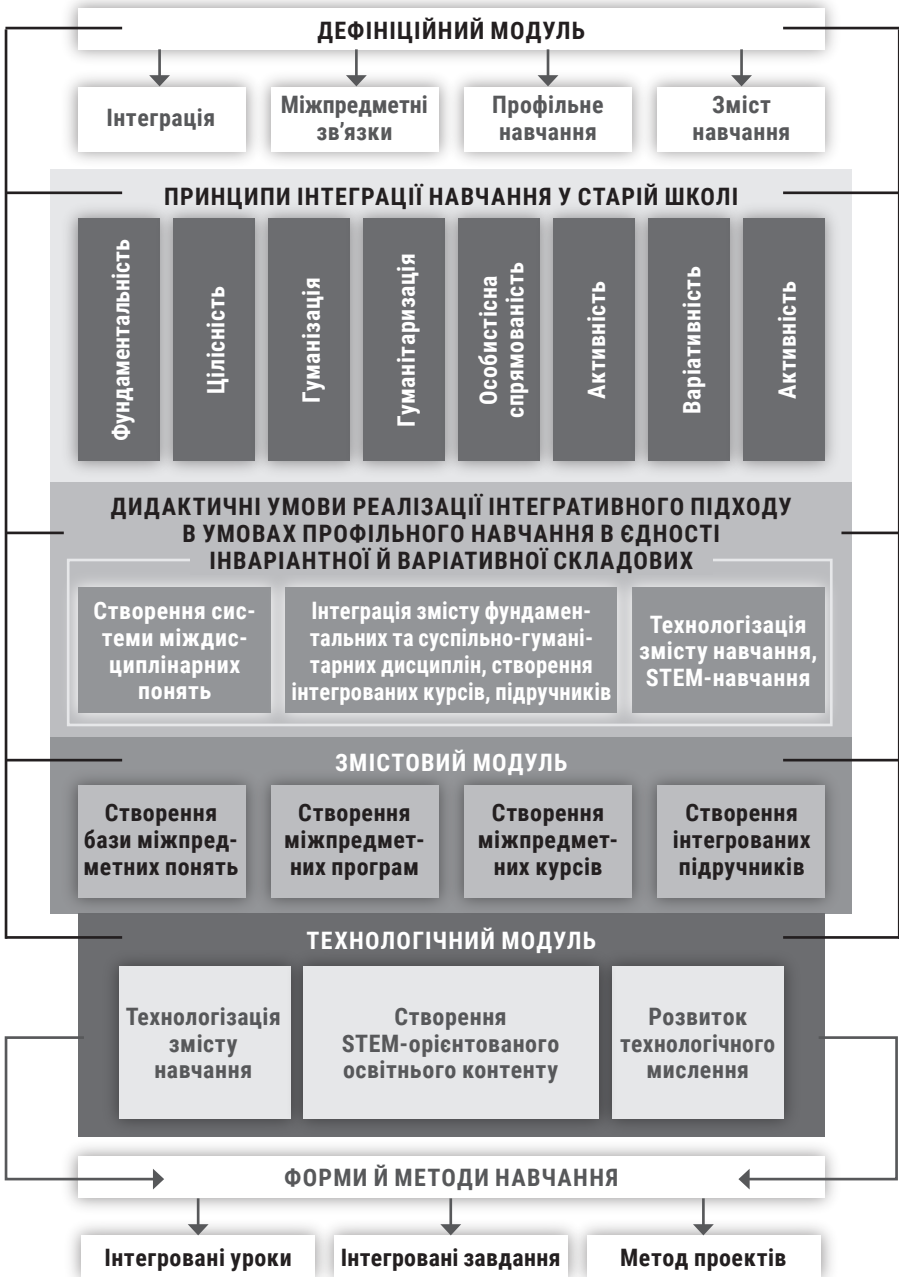


Рис. 4.3.4.1. Модель інтеграції змісту навчання у старшій школі в умовах профільного навчання

старшокласника, яка дасть йому змогу визначитися з професійним вибором для самозабезпечення життєвого шляху та робити реальні кроки для досягнення поставленої мети. Введення в старшій школі спеціальних курсів міжпредметного узагальнювального характеру і добір відповідних технологій їх реалізації сприятимуть ознайомленню учнів із новими галузями знань. Це орієнтуватиме учнів на майбутню професію в межах обраного профілю, розкриваючи практико-орієнтований аспект знань, що здобуваються у процесі навчання.

ОТЖЕ, СФОРМУЛЮЄМО ДЕЯКІ ВИСНОВКИ.

1) Ретроспективний аналіз філософської, психологічної, дидактичної та методичної літератури показав, що проблема інтеграції змісту навчання тривалий час залишалася пріоритетною проблемою дидактики. Розвиток проблеми міжпредметних зв'язків та інтеграції у другій половині ХХ ст. відбувався кумулятивним шляхом під впливом соціокультурних чинників – соціально-економічного розвитку суспільства, державної освітньої політики, науки в цілому і педагогічної науки зокрема, освітньої практики в рамках відповідних часових періодів. На основі напрацювань педагогів у ХІХ – на початку ХХ ст. у напрямі впровадження ідей інтегрованого навчання поступово створювалася база, на основі якої створювалися основні позиції, на яких будувалося шкільне навчання. Визначилися нові напрями, що зруйнували наявні стереотипи та межі застосування окремих наук, суміжні науки (геофізика, біофізика, астрофізика та ін.). Інтеграційні процеси в науковій і освітянській сфері особливо зачепили зміст шкільної освіти, де навчальні дисципліни інтегруються в єдині цикли, курси, блоки, модулі, об'єднані спільною метою та спрямованістю та базуються на єдиних методологічних засадах. У середині ХХ ст. велися активні пошуки можливостей інтегрування певних видів знань в рамках класно-урочної системи; наприкінці століття відбувалося теоретичне обґрунтування понять «міжпредметні зв'язки», «інтеграція», «інтеграційний підхід». Багато нароблених ідей актуальні на сучасному етапі і використовуються при конструюванні сучасного змісту в профільній школі та відповідних підручників. Нині відбувається концептуальний розвиток інноваційної теорії навчання, стають можливими різноманітні експерименти в рамках цих закладів, у тому числі – зміни у змісті навчання у напрямі міжпредметної інтеграції. Сьогодні ще з більшою актуальністю постала проблема інтеграції навчання і міжпредметних зв'язки. Перспективи розвитку інтегровано-предметного навчання закріплені у Державному стандарті базової і повної загальної освіти, де зазначені не окремі предмети, а освітні галузі. Це означає, що вперше за тривалий час нормативний документ орієнтує на інтеграцію змісту, на можливість гнучкої варіативної організації змісту навчання, адекватну організацію навчального процесу в профільній ланці школи. Наразі, розв'язання проблеми інтеграції навчання вбачається у можливості вивчення природничих та гуманітарних предметів як однієї зі складових єдиної

загальнолюдської культури, у розгляді ціннісних аспектів наукового пізнання, у використанні історико-культурного компонента під час вивчення предметів природничого циклу.

- 2) Сучасний підхід до розуміння проблеми інтеграції навчання базується на таких провідних принципах, як фундаментальність і цілісність освіти, системний і особистісний підходи. Відбувається процес становлення розуміння проблеми інтеграції як ідеї формування особистості, що володіє всіма якостями, властивими високоосвіченій людині, яка легко адаптується в будь-якій ситуації.

Розглянуто зарубіжний досвід із вирішення зазначеної проблеми, а також – напрацювання українських науковців. Аналіз зарубіжного досвіду дає змогу виокремити загальні риси організації навчання на старшій ступені загальної освіти: загальна освіта на старшому ступені в усіх розвинутих країнах є профільною чи диференційованою іншим чином; профільне навчання охоплює три, рідше два останніх роки навчання в школі; частка учнів, які продовжують навчання у профільній школі, неухильно зростає в усіх країнах і становить нині не менше 70%; кількість напрямів диференціації, які можна вважати аналогами профілів, є приблизно однаковою і доволі невеликою; організація профільної підготовки розрізняється за співвідношенням між інваріантною та варіативною частинами навчального плану та можливістю формувати власну освітню траєкторію; активно реалізується курс на інтеграцію навчальних предметів, їхню технологізацію; старша профільна школа виокремлюється як самостійний вид освітньої установ; дипломи (свідоцтва) про закінчення старшої (профільної) школи переважно дають право для зарахування до вищих навчальних закладів, крім спеціалізованих закладів, де існують вступні іспити (медичні й військові ВНЗ).

- 3) Протягом чверті століття в Україні сформувалася низка наукових напрямів у вивченні теоретичних основ інтеграції. Питанням міжпредметної інтеграції на матеріалі різних предметів займається ряд науковців Інституту педагогіки НАПН України. Головним завданням реформування сучасної школи має стати створення ефективної багатовимірної моделі, яка враховуватиме увесь комплекс вимог і запитів учнів, їхньої індивідуальної освітньої траєкторії. Відтак, можна зазначити, що профілізація української школи та інтеграція змісту навчання відповідає світовим тенденціям розвитку освіти і базується на багатому історичному досвіді.
- 4) Розглянуто визначення понять «профільне навчання», «інтеграція навчання» та «міжпредметні зв'язки», їхні класифікації. Виходячи з відомих класифікацій форм диференційованого навчання зазначено, що профільне навчання є формою диференційованого навчання, яка базується передусім на проектуванні майбутньої професії, інтересах та здібностях старшокласників. Профільне навчання можна розглядати також як засіб професійного самовизначення: створення міцної психологічної та профорієнтаційної підтримки старшокласників, особливо на першому році навчання, мають дати учневі правильні орієнтири

у виборі майбутнього напрямку (професії), адекватної оцінки власних інтелектуальних, психологічних, фізичних можливостей. Міжпредметні зв'язки входять як необхідний компонент до принципу системності навчання, виступають дидактичною умовою, яка сприяє науковості та доступності навчання, підсиленню пізнавальної діяльності учнів, якості знань, формуванню відповідних видів компетентностей (інформаційних, інтелектуальних, соціальних та ін.).

Активне впровадження профільного навчання пов'язане з кардинальною перебудовою навчального процесу в старшій школі, зокрема, осучасненню змісту навчання, програм, навчальних планів та підручників. Основними напрямками такої модернізації, адаптації до сучасних освітніх реалій можуть бути, наприклад, технологізація, наявність інтегрованих курсів, різноманітних форм контролю і діагностики сформованості міжпредметних зв'язків в учнів.

Оновлений зміст освіти має ґрунтуватися на інтеграційних процесах, які не тільки є пріоритетним напрямом у його реалізації, а й забезпечують дотримання багатьох принципів сучасної освіти.

5) Аналіз теоретичних напрацювань, а також практики закладів загальної середньої освіти у галузі міжпредметної інтеграції та міжпредметних зв'язків дали змогу визначити дидактичні умови реалізації інтегративного підходу в умовах профільного навчання за єдності інваріантної та варіативної складових. Це – створення системи міждисциплінарних, наскрізних понять, розроблення міжпредметних програм навчання; інтеграція змісту фундаментальних та суспільно-гуманітарних наук, створення інтегрованих курсів, підручників (навчальних посібників); технологізація змісту навчання, створення STEM-орієнтованого освітнього контенту.

6) Аналіз міжпредметної інтеграції в практиці профільної школи показав, що основними напрямками можна назвати інтегровані курси; інтегровані підручники; інтегровані завдання; інтегровані уроки. Наведено приклади напрацювань дидактів, методистів і вчителів-практиків. Викладено результати анкетування вчителів і старшокласників із цього питання.

Отже, на сучасному етапі розвитку освіти постають питання перебудови структури середньої освіти, демократичних реформ, мають створюватися умови для реального профільного навчання, екстернатної форми, дистанційних форм навчання.

Розділ 5

МЕТАПРЕДМЕТНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ЄДНОСТІ ЙОГО ІНВАРІАНТНОЇ І ВАРІАТИВНОЇ СКЛАДОВИХ (Трубачева С. Е.)

5.1. Метапредметний підхід до формування змісту освіти в умовах профільного навчання

Профільне навчання визначене як засіб диференціації та індивідуалізації навчання, який дає змогу за рахунок змін у структурі, змісті та організації освітнього процесу повніше враховувати інтереси, схильності і здібності учнів, створювати умови для старшокласників відповідно до їх професійних інтересів та намірів щодо продовження освіти. Зміст освіти в старшій школі, по-перше, має забезпечувати загальноосвітню підготовку учнів, по-друге – підготовку до майбутньої професійної діяльності. Відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти зміст профільного навчання містить інваріантний (спільний, однаковий для всіх учнів) і варіативний складники. Забезпечення їх єдності у досягненні основної мети і завдань профільного навчання є актуальним питанням проблеми формування змісту освіти в старшій школі.

У практиці сучасної старшої школи спостерігається суперечність між фрагментуванням знань відповідно до профілю навчання та необхідністю підвищення рівня узагальнення, систематизації профільно спрямованих знань, цілісності аналізу інформації за розв'язання завдань проблемного, дослідницького спрямування із застосуванням знань з кількох галузей та у зв'язку з необхідністю професійного самовизначення старшокласників. Окрім того, відомо, що важливим завданням сучасної школи є – не накопичувати величезний пласт знань з окремих навчальних предметів з їх наступним механічним відтворенням, а «навчити вчитися» через розвиток навчальних компетентностей, сприяти забезпеченню цілісності світосприйняття, створити умови для профільного та професійного самовизначення учнів.

Модернізація навчальних програм і підручників, варіативність змісту освіти зумовлюють необхідність удосконалення сучасного технічного, інформаційного і методичного забезпечення, конструювання і визначення нових цілей і завдань освіти в старшій школі, оновлення її змісту і технологій організації освітнього процесу. Одним із підходів до реалізації цієї проблеми є розроблення метапредметних основ проектування змісту профільного навчання. Метапредметний підхід несе в собі інтегративну та узагальнювальну основу, яка дає змогу створити підґрунтя для цілісності світосприйняття. У психологічному словнику образ світу визначається як цілісна, багаторівнева система уявлень людини про світ, інших людей,

себе, власну діяльність. У цьому висловлюванні відображена ідея цілісності зародження, розвитку, функціонування пізнавальної сфери особистості [354, с. 256]. Метапредметність у навчанні старшокласників певним чином спрямована на розуміння та оволодіння універсальними способами діяльності, що забезпечують здобуття, перетворення і використання знань; володіння навичками аналізу та оцінки інформації з позицій її властивостей, практичної, особистої і суспільної значущості, вміння застосовувати їх у своїй діяльності. Метапредметні знання визначаються як універсальні знання, які допомагають молодій людині самостійно, творчо й критично мислити, формувати здатність до саморозвитку і самореалізації та як усвідомлений і осмислений результат пізнавальної діяльності, на основі якого формується цілісна картина світу, що має рефлексійний характер і сприяє усвідомленню та саморегуляції учнями процесів своєї життєдіяльності.

Питання метапредметності в освіті проаналізовано в роботах В. Андрієвської, О. Асмолова, М. Богуславського, Г. Васьківської, Ю. Громико, В. Журавльова, І. Князькової, І. Козловської, К. Колесіної, О. Сафонові, Т. Фісенко, А. Хуторського та ін.

Російський вчений А. Хуторської розпочав дослідження метапредметності в освіті в 1980-х роках, воно було присвячене фундаментальним константам, традиційно розподіленим за навчальними предметами, – фізичним, хімічними, математичним, астрономічним. Виявилось, що такі константи як заряд електрона, швидкість світла у вакуумі, гравітаційна стала, число « π » та ін. – несуть у собі сенс, що виходить не тільки зі сфери законів і формул, до яких вони належать, а й за рамки відповідних наук і навчальних предметів. Коли учень починає пізнавати і розуміти сенс світових констант, він рухався якраз до метапредметних основ буття. Потім аналогічні функції, що виходять за предметні рамки, були виявлені й у змісті інших навчальних предметів. Не тільки в природознавстві, а й у культурі, мистецтві є свої «стовпи», які характеризують основи існування не тільки природної, але і культурологічної світобудови. Поняття числа, знаку, літери, звуку, слова; золотий перетин в архітектурі та мистецтві; ключові процеси – походження, народження, рух, розвиток; категорії простору, часу, світу, людини і т. ін. – все це приклади метапредметного змісту, який хоча і належить певній науці або навчальному предмету, проте виводить людину за його рамки до фундаментальних основ буття.

З кожним метапредметним елементом пов'язані ключові проблеми, які мають статус «вічних»: Як утворився світ? Що таке життя? Чим живе відрізняється від неживого? Що таке людина? Як виникло все? Як пов'язано все з усім? Саме ці питання є метапредметними. Єдині принципи виникнення і розвитку мов також підтверджують той факт, що різні предмети мають загальні метаоснови. В результаті проведених досліджень А. Хуторським було експериментально розроблено й апробовано методику навчання, орієнтовану на пізнання і відкриття учнями суті фундаментальних освітніх об'єктів, які є в наявності в будь-якому навчальному предметі і відповідній йому сфері реальності. Принцип метапредметності увійшов в цю мето-

дику як один із провідних. А розроблений тип навчання був названий евристичним навчанням. Теорія евристичного навчання отримала назву дидактичної евристики [407].

Навчальний метапредмет А. Хуторської розглядає як освітню систему, яка перебуває «за» звичайними навчальними предметами, що дає змогу визначати та описувати їх кореневу структуру і зміст з більш загальних цілісних вихідних позицій. Зміст навчального метапредмета базується на системі фундаментальних освітніх об'єктів, які є загальними для кількох навчальних предметів, наприклад: число, знак, символ, інформація, простір, час, рух, держава, людина [409].

У роботі «Метапредметність. Що це?» І. Князькова розглядає метапредметність як нову освітню форму, яка вибудовується над традиційними навчальними предметами, в основі якої перебуває мислєдіяльнїсний тип інтеграції навчального матеріалу і принцип рефлексійного ставлення до базисної мисленневої організованості [180].

Метапредметність Т. Фісенко визначає як принцип інтеграції змісту освіти, як спосіб формування теоретичного мислення і універсальних способів діяльності, які забезпечують формування цілісної картини світу у свідомості учня. За такого підходу в учнів формується підхід до досліджуваного предмета як до системи знань про світ, вираженому в числах і фігурах (математика), у речовинах (хімія), тілах і полях (фізика), художніх образах (література, музика, образотворче мистецтво) і т. ін. [401]. Метапредметні знання Ю. Прокудіна розглядає як усвідомлені і осмислені відомості в системі понять однієї або кількох наук, на основі яких в учнів формується цілісна картина світу і які спрямовані на осмислення своїх власних дій з їх отримання та практичного застосування [318].

На нашу думку, кожне із зазначених формулювань має раціональне зерно і відображає різні аспекти такого достатньо широкого феномена як «метапредметний підхід у навчанні». Оскільки освіта є категорією буття, а її зміст має бути орієнтованим на забезпечення інтегральної цілісності особистості, метапринципом побудови змісту освіти і навчання виступає інтеграція. Її вищим – метарівнем – є перетин «сміслових полів» особистості і смислів культури. Інтерес у цьому аспекті має дослідження К. Колесіної, яка запропонувала та розробила ідею метапроектного навчання [186]. Сутність метапроектного підходу виражається в тому, як людина на основі метапізнання усвідомлює й осмислює свій життєвий шлях, співвідносить свій особистісний сенс з кінцевою метою – сенсом життя. Упродовж усього життя людина перебуває в процесі свого саморозвитку і, створюючи цей проєкт, проєктуючи себе, людина спирається на свій особистий досвід. У процесі життєдіяльності, активної участі у різноманітних видах практики (пізнавальної, смислопошукової, соціальної та ін.) людина, вдосконалюючись у своєму духовному й особистому розвитку, перетворює і себе, і навколишній світ. Її ідея створення загального теоретичного конструкту змісту до формування конкретного предметного змісту у вигляді проєкту

цілком відповідає змісту метапроектного навчання. Воно є важливим засобом оновлення змісту освіти в плані її інтегративності та цілісності.

Зрозуміло, що розроблення такого змісту є складною педагогічною проблемою. О. Лебедев зазначає, що визначення цілей предмета має передувати відбору його змісту. Перша група цілей на рівні предметного змісту – це цілі «інтенції», тобто цілі, що визначають ціннісні орієнтації, світоглядні установки, розвиток інтересів, формування потреб і досягнення інших особистісних результатів. Друга група цілей вивчення предмета містить цілі, що описують «станцію призначення», тобто досягнення результатів, які школа може гарантувати.

У складі цієї групи виокремлюється чотири види цілей: цілі, що моделюють метапредметні результати, які можна досягати за взаємодії низки предметів; цілі, визначають метапредметні результати, які можна досягти в рамках предмета, але можна використовувати і під час вивчення інших предметів або в інших видах діяльності; цілі, орієнтовані на засвоєння знань і умінь, що забезпечують загальнокультурну компетентність учнів, їх здатність розбиратися у певних проблемах і пояснювати певні явища дійсності; цілі, орієнтовані на засвоєння знань і вмінь, які мають опорне значення для профільної освіти, певного напрямку профілізації [239].

До провідних понять метапроектного підходу в освіті К. Колесіна відносить: метапроект, метапізнання, метапроектне навчання, метапредметний проектний зміст, метапроектний освітній простір і метаосвітнє середовище, метапредметна проектна діяльність [187]. Зокрема, визначення поняття «метапізнання» пов'язане з його використанням у різних контекстах у таких наукових галузях, як когнітивна психологія, педагогіка, філософія, психолінгвістика тощо; із розмежуванням його змісту з поняттям «пізнання»; із побудовою уявлень про метапізнання на основі різних теоретико-методологічних позицій.

Відомо, що поняття «метапізнання» введено у психологію Дж. Флейвеллом, який визначає його як систему знань людини про особливості власної пізнавальної сфери і способи її контролю. Вчений виокремлює чотири компоненти метапізнання: метакогнітивні знання та досвід (надають можливість суб'єкту інтроспективно переглядати та відстежувати хід своєї інтелектуальної діяльності), цілі та стратегії (процеси, які спрямовані на контроль і регуляцію пізнання).

Згідно з Дж. Флейвеллом, знання і метакогнітивні знання відрізняються за змістом і функціями, однак є схожими за формою і якістю. Однією з найважливіших функцій метапізнання автор називає рефлексійний контроль пізнавальної діяльності [441]. К. Мак-Кормік виокремлює такі складові компоненти метапізнання: 1) знання про пізнання загалом («розмірковування про процес міркування»), що включають метакогніції про пам'ять, про процеси читання та письма, про процес розв'язання проблем; 2) знання суб'єкта про те, що він знає або не знає (інша назва – моніторинг розуміння, найчастіше досліджується у сфері читання); 3) знання того, наскільки добре щось було вивчене (у процесі навчання); 4) знання того,

наскільки добре вдалося виконати тестове завдання; 5) знання про навички і процедури, які суб'єкт може використати для поліпшення власних когнітивних дій (сюди належать знання про стратегії, тобто декларативне знання; знання того, як використовувати ці стратегії – процедурне знання; та знання, коли потрібно їх використовувати – умовне знання) [448, с. 82].

Виходячи з цього, можна сказати, що метазнання це – знання про знання, про те, як воно влаштовано і структуровано; знання про способи здобуття знань, тобто прийоми і методи пізнання (когнітивні вміння) і про можливості роботи з ним. Поняття «метазнання» вказує на знання, що стосуються способів використання знань, і знання, що стосуються властивостей знань. Метазнання виступають як цілісна картина світу з наукового погляду, лежать в основі розвитку людини, перетворюючи її з того, хто знає, на того, хто мислить. Прикладами метазнань є: діаграма знань (відображає всі елементи знань і взаємозв'язки між ними); карта знань (відображає розподіл елементів знань між різними об'єктами організації); бази знань, уявлення про їх побудову.

Метаспособи – це методи, за допомогою яких людина відкриває нові шляхи розв'язання завдань, будує нестереотипні плани і програми, що дають змогу відшукати змістові способи виконання завдань [234].

Метауміння – володіння метаспособами, загальнонавчальними, міждисциплінарними (надпредметними) пізнавальними вміннями і навичками. До них належать: теоретичне мислення (узагальнення, систематизація, визначення понять, класифікація, доказ тощо); навички переробки інформації (аналіз, синтез, інтерпретація, екстраполяція, оцінка, аргументація, вміння згоргати інформацію); критичне мислення (вміння відрізняти факти від думок, визначати відповідність заяви фактами, достовірність джерела, бачити двозначність твердження, невисловлені позиції, упередженість, логічні невідповідності і т. ін.); творче мислення (перенесення, бачення нової функції, бачення проблеми в стандартній ситуації, бачення структури об'єкта, альтернативне рішення, комбінування відомих способів діяльності з новими); регулятивні вміння (ставити запитання, формулювати гіпотези, визначати цілі, планувати, обирати тактику, контролювати, аналізувати, коригувати свою діяльність); якості мислення (гнучкість, нонконформізм, діалектичність, здатність до широкого переносу тощо). Наразі формування метаумінь стає центральним завданням будь-якого навчання.

Метапредметному змісту і метапредметним результатам мають відповідати найузагальненіші навчальні досягнення – ключові компетентності. Сюди також належать навчальні результати, які мають загальнонавчальний та міжпредметний характер. Вони тому і називаються загальними, що використовуються в різних галузях, під час роботи з різними знаннями, у таких спосіб зумовлюють успішність навчальної діяльності не залежно від її конкретного виду. До таких результатів навчання можна віднести загальнонавчальні компетентності учнів. Під загальнонавчальними компетентностями розуміємо загальну здатність учнів до навчання, яка забезпечується системою знань, умінь і досвіду самостійної навчальної

діяльності, сформованих на основі позитивної мотивації й емоційно-цільового ставлення до навчання.

Процес метапредметного навчання орієнтований на розвиток особистості, набуття нею загальнокультурного, загальнонавчального, духовно-морального, соціального, особистісного досвіду, на забезпечення сукупної цілісності цього досвіду для її подальшого життєвого самовизначення. Також він забезпечує наступність усіх ступенів освітнього процесу, що лежать в основі організації і регулювання будь-якої діяльності учня незалежно від її спеціально-предметного змісту. Зокрема, цей процес спрямований на формування досвіду метадіяльності. Учень опановує не тільки систему знань, але й освоює універсальні способи навчальної діяльності, універсальні принципи і загальні універсальні стратегії пізнання і з їх допомогою зможе сам добувати інформацію про світ. У цьому аспекті метапредметні знання можна розглядати як усвідомлений і осмислений результат пізнавальної діяльності, як уміння старшокласників використовувати узагальнені способи діяльності для здобуття й застосування знань, розв'язувати нестандартні проблеми, як готовність до співпраці, до командної діяльності, що лежать в основі ключових компетентностей учнів.

У сучасній психології неодноразово висловлювалася ідея про те, що для оцінки індивідуальних інтелектуальних можливостей важливі не стільки характеристики «аналітичних» (когнітивних) процесів, скільки особливості «інтегральних психічних процесів» (у вигляді цілевизначення, планування, прогнозування, прийняття рішень і т. ін.) [162, с. 258–268].

Можливості формування метадіяльності закладено в низці методик, підходів і технологій: розвивальне навчання Ельконіна-Давидова; миследіяльнісна педагогіка; комунікативна дидактика; евристичне навчання; логіко-сміслові моделювання; школа М. Щетініна та ін.

Метапредметні результати освітньої діяльності – це способи діяльності, що застосовуються як у рамках освітнього процесу, так і під час розв'язання проблем у реальних життєвих ситуаціях і утворюють інструментальну основу компетентностей учня. Це має неабияке значення для профільного та професійного самовизначення учнів.

Аналізуючи питання професійного самовизначення, слід зазначити, що особливої ваги воно набуває в старшому шкільному віці. Провідною діяльністю старшого підліткового віку і ранньої юності є навчальна професійно орієнтована діяльність, яка визначає розвиток особистісної та пізнавальної сфери. Перед старшокласником постає проблема відповідального вибору майбутньої професії, розв'язання якої вимагає умінь самостійного отримання інформації з якнайбільшої кількості джерел, аналізувати її, прогнозувати, ухвалювати рішення, нести відповідальність за свій вибір. Необхідно враховувати суперечність, характерну для цього віку – між природним прагненням молоді людини до самопізнання і самореалізації, прагненням зайняти певне місце в житті, суспільстві та відсутністю досвіду і внутрішньої готовності для здійснення цього. На жаль, аналіз

теорії і практики наочно свідчить, що зусилля закладів загальної середньої освіти недостатньо ефективні для розв'язання цієї суперечності.

Певний потенціал для розв'язання цієї проблеми мають заклади загальної середньої освіти з профільним навчанням на старшому ступені, які передбачають можливість реалізації різноманітних комбінацій навчальних предметів і курсів за вибором, що забезпечує гнучкість і варіативність такого навчання, у спеціально створеному професійно спрямованому освітньому середовищі.

Доволі цікавим, на нашу думку, є досвід формування змісту освіти у старшій ланці загальноосвітньої школи Казахстану, зокрема його метапредметної складової [1].

Подальшого розроблення потребує питання формування змісту освіти в старшій школі на основі метапредметного підходу. Профільне навчання як таке можна сприймати як метасистему, що має кілька рівнів і підрівнів й створюється на основі циклу профільних предметів, навчальних курсів із певною галузевою спрямованістю, базових навчальних предметів і курсів за вибором. Профільне навчання базується на навчальних предметах, а його метапредметність (надпредметність) забезпечується такими ідеями: професійна орієнтація (майбутня професія, допрофесійна підготовка, профільна підготовка); якості особистості (інтереси, нахили, здібності, професійне і життєве самовизначення); метапредметні результати навчання (метаздібності, метазнання, універсальні способи навчальної діяльності, ключові компетентності учнів, здатність їх використовувати в пізнавальній та соціальній практиці, готовність учнів до вибору професії). Зміст курсів за вибором для профільного навчання, який проектується з урахуванням метапредметного підходу, має базуватися на фундаментальному ядрі змісту освіти, що містить: систему знань про світ, його природну, соціальну, технологічну та інші складові; інтегровані знання стосовно цілісної картини світу, узагальнені та систематизовані знання щодо світу майбутніх професій, метазнання і універсальні способи навчальної діяльності учнів, які забезпечують умови для формування в учнів ключових компетентностей та інших метаособливостей особистості (позицій, поглядів, світогляду, системи цінностей, когнітивних схем, досвіду, установок, готовності до вибору майбутньої професії). У цьому аспекті заслуговує на увагу модель формування метапредметних знань старшокласників в умовах профільного навчання, розроблена Ю. Прокудіною, яка охоплює такі компоненти: аналіз інформаційно-освітніх ресурсів соціально орієнтованого професійного середовища, опис цінностей та бажаного результату в умовах профільного навчання, базисні принципи, організаційно-педагогічне забезпечення, науково-методичний і технологічний інструментарій. Змістовою особливістю цієї моделі є її спрямованість на формування у підлітків готовності до професійного самовизначення на основі цілісного метапредметного сприйняття світу [319].

Виявлені нею інформаційно-освітні ресурси профільного навчання полягають у різноманітності видів і форм професійно орієнтованої роботи, їх

багатофункціональності і доступності; відображення ціннісних установок соціуму; можливості організації соціально-професійних видів діяльності; відповідність специфіці професійних інтересів підростаючого покоління; врахуванні потреб та індивідуальних можливостей особистості; наявність умов для самопізнання і саморозвитку; можливості використання інноваційних форм і технологій у роботі з підлітками для формування цілісного світосприйняття, умінь отримувати і використовувати метапредметні знання не тільки в рамках навчального процесу, а й при розв'язанні проблем у реальних життєвих ситуаціях.

Розроблена Ю. Прокудіною технологія формування метапредметних знань старшокласників дає можливість оптимізувати процес навчання відповідно до профілю і включає в себе аналітичний, пошуковий, міжпредметний, професійно орієнтований, соціальний і рефлексивний етапи.

Окрім того, дослідницею виявлено та обґрунтовано комплекс організаційно-педагогічних умов, що підвищують ефективність використання інформаційно-освітніх ресурсів профільного навчання у процесі формування метапредметних знань старшокласників.

Дослідники О. Гавриліна, М. Захаров, А. Карпенко розрізняють предметні, креативні й когнітивні метакомпетентності учня або, іншими словами, його метапредметні, метакреативні та метакогнітивні компетентності. Кожна з метакомпетентностей визначається значною кількістю індикаторів. Наприклад, для оцінки регулятивної метапредметної компетентності учня можуть бути використані індикатори, які формалізують його здатності до цілевизначення, планування, організації, контролю, оцінки, корекції [91].

Окрім того, як зазначалося, поняття компетентності старшокласників доцільно розглядати в одному ключі з профорієнтаційними проблемами. Сутністю цього процесу є виявлення певних компетентностей, які є цілями розвитку особистості та їх формування. Одним із метарезультатів, на які орієнтовано профільне навчання, є компетентності професійного самовизначення. Під компетентністю професійного самовизначення ми розуміємо можливість проектувати свій подальший професійний розвиток на основі усвідомлення своїх інтересів і здібностей, мотивації вибору майбутньої професії, здатність нести відповідальність за результати самостійного вибору.

Істотною ознакою компетентності професійного самовизначення є здатність розв'язувати проблеми, пов'язані з визначенням майбутньої професії: вибором навчального закладу для продовження освіти, здатності до вибору джерел навчальної інформації, необхідної для підготовки до навчання в цьому закладі, розумінні професійних особливостей та цінностей, готовності до навчання у навчальному закладі певного профілю, у здатності оцінити свої професійні можливості та особистісні якості. В цьому аспекті інтерес становить сукупність компетентностей старшокласника, які відображають реальну готовність випускника середньої школи здійснювати професійне самовизначення: 1) соціально-організаційна – цілевизначення, планування, структурування, коригування своєї діяльності в процесі професійного

самовизначення; 2) предметна – наявність фундаментальних наукових знань і практичних умінь у галузі, що викликає інтерес у старшокласника, з якою він має намір пов'язати подальше навчання і професійну діяльність; 3) пошуково-дослідницька – уміння віднаходити інформацію, визначати цінність здобутих знань, використовувати їх в особистих цілях для побудови індивідуальної освітньої траєкторії; 4) комунікативна – уміння, засноване на знанні законів спілкування, психології міжособистісної взаємодії в процесі професійної діяльності і трудових відносин, досвід, набутий у процесі навчальної та проектної діяльності; 5) мотиваційно-ціннісна – уміння і прагнення старшокласника усвідомити взаємозв'язок системи життєвих і професійних цінностей, які мають загальнолюдський, гуманістичний, моральний характер; 6) рефлексійна – уміння робити самоаналіз, вміння ставити цілі, планувати, безперервне самовдосконалення і саморозвиток з метою формування особистісних якостей, що забезпечують придатність до обраної професійної діяльності; 7) здоров'язбережувальна – наявність у старшокласників знань про здоровий спосіб життя, вміння організувати свою діяльність щодо вибору сфери професійної діяльності і вибору освітньої траєкторії відповідно до здоров'язбережувальних принципів. Отже, сукупність цих компетентностей характеризує компетентність професійного самовизначення старшокласників, їх здатність до професійного самовизначення і діяльності у здійсненні професійного вибору. Сформованість цих компетентностей є одним із метареzультатів профорієнтаційної роботи. Як бачимо, змістове наповнення процесу формування професійно орієнтованих компетентностей старшокласників значною мірою може бути реалізовано на основі метапредметного підходу як у процесі вивчення інваріантних предметів, так і за рахунок варіативного компонента. Безпосередньо забезпечувати профорієнтаційну роботу у навчальних закладах повинні практичні психологи, вчителі-предметники, класні керівники, викладачі, майстри виробничого навчання, вихователі, керівники гуртків, бібліотекарі, методисти, медичні працівники. У штатний розклад закладів загальної середньої освіти, міжшкільних навчально-виробничих комбінатів, професійних навчальних закладів мають вводитися посади практичних психологів-профконсультантів або методистів із профорієнтації. На основі досвіду розвинутих країн світу в окремих загальноосвітніх навчальних закладах Росії введено посади тьютора, який є проектантом і координатором руху учня його індивідуальною освітньою траєкторією. Тьютор (викладач-консультант) забезпечує координацію роботи з практичним психологом, учителями і батьками, допомагає створити освітній простір, що сприяє розвитку та соціально-професійному визначенню учня. Останнім часом набуває поширення впровадження нових освітніх технологій професійної орієнтації. Зокрема, з 2010 р. в Україні розпочато реалізацію інноваційного проекту «Профорієнтаційний термінал», яким передбачено формування інтересу учнів до професійного самовизначення за допомогою програмно-апаратного комплексу та надання інформації

про трудове законодавство, зміст професій, затребуваних на ринку праці, правила вибору та способи їх здобуття тощо.

Можливі шляхи реалізації метапредметного підходу в умовах профільного навчання подано у вигляді структурних елементів моделі проектування змісту профільного навчання (табл. 5.1.1).

Таблиця 5.1.1. Структурні елементи моделі проектування змісту профільного навчання на основі метапредметного підходу

БЛОКИ МОДЕЛІ ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ	МЕТАПРЕДМЕТНІ КАТЕГОРІЇ
Цільовий: мета та завдання профільного навчання	Загальноосвітня підготовка, професійна орієнтація, розвиток інтересів, здібностей, нахилів старшокласників до певних професій
Діагностувально-консультативний	Діагностувальні технології
Критеріальний	Критерії відбору змісту навчального матеріалу для інваріантної та варіативної складових, який має метапредметну спрямованість
Змістовий: метапредметні аспекти формування змісту профільного навчання; метапредметні компоненти інваріантної та варіативної складових змісту профільного навчання	Загальнокультурний, професійно орієнтований, загальнонавчальний, особистісного розвитку; фундаментальні знання, метапредметні поняття, спеціальні професійно зорієнтовані знання, універсальні способи навчальної діяльності
Технологічний	Засобами досягнення метапредметної спрямованості змісту є: метатехнології розв'язання навчальних проблем (дослідницькі та проектні); практико та професійно спрямовані курси за вибором із застосуванням технологій професійної орієнтації
Результативний: метареультат та метаоцінка	Рівні сформованості ключових та професійно орієнтованих компетентностей учнів старшої школи

Реалізація цієї структурної моделі може бути здійснена на основі дотримання низки психолого-педагогічних умов.

Як бачимо, під результатом метапредметного навчання в старшій школі мається на увазі формування ключових компетентностей та компетентностей професійного самовизначення учнів та навичок здійснення універсальних навчальних дій. Для оцінки якості отриманих метареультатів

доцільно визначити рівні та критерії їх сформованості у старшокласників. Це положення можна вважати *першою умовою* реалізації зазначеної моделі. Так, **ЕЛЕМЕНТАРНИЙ РІВЕНЬ** характеризується наявністю лише окремих якостей професійно орієнтованої навчальної діяльності (володіння елементарними знаннями для виконання зазначених дій та програмним матеріалом обраного профілю), утім через брак відповідної мотивації продуктивність навчально-виховної діяльності є низькою. **БАЗОВИЙ РІВЕНЬ** – наявна чітка спрямованість професійно орієнтованих дій, їх висока якість, діалогічна взаємодія у спілкуванні; характерне самостійне планування та організація своєї діяльності на тривалий відтинок часу, на основі мотиву саморозвитку; проявляється бажання активної участі у професійно орієнтованій діяльності; показує високий рівень знань з профілю навчання, працює над отриманням додаткової інформації зі спецкурсів, факультативів. **ТВОРЧИЙ РІВЕНЬ** – прояв активної ініціативності та творчого підходу до самоорганізації і саморозвитку; під час спеціально організованої колективної професійно орієнтованої діяльності самостійно конструює доцільні прийоми взаємодії; у діяльності спирається на рефлексійний аналіз; має чітке уявлення про майбутню професію; бере активну участь у професійно орієнтованих проектах; володіє предметною компетентністю на високому рівні. Досягнутий рівень компетентності професійного самовизначення розглядається як основоположний для ефективного професійного самовизначення й проектування подальшого професійного зростання.

Виходячи з орієнтованих запланованих результатів, можна визначитись з критеріями відбору змісту навчального матеріалу, який буде використаний для формування необхідних якостей старшокласника. Це *друга умова реалізації* зазначеної вище моделі. Дидактичне прогнозування змісту сучасної шкільної освіти, його структуризація, формування та відбір мають здійснюватись на основі загальнодидактичних принципів і критеріїв відбору з урахуванням специфіки кожної освітньої галузі і особливостей навчальних предметів. Критерій з грецької – «відмінна ознака, мірило». Критерії мають менш загальний характер порівняно з принципами, сприяють їх реалізації. Критерієм відбору змісту навчального матеріалу можна вважати таку відмінну ознаку, яка має визначальний характер і набуває пріоритетності у процесі конкретного наповнення інваріантного та варіативного компонентів змісту освіти. Як зазначалось, на сучасному етапі розвитку змісту шкільної освіти, особливо в умовах профільного навчання, пріоритетного значення набуває навчальний матеріал, який, *по-перше*, сприяє формуванню у школярів активної соціальної позиції, готовності постійно навчатися як у професійному, особистому, так і суспільному житті, сприяє формуванню здатності адаптуватися до умов суспільного життя, готовності брати на себе відповідальність тощо.

По-друге, актуальності набуває навчальний матеріал, який забезпечує опанування школярами усного і писемного спілкування, оволодіння кількома мовами, формує в учнів готовність розуміти несхожість людей,

поважати їхню мову, релігію, культуру, будувати стосунки з іншими людьми на засадах взаємоповаги, співробітництва та підтримки.

По-третє, підвищується роль метазнань у змісті шкільної освіти, акцентується увага на необхідності оволодіння різними способами пізнавальної діяльності. Значна увага також приділяється методам рефлексійного мислення.

По-четверте, особливого значення в змісті шкільної освіти набувають уміння здобувати, осмислювати і використовувати різноманітну навчальну інформацію, оволодіння інформаційними технологіями [389; 391].

Узагальнюючи означені напрями розвитку змісту шкільної освіти, можна сказати, що особливого значення мають набувати ті критерії його відбору, які забезпечують перенесення стратегічних пріоритетів із знань і вмінь на розвиток особистісних якостей школяра, забезпечують сучасний рівень розвитку його особистості.

Так, критерії відбору змісту навчального матеріалу, що мають метапредметне спрямування, можна поділити на три групи: критерії відповідності, достатності й пріоритетності [390].

Критерії пріоритетності зумовлюються визначальними напрямками розвитку сучасного змісту шкільної освіти. До них можна віднести: критерій соціальної спрямованості навчального матеріалу; критерій урахування практичного значення змісту навчального матеріалу для формування життєво важливих компетентностей особистості; критерій урахування доцільності збагачення світоглядних знань учнів метазнаннями, тобто методами і прийомами наукового пізнання.

До критеріїв достатності доцільно віднести: критерій достатності обсягу навчального матеріалу для продовження навчання та профільної спеціалізації. Визначений в процесі формування змісту загальної середньої освіти обсяг навчального матеріалу має забезпечувати світоглядне спрямування змісту освітньої галузі чи навчального предмета, формувати у свідомості учнів цілісну картину світу, забезпечувати системність знання, знайомити учнів з основними засадами і методами наукового пізнання.

Визначений обсяг навчального матеріалу має сприяти реалізації загальноосвітньої функції навчання та завдань вивчення освітньої галузі чи навчального предмета; критерій використання інтегративних можливостей навчального матеріалу для мінімізації обсягу змісту в процесі формування світоглядних понять та забезпечення цілісності й системності знань.

У ході розроблення змісту різних галузей освіти потрібно враховувати роками доведену ефективність пропедевтичних і профільних інтегрованих курсів, розроблених у процесі міждисциплінарної інтеграції. Наприклад, введення у старшій школі природничого профілю інтегрованого курсу, присвяченого формам існування матерії та формам її руху, дасть змогу учням поглибити знання про цілісний образ світу та про місце і роль фізики, хімії та біології у системі природничих наук.

До критеріїв відповідності можна віднести такі загальновідомі, можна сказати, «класичні» критерії:

- відповідність змісту суспільно визначеній та законодавчо закріпленій структурі державного загальноосвітнього стандарту. При розробленні та формуванні змісту шкільної освіти потрібно простежувати його відповідність положенням, визначеним у стандарті, враховувати структуру змісту (інваріантна і варіативна частини), національний базовий навчальний план середньої загальноосвітньої школи, обов'язковий мінімум змісту навчання з кожної освітньої галузі та передбачувані можливі результати навчання на різних освітніх рівнях;
- відповідність змісту віковим навчальним можливостям учнів. Основним показником цієї відповідності має бути свідоме засвоєння учнями навчального матеріалу. Для цього необхідно враховувати ступінь складності навчального матеріалу, а саме: доступність змісту для його сприйняття на певному освітньому рівні та логіку викладання змісту, яка має відповідати формам мислення школярів різного віку (тут важливого значення набуває підвищення ролі практично-перетворювальних дій в процесі роботи з навчальним змістом);
- відповідність сучасним можливостям навчально-методичної і матеріально-технічної бази школи. Можливості електронних носіїв навчальної інформації повинні стимулювати підвищення рівня навчально-методичної та матеріальної бази школи [388].

Засобами досягнення метапредметної спрямованості змісту профільного навчання є певні педагогічні технології, метапредмети, надпредметні поняття, метапредметні теми у рамках предметних курсів, навчання загальним й універсальним способом навчально-пізнавальної діяльності, які перебувають над предметами, але відтворюються на будь-якому предметі.

Метапредметні технології застосовуються для формування досвіду широкого перенесення знань і умінь у нові проблемні ситуації міжпредметного та надпредметного рівня, наприклад, проблеми професійного самовизначення. У зв'язку з цим до третьої умови доцільно віднести визначення пріоритетних технологій формування зазначеного метапредметного результату у старшокласників.

Виходячи із зазначеного, можна зробити висновок про те, що для ефективної реалізації метапредметних ідей в процесі організації навчання в старшій школі доцільно взяти до уваги особливості технології професійної орієнтації.

Професійна орієнтація – це науково обґрунтована система підготовки молоді до вільного і самостійного вибору професії, покликана враховувати як індивідуальні особливості кожної особистості, так і необхідність повноцінного розподілу трудових ресурсів в інтересах суспільства.

Перехід до профільної школи робить професійну орієнтацію багатетапною: вибір профілю навчання, перевірка правильності вибору і, як результат, вибір професії.

Професійна орієнтація містить: 1) професійне просвітництво, яке забезпечує молодь інформацією про світ професій, навчальних закладах, можливостей професійної кар'єри. Ознайомлення учнів та випускників

навчальних закладів з сучасними видами трудової діяльності, соціально-економічними і психофізіологічними особливостями різних професій, потребами в кваліфікованих кадрах, вимогами, що висуваються професіями до людини, можливостями професійно-кваліфікаційного зростання і самовдосконалення в процесі трудової діяльності. Професійне просвітництво формує у молоді мотивовані професійні наміри, в основі яких перебуває усвідомлення ними соціально-економічних потреб і своїх психофізіологічних можливостей; 2) професійне виховання, яке формує у молоді працьовитість, працездатність, професійну відповідальність; психологічну підтримку – методи, що сприяють зниженню психологічної напруженості, формування позитивного настрою та впевненості в майбутньому; 3) професійне консультування з питань вибору професії, працевлаштування, можливостей отримання професійної підготовки. Здійснюється надання допомоги учням у професійному самовизначенні та надання рекомендацій учням про можливі напрями професійної діяльності, найбільш відповідних його психологічних, психофізіологічних, фізіологічних особливостей, на основі результатів психологічної, психофізіологічної та медичної діагностики; 4) професійний розвиток особистості і підтримку професійної кар'єри, включаючи зміну професії та професійну перепідготовку. За критерії успішності профорієнтаційного процесу в умовах профільного навчання беруть: пізнавальний (наявність необхідних уявлень про світ праці, загальні і спеціальні уміння, навички; знання суспільної значущості і змісту професій; відомості про стан власного здоров'я та чинники впливу на нього обраної професії), ціннісно-орієнтаційний (наявність мотиву вибору шляху перспективного навчання; позитивне ставлення до ситуації вибору, активна позиція прийняття рішення; вміння оцінювати індивідуальні здібності і реальні можливості при виборі майбутньої професії; наявність альтернативних варіантів подальшого навчання) та діяльнісно-перетворювальний (уміння визначати мету вибору профілю навчання і скласти програму її досягнення; самоаналіз ситуації вибору майбутньої професії, самоконтроль і корекція професійних планів; самоактуалізація потенційних можливостей, формування готовності до ухвалення рішення про вибір профілю). Словом, ці критерії дещо збігаються зі складовими компетентностей професійного самовизначення учнів.

Окрім того, метапредметне навчання має враховувати особливості здійснення учнями професійного вибору, які значною мірою залежать від розвитку деяких важливих психологічних утворень. Першим із них є професійний інтерес, тобто внутрішній пізнавальний мотив, пов'язаний з освоєнням змісту професійної діяльності. Отже, четвертою умовою ефективної реалізації метапредметного аспекту у профільному навчанні може бути діагностика ціннісно-мотиваційної складової у навчанні старшокласників. Для діагностики стану сформованості самооцінки, рівня домагань і готовності юнаків і дівчат до професійного самовизначення, які дають змогу визначити типологію їх професійного самовизначення, доцільно використовувати відповідний діагностичний інструментарій. Вважаємо,

що методи діагностики мають відповідати віковим показникам розвитку особистості та бути адаптованими для раннього юнацького віку. На нашу думку, для визначення розвитку складових трикутника професійного самовизначення варто враховувати: когнітивну складність системи знань про обрану професію та її вимоги до професійно важливих якостей особистості, сформованість мотивів вибору професії і професійно орієнтованих вмінь та навичок юнаків і дівчат 14–17 років, адекватність самооцінки та реалістичність їхніх домагань. З метою експериментального вивчення особливостей становлення самооцінки та рівня домагань старшокласників як психологічних детермінант їх професійного самовизначення можна запропонувати методики: методика Л. Кабардової у модифікації О. Мельника для діагностики рівня розвитку готовності старшокласника до професійного самовизначення (когнітивний, мотиваційний і діяльни-ний компонент); модифікована авторська методика «Незакінчені речення» для визначення актуальної, реальної й ідеальної цілей професійного самовизначення; тест-опитувальник мотивації досягнення А. Мехрабіана і М. Магомед-Емінова для виявлення домінування мотиву прагнення до успіху або уникнення невдач, тест-опитувальник вольового самоконтролю А. Зверкова та Е. Ейдмана для дослідження наполегливості в досягненні мети; методика «Самооцінка» у модифікації Р. Павелківа для діагностики самооцінки (адекватної, неадекватної); опитувальник В. Гербачевського для визначення рівня домагань [320].

Як правило, відповідний мотив проявляється в тенденції до читання літератури, періодики, перегляду кінофільмів і телепередач про специфіку професій та людей праці. Професійні інтереси спостерігаються вже в дошкільному та молодшому шкільному віці, поглиблюються і стабілізуються у підлітків та старшокласників.

Старший шкільний вік вирізняється тим, що молодь, окрім інтересів та схильностей, прагне перевірити свої можливості або безпосередньо у професійній діяльності, або в умовах, наближених до професійних. Отже, у старшокласників формуються професійні наміри, що спираються на практичні спроби молоді у майбутній діяльності у поєднанні з інтересами та нахилами. Це є найважливішим чинником у самовизначенні, бо обумовлює максимально усвідомлений вибір професії. Тож можна стверджувати, що професійний інтерес є своєрідною основою реалізації вибору майбутнього трудового шляху, забезпечуючи зосередженість на ньому активності особистості, викликаючи бажання ознайомитися з його змістом та у подальшому оволодіти ним на практиці.

У здобувачів освіти можуть проявлятися типові труднощі при виборі професії. Як показав аналіз психолого-педагогічних досліджень з цієї проблеми, ускладнення у цьому процесі пов'язані з основними етапами професійного самовизначення. Розглянемо деякі з них, які зумовлюються передусім недостатньою внутрішньою мотивацією професійного вибору.

На етапі постановки проблеми вибору професії, коли школяр вперше ставить собі запитання «Ким бути?», можливі такі помилки.

- 1) Перекладання проблеми професійного вибору на інших людей (найчастіше – на батьків) є типовим для сімей, у яких застосовуються такі стилі виховання як авторитарний та гіперопіка. Дитина, звикаючи у багатьох випадках підкорятися батькам, вважає, що вони можуть правильно розв'язати і питання обрання професії. Згодом уже опановуючи нав'язану спеціальність, юнак чи дівчина відчують її невідповідність власним нахилам, що приводить до подальших непростих життєвих рішень і змін.
- 2) Обрання професії може замінюватися вибором престижного навчального закладу. Так, учень, що має схильності до суспільно-історичних предметів, може надати перевагу професії юриста над педагогічними спеціальностями. Проте престижність фаху доволі часто залежить від тимчасових суспільно-економічних обставин, а тому варто зважати на перспективу такого вибору.
- 3) У сім'ях, де професії мають династійний характер, проблема вибору подальшого життєвого шляху може взагалі нівелюватися. При цьому висувається багато аргументів: обізнаність зі специфікою професії, можливість завжди отримати кваліфіковану допомогу з боку рідних тощо. Водночас і батьки, і сам підліток звертають недостатньо уваги на його здібності та схильності.

На етапі отримання інформації про майбутню професію учнів також можуть спіткати помилки.

- 1) Отримання інформації з недостовірних джерел (від знайомих, родичів та ін.). Підліток некритично ставить до відомостей про майбутню професію саме внаслідок недостатнього професійного інтересу, який забезпечив би активний самостійний пошук джерел ознайомлення з майбутньою трудовою діяльністю. Зрозуміло, що у процесі опанування професії можуть виявитися такі обставини, що призведуть до подальшої зміни сфери зайнятості.
- 2) Недовіра до достовірної інформації, наявність негативних установок щодо каналів її отримання (преси, телепередач тощо). Підлітки, наприклад, можуть вважати, що ці дані мають тенденційний характер і не відображають життєвих реалій. Нерідко таке ставлення зумовлене випадковими зовнішніми чинниками (наприклад, думками та висловами оточення).
- 3) Недостатнє знання термінології профорієнтаційної літератури (назв професій та спеціальностей, їхнього змісту) також є наслідком недостатньо сформованого інтересу до питань професійного вибору.

На етапі виявлення варіантів професійного шляху молоддю можна вирізнити типові помилки.

- 1) Ототожнення улюбленого шкільного предмета з майбутньою професією. Наприклад, потяг до математики і обрання професії вчителя математики не враховує специфіки саме педагогічної діяльності.
- 2) Орієнтація при виборі професії на фах авторитетної особистості («Хочу бути економістом як старший брат»).

- 3) Вибір професії «за компанію» з товаришем є дуже типовим для школярів – підлітків, для яких спілкування з однолітками та взаємодія з ними на основі дружби є відображенням особливостей вікового розвитку.
- 4) Орієнтація лише на привабливі чи романтичні сторони професії. Така помилка базується на поверхових інтересах підлітка. Ці помилки та ускладнення значною мірою є свідченням недостатньої внутрішньої мотивації професійного вибору, що спонукає підлітків діяти завдяки зовнішнім впливам та обставинам і тому не може бути запорукою вдалого обрання майбутньої фахової діяльності.

Із зазначеного випливає *п'ята умова* ефективної реалізації метапредметних ідей у профільному навчанні старшокласників – визначення джерел метапредметно спрямованого навчання та їх змістове наповнення. Це можуть бути: метапредметні курси за вибором; модульна організація навчального процесу; метод проектів; концептуалізація змісту, що передбачає відбір провідних ідей і понять у проектах; проблемне навчання; міжпредметна інтеграція; спрямованість навчального процесу на формування орієнтовної основи дій високого рівня узагальнення.

Як бачимо, професійна орієнтація у старшій школі пов'язана з досягненням метапредметних результатів – компетентностей, що нерозривно пов'язане з формуванням метапредметних знань, досвіду діяльності старшокласників, що розглядаються як усвідомлені і осмислені відомості в системі понять однієї або кількох наук, на основі яких в учнів формується цілісна картина світу і система універсальних способів діяльності, які спрямовані на рефлексію своїх навчальних дій та їх практичного результату, саморозвиток та самовизначення. Плануючи роботу з досягнення предметних результатів, учитель має обмірковувати таку систему завдань і запитань, щоб забезпечити розвиток метапредметних умінь, частиною яких є вміння працювати з інформацією, тобто отримувати, розуміти, освоювати, переробляти, зберігати, передавати, ефективно використовувати інформацію в щоденному житті.

Саме тому завдання учителя на сучасному уроці – по-перше, озброїти дітей такими узагальненими способами діяльності, які можна було б застосовувати як у рамках освітньої діяльності, так і в реальних життєвих ситуаціях, іншими словами, формувати метапредметні вміння і навички, які утворюють основу навчальних компетентностей учнів та компетентностей професійного самовизначення. По-друге, створити умови для формування у старшокласників чітких життєвих орієнтирів на основі здобутих знань метапредметного характеру, розвитку соціокультурного досвіду молоді людини. На увагу в цьому контексті заслуговують освітні технології формування метапредметних результатів навчання, які сприяють розвитку вміння старшокласників самостійно здобувати знання, застосовувати їх на практиці для розв'язання різноманітних завдань, працювати з різною інформацією, аналізувати, узагальнювати, аргументувати, самостійно критично мислити, шукати раціональні шляхи у розв'язанні проблем, дають змогу оптимізувати процес навчання старшокласників відповідно

з профілем і включають в себе аналітичний, пошуковий, міжпредметний, професійно орієнтований, соціальний і рефлексійний змістові аспекти. Концептуальним положенням у процесі формування змісту навчального матеріалу на основі метапредметного підходу в умовах профільного навчання доцільно вважати наступне: зміст навчального матеріалу має бути однією з педагогічних умов, яка допоможе учню розкрити індивідуальні пізнавальні можливості, визначити інтереси та нахили, сприятиме розвитку його здібностей та життєвого досвіду, має бути дидактичною основою для забезпечення необхідного рівня освіченості, професійного самовизначення та соціалізації особистості.

5.2. Метапредметна діяльність старшокласників в умовах професійно орієнтованого освітнього середовища

Метапредметність є особливим філософським рівнем інтеграції знань, який розглядає загальні взаємозв'язки в системі «людина – суспільство – природа – техніка». Метапредметність у старшій школі покликана підвищити рівень інтеграції знань учнів, надати навчальним досягненням цілісності й системності, розвинути професійно спрямовані інтереси і здібності та допомогти визначитись із напрямом подальшої освіти для здобуття обраної професії. Інтеграція навчальних предметів в актуальне профільно та професійно зорієнтоване знання, сприяє визначенню місця і ролі шкільних предметів у структурі професій, надає можливості старшокласникам виконувати трудові, технологічні, соціальні, професійні проби для визначення з вибором професії. Метапредметна діяльність учнів сприяє формуванню в них таких знань, поведінкових моделей, цінностей, які дадуть змогу бути успішним у житті. Наразі проблема метапредметності в старшій школі реалізується дещо контекстно, через запровадження в освітньому процесі діяльнісного та компетентнісного підходів. Утім, ефективнішим для реалізації завдань старшої школи, на нашу думку, має бути спеціально організований навчально-виховний процес, який базуватиметься на метапредметній основі формування змісту профільного навчання в єдності його інваріантної і варіативної складових.

Узагальнюючи результати аналізу дидактичних особливостей реалізації метапредметного підходу в старшій школі, здійсненого у попередньому параграфі, акцентуємо увагу на наступних аспектах. До основ метапредметного навчання, які забезпечують єдність інваріантного та варіативного компонентів в умовах профільного навчання можна віднести таке.

По-перше, основу метапредметної діяльності старшокласників утворюють процеси здійснення пізнавальної, перетворювальної, регулятивної, інформаційно-комунікаційної, ціннісно-орієнтувальної, комунікативної, естетичної діяльності, які є базовими для формування універсальних способів навчальної діяльності, ключових та професійно орієнтованих компетентностей учнів.

Як процес так і результат метапредметного навчання характеризується надпредметністю, спрямованістю на забезпечення цілісності загальнокультурного, особистісного і пізнавального розвитку й саморозвитку особистості; вони – основа організації та регуляції навчальної діяльності старшокласника незалежно від її спеціально-предметного змісту. Метапредметна діяльність учня у процесі опанування профілю навчання має таку структуру: актуалізація відповідних потреб і мотивів, пошук необхідної вихідної інформації з розгортанням пізнавального процесу, на основі чого старшокласник визначає мету і складає програму профільної навчально-продуктивної-творчої діяльності, перебіг якої має вести до суспільного та особистісного значущого результату. Тож старшокласники повинні вміти: поповнювати словниковий запас, сприймати інформацію та визначати нові ідеї, володіти достатнім обсягом інформації, використовувати засвоєний матеріал за нових умов, критично мислити, вирішувати складні проблеми, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, інтегрувати й систематизувати інформацію, відрізняти незначні відмінності, досконало аналізувати ситуацію, передбачати наслідки, оцінювати процес і результати, міркувати, будувати гіпотези, застосовувати ідеї на практиці, узагальнювати та робити висновки. З одного боку – це побудова системи знань, необхідної і достатньої для повноцінного оволодіння учнями основами діяльності; вдосконалення взаємозв'язку чуттєвих і раціональних, теоретичних знань, що лежать в основі оволодіння діяльністю; вдосконалення системи знань про діяльність, її цілі, способи, засоби і умови; пошук можливості підвищення рівня узагальнення сформованих знань про діяльність. З іншого боку – пошук шляхів поєднання процесу формування теоретичних знань старшокласників з їх практичними потребами, їх ціннісними орієнтаціями; пошук можливостей застосування теоретичних знань у практичній діяльності безпосередньо в процесі навчання. Досягненню цих результатів сприятиме така побудова освітнього процесу, яка забезпечить єдність змістових і методичних можливостей інваріантного та варіативного компонентів змісту освіти у старшій школі.

По-друге, сукупність оргдіяльнісних, пізнавальних, творчих, комунікативних та інших метаздатностей учня розуміють як його особистісний потенціал, персональний шлях реалізації якого є індивідуальною освітньою траєкторією. Метапредметне навчання тут постає не лише як метод набуття знань і формування умінь і навичок, а і як засіб озброєння учнів способами здобуття новітніх знань, самостійного набуття вмій і навичок, формування ключових компетентностей. Так, до пріоритетів профільного навчання у цьому ракурсі можна віднести формування соціальних, загальнокультурних, особистісних, загальнонавчальних, комунікативних і технологічних компетентностей, які становлять основу метапредметного освітнього результату та сприяють подальшому самовдосконаленню й самореалізації учнів. Сформованість цих компетентностей старшокласникам полегшує процес вибору профілю, спорідненого з їх інтересами, нахилами, здібностями, а це, своєю чергою, забезпечить більш свідомий

вибір професії у недалекому майбутньому. По-третє, формування досвіду метапредметної діяльності у навчальному процесі має здійснюватися через розвиток в учнів системного, цілісного теоретико-методологічного знання, наукового, дослідницького, креативного стилю мислення, діяльності спілкування з урахуванням специфіки методології пізнання світу в різних навчальних предметах на предметному, міжпредметному і надпредметному рівнях. Рівні інтеграції змісту навчального матеріалу можуть бути різні. Найвищий рівень, на якому межують усі навчальні предмети, відображає взаємозв'язок «людина – суспільство – природа». На цьому рівні розглядаються загальні зв'язки, регульовані загальними законами. Це філософський рівень. Розкриття його – спільне завдання суспільно-гуманітарного і природничо-наукового циклів предметів. Наступний рівень – загальний, що включає системи, закони, методи функціонування систем міжпредметного рівня, всередині систем «природа», «суспільство», «предметний світ». Йому передують предметний рівень інтеграції. Кожен із цих рівнів має можливості для формування метазнань, метаспособів, метадіяльності.

Ефективність зазначеної діяльності забезпечується сформованістю відповідних метавмін, які включають набуті метаспособи, загальнонавчальні, міждисциплінарні пізнавальні вміння і навички. До них можна віднести: елементи теоретичного мислення; навички переробки інформації; елементи критичного мислення; елементи творчої діяльності та евристичного мислення; регулятивні вміння; досвід комунікативної та оцінної діяльності.

По-четверте, важливого значення для забезпечення єдності інваріантного та варіативного компонентів змісту освіти набуває визначення та систематизація джерел і засобів метапредметно спрямованого навчання. До таких можна віднести: метапредметні курси за вибором; метапредмети, метапредметні теми у рамках предметних курсів, надпредметні поняття, навчання загальним й універсальним способам навчально-пізнавальної діяльності, які перебувають над предметами, але відтворюються на будь-якому предметі.

Засобами досягнення метапредметної спрямованості змісту профільного навчання є певні педагогічні теорії та технології: метапроектне навчання; проблемне навчання; наукове мислення; інтерактивне навчання.

Метапредметні технології застосовуються для формування досвіду широкого перенесення знань і умінь у нові проблемні ситуації міжпредметного та надпредметного рівня, наприклад, проблеми професійного самовизначення. Це відбувається завдяки тому, що на метапредметних та навчальних заняттях з використанням елементів метапредметних технологій здійснюється виведення вчителя і учня до надпредметних основ, якими є сама діяльність учня і педагога. Включення старшокласників у різні типи діяльності створює умови для особистісного зростання.

По-п'яте, під результатом метапредметного навчання мається на увазі формування ключових компетентностей та компетентностей професійного

самовизначення учнів й навичок здійснення універсальних навчальних дій. До практично вимірюваних елементів метапредметних результатів навчання відносять рівень розвитку базових здібностей учнів: мислення, розуміння, комунікації, рефлексії, дії. Цей освітній результат є універсальним і дає змогу зіставляти результати навчання в будь-яких освітніх системах [392].

Основним засобом комплексного забезпечення означених аспектів для забезпечення єдності інваріантного та варіативного компонентів змісту освіти в умовах профільного навчання є створення відповідного освітнього середовища у старшій школі. Середовище найчастіше розглядають як оточення людини: навколишнє середовище, соціальне середовище, життєве середовище тощо. Це упорядкована й однорідна за окремою ознакою частина простору. У широкому розумінні освітнє середовище тлумачиться як сукупність чинників, що визначають зміст і технології навчання і розвитку особистості, соціокультурні та економічні умови, які впливають на освіту, інформаційний базис, тип міжособистісних стосунків, способи взаємодії особистості з навколишнім середовищем.

Освітнє середовище включає в себе цільові установки, вимоги до освіти, соціокультурні ресурси, авторські моделі педагогічної діяльності викладачів і потенціал педагогічного колективу, нормативно-правові документи, що регулюють відносини у сфері освіти, матеріально-предметну й рекреаційну базу навчального закладу. Усі ці чинники й умови виникають як під впливом соціально-економічних процесів, так і цілеспрямовано створюються в системі освітнього закладу. Водночас передбачається залучення особистості до активної взаємодії з середовищем, яке починається там, де здійснюється взаємодія між суб'єктами навчання, де вони спільно починають його проектувати і будувати як предмет і ресурс своєї спільної діяльності, і де між суб'єктами навчання починають вибудовуватись певні зв'язки і відносини. Освітнє середовище навчального закладу розглядається як штучно побудована система, структура і складові якої розроблено на основі сучасних підходів до розвитку освіти, що сприяє досягненню цілей навчально-виховного процесу [132; 163]. Освітнє середовище можна окреслити як систему умов формування та розвитку особистості у процесі спеціально організованого навчання з орієнтацією на досягнення нею певного рівня освітніх результатів. Його розглядають як особливий технологічний засіб, формуванням якого можна управляти. У зв'язку з цим доцільно з'ясувати складові освітнього середовища. Аналіз перших авторських підходів до розроблення структури освітнього середовища у роботі «Освітнє середовище: від моделювання до проектування» здійснив В. Ясвін. Він звертає увагу на моделі структури освітнього середовища у Г. Ковальова та Є. Клімова. У моделі Г. Ковальова освітнє середовище складається з фізичного оточення, людських чинників і програми навчання. До фізичного оточення автор відносить будівельно-архітектурні особливості навчального закладу; до людських – просторову та соціальну густоту серед суб'єктів навчально-виховного процесу, особистісні характеристики та успішність

учнів, статево-вікові і національні особливості учнівського і педагогічного колективів; до програми навчання – структуру, стиль викладання, характер соціально-психологічного контролю, форм навчання, зміст освітніх програм. Подальші дослідження моделей освітнього середовища уточнювали компоненти, виокремлені Г. Ковальовим, вони отримували більшу деталізацію або доповнювались додатковими складовими на основі науково обґрунтованих зв'язків між елементами освітнього середовища [433]. Аналіз досліджень проблеми освітнього середовища показав існування декількох сучасних моделей освітнього середовища: еколого-особистісна модель (Ясвін В.); комунікативно-орієнтована модель (Рубцов В.); антрополого-психологічна модель (Слободчиков В.); психодидактична модель (Лебедева В., Орлов В.); екопсихологічна модель (Панов В.); модель здоров'яспрямованого освітнього середовища (Єжова О.). Спільним у цих моделях є виокремлення в структурі освітнього середовища матеріальних ресурсів і психологічних особливостей взаємовідносин суб'єктів навчально-виховного процесу. Відмінності зумовлені різними методологічними підходами авторів до створення моделі освітнього середовища, від чого залежить виокремлення різних характеристик суб'єктів середовища та їх діяльності. Найбільшого поширення набула еколого-особистісна модель освітнього середовища В. Ясвіна. Він вважає, що освітнє середовище – це система впливів і умов формування особистості за певним заданим зразком, а також система можливостей для її розвитку, які містяться у соціальному та просторово-предметному оточенні. Головним для освітнього середовища В. Ясвін визначає наявність розвивального ефекту, який можливий за умови здатності середовища забезпечувати комплекс можливостей для саморозвитку всіх суб'єктів навчально-виховного процесу. Структура еколого-особистісної моделі освітнього середовища складається з трьох компонентів: просторово-предметного, соціального та психодидактичного. До просторово-предметних чинників автор відносить інфраструктуру закладу, матеріально-технічну базу, до соціальних – характер взаємовідносин усіх суб'єктів навчально-виховного процесу, до психодидактичних – зміст і методи навчання та виховання. О. Єжова в результаті аналізу структури освітнього середовища в моделях різних авторів, за провідні блоки взяла матеріально-технічний, освітній і комунікативний. До матеріально-технічного блоку вона віднесла просторово-предметну достатність (за В. Ясвіним, це інфраструктура закладу та його матеріально-технічна база), санітарно-гігієнічні умови утримання матеріально-технічної бази навчального закладу, рівень оснащення сучасними інформаційними технологіями (наявність персональних комп'ютерів, мультимедійних комплексів, мережі Інтернет тощо). До освітнього блоку належать зміст, форми і методи навчання і виховання. До комунікативного – взаємовідносини між учнівським і педагогічним колективами та взаємовідносини усередині кожного з них [130].

Певними психодидактичними особливостями характеризується освітнє середовище побудоване на метапредметних засадах. Цікавим, на нашу

думку, є досвід організації освітнього середовища в Київській спеціалізованій школі № 31 I–III ступенів з поглибленим вивченням предметів природничо-математичного циклу, де освітнє середовище розглядається як чинник розвитку надпредметних компетентностей учнів. Його функціонування базується на чотирьох засадах.

- 1) Пріоритет індивідуальності, самоцінності, самобутності дитини як активного носія суб'єктного досвіду.
- 2) В освітньому процесі відбувається накладання суб'єктного досвіду учня на суспільно-історичний досвід, що набувається в процесі навчання. Цей процес має здійснюватись шляхом їх постійного узгодження та використання у власній життєдіяльності.
- 3) Соціалізація особистості відбувається як за рахунок досягнення нормативних освітніх результатів, так й на основі постійного збагачення, перетворення суб'єктивного досвіду як важливого джерела власного розвитку.
- 4) Процес навчання відбувається в цілковитій повазі партнерів одне до одного, визнання ними того, що кожен має право на особистісний внесок в осягненні «істини».

До основних надпредметних результатів тут відносять: уміння мислити та уміння конструктивно взаємодіяти з іншими людьми. Складовими цих умінь є: здатність встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, розмірковувати, плануючи свої дії на декілька кроків наперед, персоніфікована манера висловлювання своєї думки, толерантність до інших поглядів та шляхів розв'язання творчих завдань і водночас відстоювання власних позицій; здатність обгрунтовувати свою позицію, здатність до співпраці з партнерами по спілкуванню під час розв'язання творчих завдань; здатність не протиставляти особисті твердження (думки, позицію) висловленням інших учнів та вчителя, їх аналіз, синтез з метою вироблення правильної (конструктивної, раціональної) стратегії розв'язання [125].

Проблемі розроблення професійно орієнтованого освітнього середовища останнім часом присвячена значна кількість робіт, проте вони більшою мірою стосуються системи вищих і професійних навчальних закладів (Гаркович О., Єжова О., Заболотня Ю. Ярошинська О., та ін.), дидактичні особливості розв'язання цієї проблеми в умовах профільного навчання в старшій школі майже не досліджувались. Професійно зорієнтоване освітнє середовище у закладах загальної середньої освіти визначається відповідним ціннісно-смысловим спрямуванням, орієнтацією на формування ключових, предметних і професійно спрямованих компетентностей молоді, має забезпечити умови для реалізації їх індивідуальної освітньої траєкторії.

Під професійно орієнтованим освітнім середовищем ми розуміємо сукупність спеціально організованих психолого-педагогічних умов, що забезпечують якість підготовки у компетентнісному форматі: їх навчально-практичну, дослідницьку та проектну активність, соціальну мобільність, готовність до профільного та професійного самовизначення з подальшим самовдосконаленням. Воно формується як відкрита система, яка акумулює

в собі цілеспрямовано створювані на єдиних ціннісно-цільових засадах предметні, міжпредметні та метапредметні освітні ситуації.

Процес проектування моделі професійно орієнтованого освітнього середовища навчального закладу включає в себе такі аспекти: концептуальний (виявлення функцій і структурних характеристик середовища, критеріїв його ефективності); організаційно-управлінський (розроблення нормативно-установчих документів, підготовка педагогів до застосування освітніх технологій в умовах компетентнісного підходу, ініціація та створення проектних груп); змістовий (трансформація змістових і процесуальних характеристик освітнього процесу відповідно до запропонованої моделі освітнього середовища навчального закладу); технологічний (впровадження проектних і дослідницьких технологій у навчальний процес).

Методологічними орієнтирами проектування освітнього середовища в старшій школі є особистісна спрямованість, принципи гуманізації та гуманітаризації, розгляд змісту освіти як однієї із умов для становлення особистості, успішного входження її у життя суспільства. Провідними стають не засвоєння формальних знань і навичок, а гуманність стосунків, свобода самовиявлення, культивування індивідуальності, творча самореалізація особистості. Як концептуальну основу доцільно визнати й дидактичні особливості технології професійної орієнтації. Під професійною орієнтацією розуміють педагогічну технологію, мета якої полягає в тому, щоб допомогти молоді виявити здібності і нахили до певних професій, розвинути професійні інтереси і виховати готовність працювати в інтересах особистості, суспільства, держави [394]. Очевидним є те, що в цьому процесі значущим є сформованість в учнів не розрізнених знань, а узагальнених та універсальних умінь – метаумінь, які проявляються в здатності розв'язувати життєві та професійні проблеми. Зокрема, для профільного та професійного самовизначення учнів важливою є сформованість вміння вчитися, сформованість потреби до безперервної освіти й самоосвіти впродовж всього життя, які є складовими компетентності професійного самовизначення старшокласників.

Основними функціями професійно орієнтованого освітнього середовища є: 1) навчальна – досягнення освітніх результатів як компетентностей через опору на освітнє середовище, його інформаційний, технологічний, комунікативний потенціал; 2) виховна – виховання громадянина, патріота, психологічно стійкої, толерантної особистості на основі моделювання виховних ситуацій за допомогою психологічних та міжособистісних аспектів освітнього середовища; формування та розвиток позитивного ставлення до професійних якостей особистості; 3) соціокультурна – орієнтація на ціннісно-смісловне входження випускника в культуру, в тому числі професійну; 4) інтегративна – проявляється як у змісті освіти (через інтеграцію знань різних галузей науки, створення міжпредметних проектів, інтеграцію основної і додаткової освіти тощо), так і в об'єднанні всіх суб'єктів освітнього процесу для досягнення загальних цілей; 5) адаптивна – забезпечує умови повноцінного включення суб'єкта в освітній процес з урахуванням його

індивідуальності, а також сприяє перетворенню середовища відповідно до нових вимога.

Основними структурними елементами професійно орієнтованого освітнього середовища, які реалізують означені функції є насамперед змістовий блок: зміст освіти, який реалізується через базові загальноосвітні предмети, профільні предмети, курси за вибором, факультативи, гуртки. Усе освітнє середовище не призначене для засвоєння учнем, проте його ключові фундаментальні вузли – підлягають вивченню кожним учнем. Зміст профільного навчання має базуватися на фундаментальному ядрі змісту освіти, що включає: систему знань про світ, його природну, соціальну, технологічну та інші складові; інтегровані знання стосовно цілісної картини світу, узагальнені та систематизовані знання щодо майбутніх професій, метазнання і універсальні способи навчальної діяльності, які забезпечують умови для формування ключових компетентностей та інших метаособливостей особистості (позицій, поглядів, світогляду, системи цінностей, когнітивних схем, досвіду, установок, готовності до вибору майбутньої професії). За А. Хуторським, фундаментальні освітні об'єкти – ключові сутності, що відображають єдність світу і концентрують у собі реальність буття, яке пізнається. Це вузлові точки основних освітніх галузей, завдяки яким існує реальна область пізнання і конструюється ідеальна система знань про неї. Набір фундаментальних освітніх об'єктів визначається для кожної області пізнаваного буття і являє собою взаємопов'язану систему категорій, понять, символів, явищ, проблем, які мають як реальне, так і ідеальне втілення. Фундаментальний освітній об'єкт – загальний для учнів об'єкт пізнання, який забезпечує кожному з них особистий результат його пізнання, а в кінцевому підсумку – індивідуальну траєкторію освіти [415].

Важливо, з методичного погляду, що за допомогою поняття «фундаментальний освітній об'єкт» відбувається й генералізація змісту навчального предмета і забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії учнів. З одного боку, фундаментальні об'єкти для всіх учнів одні й ті самі, з іншого – кожен учень освоює їх згідно зі своїми особливостям, цілям і засобам.

Метапредметні категорії змісту освіти входять до складу цих фундаментальних вузлів. Метапредмет – це те, що стоїть за предметом або за кількома предметами, перебуває в їх основі і водночас у корінному зв'язку з ними, метапредмет не може бути відірваний від предметності. Метапредметність відображається як у діяльній формі, так і в змісті окремих навчальних метапредметів і метапредметних тем. Так, прикладом метапредметної діяльності є спостереження. У нього є свої предметні втілення: спостереження природниче, спостереження історичне, спостереження математичне, самоспостереження рефлексійне і т. ін. Якщо спостерігати за природним об'єктом, наприклад, за проростанням насіння рослини, то результат цієї діяльності перебуватиме в рамках предмета «ботаніка». Якщо рефлексійно спостерігати за власними діями або почуттями, то результат буде в галузі психології. Одночасно здійснюється і реалізується метапредметна діяльність – спостереження взагалі. Створюваний учнем

у результаті метапредметної діяльності освітній продукт дає можливість перевірити й оцінити його метапредметні освітні результати щодо предмета вивчення.

Отже, досвід здійснення учнем пізнавальної, репродуктивної, творчої діяльності й емоційно-ціннісного ставлення реалізується шляхом застосування відповідних способів діяльності щодо реальної досліджуваної дійсності: природи, культури, техніки, соціальних комунікацій та інших реальних об'єктів освітніх галузей. Організована щодо цих об'єктів відповідна освітня діяльність учнів має сприяти формуванню в них систематизованих метапредметних (ключових) компетентностей.

Загальнокультурний зміст освіти включає основи досліджуваних наук, мистецтв, вітчизняних і світових традицій, технологій, інших сфер людської діяльності, які відображено в інваріантній та варіативній складових змісту освіти і виражається у формі понять, законів, принципів, методів, гіпотез, теорій, обрядових дій, текстових, художніх та інших творів, що вважаються фундаментальними досягненнями людства.

Загальнокультурний зміст будується на основі узагальненого соціального досвіду, створеного фахівцями у відповідних областях людської діяльності – вченими, письменниками, художниками, музикантами, інженерами та ін. Передбачається, що предметом їх діяльності були саме ті реальні об'єкти, які виокремлюються нами як фундаментальні.

Загальнокультурний зміст включає до свого складу також і фундаментальні проблеми, які розв'язуються людством, основні ціннісні установки, сенси та інші компоненти, що обумовлюють наявний соціальний досвід у тій частині, яка має бути представлена в змісті всіх ступенів шкільної освіти для забезпечення досягнення її основних цілей.

Загальнонавчальні (метапредметні) вміння, навички, способи діяльності мають стати діяльними втіленням досліджуваних об'єктів і знань, елементами загального механізму взаємодії учня з соціальним досвідом людства. Їх можна згрупувати у блоки особистісних якостей, які підлягають діагностиці, розвитку та оцінці:

- *загальнокультурний* – пізнання і досвід діяльності в сфері національної і загальнолюдської культури; духовно-моральні основи життя людини і людства, окремих народів; культурологічні основи побутових, сімейних, соціальних, суспільних явищ і традицій;
- *особистісний* – досвід особистісного самовдосконалення (способи фізичного, духовного й інтелектуального саморозвитку; саморегуляція поведінки; турбота про власне здоров'я; внутрішня екологічна культура); світоглядні якості, ціннісні орієнтири учня, механізми самовизначення в різних ситуаціях;
- *загальнонавчальний* – елементи логічної, методологічної, загальнонавчальної діяльності; цілепокладання, планування, аналіз, рефлексія, самооцінка; прийоми розв'язання навчально-пізнавальних проблем; функціональна грамотність;

- *технологічний* – пошук, аналіз і добір необхідної інформації, її перетворення, збереження і передача; володіння сучасними інформаційними, проектними, дослідницькими та іншими технологіями;
- *комунікативний* – знання мов, способів взаємодії з оточенням; навички роботи в групі, колективі, володіння різними соціальними ролями [404].

У структурі змісту професійно орієнтованого освітнього середовища на значну увагу заслуговують інтегровані навчальні курси на метапредметній основі, які роблять вагомий внесок у забезпечення єдності інваріантного і варіативного компонентів. Інтегруючими аспектами можуть бути: історичні довідки про становлення та розвиток відповідної наукової сфери або напрямку; вплив цих наукових напрямів на розв'язання проблем людства у сьогоденні; відкриття, премії, досягнення певного наукового напрямку; провідні фахівці з напрямку в Україні та світі; перспективи розвитку певного наукового напрямку та його значення для розвитку людства. Так, у процесі формування змісту інтегрованих курсів з природничим напрямом може бути зроблений акцент на висвітленні таких тем, як: дослідники природничих наук (історія та сучасність), методи дослідження у природничих науках, взаємозв'язок розвитку науки і техніки, сучасні науки, які виникли на межі природничих наук, сучасні світові проблеми, які можуть бути розв'язані у процесі інтеграції зусиль учених і дослідників природничих наук; світові сучасні відкриття, зроблені на перетині, наук та подальші перспективи їх розвитку.

До тематики інтегрованих курсів за вибором доцільно віднести позиції, які стосуються якостей майбутнього фахівця, становлення спеціаліста, комунікативно-мовленнєва діяльність у майбутній спеціальності, відповідальна поведінка професіонала, компетентна особистість. Актуальними також є курси, присвячені проблемам здоров'язбереження, орієнтація на формування навичок здорового способу життя, заохочення до самостійної оздоровчої діяльності.

Другою складовою професійно орієнтованого освітнього середовища є методичний блок. Технології та методи організації навчання у профільних класах, орієнтовані на творчі, проектні та дослідницькі види діяльності.

За дослідженнями А. Хуторського, метапредметне навчання розглядається як евристичне навчання – навчання, що ставить за мету конструювання учнем власного сенсу, цілей і змісту освіти, а також процесу його організації, діагностики і усвідомлення. Евристичне навчання для учня – безперервне відкриття нового (евристика – від грец. *heurisko* – знаходжу, відкриваю). Головним завданням в евристичному навчанні є творча самореалізація учня. Це здійснюється у такий спосіб. Учень отримує матеріал для конструювання, однак йому не дають готових знань про нього. Він створює продукт діяльності (гіпотезу, твір, виріб), а потім за допомоги вчителя зіставляє його з історичними аналогами в цій галузі. У результаті учень переосмислює свій результат і відбувається його особистісне перетворення (зміна в почуттях, знаннях, здібностях і досвіді). Підсумком діяльності

учня може виступати і загальнокультурне надбання, коли учень досліджує культурно-історичні процеси.

Основи метапредметного навчання також достатньо ефективно реалізуються засобами технології розвитку критичного мислення. Критичне мислення – (давньогрек. κριτική τέχνη – «мистецтво аналізувати, судження») – це наукове мислення, суть якого полягає в ухваленні ретельно обміркованих і незалежних рішень. Здебільшого йому притаманні такі властивості, як усвідомленість та самовдосконалення. Критичне мислення – це формулювання суджень відносно правдивості та реальності заяв або відповідей щодо розв'язання проблем. Отже, основне призначення критичного мислення – це розв'язання проблем (завдань), а головним результатом критичного мислення є судження. Формулювання гіпотез – це одне з ключових умінь в критичному розмірковуванні, оскільки наявність проблеми передбачає формулювання припущень щодо її розв'язку. Психологічно критичне мислення базується на прагненні до творчого пошуку, жадобі до знань.

З прагматичної точки зору критичне мислення розглядається як науковий підхід до розв'язування широкого кола проблем – від буденних до професійних. Ідея розвитку критичного мислення зародилася у США, сягає своїм корінням у праці відомих американських психологів ХХ ст. У. Джемса і Дж. Дьюї. Засновник Інституту критичного мислення М. Ліпман визначав критичне мислення як кваліфіковане, відповідальне мислення, що виносить правильні судження, тому що засноване на критеріях, виправляє себе (самовдосконалюється) та враховує контекст. На значну увагу заслуговує формування логічних умінь учнів через утворення суджень різного типу, міркування за аналогією, дедуктивні міркування, знаходження закономірностей, формулювання гіпотез. Ефективним також є застосування на уроках інтерактивних методів навчання, які допомагають привнести в навчальний процес елементи дослідження, пошуку, порівняння різноманітних фактів, явищ, позицій, висновків.

Цікавим є досвід застосування ігрових методів навчання, зокрема дослідження, присвячені ролі гри у професійно орієнтованому навчанні (ділова гра, рольові ігри, організаційно-діяльнісна гра).

Наступною складовою професійно орієнтованого освітнього середовища є *матеріально-технічна база*: традиційні предметні кабінети, місця для самостійної роботи (лабораторії, бібліотеки, комп'ютерні класи). Освітній простір навчального закладу має включати в себе поряд з традиційними кабінетами (де здійснюється навчальна діяльність з навчальних предметів) місця для самостійної роботи (лабораторії, бібліотеки, комп'ютерні класи з доступом до різноманітних баз даних), простір позанавчальної діяльності. Завдання педагогічного колективу полягає також у розширенні можливостей матеріально-технічної бази освітнього закладу для збереження здоров'я кожного в процесі навчання і виховання (наприклад, створення додаткових рекреацій, місць для відпочинку учнів і педагогів), для використання сучасних аудіовізуальних наочних засобів у навчально-виховній діяльності, розширенні можливостей для занять фізичною

культурою і спортом, гуртковою діяльністю тощо. Сучасною вимогою часу можна розглядати створення на базі навчального закладу тренажерного залу, в якому молодь, особливо юнаки, із задоволенням виконують фізичні вправи на тренажерах.

Обов'язковою складовою професійно орієнтованого освітнього середовища в старшій школі є *професійно орієнтована навчальна діяльність поза школою*: довузівська підготовка у ВНЗ (існують факультети довузівської підготовки, які окрім того, що дають базові знання для вступу до ВНЗ також орієнтують абітурієнтів як майбутніх фахівців з обраних спеціальностей та спеціалізацій), ознайомлювальні екскурсії (відкриті дні для відвідування ВНЗ, на виробництво і т. ін.), спеціальні школи та гуртки.

Важливою складовою, яка є засобом об'єднання усіх компонентів професійно орієнтованого освітнього середовища, виступає *комунікативна складова*: взаємовідносини між учнівським і педагогічним колективами та взаємовідносини усередині кожного з них. Комунікативна складова освітнього середовища сьогодні набуває ваги у досягненні освітніх результатів. Особливого значення тут набуває культура спілкування яка забезпечується через комунікативну культуру, мотиваційну, рефлексійну, інтелектуальну та психофізіологічну культуру учителя. Для здійснення навчально-виховного процесу вчитель має володіти глибокими знаннями психіки школяра, розумінням його психічних станів, вмінням добирати для уроків і заходів інформацію, контролювати свою діяльність і поведінку. Комунікативно-мовленнєва діяльність вчителя має характеризуватися вмінням адекватно і доречно користуватися мовою (висловлювати свої наміри, бажання, думки, прохання), вміння орієнтуватись у ситуації спілкування. Конструктивно побудована комунікативна складова дає змогу учителеві створити атмосферу довіри, поваги, доброзичливості, товариськості, толерантності. Вона сприяє забезпеченню взаємозв'язку розумової діяльності з позитивними емоціями через організацію цілісного контакту з усім класом, подолання стереотипних та ситуативно-негативних ставлень щодо окремих учнів, поширення позитивно-орієнтувальних педагогічних вимог, вміння позиціонувати власну прихильність до дітей, дружнє ставлення до них; формулювання яскравих цілей діяльності та показ шляхів їх досягнення, створення ситуації успіху у процесі навчання з акцентуванням на навіть не значних досягненнях учнів, яке підсилює позитивні емоції, активність і творчість суб'єктів процесу.

Інформаційно-освітні ресурси професійно орієнтованого освітнього середовища також сприяють забезпеченню єдності інваріантного та варіативного компонентів змісту освіти в старшій школі. До них можна віднести: різноманітність видів і форм професійно орієнтованої роботи, їх багатофункціональність і доступність; відображення в цих видах робіт ціннісних установок соціуму; можливості організації соціально-професійних видів діяльності; відповідність цих робіт специфіці професійних інтересів підрастаючого покоління з врахуванням потреб та індивідуальних можливостей особистості; наявність умов для самопізнання і самороз-

витку; можливості використання інноваційних форм і технологій у роботі з молоддю для формування цілісного світосприйняття, умінь отримувати і використовувати метапредметні знання не тільки в рамках навчального процесу, але і при вирішенні проблем в реальних життєвих ситуаціях.

Як критерії успішності існування професійно орієнтованого освітнього середовища в умовах профільного навчання визначаємо: пізнавальний (наявність необхідних уявлень про світ праці, загальні й спеціальні уміння, навички; знання суспільної значущості і змісту професій; відомості про стан власного здоров'я та чинники впливу на нього обраної професії), ціннісно-орієнтувальний (наявність мотиву вибору шляху перспективного навчання; позитивне ставлення до ситуації вибору, активна позиція прийняття рішення; вміння оцінювати індивідуальні здібності й реальні можливості при виборі майбутньої професії; наявність альтернативних варіантів подальшого навчання) та діяльнісно-перетворювальний (уміння визначати мету вибору профілю навчання і скласти програму її досягнення; самоаналіз ситуації вибору майбутньої професії, самоконтроль і корекція професійних планів; самоактуалізація потенційних можливостей, формування готовності до ухвалення рішення про вибір профілю).

Отже, реалізації завдань профільного навчання через забезпечення єдності інваріантного та варіативного компонентів значною мірою сприятиме створення в навчальному закладі професійно орієнтованого освітнього середовища. У ході його проектування мають бути враховані методологічні та дидактичні засади організації профільного навчання в старшій школі, доцільним також є урахування дидактичних особливостей професійно орієнтованої технології навчання молоді. Ефективність його функціонування залежить від якості структурних складових та інформаційно-освітніх ресурсів професійно орієнтованого освітнього середовища навчального закладу.

5.3. Дидактичні особливості метапредметних технологій в інваріантній та варіативній складових змісту профільного навчання

Основна ідея оновлення старшої школи в тому, що освіта тут має стати більш індивідуалізованою, функціональною і ефективною. Профільне навчання на сучасному етапі розвитку освіти розглядається як багатосторонній комплексний засіб підвищення якості, ефективності та доступності загальної освіти, який дає змогу за рахунок змін у структурі, змісті, організації освітнього процесу більшою мірою враховувати інтереси, схильності і здібності учнів, створювати можливості для орієнтації освіти старшокласників відповідно до їх професійних інтересів і намірів щодо продовження освіти.

Для реалізації завдань профільного навчання та досягнення основних метапредметних результатів важливо передусім визначитися з пріоритетами в галузі педагогічних технологій. Тому одним із важливих питань

організації профільного навчання є визначення ефективних освітніх технологій, їх місця в структурі профільного навчання та змістового наповнення.

У профільних класах починають застосовуватись нові, частково «вузівські» технології з метою безадаптаційного переходу до форм навчання, що застосовуються у ВНЗ. Під час вивчення профільних предметів у профільних школах частіше, ніж у непрофільних, використовуються лекції і семінари. Ускладнення змісту профільних предметів ставить вчителя перед необхідністю застосування лекції. А в режимі семінару школярі оволодівають прийомами полілогу, діалогу, правилами ведення дискусії тощо. Окрім класичної лекції і семінару, є чимало споріднених форм: конференції, ділові ігри, захист проєктів. Способи навчання в сучасній профільній школі наближаються до дослідницьких методів здобуття знань. У профільних класах все частіше застосовуються науково-практичні експедиції (етнографічні, геологічні тощо), навчання за індивідуальними проблемно-пізнавальними програмами для особливо вмотивованих та обдарованих учнів. Дослідницькі завдання привабливі для молоді тим, що дають змогу оволодівати методами розв'язання наукових завдань, розвивають самостійність. А орієнтація на самостійність передбачає розвиток в учнів рефлексії.

Модель старшої школи передбачає можливість різноманітних комбінацій навчальних предметів, що сприяє забезпеченню гнучкості системи профільного навчання. Ця система має охоплювати базові загальноосвітні, профільні навчальні предмети, навчальні предмети за вибором, обов'язкові спеціальні навчальні курси та курси за вибором. Відповідно, технології навчання мають свої особливості застосування залежно від типу навчального предмета або курсу, в якому вони використовуються. Ці особливості полягають не стільки в зміні алгоритму або організаційних компонентів, скільки в актуальності обраної тематики та її змістового наповнення, сучасному інструментарії та способах реалізації. Так, базові загальноосвітні предмети становлять інваріантну складову змісту середньої освіти і є обов'язковими для всіх профілів. Ці предмети реалізують цілі й завдання загальної середньої освіти. Зміст навчання і вимоги до підготовки старшокласників визначаються державним стандартом повної загальної середньої освіти. Відповідно технології навчання повинні мати більш традиційний характер та унормовану тематику.

Профільні загальноосвітні предмети – це предмети, що реалізують цілі, завдання і зміст кожного конкретного профілю. Профільні предмети вивчаються поглиблено і передбачають повніше опанування понять, законів, теорій; використання інноваційних технологій навчання; організації дослідницької, проєктної діяльності; профільної навчальної практики учнів тощо. Профільні предмети забезпечують також прикладну спрямованість навчання за рахунок інтеграції знань і методів пізнання та застосування їх у різних сферах діяльності, у тому числі професійній, яка визначається специфікою профілю навчання. Реалізація технологій профільного навчання тут також є залежною від внутрішньо шкільної форми його орга-

нізації – профільні класи в однопрофільних закладах загальної середньої освіти; профільні групи в багатпрофільних загальноосвітніх навчальних закладах; класи з поглибленим вивченням предметів; профільне навчання за індивідуальними навчальними планами і програмами; динамічні профільні групи (в тому числі різновікові).

Тематика технологій з професійною орієнтацією старшокласників частіше застосовується в процесі викладання курсів за вибором. Їх завдання – орієнтувати у світі професій на стику різних предметів у межах природничо-наукового, соціально-економічного, фізико-математичного профілів. Зміст такого курсу має виходити за межі одного предмета і розв'язувати проблеми, що вимагають синтезу знань з кількох предметів. Вони покликані забезпечити варіативність усередині школи, паралелі, класу, тобто індивідуалізацію та актуалізацію навчання.

Сучасні технології профільного навчання мають бути засновані на діалозі, творчій співпраці з використанням проектних і дослідницьких методів, передбачати взаємодопомогу та обмін культурно-інформаційними, духовно-моральними, емоційно-ціннісними потоками між виконавцями відповідно до обраної проблематики. Подібна взаємодія, що забезпечує продуктивну співпрацю учасників навчально-виховного процесу, сприяє створенню нових, іноді унікальних культурних продуктів пізнавальної діяльності – соціальних, інтелектуальних, культурних та ін. Отже, застосування технологій профільного навчання має сприяти формуванню досвіду діяльності старшокласників у сфері національної, загальнолюдської культури, культурологічних засад сімейних, соціальних, суспільних традицій. Така робота спонукатиме учнів до актуалізації наявних і активного пошуку відсутніх знань, використання для цього найрізноманітніших видів діяльності і різних джерел інформації. Також зумовлюється необхідність застосування знань у нестандартних ситуаціях, розуміння багатозначності інформації, орієнтування в світі інформаційних потоків, що мають значення в загальнокультурному розвитку особистості. Метапредметні технології розглядаються як педагогічні способи роботи з мисленням, комунікацією, дією, розумінням і рефлексією учнів.

Використання метапредметних технологій у викладанні традиційних навчальних предметів дає змогу демонструвати учням процеси становлення наукових і практичних знань, переорганізовувати навчальні курси, включаючи в них сучасні питання, завдання і проблеми, значимі для молоді. Саме метапредметне навчання можна також розглядати як технологію, що дає змогу реально підвищувати якість освітнього процесу через роботу зі здібностями учня. Метапредметні технології спрямовані на організацію метапредметної діяльності учнів, тобто: стратегічної (мотив, мета, план, засоби, організація, дії, результат, аналіз); дослідницької (факт, проблема, гіпотеза, перевірка-збір нових фактів, висновки); проектувальної (задум, реалізація, рефлексія); постанововної (вибудовування варіантів сценарію розгортання подій); модельовальної (побудова за допомогою знакових систем розумових аналогів – логічних конструктів досліджуваних систем);

конструювальної (вибудовування системи розумових операцій, виконання ескізів, малюнків, креслень, що дають змогу конкретизувати і деталізувати проект); прогнозувальної (уявне конструювання майбутнього стану об'єкта на основі передбачення). Метадіяльність як універсальний спосіб життєдіяльності кожної людини визначається рівнем володіння ним метазнаннями і метаспособами, тобто рівнем розвитку особистості. Основними ознаками метапредметного заняття є: підвищений рівень складності, проблемний і пошуковий характер, інтеграція; цілевизначення – формулювання учнями цілей уроку за схемою: згадати – дізнатися – вміти; завдання мають припускати необхідність комплексного застосування знань і умінь, якими володіє учень і стимулювати освоєння ним нових способів розумової діяльності; основна діяльність вчителя не на уроці, а в процесі підготовки до нього, у доборі матеріалу і проектуванні заняття; діяльність учнів організовується не з метою передачі їм знань, а задля передання способів роботи зі знанням; зміст становлять діяльнісно орієнтовані одиниці, що носять універсальний характер: поняття, моделі, схеми, завдання, проблеми і т. ін.; рефлексія – усвідомлення учнем і відтворення того, чого навчився і яким способом діяв.

Технологічний підхід в освіті сьогодні активно розробляється, йому присвячено роботи М. Бершадського, В. Беспалька, В. Гузєєва, І. Дичківської, М. Кларина, Г. Селевка, А. Умана, А. Хуторського та ін. Педагогічна технологія – це система функціонування всіх компонентів освітнього процесу, побудована на науковій основі, запрограмована в часі і в просторі, і веде до намічених результатів. Педагогічна технологія характеризується низкою ознак. В. Беспалько виокремлює такі: чітка, послідовна педагогічна, дидактична розробка цілей навчання, виховання; структурування, впорядкування, ущільнення інформації, яка підлягає засвоєнню; комплексне застосування дидактичних, технічних, в тому числі комп'ютерних, засобів навчання і контролю; посилення, на скільки це можливо, діагностувальних функцій навчання і виховання; гарантування достатньо високого рівня якості навчання [34; 35].

Відмінність між методикою і педагогічною технологією полягає в тому, що педагогічні технології вдається відтворювати, тиражувати і при цьому гарантувати високу якість навчально-виховного процесу або розв'язання тих педагогічних завдань, які закладені в педагогічній технології. Методики часто не гарантують необхідної якості. Водночас методика може бути доведена до рівня технології, якщо вона відповідає критеріям об'єктивності, надійності, валідності. Упровадження сучасних освітніх технологій не означає, що вони повністю замінять традиційну методику викладання, вони є її складовою. Адже педагогічна технологія – це сукупність форм, методів, методичних прийомів організації навчальної діяльності, що ґрунтуються на теорії навчання і забезпечують досягнення запланованих результатів. Предметом сучасної педагогічної технології є конкретні практичні взаємодії вчителів та учнів у будь-якій галузі діяльності, організовані на основі чіткого структурування, систематизації, програмування, алгоритмізації,

стандартизації способів і прийомів навчання чи виховання тощо. У результаті досягається стійкий позитивний результат у засвоєнні школярами знань, умінь і навичок, формування соціально ціннісних форм і навичок поведінки.

Застосування технологій, їх удосконалення, модернізація, або розроблення нових передбачає необхідність ознайомлення з їх специфікою, особливостями структури, функцій, усталеними характеристиками. Поняття «педагогічна технологія» може бути представлене трьома аспектами: 1) науковим: педагогічні технології – частина педагогічної науки, що вивчає й розробляє цілі, зміст і методи навчання та проектує педагогічні процеси; 2) процесуально-описовим: опис (алгоритм) процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення запланованих результатів; 3) процесуально-дієвим: здійснення технологічного (педагогічного) процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів [122].

Отже, педагогічна технологія функціонує і як наука, що досліджує найбільш раціональні шляхи навчання, і як система способів, принципів і регуляторів, які застосовуються у навчанні. Поняття «педагогічна технологія» в освітній практиці вживається на трьох ієрархічно супідрядних рівнях: 1) загальнопедагогічний (загальнодидактичний) рівень: загальнопедагогічна (загальнодидактична, загальновиховна) технологія характеризує цілісний освітній процес у певному регіоні, навчальному закладі, на певному щаблі навчання, зокрема – технологія профільного навчання. Тут педагогічна технологія синонімічна педагогічній системі: у неї включається сукупність цілей, змісту, засобів і методів навчання, алгоритм діяльності суб'єктів та об'єктів процесу; 2) методичний рівень: сукупність методів і засобів для реалізації певного змісту навчання та виховання у рамках одного предмета, класу, учителя (технологія викладання предметів, технологія професійної орієнтації старшокласників, технологія компенсаторного навчання, технологія роботи вчителя, вихователя); 3) локальний (модульний) рівень: локальна технологія є технологією окремих частин навчально-виховного процесу, розв'язання дидактичних і виховних завдань (технологія формування окремих понять, видів діяльності, формування компетентностей, виховання окремих особистісних якостей, технології різних видів уроків, технологія самостійної роботи та ін.); 4) розрізняють ще технологічні мікроструктури: прийоми, ланки, елементи, які вибудовані в логічний технологічний ланцюжок, утворюють цілісну педагогічну технологію (технологічний процес).

З цих визначень випливає, що педагогічна технологія максимально пов'язана з навчальним процесом – діяльністю вчителя й учня, її структурою, засобами, методами і формами. Тому до структури педагогічної технології входять: а) концептуальна основа; б) змістова частина навчання: цілі навчання – загальні й конкретні; зміст навчального матеріалу; в) процесуальна частина – технологічний процес: організація навчального процесу; методи та форми навчальної діяльності школярів; методи і фор-

ми роботи вчителя; діяльність вчителя з управління процесом засвоєння матеріалу; діагностика навчального процесу.

Будь-яка педагогічна технологія має задовольняти деякі основні методологічні вимоги. До них можна віднести: 1) концептуальність (кожній педагогічній технології має бути властива опора на певну наукову концепцію, що включає філософське, психологічне, дидактичне та соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей); 2) системність (педагогічна технологія повинна мати всі ознаки системи: логіку процесу, взаємозв'язок усіх його частин, цілісність); 3) керованість, яка припускає можливість діагностичного цілевизначення, планування, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами і методами з метою корекції результатів; 4) ефективність (сучасні педагогічні технології існують у конкурентних умовах і мають бути ефективними за результатами і оптимальними за витратами, гарантувати досягнення певного стандарту навчання; 5) відтворюваність за можливого застосування (повторення, відтворення) педагогічної технології в інших однотипних освітніх установах, іншими суб'єктами.

У педагогіці утвердилось уявлення про єдність змістових і процесуальних компонентів освітньої системи: цілей, змісту, методів, форм і засобів навчання. У процесі вдосконалення і варіацій педагогічних технологій їх компоненти проявляють різний ступінь консервативності: найчастіше варіюються процесуальні аспекти навчання, а зміст змінюється лише за структурою, дозуванням, логікою. При цьому зміст освіти як сутнісна частина освітньої технології багато в чому визначає і її процесуальну частину, хоча кардинальні зміни методів тягнуть глибокі зміни у цілях, змісті та формах. Отже, процесуальна і змістовна частини технології освіти адекватно відображають одна одну. Між ними є ще один опосередкований компонент – шкільний підручник, який відіграє важливу роль у визначенні змісту освіти, процесуальної частини технології і в реалізації їх єдності. Останніми роками створюються варіативні підручники, що в поєднанні з розмаїттям вибору педагогічних технологій теоретично робить можливим подальше підвищення якості освіти. Монодидактичні технології застосовуються дуже рідко. Зазвичай навчальний процес будується так, що конструюється певна полідидактична технологія, яка об'єднує, інтегрує низку елементів різних монотехнологій на основі якої-небудь пріоритетної оригінальної авторської ідеї. Комбінована дидактична технологія може володіти якостями, що перевершують якості кожної з вхідних в неї технологій. Зазвичай комбіновану технологію називають за тією монотехнологією, яка характеризує основну модернізацію і більшою мірою сприяє досягненню цілей навчання. Серед безлічі освітніх технологій у сучасній освітній практиці – на рівні експериментальної апробації або масового впровадження – найбільшою популярністю користуються, як свідчать проведені дослідження, не більше 10–15 технологій: технології диференційованого, проблемного, ігрового, діалогу-дискусійного евристичного навчання; блокова, модульна і рейтингова системи навчання; технологія

поетапного формування розумових дій, метод проектів, в останні роки і технології комп'ютерного навчання. Їх відносять до різних типів освітніх технологій (технології розвивального навчання, особистісно орієнтовані технології та ін.). З погляду нашого дослідження, багато з цих технологій можна віднести до побудованих на інтегративній основі, оскільки для їх реалізації потрібне злиття, поєднання кількох технологічних підходів і навіть технологій, які мають статус «самостійних технологічних систем».

На думку фахівців (Бершадський М., Кларін М., Третьяков П., Хуторської А. та ін.), загальною основою різноманітних інноваційних моделей навчання, що мають пошукову спрямованість, є інтеграційна надпредметна пошукова навчальна діяльність, тобто спеціальна діяльність з побудови навчального пізнання – дослідницька, евристична, проектна, комунікативно-діалогова, дискусійна, ігрова. Суть діяльності полягає в тому, що засвоєння будь-якого матеріалу (поняття, способу дії і тощо) відбувається в процесі досягнення практичної або дослідницької мети, розв'язання пізнавальної проблемної ситуації. При цьому чим складніша ситуація дібрана, тим вищим буде особистісний розвивальний потенціал заняття. Сучасні освітні метапредметні технології ще на етапі їх розроблення програмують актуалізацію різноманітних мисленневих стратегій, освоєння культурних зразків мислення, розвиток якостей проблемного, креативного мислення. Вони більше за інші дидактичні засоби сприятимуть розвитку здібностей до самоосвіти, самоаналізу, самоконтролю, самооцінки, вимагають використання таких надпредметних умінь як узагальнення, аналіз, синтез, порівняння, знаходження подібності й відмінності та ін. З цієї точки зору однією з цільових орієнтацій навчальних метапредметних технологій можна назвати розвиток когнітивних особистісних якостей: мислення, пам'яті, уваги, потреби в постійній самоосвіті, саморозвитку. Принцип «метапредметності» полягає також у навчанні школярів загальних прийомів, технік, схем, зразків розумової роботи, які перебувають над предметами, але відтворюються під час роботи з будь-яким предметним матеріалом (Громико Ю.). Це складання ментальних карт, дерев понять, кластерів, денотатні графи, схем «фішбоун» (риб'ячі кісточки – технологія «за і проти»), різні техніки графічних моделей знання, прийоми згортання інформації (конспект, таблиця, схема) та ін. До найвідоміших технологій, орієнтованих на метапредметний результат в умовах профільного навчання, можна віднести технологію розвитку критичного мислення, технологію метапроектного навчання, евристичного навчання, дослідницькі технології, технології розв'язання винахідницьких задач (ТРВЗ) та ін.

Технологія розвитку критичного мислення. Основною метою формування критичного мислення старших школярів і студентів, а також дорослих, які не мають стійких навичок мислити творчо, є розширення розумових компетентностей для ефективного розв'язання соціальних, наукових і практичних проблем. При навчанні старшокласників викладачі висувають такі завдання: засвоєння учнями знань про закони і методи логічного та критичного мислення; оволодіння гіпотетико-дедуктивною

логікою мислення з елементами критичності; навчання умінню розуміти логічні процедури: пояснення та передбачення, доказу і спростування, аргументації, оцінки і самооцінки. Розвиток критичного мислення розглядається як засіб самореалізації особистості в умовах демократичного суспільства. Технологія розроблена на інтерактивній основі, її прийнято розглядати як модель локальних стратегій (кубування, гронування, щоденник подвійних нотаток, мозковий штурм, сенкан, підсилена лекція, передбачення за допомогою ключових виразів, дискусійна сітка тощо). Цілісна модель технології представлена технологічним уроком. Останній прийнято розмежовувати на три фази:

- 1) **АКТУАЛІЗАЦІЯ.** Формується учнівська позиція щодо прийняття мети подальшої діяльності, усвідомлюється значущість власних знань. Важливу роль відіграє розвиток пізнавального інтересу та мотивів до навчання.
- 2) **УСВІДОМЛЕННЯ ЗМІСТУ.** Домінує самостійно-пошуковий спосіб здобуття нових знань. Для нього характерне опертя на особистісний досвід учнів, залучення їх до формулювання та перевірки власних гіпотез. Як результат, у свідомості дитини встановлюються зв'язки між відомим і невідомим, щойно здобутим знанням. Тож реалізується процес розуміння як включення невідомого у цілісність (у власний контекст знань).
- 3) **РЕФЛЕКСІЯ.** Передбачає творче й критичне перетворення здобутих знань на власні, їх технологізацію. На цьому етапі важливо, щоб засвоєні знання були емоційно підкріплені.

Прогнозовані результати: формування інтелектуальних умінь та навичок; розвиток критичного мислення [374].

Критичне мислення старшокласника починається з запитань і проблем, а не з відповідей на запитання вчителя. Основою моделі є трифазовий процес: виклик (актуалізація) – реалізація сенсу (осмислення змісту) – рефлексія (роздум). Стадія виклику призначена для того, щоб налаштувати учнів на досягнення цілей уроку або його окремого етапу. Їм пропонується повернутися до вже накопичених знань по запропонованій темі, дається можливість проаналізувати свої думки або почуття щодо якогось питання (явища), пов'язаного з цілями навчання. На стадії реалізації сенсу (або стадії осмислення змісту) учні займаються новим матеріалом, якому присвячено урок. Вони активно конструюють нову інформацію і самі відстежують цей процес, встановлюють зв'язки між новим і вже засвоєним матеріалом. Саме на стадії реалізації сенсу відбувається робота безпосередньо з текстом – індивідуально, у парах, малих групах або всім класом. Технологія розвитку критичного мислення відрізняється від звичайного ознайомлення з новим матеріалом на уроці тим, що використовує такі прийоми, які дають змогу спрямувати сприйняття. На стадії рефлексії учням пропонується проаналізувати щойно пройдений ними процес засвоєння нового змісту і сам його зміст. Ця стадія надає можливість оцінити себе і товаришів у плані здобутого знання; проаналізувати процес, методи і прийоми, якими користувалися під час навчання; визначити проблеми, які потребують додаткового доопрацювання. Стадія рефлексії дає реальну можливість

і стимул повернутися до стадії реалізації мети, крім того, рефлексія часто є новим викликом, якщо виникають додаткові запитання і вимагається додаткова навчальна діяльність.

Ще однією метапредметною технологією, спрямованою на розвиток мислення учнів, є технологія розвитку творчої особистості Г. Альтшуллера (теорія розв'язування винахідницьких задач). Технологія зорієнтована на розвиток системного мислення дитини, її творчих здібностей. Основне її завдання – навчити дитину розв'язувати проблеми різного рівня складності з використанням винахідницьких задач. Основна ідея ТРВЗ полягає в тому, щоб переводити завдання з нижчого рівня складності на вищий. Для її успішної реалізації треба навчити дитину виявляти проблеми, з'ясувати, чому легкі завдання розв'язуються просто, а важкі – складно. Це є запорукою того, що вихованці поступово привчаються «звужувати пошукове поле»: вони вміють трансформувати складні завдання у прості, бачити й розв'язувати суперечності. Під методами розв'язання винахідницьких задач передусім маються на увазі прийоми і алгоритми, розроблені в рамках ТРВЗ; а також такі відомі методи як мозковий штурм, синектика, морфологічний аналіз, метод фокальних об'єктів і їх різновиди. Сучасна ТРВЗ-педагогіка охоплює курси, розраховані на вікові групи від дошкільнят до студентів і дорослих фахівців. Особливістю роботи з кожної вікової групою є вибір об'єктів винахідницької діяльності, які відповідають віку. Однією з широко відомих метапредметних технологій є технологія евристичного навчання. Найповніше ця технологія представлена в роботах А. Хуторського [414]. Вона передбачає перестановку акцентів із змісту навчання на цілі пізнавальної діяльності. У традиційному навчанні організаційні форми конструються на основі встановленого змісту освіти. При конструюванні занять евристичного типу пріоритет віддається цілям творчої самореалізації дітей, потім – формам і методам навчання і лише потім – змісту навчального матеріалу. Організаційні форми і методи евристичного навчання мають пріоритет перед змістом навчального матеріалу, активно впливають на нього, можуть його видозмінювати і трансформувати. Такий підхід посилює особистісну спрямованість навчання, оскільки переносить акцент з питання «чому вчити?» на питання «як вчити?»: в центрі уваги педагога виявляється не навчальний матеріал, а сам учень, його навчальна діяльність. Технологія евристичного навчання А. Хуторського характеризується певними особливостями.

- 1) Усі питання теми вивчаються послідовно відповідно до порядку, запропонованого навчальною програмою або підручником. Матеріал творчо переробляється і засвоюється учнями покроково. У ході занять учні виконують і обговорюють творчі роботи за досліджуваними питаннями. Ця структура оптимальна для традиційної класно-урочної форми навчання.
- 2) Матеріал теми розглядається відразу як єдиний логічний блок, який потім опрацьовується на окремих заняттях. Учні складають і захищають власні концепти теми на початку і наприкінці її вивчення. Діагности-

ці й оцінці підлягають зміни в учнівських концептах. Реалізація цієї структури занять ефективна як у класно-урочній формі навчання, так і у формі евристичного занурення.

- 3) Послідовно розглядаються різні концепти теми – історичний, методологічний, екологічний, технічний та ін., які мають знакову, образну або символічну форму подання інформації по темі. Концепти пропонуються вчителем або складаються учнями. Така система занять ефективна в метапредметному навчанні, оскільки розвиває різнонауковий підхід до вивчення єдиних освітніх об'єктів.
- 4) Навчальні заняття з теми проводяться переважно одного типу, наприклад, організовується практикум з експерименту чи розв'язання задач, тобто вся тема вивчається на основі дослідів або за допомогою завдань. Відбувається занурення учнів у певний вид діяльності. Освітньою домінантою виступає діяльність учнів, а зміст матеріалу виявляється вторинним і варіативним.
- 5) Тема вивчається диференційовано. Для цього учні поділяються на групи за цілями, схильностям або бажанням, наприклад «теоретики», «експериментатори», «історики». Всі групи займаються одночасно, кожна за власним планом, розробляючи тему за своїм аспектом. Періодично проводяться колективні уроки, де групи обмінюються здобутими результатами, обговорюють проблеми, що виникли, коригують подальшу роботу. Для позначення загального зв'язку в роботі застосовуються лекції вчителя. Ця система занять більш варіативна, ніж попередня, оскільки передбачає вибір учнями домінантних видів їх діяльності.
- 6) Структура занять спирається на технологічні етапи створення й розвитку евристичної освітньої ситуації. На перших заняттях відбувається забезпечення мотивації діяльності, постановка проблеми. Потім організовується індивідуальне або колективне рішення проблеми, демонстрація та обговорення здобутих результатів. Після цього вивчаються культурно-історичні аналогі, формулюються результати, проводяться рефлексія та оцінка діяльності.
- 7) Учні групами і (або) індивідуально вибирають творчі завдання за загальною темою, над якими працюють за індивідуальними програмами як у школі (в лабораторії, майстерні), так і поза школою (вдома, в бібліотеці). Учні пишуть твори, виконують дослідження, виготовляють технічні конструкції. Регулярно за загальним розкладом проводяться колективні заняття, на яких розглядаються основи теми, заслуховуються звіти про виконання програми.

Механізмом розвитку метадіяльності також може стати система інноваційних творчих проєктів. При їх створенні в учнів формуються поняття, факти, ідеї, закони, загальні для всіх наук, розвивається способи, дії, які вони набувають в процесі навчання, з'являється звичка мислити і діяти відповідно до принципів метапредметності, тобто відбувається інтеграція знань, набувається досвід творчої діяльності.

Останніми роками в дидактиці з'явився новий напрям: метапроектне навчання (Колесіна К.), джерелами якого можуть бути: метод проектів; великоблочна організація навчального процесу; проблемне навчання; дослідницьке навчання, задачний підхід, міжпредметні інтеграція, включаючи її транс- і крос-інтеграційні варіанти. Для реалізації завдань профільного навчання особливо важлива наявність в освітній технології соціальної складової яка пов'язана не тільки з адаптацією учнів до сучасних соціально-економічних умов, але і необхідністю їх вивчення, освоєння та участі в цих процесах. Зокрема, метапроектні технології мають можливості для забезпечення ретрансляції, відтворення соціального досвіду, його творчого освоєння, збагачення. Робота над метапроектом дає змогу учням не лише пізнавати світ, відкривати його нові, невідомі сторони, а й вступати з ним в активний діалог, встановлювати комунікативні взаємини, як з партнерами по проектній діяльності, так і з навколишнім світом. Найважливішим результатом стає усвідомлення учнями значущості спілкування і спільної діяльності, оволодіння умінням встановлювати контакти, вислуховувати і розуміти інші точки зору, узгоджувати свої дії, вступати в дискусію. Метапроекти, на відміну від короткотермінових і навіть міжпредметних проектів, завжди мають соціальну складову. Виконання метапроектів має соціальні аспекти, забезпечує ретрансляцію, відтворення соціального досвіду, а ще – його творче освоєння, збагачення. Соціально орієнтовані метапроекти допомагають старшокласникам зрозуміти і прийняти наявну в суспільстві систему моральних цінностей; проектування як таке вже є соціально значущим процесом, оскільки формує вміння розв'язувати найрізноманітніші проблеми, закладені у метапроекті, або ті, що виникають у процесі проектної діяльності. К. Колесіна розглядає навчальний метапроект як самостійну, дослідницьку, творчу, інформаційно-пізнавальну, практико- і соціально орієнтовану діяльність учнів, реалізовану відповідно до програми та етапів проектної діяльності, починаючи з формулювання проблеми і завершуючи презентацією результатів проектування. Засобами досягнення метапредметної спрямованості змісту профільного навчання є також технології дослідницького навчання, методи й прийоми організації яких йдуть шляхом раціоналізації і зростання ефективності процесу навчання. Основна особливість дослідження в освітньому процесі – те, що воно є навчальним. Це означає, що його головною метою є розвиток особистості, а не отримання об'єктивно нового результату. Якщо в науці головною метою є здобуття нових знань, то в освіті мета дослідницької діяльності – у набутті учнями функціональної навички дослідження як метапредметного універсального способу освоєння дійсності, розвитку мета здатності до дослідницького типу мислення, активізації особистісної позиції учня в освітньому процесі на основі здобуття суб'єктивно нових знань (тобто самостійно здобутих знань, які є новими й особистісно значущими для конкретного учня). Педагог у цьому разі виступає як організатор форми та умов дослідницької діяльності, завдяки яким в учня формується внутрішня мотивація підходити до будь-якої наукової або

життєвої проблеми, яка виникає перед ним, з дослідницької, творчої позиції. Ці технології дають змогу органічно інтегрувати знання на основі змісту, пов'язаного з розумінням дослідницької діяльності як інструмента формування ключових компетентностей.

Підготовка учня до дорослого життя, розвиток у нього тих або інших навичок, здобуття певних спеціальних знань мають становити бажаний результат за успішного розв'язання першої задачі – щирої зацікавленості у власній дослідницькій діяльності, коли мотив проведення дослідження є внутрішньою потребою учня, а проблема, яку він розкриває, суб'єктивно цікава й значуща для нього. Дослідницьке навчання побудоване на природному прагненні дитини до самостійного вивчення того, що оточує на основі готовності і здатності самостійно, творчо освоювати і перебудовувати нові способи діяльності у будь-якій сфері людської культури. Дослідницьке навчання спрямоване на розвиток в учня умінь і навичок наукового пошуку, на вдосконалення власної освіти в процесі, який максимально нагадує науковий пошук. Специфіка поняття «дослідницьке навчання» визначається сутністю його основи – дослідницькою поведінкою. Дослідницьку поведінку розглядають як вид поведінки, побудованої на базі пошукової активності і спрямованої на вивчення об'єкта або вирішення нетипової (проблемної) ситуації. Під навчальною дослідницькою діяльністю розуміється діяльність учнів, пов'язана з розв'язанням учнями творчого, дослідницького завдання із заздалегідь невідомим рішенням і передбачає наявність основних етапів, характерних для дослідження в науковій сфері.

Основними етапами організації навчальної діяльності при використанні дослідницького методу є: 1) визначення загальної теми дослідження, предмета і об'єкта дослідження; 2) виявлення та формулювання загальної проблеми; 3) формулювання гіпотез; 4) визначення методів збору та обробки даних на підтвердження висунутих гіпотез; 5) збір даних; 6) обговорення отриманих даних.

До дослідницьких робіт відносять: проблемно-реферативні роботи, експериментальні роботи, натуралістичні і описові роботи, науково-дослідні роботи. Дослідницьку діяльність слід розглядати як особливий вид інтелектуально-творчої діяльності, що породжується в результаті функціонування механізмів пошукової активності і будується на базі дослідницької поведінки. Для успішного провадження дослідницької діяльності суб'єкту потрібні дослідницькі здібності – володіння способами і прийомами, необхідними при здійсненні дослідницької діяльності, такими як: уміння бачити проблеми; уміння виробляти гіпотези; уміння спостерігати; уміння проводити експерименти; уміння давати визначення поняттям й інші.

Для реалізації завдань профільної школи доцільно використовувати дослідницьку діяльність учнів. Дослідницька діяльність дає змогу учням увійти в культурний простір самовизначення: виявити схильності до ведення науково-дослідної діяльності; розвинути інтерес до пізнання світу, сутності процесів і явищ (науки, техніки, мистецтва, природи, суспіль-

ства тощо); розвинути вміння самостійно, творчо мислити; допомогти у виборі професії. З погляду педагогічної психології і освітньої практики важливо, що дослідження тісно пов'язано з прогнозуванням, а тому може служити ефективним інструментом розвитку інтелекту і креативності дитини, які є стрижневими в навчанні і мають метапредметний характер. Метапредметним результатом дослідницького навчання є сформованість в учнів загальнонавчальних компетентностей, які вимагають значного інтелектуального розвитку учня (абстрактного мислення, саморефлексії, визначення особистої позиції, самооцінки, критичного мислення та інші характеристики) і стають універсальною базою підготовки учнів. До складних метапредметних політехнологій можна також віднести технології моделювання та конструювання. Технологія моделювання ґрунтується на інтуїтивному уявленні про об'єкт дослідження, що часто використовує як моделі знакові перетворення певного виду: схеми, графіки, креслення, формули. Технологію конструювання можна розглядати як окремий тип уроку або як частину уроку моделювання. Основне завдання цієї технології – сконструювати «нове» поняття або спосіб навчальної діяльності на основі побудови змістової абстракції і змістового узагальнення. Наприклад, у ході уроків моделювання і конструювання під час вивчення нового матеріалу водночас застосовується групова форма роботи, з подальшим фронтальним обговоренням варіантів рішення у класі, потім на їх основі фіксується в зошиті спосіб (поняття). Урок, як завжди, закінчується рефлексією, у результаті чого діти формулюють свої здобутки, одержані на уроці.

Значну роль у підвищенні ефективності метапредметних технологій відіграють мультимедійні технології, зокрема мультимедійна візуалізація. У висновку слід зазначити, що вчитель сьогодні, особливо в умовах профільного навчання, має стати конструктором нових педагогічних ситуацій, нових завдань, спрямованих на використання узагальнених способів діяльності і створення учнями власних продуктів в освоєнні знань та професійному самовизначенні. Тому сьогодні важливо не стільки дати дитині якомога більший багаж знань, скільки забезпечити її загальнокультурний, особистісний і пізнавальний розвиток. Метапредметні освітні результати передбачають, що в учнів будуть розвинені: впевнена орієнтація в різних предметних областях за рахунок усвідомленого використання під час вивчення шкільних дисциплін філософських і загальнопредметних знань; володіння основними загальнонавчальними вміннями інформаційно-логічного характеру, вміннями організації власної навчальної діяльності, основними універсальними вміннями інформаційного характеру, інформаційним моделюванням як основним методом набуття знань, широким спектром умінь і навичок використання засобів інформаційних і комунікаційних технологій для збору, збереження, перетворення і передачі різних видів інформації, базовими навичками дослідницької діяльності, проведення віртуальних експериментів, способами і методами освоєння нових інструментальних засобів, основами продуктивної взаємодії і співпраці з однолітками і дорослими.

5.4. Мультимедійні технології у забезпеченні єдності інваріантного та варіативного компонентів змісту освіти в умовах профільного навчання (Чорноус О. В.)

Значну роль у підвищенні якості освітнього середовища в умовах профільного навчання старшокласників відіграють мультимедійні технології. Під мультимедіа розуміють таке дидактичне полісередовище, у якому подається навчальна інформація в естетично оформленому інтерактивному вигляді з інтеграцією звукової і візуальної модальностей, що позитивно впливає на ефективний перебіг перцептивно-мнемічних процесів і сприяє формуванню та розвитку компетентностей особистості. Під мультимедіа-візуалізацією слід вважати таке подання навчальної інформації, за якого її зміст передається переважно візуальними й аудіообразами у поєднанні з гіпертекстом в інтерактивній естетико-емоційній формі. Основною дидактичною одиницею мультимедіа-візуалізації навчальної інформації є візуально-звуковий образ, або мультимедіа-ілюстрація. Візуально-звуковий образ розглядається у кількох контекстах. З технічного погляду – це, власне, оцифровані дані про об'єкт вивчення на електронному носії, які відтворюються на екрані монітора чи демонстраційному екрані у вигляді образів об'єктів вивчення. З психолого-педагогічного погляду – це чуттєва форма подання навчального змісту, опосередкована через екран презентація суб'єктивного відображення об'єктивної реальності. У цьому контексті основне завдання створення візуально-звукового образу полягає у наданні допомоги учню під час процесу сприйняття і мисленнєвого створення у власній свідомості наочного психічного образу явища чи то процесу, які вивчаються, що, своєю чергою, полегшує організацію самостійної роботи старшокласників в ході проектної діяльності.

Мультимедійний візуально-звуковий образ – це демонстраційна комп'ютерна модель, яка є заміником оригіналу (об'єкта, поняття, процесу, явища), відображає його важливі властивості, слугує для передачі знань про оригінал, пізнання його структури, властивостей, особливостей тощо. Візуально-звуковий образ у контексті його конструювання охоплює два етапи – розроблення прототипів візуальних образів і комп'ютерну реалізацію.

Мультимедіа-візуалізація передбачає реалізацію дидактичного потенціалу мультимедіа-технологій, які значною мірою сприяють забезпеченню єдності інваріантного та варіативного компонентів у процесі реалізації завдань профільного навчання. Передусім вона забезпечує дотримання принципу наочності на якісно новому рівні завдяки єдності понятійного і чуттєвого, логічного і емоційного, конкретного і абстрактного під час навчання. Власне мультимедіа-наочність – це змодельована з навчальною метою інтерактивна композиція із мультимедіа-образів та гіпертексту. Основними її властивостями є: гнучкість, адаптивність до користувача, інтерактивність, когнітивність, інсценоване подання інформації, синтезоване середовище і, головне, – це його сучасність, яка підвищує інтерес

старшокласників до такого виду діяльності, що є важливим у процесі мета-предметного навчання. Переваги, пов'язані із застосуванням мультимедійних технологій в освітньому середовищі в умовах профільного навчання старшокласників, дають змогу підвищити ефективність як діяльності педагога, так і самих старшокласників за рахунок певних компонентів. Розрізняють такі компоненти мультимедіа-візуалізації: візуальний ряд, звуковий ряд, комп'ютерне відео. За цією класифікацією засоби мультимедіа-візуалізації належать до типу навчальних мультимедіа-презентацій.

Навчальна мультимедіа-презентація – це цифрове представлення навчального матеріалу, в якому зміст навчальної інформації подається у вигляді слайдів в інтерактивній мультимедіа-формі, які об'єднані певною темою і єдиним дизайном; темпом демонстрації яких керує педагог, супроводжуючи відеослайди коментарями, поясненнями тощо. Навчальний матеріал у мультимедіа-презентації подається в формі мультимедіа-представлення, яке розраховане на інтелектуальне й емоційне сприйняття. Наступні структурні особливості роблять можливим застосування цієї технології як на заняттях з інваріантних предметів, так і на курсах за вибором.

Використання мультимедійних технологій найбільш оптимально і ефективно відповідає триєдиній дидактичній меті уроку. Освітній аспект: сприйняття старшокласниками навчального матеріалу, осмислення зв'язків і відносин об'єктів вивчення в єдності інваріантної і варіативної складових в умовах профільного навчання. Розвивальний аспект: розвиток пізнавального інтересу в учнів, уміння узагальнювати, аналізувати, порівнювати, активізація творчої діяльності старшокласників. Виховний аспект: виховання наукового світогляду, вміння чітко організувати самостійну і групову роботу, виховання почуття товариства, взаємодопомоги для професійного самовизначення старшокласників.

Застосування мультимедійних технологій дає змогу підвищити ефективність як діяльності педагога, так і самих учнів за низки чинників: процес навчання охоплює всіх старшокласників, їх поведінка при цьому контролюється учителем і однокласниками; гра не викликає стресової реакції. За використання мультимедійних технологій структура уроку принципово не змінюється. У ньому, як і раніше, зберігаються всі основні етапи, змінюються, можливо, тільки їхні часові характеристики. Слід зазначити, що етап мотивації у цьому разі збільшується і несе пізнавальне навантаження. Це – необхідна умова успішності навчання, оскільки без інтересу до поповнення відсутніх знань, без уяви і емоцій неможлива творча діяльність учня [120].

У процесі мультимедійного уроку розвиваються елементи творчості і самоаналізу, включаються додаткові резерви особистості, підвищується мотивація старшокласників до успішної діяльності. Учень прагне знайти нові грані у того чи іншого явища, переосмислити поняття з урахуванням власного досвіду та ситуації. Розвивається продуктивна, активно-пошукова діяльність, мислення. Мультимедійні програмні засоби мають значні можливості у відображенні інформації, безпосередньо впливають на мо-

тивацію учнів, швидкість сприйняття матеріалу, стомлюваність, а отже, на ефективність навчального процесу в цілому в єдності інваріантної і варіативної складових в умовах профільного навчання. Мультимедійні уроки допомагають розв'язати такі дидактичні завдання: засвоїти базові знання з предмета, систематизувати засвоєні знання, сформувати навички самоконтролю, сформувати мотивацію до навчання в цілому і до інформатики зокрема, надати навчально-методичну допомогу старшокласникам у самостійній роботі над навчальним матеріалом [131].

Тут ми маємо дві основні переваги – якісну і кількісну. Якісно нові можливості очевидні, якщо порівняти словесні описи із безпосереднім аудіовізуальним поданням. Кількісні переваги виражаються в тому, що мультимедійне середовище має більшу інформаційну щільність. Одна сторінка тексту, як відомо, містить близько 2 Кбайт інформації. Викладач вимовляє цей текст приблизно упродовж 1–2 хв. За ту ж хвилину повноекранне відео приносить близько 1,2 Гбайт інформації. Тому «краще один раз побачити, ніж сто разів почути».

Методика використання мультимедійних технологій передбачає: удосконалення системи управління навчанням на різних етапах уроку; посилення мотивації навчання; поліпшення якості навчання і виховання, що підвищить інформаційну культуру старшокласників; підвищення рівня підготовки старшокласників у галузі сучасних інформаційних технологій; демонстрацію можливостей комп'ютера не лише як засобу для гри.

Цю технологію можна розглядати як пояснювально-ілюстративний метод метапредметного навчання, основним призначенням якого є організація засвоєння старшокласниками інформації шляхом повідомлення навчального матеріалу і забезпечення його успішного сприйняття, яке посилюється за підключення зорової пам'яті. Відомо (дослідження інституту «Євролінгвіст», Нідерланди), що більшість людей запам'ятовують 5% почутого і 20% побаченого. Одночасне використання аудіо- й відеоінформації підвищує запам'ятовування до 40–50%. Мультимедіа-програми представляють інформацію в різних формах і в такий спосіб роблять процес навчання ефективнішим, забезпечуючи єдність інваріантної і варіативної складових в умовах профільного навчання старшокласників. Економія часу, необхідного для вивчення конкретного матеріалу, в середньому становить 30%, а здобуті знання зберігаються в пам'яті значно довше.

Структурне компонування мультимедійної презентації із застосуванням гіпертекстових посилань також сприяє розвитку системного, аналітичного мислення у процесі професійного самовизначення старшокласників. Окрім того, за допомогою презентації можна використовувати різноманітні форми організації пізнавальної діяльності: фронтальну, групову, індивідуальну на заняттях різного типу. Мультимедійна презентація, таким чином, найбільш оптимально й ефективно відповідає триєдиній дидактичній меті уроку. Освітній аспект: сприйняття учнями навчального матеріалу, осмислення зв'язків і відносин в об'єктах вивчення. Розвивальний аспект: розвиток пізнавального інтересу в старшокласників, уміння узагальню-

вати, аналізувати, порівнювати, активізація творчої діяльності учнів для професійного самовизначення.

Виховний аспект: виховання наукового світогляду, вміння чітко організувати самостійну і групову роботу, виховання почуття товариства, взаємодопомоги.

Розглянемо можливості використання мультимедійних технологій на різних етапах уроку. Мультимедійні технології можуть бути використані для анонсування теми (тема уроку представлена на слайдах, на яких стисло викладені ключові моменти питання, що вивчається), як супровід до пояснення вчителя.

За використання мультимедійних презентацій у процесі пояснення нової теми достатньо лінійної послідовності кадрів, у якій можуть бути показані найвиграшніші моменти теми. На екрані можуть також з'являтися визначення, схеми, які діти переписують у зошит (за наявності технічних можливостей короткий конспект змісту презентації може бути роздрукований для кожного учня), тоді як учитель, не витрачаючи час на повторення, встигає розповісти більше. Мультимедійний додаток дає змогу організувати таку роботу, має бути більш повним і містити в собі матеріали з кількох супутніх тем. У цьому разі забезпечується можливість для самостійного вивчення розділів теми, а також для випереджаючого навчання, що має бути практичним для забезпечення єдності інваріантної і варіативної складових профільного навчання. Структура презентації в цьому випадку має бути доволі складною, нелінійною, з великою кількістю розгалужень і ґрунтуватися на «ручній» навігації за присвоєним тим або іншим об'єктам посланнями на інші кадри, що спрацьовує, коли користувач виконує клацання мишею на відповідному об'єкті. За наявності такої складної структури важливо передбачити добре оформлені кадри, які відіграють роль «головного меню» (а також допоміжних меню) для вибору бажаної теми і підтеми, а також наявні на кожному кадрі «типові» кнопки навігації, оформлені у вигляді єдиної за стилем «панелі управління». Використання комп'ютерного тестування підвищує ефективність навчального процесу, активізує пізнавальну діяльність старшокласників. Тести можуть бути варіантами карток із запитаннями, відповіді на які учень записує в зошиті або на спеціальному бланку відповідей, за бажанням вчителя зміна слайдів може бути налаштована на автоматичний перехід через певний інтервал часу. Старшокласників привертає новизна проведення мультимедійних уроків в умовах профільного навчання. У класі під час таких уроків створюється обстановка реального спілкування, за якого старшокласники прагнуть висловити думки «своїми словами», вони з ентузіазмом виконують завдання, виявляють цікавість до матеріалу, що вивчається, в учнів зникає страх перед комп'ютером. Старшокласники вчать самостійно працювати з навчальною, довідковою та іншою літературою з предмета для професійного самовизначення. В учнів з'являється зацікавленість в одержанні високого результату, готовність і бажання виконувати додаткові завдання. При виконанні практичних дій проявляється самоконтроль.

Проблема підвищення якості освіти у школі є однією з головних проблем, особливо у зв'язку з переходом від традиційних технологій навчання до активних форм в єдності інваріантної і варіативної складових змісту освіти в умовах профільного навчання [418; 420].

Використання мультимедійних презентацій у навчанні необхідне, адже вони володіють значними можливостями у відображенні інформації, вирізняються серед звичних методів, і справляють безпосередній вплив на мотивацію старшокласників до професійного самовизначення.

Інтерес до навчальної діяльності різко зростає, якщо діти включені в гру. Особливо ефективно виявляється мультимедійна візуалізація у грі-тренінгу. Тренінг (англ. training від train – навчати, виховувати) – метод активного навчання, спрямований на розвиток знань, умінь і навичок і соціальних установок. Тренінг – форма інтерактивного навчання, метою якого є розвиток компетентності міжособистісної і професійно орієнтованої поведінки в спілкуванні, що сприяє реалізації завдань метапредметного навчання. Тренінг може розглядатися з точки зору різних парадигм: як своєрідна форма дресування, за якої за допомогою позитивного підкріплення формуються потрібні патерни поведінки, а за допомогою негативного – «стираються» небажані; як тренування, в результаті якого відбуваються формування й відпрацювання умінь і навичок; як форма активного навчання, метою якого є передання знань, розвиток певних умінь і навичок; як метод створення умов для саморозкриття учасників і самостійного пошуку ними способів розв'язання власних психологічних проблем. Особливо цікавим для забезпечення єдності інваріантного та варіативного компонентів у розв'язанні завдань профільного навчання є тренінг розвитку навичок, спрямований на формування і вироблення певної навички (навичок). Більшість професійно орієнтованих тренінгів включають у себе такі тренінги як, наприклад, тренінг перемовин, самопрезентації, техніки продажів тощо. Мультимедійна візуалізація ефективно забезпечує реалізацію різноманітних методів, прийомів і технік тренінгу, які можуть бути використані як на заняттях з інваріантних навчальних предметів, так і на курсах за вибором і спецкурсах. До них належать: 1) групова дискусія – спільне обговорення та аналіз проблемної ситуації, запитання або завдання. Групова дискусія може бути структурованою (тобто керованою учителем за допомогою поставлених запитань або тем для обговорення) або неструктурованою (її процес залежить від учасників групового обговорення); 2) ігрові методи – (ділові ігри, рольові ігри, дидактичні, творчі, імітаційні, організаційно-діяльнісні); 3) розвиток соціальної перцепції – вербальні і невербальні методи. Серед специфічних методів, використовуваних у тренінгу, розглядають: «акваріум» – майстерні; «алгоритм-лабіринт» – метод завдань; брифінг-групи – метод інцидентів; «папка з вхідними документами» – метод кейсів. Кейс – проблемна ситуація, що вимагає відповіді й пошуку розв'язку. Розв'язання кейса може відбуватися як індивідуально, так і в складі групи. Основне завдання кейса – навчитися

аналізувати інформацію, виявляти основні проблеми і знаходити шляхи розв'язання, формувати програму дій.

Ігри-симуляції: мозковий штурм – один з найефективніших методів стимулювання творчої активності. Дає змогу знайти розв'язок складних проблем.

У грі учень діє не з примусу, а за внутрішнім спонуканням. Мета гри – зробити серйозну, напружену працю цікавою для сприйняття. Гра вводиться в певну частину заняття відповідно до його дидактичних завдань. Переваги, пов'язані із застосуванням мультимедійних презентацій у навчальному процесі, дають змогу підвищити ефективність як діяльності педагога, так і самих старшокласників за рахунок певних чинників: процес навчання охоплює всіх учнів, їхню поведінку (при цьому контролюється педагогом і однокласниками); гра не викликає негативної, відразливої, болючої і стресової реакції; у процесі мультимедійного уроку розвиваються елементи творчості і самоаналізу, включаються додаткові резерви особистості, підвищується мотивація старшокласників до успішної діяльності (учень прагне знайти нові грані у того чи іншого явища, переосмислити поняття з урахуванням власного досвіду та ситуації, а вчитель зацікавлений у тому, щоб у доступнішій формі донести певну інформацію; розвивається продуктивна, активно-пошукова діяльність, розвивається мислення.

Уроки з використанням мультимедійних презентацій – це система комплексних, багатосторонніх, навчально-творчих контактів усіх учасників освітньої діяльності в єдності інваріантної і варіативної складових в умовах профільного навчання.

Посилюються ефекти зворотного взаємозв'язку між усіма учасниками такого інтенсивного застосування передових технологій в освіті.

Наразі уроки з використанням мультимедійних презентацій все ширше застосовуються в практиці, оскільки це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності. Розглянемо можливості використання мультимедійних технологій на різних етапах уроку.

За використання мультимедіа-презентації у процесі пояснення нової теми достатньо лінійної послідовності кадрів, у якій можуть бути показані найвиграшніші моменти теми.

Показ презентації (який у цьому випадку є чимось на зразок конспекту теоретичного матеріалу з певної теми) проводиться вчителем на одному комп'ютері (бажано із застосуванням засобів проекції на настінний екран) або шляхом синхронного виведення на екрани робочих місць учнів одного і того самого кадру. Перехід від кадру до кадру в цьому випадку запрограмований тільки за натискання клавiш або клацанням мишею, без використання автоматичного переходу після закінчення заданого часу, оскільки час, необхідний для сприйняття учнями того чи іншого кадру з урахуванням додаткових пояснень, може бути різним залежно від рівня підготовки учнів. У навчанні особливий акцент робиться на власну діяльність старшокласників з пошуку, усвідомлення і перетворення нових знань. Учитель у цьому разі є організатором процесу навчання,

керівником самостійної діяльності учнів, надаючи їм потрібну допомогу і підтримку [419].

Такі посібники зручно використовувати, коли старшокласники з якоїсь причини не встигли виконати завдання під час уроку або якщо пропустили тему з причини хвороби. У цьому разі вони можуть прийти в кабінет інформатики після уроків і доопрацювати матеріал. І, навпаки, учні, які встигають за урок виконати всі запропоновані з теми завдання, можуть, не чекаючи інших, переходити до наступного розділу (теми) чи виконувати творче завдання з вивченої теми.

Наявність мультимедійного забезпечення дає змогу компенсувати недостатність лабораторної бази для професійного самовизначення старшокласників в умовах профільного навчання, завдяки можливості моделювання процесів і явищ природи. На етапі створення мультимедійної презентації необхідно враховувати такі моменти: психологічні особливості учнів певного класу; цілі та результати навчання; структуру пізнавального простору; розташування учнів. Вибір найефективніших елементів комп'ютерних технологій для вирішення конкретних завдань конкретного уроку.

У процесі роботи з мультимедійними презентаціями на уроках варто насамперед зважати на психофізіологічні закономірності сприйняття інформації з екрана комп'ютера, телевізора, проекційного екрана. Робота з візуальною інформацією, яка подається з екрана, має свої особливості, оскільки при тривалій роботі викликає стомлення, зниження гостроти зору. Особливо трудомісткою для людського зору є робота з текстами. При створенні слайдів необхідно врахувати низку основних вимог. Слайд має містити мінімально можливу кількість слів. Для написів і заголовків потрібно вживати чіткий великий шрифт, обмежити використання звичайного тексту.

Краще виносити на слайд пропозиції, визначення, слова, терміни, які старшокласники записуватимуть у зошити, читати їх уголос під час демонстрації презентації. Розмір букв, цифр, знаків, їх контрастність визначається необхідністю їх чіткого розгляду з останнього ряду парт.

Заливка фону, букв, ліній краща спокійного, «неотруйного» кольору, що не викликає подразнень і втоми очей. Креслення, малюнки, фотографії та інші ілюстраційні матеріали мають, за можливості, бути максимального розміру та рівномірно заповнювати все екранне поле. Не можна перевантажувати слайди зоровою інформацією. На перегляд одного слайду слід відводити достатній час (не менше 2–3 хв), щоб учні могли сконцентрувати увагу на екранному зображенні, простежити послідовність дій, розглянути всі елементи слайда, зафіксувати кінцевий результат, зробити записи в робочому зошиті. Звуковий супровід слайдів не має бути різким, відтяжним, подразливим.

Для забезпечення ефективності навчального процесу слід уникати монотонності, враховувати зміну діяльності старшокласників за її рівнями: сприйняття, відтворення, творчого перетворення, застосування на практиці. Орієнтуватися треба на розвиток розумових (мовних) здібностей

дитини, тобто спостережливості, асоціативності, порівняння, аналогії, виділення головного, узагальнення, уяви і т. ін. Давати можливість успішно працювати на уроці із застосуванням комп'ютерних технологій учням зі слабкими навчальними досягненнями, із середніми й високими. Доцільно в умовах метапредметного навчання враховувати чинник пам'яті дитини (оперативної, короткочасної і тривалої). Обмежено слід контролювати те, що введено тільки на рівні оперативної і короткочасної пам'яті. Мультимедійні програмні засоби володіють такими можливостями у відображенні інформації і безпосередньо впливають на мотивацію учнів, швидкість сприйняття матеріалу і на ефективність навчального процесу в цілому. Зазначимо, що для забезпечення ефективності навчального процесу необхідно уникати монотонності, враховувати зміну діяльності учнів.

Розглянемо можливості використання аудіовізуальних мультимедійних засобів навчання в структурі технології розвитку критичного мислення. Істотною перевагою технології є її відкритість відносно інших педагогічних підходів і технологій, орієнтованих на розвиток учня й учителя. Коректне та послідовне запровадження цієї технології передбачає: чітке знання та дотримання особливостей організації діяльності учнів за цієї технології, її структуру, прийоми і правильне їх застосовування. Кожен прийом, стратегія в критичному мисленні має на меті розкрити творчий потенціал старшокласників для професійного самовизначення в умовах профільного навчання. Свідоме використання вчителем запропонованих технологією розвитку критичного мислення прийомів і методів дає високі результати, за свідченням педагогів, які працюють у цій технології, у розвитку самостійного мислення школярів та підвищенні рівня їх навчальних досягнень, що важливо для забезпечення професійно орієнтованих видів навчальної діяльності старшокласників в умовах мета предметного навчання.

Як було зазначено, цілісна модель технології представлена трьома частинами.

- 1) **АКТУАЛІЗАЦІЯ.** Формується учнівська позиція щодо прийняття мети подальшої діяльності, усвідомлюється значущість власних знань. Важливу роль відіграє розвиток пізнавального інтересу та мотивів до навчання.
- 2) **УСВІДОМЛЕННЯ ЗМІСТУ.** Домінує самостійно-пошуковий спосіб здобуття нових знань. Для нього характерне оперття на особистісний досвід старшокласників, залучення їх до формулювання та перевірки власних гіпотез. Як результат, у свідомості дитини встановлюються зв'язки між відомим і невідомим, щойно набутих знанням. Отож реалізується процес розуміння як включення невідомого у цілісність (у власний контекст знань).
- 3) **РЕФЛЕКСІЯ.** Передбачає творче й критичне перетворення набутих знань на власні, їхню технологізацію. На цьому етапі важливо, щоб засвоєні знання були емоційно підкріплені.

Основними етапами технологічного уроку є вступна, основна та підсумкова частини. Розглянемо їх детальніше з акцентуванням уваги на використанні мультимедійної презентації. Вступна частина уроку (зазвичай

перші 5–7 хв), яку в технології розвитку критичного мислення називають викликом, є етапом актуалізації та мотивації навчання [304]. На цьому етапі завдання, які пропонуються старшокласникам, сприяють тому, щоб вони разом з учителем: оновили наявні в них знання, уявлення, уміння, пов'язані з опрацьованою темою; провели інвентаризацію цих знань і уявлень (у тому числі помилкових); зосередили увагу на новій темі; створили контекст для сприйняття нових ідей. Під час цього етапу, як і протягом усього уроку, важливо, щоб учитель говорив якомога менше, а надавав слово учням. Роль учителя полягає в тому, щоб виступати провідником, стимулюючи старшокласників до роздумів, уважно вислуховуючи їхні міркування. Для цього доцільно застосувати презентацію з відповідними актуалізуючими запитаннями, наприклад, питання що активізують процес критичного мислення: Чи вмієте ви аналізувати висловлення відомих постатей? Ви піддаєтесь впливу авторитетного слова, чи піддаєте його сумніву? Що, на вашу думку, буде правильнішим: сумніватись чи погоджуватися без сумнівів? Що ви про це знаєте? Якою буде мета читання? Що важливого можна знайти, на що звернути увагу? Як зміст джерела пов'язаний з тим, що вивчається?

У цей час учні мають опанувати (вдосконалити) кілька важливих способів пізнавальної діяльності (умінь). Оскільки старшокласники залучаються до процесу активного згадування того, що вони знають з опрацьовуваної теми, це змушує їх аналізувати власні знання та уявлення. Через цю первинну діяльність вони визначають рівень власних знань і уявлень, до яких можуть бути долучені нові. Отже, здобути раніше знання виводимо на рівень усвідомлення. Тепер вони можуть стати підвалиною для засвоєння нових знань. Це дуже важливо з психологічного погляду, оскільки знання стають міцнішими та осмисленішими, якщо вони здобуваються у контексті того, що людина вже знає та розуміє. І, навпаки, інформацію буде швидко втрачено, якщо вона запропонована учневі без контексту або без зв'язку з тими знаннями, які в нього вже були. Крім того, таке звернення до вже засвоєного матеріалу підвищує увагу старшокласників до теми, проблеми, збуджує їхню зацікавленість, тобто виконує мотиваційну функцію для професійного самовизначення в умовах профільного навчання. Далі вчитель оголошує тему уроку і його передбачувані результати, прагнучи, щоб старшокласники усвідомили свої власні цілі навчання. Після такого початку уроку учитель організовує активну діяльність учнів з дослідження, з осмислення матеріалу, з пошуку відповідей на вже поставлені питання, з постановки нових запитань і пошуку відповідей на них, що становить основну частину уроку (до 27–35 хв із 45-хвилинного уроку). На цьому етапі учні за допомоги вчителя: порівнюють свої очікування з тим, що їм реально пропонують вивчити; експериментують, пробують зробити що-небудь із того, чого навчаються, на практиці, виходячи з наявних уявлень, знань, умінь незалежно від того, чи є вони достатніми; аналізують отриманий досвід; переглядають свої очікування й висловлюють нові; виявляють головне, осмислюють теоретичні ідеї, концепції; відстежують хід власних

думок; роблять висновки про матеріал; пов'язують зміст уроку з особистим досвідом; переймаються питаннями про зміст уроку; відпрацьовують уміння і стратегії мислення.

На етапі осмислення (усвідомлення) – це основна частина технологічного уроку, коли учень долучається до нової інформації або ідей у процесі читання тексту, перегляду фільму, прослуховування лекції, він вчиться відстежувати своє розуміння нового й не ігнорувати прогалини в ньому, записуючи у вигляді запитань те, що не зрозумів, аби з'ясувати в майбутньому. Учням варто час від часу пропонувати висловлюватися про те, як вони розуміють ті чи інші значення слів, що їм зрозуміло, а що – ні. На цьому етапі доцільно запропонувати презентацію з певними орієнтовними запитаннями.

Запитання для організації основного етапу технології критичного мислення: Які смислові частини тексту? Що нового ви дізнались? Про що можемо дізнатись потім? Чому? Як це пов'язано? Встановлюєте зв'язки? Які запитання у вас виникли? Чому? Як? Навіщо? Які умовиводи та висновки? Чи погоджуєтесь із запропонованим висловом? Якщо ні, то чому? Які асоціації, пов'язані з сучасністю, воно викликає? Чи залишається це висловлювання актуальним сьогодні?

Слід поступово навчити дітей такого самоаналізу. Подальше відпрацювання й закріплення учнями нових знань і способів діяльності на цьому етапі уроку відбувається за допомогою різноманітних методів і прийомів організації їх активної самостійної роботи. Обов'язковими є два елементи – індивідуальний пошук учнів і обмін ідеями в групах чи загальному колі, причому особистий пошук мусить неодмінно передувати обміну думками. Коли учні зрозуміли ідеї уроку й виконали вправи для формування вмінь, слід перейти до підсумкової частини уроку, якою є рефлексія.

Третій етап уроку (підсумкова частина) – ключова фаза для розвитку критичного мислення, що є рефлексійним за своєю природою. Важливою складовою критичного мислення є мотивація учнів до навчання. Рефлексія після заняття стимулює виникнення в школярів мотивації вищого рівня – внутрішньої мотивації – на відміну від початку уроку, коли вона є зовнішньою, такою, що ініціюється вчителем. Адже ситуація, що виникає на занятті, допомагає старшокласникам усвідомити власні успіхи й недопрацювання. Внутрішня мотивація сильніша за мотивацію зовнішню, бо це усвідомлене прагнення до успіху, бажання виправити помилки, пошук адекватних методів і прийомів для професійного самовизначення старшокласників. На цьому етапі пропонується презентація з певними запитаннями.

Запитання для організації етапу рефлексії: Які утруднення у вас виникли у процесі сприйняття запропонованих висловлювань? Які були головні положення змісту? Які були основні поняття та ідеї? Чому? Як? Навіщо? Які запитання ви поставили б? У чому суперечність? Чи задоволені ви отриманим результатом? Чого вам не вистачило в процесі обговорення або розмірковування?

Рівень рефлексії завжди впливає на рівень мотивації. На цьому етапі старшокласники разом з учителем: узагальнюють основні ідеї уроку; інтерпретують та апробують ці ідеї; обмінюються думками й висловлюють особисте ставлення до них; оцінюють здобуті знання та набуті вміння; ставлять перед собою додаткові запитання. Важливо, щоб учні обмірковували те, про що вони дізналися, чого навчилися, запитали себе, що це для них означає, як це змінює їхні уявлення і як вони можуть це використовувати. Цей етап дає змогу учням цілісно осмислити, узагальнити отриману на уроці інформацію.

Методика використання мультимедійних технологій передбачає: удосконалення системи управління навчанням на різних етапах уроку, посилення мотивації навчання, поліпшення якості навчання і виховання, що підвищить інформаційну культуру старшокласників, підвищення рівня підготовки учнів у галузі сучасних інформаційних технологій, демонстрацію можливостей комп'ютера не лише як засобу для гри. Мультимедійні уроки допомагають виконати такі дидактичні завдання: засвоїти базові знання з предмета, систематизувати засвоєні знання, сформувати навички самоконтролю, сформувати мотивацію до навчання в цілому і до інформатики зокрема, надати навчально-методичну допомогу учням у самостійній роботі над навчальним матеріалом, що сприяє забезпеченню єдності інваріантної і варіативної складових в умовах профільного навчання для професійного самовизначення старшокласників.

5.5. Реалізація компетентнісного підходу в умовах профільного навчання за єдності інваріантної та варіативної складових (Кравчук О. П.)

Запропонована структурно-функціональна модель реалізації компетентнісного підходу в процесі конструювання змісту профільного навчання в єдності його інваріантної і варіативної складових є одним з багатьох можливих ще неапробованих варіантів організаційно-дидактичної системи (в ідеалі – освітнього простору певної громади), спрямованої на компетентнісний результат у випускників закладів загальної середньої освіти. Ця модель може стати інструментом для оптимізації процесу реалізації змісту профільного навчання. Вона дає змогу втілити теоретичні міркування про профільне навчання на нинішньому етапі розвитку як окремого районного відділу освіти, так і сільського населеного пункту.

Явище реалізації передбачає наявність кінцевої мети (те, заради чого починається процес матеріалізації), ретельно розробленого плану і чіткого опису результату, який має бути по здійсненню намірів. Також важливою частиною цього процесу є людський ресурс – ті, хто здійснюватимуть його. Від їх компетентності та зацікавленості залежатиме якість результату. В нашому випадку це вчителі, керівники освіти, фахівці та роботодавці, владні структури – ті, хто інформаційно, методично, законодавчо, технічно та фінансово забезпечуватимуть фактичне функціонування структур-

но-функціональної моделі реалізації компетентнісного підходу в процесі конструювання змісту профільного навчання в єдності його інваріантної і варіативної складових.

Для реалізації задуму потрібно мати чітке уявлення про стан об'єкта перетворення – тобто потребу і готовність усіх суб'єктів навчально-виховного процесу до здійснення ідей профільного навчання, про місце закладів загальної середньої освіти у культурному середовищі громад. Необхідно також мати узгоджену прогностичну модель індивідуальних і суспільно значущих пролонгованих результатів реалізації компетентнісного підходу в процесі конструювання змісту профільного навчання в єдності його інваріантної і варіативної складових.

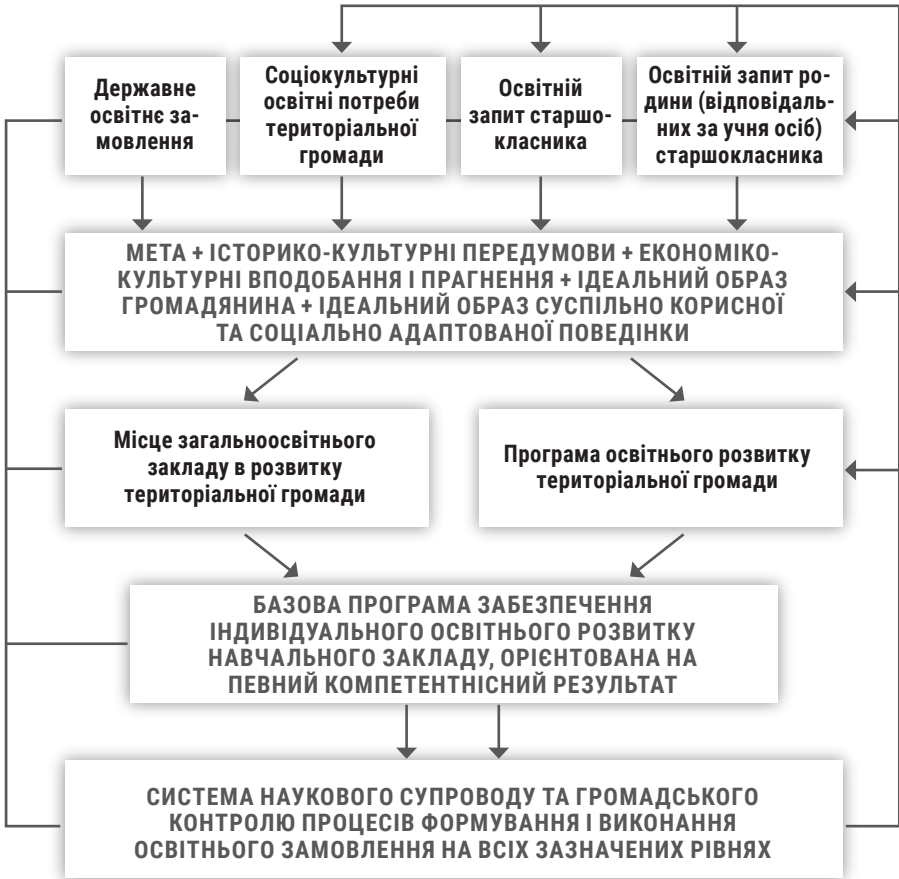


Рис. 5.5.1. Структурно-функціональна модель науково-методичного забезпечення освітнього замовлення, орієнтованого на компетентнісний результат

Мета структурно-функціональної моделі – втілення у шкільну практику теоретичних напрацювань у галузі профільного навчання, яке спрямовується на компетентнісного випускника закладу загальної середньої освіти (словом, йдеться про науково-методичне забезпечення освітнього замовлення, орієнтованого на компетентнісний результат).

Окрім літературних теоретичних джерел для виконання поставленої мети ми спираємося на досвід навчання в старших класах закладів загальної середньої освіти різного типу і професійно-технічних закладів та коледжів Києва, Житомирської, Полтавської і Харківської областей.

Так, цікавим є досвід Харківського державного вищого училища фізичної культури № 11 (директор – Назаренко Юрій Вікторович, заслужений працівник фізичної культури, заслужений тренер України з вільної боротьби). Тамтешній педагогічний колектив презентує ефективну *структурно-функціональну модель організаційно-методичного супроводу роботи вчителя*, яка може бути використана керівниками і педагогічними радами з малим досвідом спільної діяльності та методичної роботи. Керівну надбудову утворюють педагогічна рада, методична рада, координаційна рада роботи керівників структурних одиниць у системі методичної роботи. До індивідуальних форм організаційно-методичного супроводження роботи вчителя віднесено атестацію, самоосвіту, вивчення досвіду за обраною темою, підготовку презентацій, методичних матеріалів, творчих звітів, відвідування уроків колег. До колективних та групових форм організаційно-методичного супроводження роботи вчителя віднесено методичні об'єднання вчителів, теоретичний семінар «Пошуки і відкриття», семінари-практикуми, лабораторію досвіду роботи вчителів-методистів і старших учителів, методичні тижні, презентації досвіду роботи, творчі звіти, інструктивно-методичні наради. Провідними питаннями семінарів-практикумів з підвищення загальної кваліфікації педагогічного колективу в Харківському державному вищому училищі фізичної культури № 1 є «психологічна підтримка роботи вчителя» і «удосконалення знань з ІКТ».

Училище можна розглядати як приклад успішно функціонуючої дидактичної моделі профільного навчання в закладі загальної середньої освіти, яка детермінується компетентнісним підходом до навчання, адже учні (студенти) ще під час навчання виявляють високий рівень власної компетентності в обраному виді спорту – що підтверджується перемогами на змаганнях.

Ягнятинська загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів Ружинського району Житомирської області (директор – Світлана Іванівна Шістопал) є прикладом успішного функціонування сільської школи з одним математичним профілем навчання та систематичною роботою з професійної орієнтації серед учнів основної школи. Ентузіазм та високий фаховий рівень учителів для реалізації шкільних навчальних проєктів всебічно підтримується на рівні адміністрації закладу. Ця школа є осередком культурно-просвітницької діяльності громади трьох сіл – Ягнятина, Плоски і Карабчієва.

У школі створено умови для розвитку дослідницької і краєзнавчої компетентностей учнів. Так, учитель біології і заступник директора з виховної роботи О. Чехун багато часу приділяє науково-педагогічним і біологічним дослідженням, організації роботи учнівської виробничої бригади та керуванню шкільною сільськогосподарською ділянкою. Учителю історії і географії О. Найчук за час роботи у школі напрацювала власну методику індивідуалізації навчання, яка спонукає учнів до пізнавальної діяльності, зокрема – вивчення малої Батьківщини – с. Неятин (це давня назва Ягнятина) та його околиць. Базове методичне правило вчителя: «Зацікав учня».

Педагогічний успіх обох закладів освіти визначається спрямованістю на особистісно-ціннісний навчальний результат випускника та всебічною повагою до методичних досягнень не тільки педагогічних колективів загалом, а й кожного вчителя.

Польові дослідження реалій сучасного навчально-виховного процесу в Києві та в регіонах вказують на той факт, що реальний досвід отримання компетентнісного результату навчання та його оцінки мають авторські школи (наприклад, навчання на основі теорії розв'язування винахідницьких задач, розробленої Г. Альтшуллером (15.10.1926–24.09.1998)), музичні, спортивні, художні, ремісницькі школи, навчання в Малій академії наук. Цей досвід може видатися дещо дискусійним з погляду загально визначених гуманістичних філософських підвалин особистісно зорієнтованого навчання, але цілком відповідає філософії дитиноцентризму (Кремень В.).

Про необхідність переходу української традиційної школи на організаційно-дидактичну систему, спрямовану на компетентнісний результат у випускників закладів загальної середньої освіти офіційно заявлено в Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти⁴. У документі визначено, що «компетентнісний підхід – спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані ключова, загальнопредметна і предметна (галузева) компетентності». Головне завдання компетентнісного підходу окреслено так: «Компетентнісний підхід сприяє формуванню ключових і предметних компетентностей».

Про українські перспективи та складові реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі серйозно заговорили після виходу у 2004 р. колективної монографії «Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи» [190]. Колектив науковців і практиків (Бібік Н., Локшина О., Овчарук О., Паращенко Л., Пометун О., Савченко О., Трубочева С., Фрейман Г.) презентували результати вивчення зарубіжного досвіду з визначення сутності поняття «компетентнісний підхід» та його використання у формуванні змісту середньої освіти. Тоді ж відбулась перша спроба визначення складових реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі.

Про зарубіжний досвід застосування компетентнісного підходу до формування змісту середньої освіти написали О. Овчарук (висвітлила стратегічні орієнтири міжнародної спільноти), О. Пометун (проаналізувала

теорію та практику послідовності реалізації компетентнісного підходу), О. Локшина (помістила інноваційні підходи до моніторингу рівнів досягнень компетентностей).

Дослідник О. Савченко акцентувала увагу на умінні вчитися як ключовій компетентності загальної середньої освіти, розкрила зміст і структуру вміння учнів самостійно вчитися, розробила рекомендації щодо відображення в навчальних програмах складових вказаної компетентності. Н. Бібік уточнила зміст вихідних понять компетентнісного підходу, здійснила порівняльний аналіз підходів до визначення ключових компетентностей різними дослідниками, окреслила межі, проблеми і утруднення в реалізації компетентнісного підходу. С. Трубачева розглянула компонентний склад компетентності особистості і сформулювала умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі.

Про перспективи запровадження компетентнісного підходу в українських освітніх реаліях повідомили О. Пометун та О. Овчарук.

У монографії підкреслювалася необхідність розроблення відповідного змісту та технологій формування ключових компетентностей в учнів закладів загальної середньої освіти.

Відтоді найбільшого поширення в публікаціях практиків і науковців отримало так зване компетентнісне навчання, яке розглядається як методичний прийом відбору та реалізації змісту окремого уроку або навчальної теми. У ньому деталізується кожна компетентність на компетенції, які скоріше є навчальними діями, які часто необхідно довести до автоматизму для опанування певним прийомом пізнання або алгоритмом розв'язування задачі.

Продуктивним продовженням піднятої теми став методологічний семінар в Національній академії педагогічних наук України «Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації».

Учасники семінару презентували результати наукової рефлексії змісту ключових і предметних компетентностей, результати застосування компетентнісного підходу до формування певних якостей особистості та отримання якісних результатів у навчанні. Про наукові засади компетентнісного підходу доповідали Л. Ващенко, Н. Голуб, Гузик Н., О. Жорнова, Єльченко В., О. Ковальова, С. Кравець, Локшина О., В. Луговий, С. Максименко, М. Піддячий, Пометун О. Пометун, Г. Пустовіт, І. Родигіна, О. Савченко, О. Слюсаренко, Ж. Таланова, Г. Усатенко, Т. Усатенко, В. Яценко, про професійну компетентність О. Петренко, моніторинг якості освіти в Україні О. Сидоренко, компетентності педагогів Л. Григоровська, висвітлювалися компетентності – лінгвістична (Девлетов Р), емоційна (Носенко Е., Аршава І), інформаційно-комунікативна (Петренко С.), полікультурна (Іванюк І), соціальна (Прашко О.) та інші предметні компетентності. Також порушувалися питання впровадження компетентнісного підходу в позашкільній освіті.

Офіційно компетентнісний підхід як визначальний у конструюванні змісту профільного навчання в єдності його інваріантної і варіативної складових реалізується на рівні змісту:

- a) Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (нині діючий від 23 листопада 2011 р.), у якому подані визначення основних понять «компетентнісний підхід», «компетентність», «компетенція» та ін.;
- b) навчальних програм, у яких окреслено державні вимоги до рівня навчальних досягнень учнів з навчальних предметів;
- c) уроків, де вчитель цілеспрямовано й системно конструює предметний зміст для формування в учнів ключових (уміння вчитися, спілкуватися державною, рідною та іноземними мовами, математична і базові компетентності в галузі природознавства і техніки, інформаційно-комунікаційна, соціальна, громадянська, загальнокультурна, підприємницька і здоров'язбережувальна компетентності) і предметних (галузевих) компетентностей.

Отже, актуальність розроблення структурно-функціональної моделі реалізації компетентнісного підходу в процесі конструювання змісту профільного навчання в єдності його інваріантної і варіативної складових є незаперечною.

Модель (*від лат. modus – міра*) – у загальному розумінні – є аналогом (графік, схема, знакова система, структура) певного об'єкта (оригіналу), фрагмента реальності, артефактів, витворів культури, концептуально-теоретичних утворень тощо [270, с. 391].

Корисними для пізнання та зміни педагогічної реальності є використання моделі, яка складається з двох подібних (майже тотожних, еквівалентних, рівних) за структурою і функціоналом систем, що виявляється у логічних відношеннях (функціях) *рефлексійності, симетричності й транзитивності* між ними. Одна система є уявною (теоретичною) організаційно-дидактичною системою (часто статичною і закритою), інша – діючим оригіналом на практиці, яку можна простежити, проаналізувати, удосконалити, поширити, модифікувати, враховуючи місцеві особливості або зміну вхідних умов (що, з часом, веде й до змін у першій – уявній системі), тобто є динамічною відкритою системою.

Важливо також, щоб був організований зв'язок – обмін структурованою інформацією моделі про саму себе. Тоді застосовується науковий метод моделювання, який дає змогу уникнути багатьох педагогічних помилок, пов'язаних з упровадженням неопрацьованої ідеї у шкільну практику. Моделювання виступає ефективним засобом наукового дослідження дидактичних явищ тільки за максимально чіткого визначення подібності та відмінності між двома системами моделі.

Загальна модель реалізації компетентнісного підходу в процесі конструювання змісту профільного навчання в єдності його інваріантної і варіативної складових складається з двох тотожних систем за складом, але за завданням різними:

Перша – теоретична система – узагальнюючий образ процесу реалізації компетентнісного підходу для обраного педагогічного явища, вона регламентує основні потреби практики навчання.

Друга – максимально тотожна до теоретичної система, але модифікована до реалій освітнього процесу.

Між ними встановлюються комунікативні та інші інфраструктурні зв'язки і відношення (якісні, кількісні, сутнісні, причинно-цільові тощо), які забезпечують сталий зв'язок, контроль, корекцію, продукування нових конструктивних ідей для успішної модифікації моделі.

Загальна модель модифікується трьома шляхами: по управлінській вертикалі (визначений шлях на основі законодавчо затвердженого державного освітнього замовлення); громадсько ініційованим (прикладом може бути рух авторських шкіл у 90-х роках ХХ ст., який вплинув на зміст навчання інваріантної складової змісту освіти, визначив потребу в широкому його варіюванні, показав творчий потенціал вчительства та різноманіття освітніх потреб окремих регіонів і громад); локального експерименту.

Результати змін мають бути узгодженими на цих трьох рівнях керування.

Для дослідження й організації системного моніторингу таких складних і поліпредметних процесів необхідно перейти в семантичне поле міждисциплінарних синергетичних досліджень.

Моделювання – загальнонауковий метод непрямого (опосередкованого) дослідження об'єктів пізнання, безпосереднє вивчення яких з певних причин неможливе, ускладнене, неефективне чи недоцільне, через дослідження їх *моделей* – предметних, знакових чи мисленневих систем, що відповідно відтворюють, імітують чи відображають певні характеристики (властивості, ознаки, принципи внутрішньої організації або функціонування) оригіналів. «Моделювання дає змогу з метою відтворення (у моделі) та дослідження виділяти саме ті характеристики, параметри чи властивості модельованих об'єктів, котрі безпосередньо підлягають вивченню <...> Загальном процес моделювання відзначається складною структурою і включає такі основні етапи: постановка проблеми, побудова моделі, її дослідження, екстраполяція отриманих результатів на оригінал» [Там само, с. 392].

Моделювання широко застосовується у дослідженні дидактичних систем у тісному зв'язку з іншими загальнонауковими методами пізнання – наприклад, системним. Вивчення складних об'єктів пізнання не обмежується побудовою їх моделей, моделюванням процесів, пов'язаних з об'єктом, а для отримання нового сутнісного результату пізнання потрібно застосовувати й інші загальнонаукові та специфічні – відповідні до поставленої мети пізнання – методи, прийоми, засоби, інструменти автоматизації окремих складових, алгоритми прийняття рішень тощо.

Зміст науково-дослідних моделей, пов'язаних з людськими процесами, залежить від багатьох суб'єктивних або тенденційних чинників: базова наукова модель світу, в якій виконується дослідження; достовірність вихідних даних дослідження, тобто якість констатувального експерименту та результатів його; суспільно-політична ситуація в країні тощо.

Серед учених, які й досі мислять (пізнають) у механістичній парадигмі світу, як Національної академії наук України, так і Національної академії

педагогічних наук України, можна почути думки, що людські системи можуть бути представлені в формі механічних багатофакторних систем.

Звісно, деякі спільні риси, результати і помилки можна виявити в людській діяльності, їх можна узагальнити, систематизувати, формалізувати і т. ін. Людина може на деякий час присвоїти чужі думки, форми поведінки та презентації себе заради певної мети (пізнання, отримання винагороди тощо), але, як показують дослідження Т. Чернігівської: «Немає двох однакових мізків! Як немає відбитків пальців однакових, або райдужної оболонки немає однакової. Тим більше, немає однакового мозку, тому що на Вашому особистому мозку написано Ваше життя. Іншого такого життя немає. Він не може бути жодним іншим, крім як Вашим. Тому ставитися до нього потрібно дбайливо – не битися головою об стіну».

Для прогнозування розвитку соціокультурних подій в суспільстві, як на рівні країни, так і на локальному рівні, необхідно започаткувати дослідження актуальних потреб людей. У нашому випадку – освітніх потреб. Аналіз таких результатів дасть уявлення про реальне освітнє замовлення для визначення пріоритетів.

Модель реалізації компетентнісного підходу в процесі конструювання змісту профільного навчання в єдності його інваріантної і варіативної складових має виконувати такі функції: регламентувальну; комунікативно-інформаційну; організаційно-управлінську; ресурсну; прогностичну; оптимізувальну; системотвірну.

Задіяння цих функцій моделі відбуватиметься тільки за умови розробленого науково-методичного забезпечення та створення інформаційної бази обміну досвідом реалізації компетентнісного підходу в процесі конструювання змісту профільного навчання – для державного управління, для громадського контролю, для організаційно-методичного супроводу вчителів, для наукового моніторингу результатів навчання за змістом спрямованим на компетентнісний результат, для локального вивчення освітніх потреб вчителів і учнів та якісної і кількісної оцінки задоволення їх у навчально-виховному процесі, для вивчення думок громади і формування позитивного образу освіти, як загальнолюдської цінності й культурно-історичного надбання.

Також має бути розроблено комплексне інваріантне та варіативне забезпечення профільного навчання, спрямованого на компетентнісний результат (конкретно під визначену мету – компетентність).

Інваріантну частину забезпечує державне виробництво, що стане запорукою швидкої матеріалізації ідей у шкільну практику. Мінімальний інваріантний набір має складатися з навчальних програм, підручників або посібників, комплектів матеріалів для контролю й самоконтролю рівня засвоєння навчального матеріалу і визначення навчальних досягнень учнів, методичних рекомендацій щодо організації індивідуального та групового навчально-виховного процесу й для організації самонавчання за обраним профілем навчання.

Варіативний набір складається із: загальних наукових і управлінських рекомендацій щодо розроблення варіативного змісту та його впровадження; комплекту науково-методичного забезпечення, яке розробляється в залежності від виявлених потреб та домовленостей на локальному рівні впровадження профільного навчання; загальноукраїнського і локальних дистанційних освітніх ресурсів, висвітлюють окремі питання навчальних програм, програми організації учнівського дослідництва тощо; банку навчальних і дослідницьких матеріалів, підготовлених учнями для учнів (під керівництвом учителя або вченого – експерта в певній пізнавальній проблемі).

Методичні рекомендації та навчальні матеріали варіативного компонента забезпечують поглиблення й уточнення змісту інваріантних навчальних програм, що забезпечує єдність інваріантної і варіативної складових змісту профільного навчання.

В управлінні навчальним закладом мають відбутися певні зміни, пов'язані зі створенням реальної громадської опікунської ради, яка візьме на себе певні ресурсні зобов'язання і підтримку досліджень, які відбуваються на локальному рівні.

Моделі реалізації компетентнісного підходу в процесі конструювання змісту профільного навчання не можуть бути скрізь однаковими, оскільки: філософія організації навчання та створення місцевого освітнього середовища мають певні географічні, національні та економічні особливості; потреби і сподівання суб'єктів навчально-виховного процесу на задоволення освітніх потреб сильно різняться.

Саме тому педагогічний колектив, батьківська рада закладу загальної середньої освіти, громадська опікунська рада (до якої входять представники органів управління та відповідальні за освітній розвиток населеного пункту або району, керівництво школи, представники батьківства, активні вдячні й небайдужі випускники, фахівці з регіонального розвитку, інші) і, врешті-решт, сама громада мають розробити *місцеву модель профільного навчання, спрямованого на компетентнісний результат*, яка стане керівництвом для моделі реалізації компетентнісного підходу у процесі конструювання змісту профільного навчання.

Місцева модель стане основою для довгострокового планування освітнього розвитку певного населеного пункту або району. Вона також буде вагомою підставою для залучення провідних спеціалістів (учених Національної академії педагогічних наук України) для розроблення варіативної складової змісту профільного навчання, спрямованого на компетентнісний результат.

Така структурна модель реалізації компетентнісного підходу потребує удосконалення, в зв'язку з тим, що вона не враховує узагальнений соціально значущий опис кінцевої мети процесу, тобто модель Випускника, який впевнено оцінюватиме себе як компетентного у певному виді діяльності, що дає йому можливість на момент закінчення школи претендувати на певний прожитковий мінімум як дорослого, гідного поваги і відповідального громадянина України. У моделі не представлені прогнози щодо впливу діяльності нових випускників у соціумі. Також чинна модель не забезпечує моніторинг та оприлюднення ціннісно-якісної оцінки результатів навчання.

Отже, структура моделі реалізації компетентнісного підходу в процесі конструювання змісту профільного навчання в єдності його інваріантної і варіативної складових має бути гнучкою і працювати на отримання якісного особистісно ціннісного та суспільно значущого результату. Вона може складатися з таких функціональних блоків:

- блок «Філософія співпраці» – описуються місце і роль навчального закладу в громаді, принципи взаємодії учасників навчально-виховного процесу, методологічні основи та дидактичні умови реалізації компетентнісного підходу в процесі конструювання змісту профільного навчання в єдності його інваріантної і варіативної складових;
- блок «Випускник» – інваріантною частиною якого є загальнодержавні норми поведінки громадянина України, ідеальний образ якостей особистості, сформованих в результаті навчання, спрямованого на компетентнісний результат (ця частина для випускника може слугувати своєрідною інструкцією аналізу якості запропонованого йому освітнього простору та освітніх послуг); варіативною частиною блоку «Випускник», яка складається самим батьками учнів;
- блок «Законодавчого забезпечення» – від законів України до місцевих розпоряджень (рішень опікунської ради закладу загальної середньої освіти, батьківських зборів окремих класів);
- блок «Науково-методичного забезпечення» – комплексне загальне, інваріантне та варіативне забезпечення, інструменти для конструювання варіативного змісту профільного навчання;
- блок «Людські ресурси» – чітко визначається міра відповідальність перед країною, громадою, випускником тих, хто забезпечує конструювання та реалізацію змісту профільного навчання, спрямованого на компетентнісний результат;
- блок «Оптимізації навчально-виховного процесу» – залучення зовнішніх ресурсів (інформаційних, технічних, методичних, фінансових та ін.), забезпечення умов для фахової перепідготовки вчителів, організація поточного контролю і корекції, організація експертної оцінки якості й підтримки профільного навчання, впровадження автоматизації певних процесів в функціонуванні моделі;
- блок «Обмін досвідом» – засоби і події, які забезпечують цей процес як на локальному рівні, так і забезпечення участі в загальній педагогічній дискусії та визнання досвіду;
- блок «Керування» – принципи керування, керівна структура і забезпечення керування;
- блок «Звітності та прийняття рішень» – систематизація результатів управлінських рішень і впровадження компетентнісного підходу, схеми вивчення та реагування на проблемні моменти роботи закладу загальної середньої освіти та корекції варіативного змісту навчання.

Отже, завдяки варіюванню профільного навчання заклади загальної середньої освіти стають міні-лабораторією з дослідження, розроблення і впровадження потрібного змісту навчання.

Розділ 6

ПРОФІЛЬНЕ НАВЧАННЯ ЯК ОСВІТНЯ СТРАТЕГІЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ (ВАСЬКІВСЬКА Г. О.)

6.1. Досвід, проблеми та перспективи профільного навчання

Наступне десятиліття стане вирішальним щодо реформування та модернізації всієї освітньої системи. Профільне навчання покликане бути основою переходу до інноваційної моделі розвитку освіти, допомагати школі запровадити диференціацію, створити умови для самоствердження і самореалізації кожної особистості. Профільне навчання задовольнить потребу у формуванні нового покоління, здатного розбудовувати громадянське суспільство, бажання молоді здобути освіту, яка відповідає бачинням міжнародним стандартам, а також забезпечить перехід від знаневої парадигми освіти до компетентнісної.

За сучасних умов у старшій школі спостерігається надмірний обсяг знань, обов'язкових для засвоєння учнями (інваріантна освітня складова), що, з одного боку, веде до навчального перевантаження школярів, а з іншого, не дає змоги ефективно задовольнити їхні освітні потреби, пов'язані з подальшими життєвими планами. Перевантаженість старшокласників унеможливорює об'єктивну оцінку власних можливостей, здібностей і знань, формування уміння приймати оптимальні рішення щодо здобуття освіти та майбутньої професійної діяльності.

Оскільки профільне навчання, диференціація змісту навчання в старших класах здійснюється на основі співвідношення базових і профільних предметів, курсів за вибором, кожен із них виконує певну роль у реалізації завдань профільного навчання. Відповідно, на якість профільної освіти впливає стандарт, який має унормувати співвідношення між навчальними годинами, обов'язковими для вивчення, та тими, що зможуть обирати учні старшої школи.

З огляду на це, плануються зміни у змісті освіти старшокласників, які вестимуть до перегляду освітнього стандарту для основної та старшої школи щодо уточнення мети і завдань галузей, їх змісту, забезпечення завершення реалізації окремих змістових ліній на цих ступенях навчання тощо. Крім того, пропонується розширити обсяг варіативної складової навчального плану, зокрема, для здійснення профільної підготовки учнів.

Для реалізації сучасних вимог і запитів суспільства щодо профільного навчання, забезпечення індивідуальної орієнтованості змісту освіти старшокласників, гарантованого досягнення обов'язкового рівня загальноосвітньої підготовки випускників, реалізації індивідуальних програм профільного навчання необхідно забезпечити його дидактико-методичними розробками. Такі розробки розкриватимуть дидактичні засади організації профільного

навчання з огляду на інваріантну і варіативну освітні складові; дидактичні умови, за яких коригування змісту освітніх галузей забезпечить можливість для повноцінного здійснення профільного навчання у старшій школі; дидактичні можливості кожного освітнього компонента щодо формування в учнів ключових і предметних компетентностей.

Перевантаженість навчальним змістом окремих освітніх галузей, нечіткість і неконкретність деяких формулювань вимог до освітніх результатів, нераціональний розподіл навчальних годин між інваріантними і варіативними освітніми складовими, особливо в старшій школі, недостатня збалансованість частки освітніх галузей у змісті освіти не дає змоги повною мірою реалізувати на практиці новий зміст профільної освіти. Названі суперечності визначили актуальність проблеми формування змісту профільного навчання в єдності його інваріантної і варіативної складових.

Введення профільного навчання передбачає модернізацію змісту і структури освіти, що враховує реальність затвердження нових державних освітніх стандартів. Профільне навчання є складовою частиною загальної проблеми модернізації змісту шкільної освіти. Розв'язання цієї проблеми дасть змогу зменшити неспівмірне навчальне навантаження на учнів основної школи і водночас забезпечити повноцінну освіту старшокласників відповідно до їхніх запитів, індивідуальних здібностей і нахилів. З уведенням профільного навчання з'явиться реальна можливість усунути розрив і забезпечити наступність між загальною і професійною освітою.

Зважаючи на профільну парадигму загальної середньої освіти, до змісту інваріантної і варіативної складових висуваються нові вимоги, окреслені низкою державних документів. Відтак, постає актуальна проблема вибудовування нових організаційно-педагогічних систем, які потребують адекватних організаційно-педагогічних умов, а отже, увага науковців, педагогів-практиків має бути спрямована як на структурну, так і змістову інтеграцію загальної і професійної освіти. Організаційні й педагогічні умови забезпечення діяльності профільної школи передусім мають стосуватися напрямів залучення старшокласників до процесів самовизначення щодо притаманних саме їм провідних видів діяльності. Тож, узагальнивши наукові підходи, зазначаємо, що навчання в старшій школі слід здійснювати за максимального врахування індивідуальних освітніх траєкторій, визначених (або бажаних) самими учнями.

Оскільки структурна та змістова інтеграція загальної і професійної освіти не набула чітких абрисів, а організаційні і педагогічні умови забезпечення діяльності профільної школи не достатньо викристалізувалися, то й навчально-професійна діяльність учнів має епізодичний (несистемний) характер. Тобто навчання, хоч і спрямоване на забезпечення професійного у майбутньому зростанні, не знаходить бажаної (адекватної) рефлексії. З одного боку, усвідомлювана дорослість вимагає спиратися на власні мотиви, самостійно ставить мету своєї діяльності, самоорганізовуватися, а з іншого, не створено належних умов для повноцінного функціонування суб'єкт-суб'єктних стосунків. Таке явище, як ієрархічність, ще не сприймає

партнерства, а тому вчитель не може якісно виконувати роль консультанта. Тож учень майже наодинці залишається на освітній магістралі, сповненій далеко не найприємніших сюрпризів.

З огляду на гуманістичний підхід, що спирається на єдність буття і становлення людини, у старшій школі слід використовувати методи і принципи, за якими навчаються дорослі. Отже, індивідуалізація освітнього процесу має орієнтуватися на запити учнів, на варіативність змісту і форм освіти. Профільне навчання дає можливість реалізувати відповідні траєкторії учнів навіть в умовах класно-урочної організації навчального процесу. Новим Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти передбачається співвідношення навчальних годин для вивчення обов'язкових предметів і предметів, що їх самостійно оберуть учні для профільного навчання, яке має становити орієнтовно 50: 50% [114].

Профільне навчання як засіб диференціації й індивідуалізації навчання дає змогу за рахунок змін у структурі, змісті й організації освітнього процесу повніше враховувати інтереси, нахили і здібності учнів, створювати умови для навчання старшокласників відповідно до їхніх професійних інтересів і намірів щодо продовження здобуття освіти. Профільна школа – інституціональна форма реалізації цієї мети [280, с. 34].

Метою повної загальної середньої освіти є якнайповніша реалізація принципу особистісно орієнтованого навчання як основи профільного навчання. Профільне навчання має бути спрямованим на: набуття старшокласниками навичок самостійної навчально-аналітичної, науково-практичної, предметоузagalьнозавальної, дослідницько-пошукової і практикоорієнтованої діяльності; розвиток моральних, фізичних, комунікативних (мовна і мовленнєва діяльність), інтелектуальних, психічних, творчих, соціальних та інших якостей старшокласників; прагнення до саморозвитку (у т. ч. на засадах екоцентризму), самоідентифікації, самоосвіти, самозабезпечення. За таких умов значно розширюються можливості учнів у виборі власної освітньої траєкторії. Тож передусім слід забезпечити: а) виховання особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання і мобільності в умовах реформування освітньої галузі; б) неперервність освіти впродовж життя; в) можливості для рівного доступу до здобуття початкової допрофесійної підготовки, загальноосвітньої профільної і неперервної освіти.

Перехід до профільного навчання передбачає: забезпечення умов для життєвого і професійного самовизначення; виховання шанобливого ставлення до праці; формування свідомого вибору й оволодіння майбутньою професією; забезпечення наступності між загальною середньою і професійною освітою з огляду на обраний профіль; забезпечення поглибленого вивчення окремих предметів за програмами повної загальної середньої освіти; розширення можливостей соціалізації, ефективнішу підготовку випускників школи до освоєння програм вищої професійної освіти; сприяння встановленню рівного доступу до повноцінної освіти різним категоріям учнів відповідно до їхніх здібностей, індивідуальних нахилів і потреб; створення умов для врахування й розвитку навчально-пізнаваль-

них і професійних інтересів, нахилів, здібностей і потреб учнів старшої школи в процесі їх загальноосвітньої підготовки; створення умов для істотної диференціації змісту навчання старшокласників із широкими й гнучкими можливостями побудови школярами індивідуальних освітніх програм; формування соціальної, комунікативної, інформаційної, технічної, технологічної компетентностей учнів на допрофільному рівні, розвиток ціннісно-смыслових орієнтацій старшокласників [215] щодо майбутньої професійної діяльності з урахуванням таких основних професійних цінностей, як самостійність, мобільність, підприємливість, комунікативність [370].

У школах, де наповнюваність 10-го класу не дає змоги відкрити два профільні класи, профілізація здійснюється за рахунок поділу класу на дві профільні групи, наприклад, фізико-математичного й історико-правового профілів. Організація профільного навчання припускає створення системи добору учнів для продовження навчання в старших класах профільної школи, що дає змогу об'єктивно оцінити рівень готовності учнів до продовження освіти за тим чи іншим профілем, а також створення основи для впровадження в практику механізмів раціонального і прозорого конкурсного набору до старшої профільної школи [346]. Важливу роль у розв'язанні цього завдання може відіграти введення накопичувальної оцінки (портфоліо), що враховує різні досягнення учнів у проектній діяльності, у написанні рефератів, творчих робіт, а також реальні результати навчання на курсах за вибором тощо.

Серед головних принципів профільного навчання такі: а) варіативність й альтернативність освітніх програм, технологій навчання і методичного забезпечення навчально-виховного процесу; б) гнучкість змісту і форм організації профільного навчання (зокрема дистанційного, а також забезпечення можливості зміни профілю під час засвоєння знань за вже обраним профілем); в) діагностично-прогностична спрямованість щодо виявлення здібностей учнів з метою їхньої оптимальної орієнтації на профіль навчання; г) наступність і неперервність між допрофільною підготовкою, профільним навчанням, професійною підготовкою; д) розподіл учнів за рівнем освітньої підготовки, за інтересами і потребами, здібностями і нахилами.

Оскільки у школах сільської місцевості майже немає фахівців для викладання у старших класах, програми профільного навчання переважно реалізують учителі вищої категорії, що мають досвід роботи в класах з поглибленим вивченням предметів і значні досягнення у підготовці учнів. У міських освітніх установах до профільної підготовки учнів залучаються фахівці провідних ВНЗ (особливо для реалізації курсів за вибором, профільної практики, науково-дослідної роботи). У школах, що спеціалізуються на викладанні предметів музично-естетичного циклу, навчання за профільними предметами здійснюють викладачі музичних шкіл, музично-педагогічних коледжів, художніх училищ і т. ін. У сільських школах такі можливості майже відсутні, отже, необхідна своєрідна «інвентаризація» кадрового потенціалу щодо залучення педагогів до розроблення

програм курсів за вибором, варіативних програм предметів з урахуванням конкретного профілю, а також до безпосередньої роботи у старших класах профільної школи тощо.

У закладах загальної середньої освіти домінує модель внутрішньошкільної профілізації, яка реалізується за двома варіантами: 1) мультипрофільна, яка об'єднує кілька профілів навчання: а) економічний, фізико-математичний, лінгвістичний, б) природничо-науковий і гуманітарний; в) природничий, гуманітарний, фізико-математичний; г) економічний, історико-правовий, географічний; д) природничо-науковий, фізико-математичний, філологічний профілі; 2) однопрофільна спеціалізується лише на одному обраному профілі: а) музично-естетичний; б) філологічний.

Ми вважаємо, що слід ввести такі основні напрями профільного навчання: гуманітарний, природничий, математичний, технологічний, здоров'язбережувальний, мистецький. Відповідно передбачається введення таких можливих профілів у старших класах: а) гуманітарний (українська і/або іноземна філологія, літературознавство, історико-правовий, економічний, правовий (юридичний), філософський, педагогічний та ін.); б) природничий (хіміко-біологічний, хіміко-фізичний, географічний, біолого-географічний, еколого-географічний, медичний, екологічний та ін.); в) математичний (математичний, фізико-математичний тощо); г) технологічний (комп'ютерні технології, інформатика, проектування і конструювання, виробничі технології, агротехнологічний, менеджмент, побутове обслуговування тощо); д) здоров'язбережувальний (гімнастика, атлетика, плавання, спортивні ігри, туризм, військова справа тощо); е) мистецький (музичний, образотворчий, хореографічний, театральний, мистецтвознавчий та ін.).

У деяких школах діє історико-правовий профіль, утім, ці дві галузі доцільно розмежувати, зважаючи на їх самодостатність.

Для більш конкретного прикладу системного підходу до профільної середньої освіти, зокрема в гуманітарному напрямі, зупинимося на такій поширеній нині професії як юрист. Щоб вибір кожного учня був якомога більш самостійним, слід здобути більше знань про цю професію. Завдання вчителя під час опанування правознавства полягає не в тому, щоб учні завчили основні права, а в можливості самим відчуті ідею цих прав задля розуміння того, що вони безпосередньо стосуються їхньої майбутньої життєдіяльності.

Реалізація профільного навчання в освітніх закладах вимагає від адміністрації акумулювання відповідних ресурсів, зокрема матеріально-технічного забезпечення навчального процесу у профільних класах. Для вивчення іноземних мов потрібні лінгафонні кабінети, необхідне технічне обладнання, бібліотека іноземної літератури, навчально-методичні комплекси і підручники зарубіжних і українських авторів. На жаль, найчастіше освітні заклади розпочинають реалізацію програм підвищеного рівня, не підготувавши відповідної бази. Не кращою є ситуація з обладнанням для проведення лабораторних робіт з біології, фізики, хімії, комп'ютерні

класи-кабінети малоефективні (або їх немає), слабо забезпечене викладання предметів художнього напрямку, відсутні підручники з профільних предметів.

Питання організації добору в профільні класи – напружене, болюче і навіть конфліктне. Набір у гуманітарні класи здійснюється за залишковим принципом: зараховуються ті, хто не пройшов відбір за природничо-науковим чи фізико-математичним профілем. Складність й у тому, що під час добору учнів за профілями недостатньо користуватися одним методом. Необхідний комплекс заходів, що дає змогу уникнути випадкового характеру комплектування профільного класу. Слід забезпечити можливість переходу дитини в будь-який час з одного профілю в інший, тим більше, якщо має місце рання профілізація, з 8–9-го класу. Визначальним показником під час вибору профілю має бути бажання (чи небажання) самої дитини.

В освітніх закладах мають використовуватися різні методи добору учнів у профільні класи – залежно від специфіки самого освітнього закладу: іспит з двох обов'язкових предметів (українська мова, математика) і з одного профільного (ліцеї, гімназії, спеціалізовані школи); гнучка діагностика за ступенем музичної й естетичної обдарованості й виявлення здібностей дітей до відповідних видів діяльності; тестування учнів і батьків на предмет виявлення потреб і нахилів дітей; урахування стану здоров'я, рекомендації фахівців: педагогів, медиків, психологів та ін.; накопичувальна система досягнень учнів – портфоліо.

Учитель профільної школи зобов'язаний не просто бути фахівцем високого рівня, що відповідає профілю і спеціалізації своєї діяльності, але й повинен забезпечувати: варіативність та особистісну орієнтацію освітнього процесу, проектування індивідуальних освітніх траєкторій; практичну орієнтацію освітнього процесу через освоєння проектно-дослідницьких і комунікативних методів; завершення професійного самовизначення старшокласників і формування умінь, навичок, компетентностей, необхідних для продовження навчання у відповідній сфері професійної освіти.

Важливим чинником вибору профілю навчання також є усвідомлення учнем своїх індивідуальних можливостей та обмежень, які накладають стан здоров'я, особливості характеру, темпераменту, психіки в цілому. Саме тому в системі понять щодо вибору профілю і майбутньої професії «хочу»-«можу» – «знаю»-«необхідно» суттєвим є й поняття «маю», яке стосується переважно стану здоров'я (наявність фізичних і деяких психічних особливостей). Якщо вимоги до бажаної професії не збігаються зі станом особистого здоров'я, то йдеться про профнепридатність. Отже, інформація про професію має засвоюватися разом з відомостями про обмеження, пов'язані зі станом здоров'я. Тобто йдеться про вчасне встановлення неспроможності людини виконувати певні професійні обов'язки.

Профільне навчання передбачає обов'язкову допрофільну підготовку (професійна орієнтація учнів, сприяння вибору ними напряму профільного навчання у старшій школі), відсутність такої підготовки значно обмежує свободу вибору. Утім, щоб допрофільна підготовка була ефективнішою,

доцільно було б деякі її елементи ввести ще у молодших класах. Наприклад, права людини необхідно вивчати з наймолодшого шкільного віку, адже саме у початковій школі дитина здобуває необхідні знання і набуває відповідних навичок поведінки у колективі. Звісно, слід урахувувати вікові особливості, сприйняття гри, що значно підсилить ефективність вивчення прав людини [67].

Мету допрофільної підготовки слід розглядати не як добір у профільні класи, а як допомогу учням у усвідомленому виборі того чи іншого профілю. Допомога ця може бути здійснена за надання учням широкого спектра курсів за вибором, що уможливить «перевірку» школярами своїх здібностей за тим чи іншим напрямом діяльності. Тож необхідною умовою створення освітнього простору, що сприяє самовизначенню учнів основного ступеня, є введення допрофільної підготовки через організацію курсів за вибором.

Організація допрофільної підготовки передбачає: 1) збільшення годин інваріантного (шкільного) компонента базового навчального плану у випускному класі основного ступеня загальної освіти; 2) розподіл класу на необхідну кількість груп за організації обов'язкових занять за вибором; 3) використання годин варіативного компонента, насамперед, на організацію допрофільної підготовки. Оскільки основна мета курсів за вибором – профорієнтаційна, то кількість таких курсів має бути достатньою. Вони мають бути своєрідними короткотерміновими навчальними модулями, чергуватися, вводитися поступово, тому що одночасне введення всіх курсів за вибором може постати перед учнем як складне нерозв'язне завдання [422, с. 109].

Допрофільна підготовка може здійснюватися за рахунок організації: наукових об'єднань для учнів 9-х класів; психологічних тренінгів; класів поглибленого вивчення предмета, наприклад, іноземної мови з 1-го чи 2-го класу; допрофільних класів у випускних класах основної школи; прогімназії для учнів 1–7-х класів, метою якої є загальна розвивальна підготовка учнів; годин розвивального навчання, додаткових занять для учнів 5–7-х класів, а також запровадження курсів за вибором.

Більшість шкіл, зберігаючи базовий рівень викладання непрофільних предметів, збільшення кількості годин на вивчення профільних здійснюють за рахунок: варіативної частини базового навчального плану (шкільний компонент); індивідуальних і групових занять у другій половині дня; механічного збільшення кількості годин на профільні предмети (у такому разі навчальний план профільного класу «перевантажується» на 8–10 годин, що, звісно, не може не позначитися на здоров'ї і самопочутті учнів); інтенсифікації навчального процесу. У деяких спеціалізованих освітніх закладах відповідна проблема розв'язується за рахунок створення авторських навчальних планів, де збільшення годин на профільні предмети компенсується за рахунок скорочення кількості годин на непрофільні предмети. Однак оскільки зменшення кількості годин не покриває збільшення, проблема максимального навантаження учнів також залишається гострою.

Курси за вибором як обов'язкові для відвідування на вибір учнів можуть бути реалізовані за рахунок: годин регіонального, гімназійного чи шкільного компонентів базового навчального плану; збільшення годин максимального навантаження; створення ресурсних центрів; використання ресурсів додаткової освіти. Тематика курсів за вибором дуже різноманітна, визначається відповідно до профілю. Як правило, це курси двох типів: 1) курси, що «підтримують» вивчення основних профільних предметів на заданому профільним стандартом рівні («Стилістика», «Культура мови», «Риторика», «Літературне (історичне, географічне) краєзнавство», «Зарубіжна література», «Країнознавство», «Історія і культура українського народу», «Фольклор», «Основи економіки», «Український правопис», «Словники як засіб пізнання світу» та ін.); 2) курси, що виконують функцію внутрішньо-профільної спеціалізації навчання і побудови індивідуальних освітніх траєкторій («Техніка перекладу», «Технічний переклад», «Ділова англійська», «Основи редагування», «Спеціальні інструменти», «Загальна екологія і раціональне природокористування» тощо).

Однак перелік курсів за вибором, що пропонуються учням профільних класів у деяких освітніх закладах, дуже незначний, а отже, не задовольняються запити і потреби учнів. Це характерно для шкіл сільської місцевості. Саме тому актуальною проблемою постає створення бази курсів за вибором, адже на селі значно менше можливостей, а подекуди їх немає зовсім. Тож питання залучення спеціалістів, які б навчали професіям, залишається відкритим. Отже, виходячи з реалій сільської школи, необхідність створення бази курсів за вибором, спецкурсів, факультативних і профільних курсів є незаперечною [70].

Доцільно згадати досвід профільного навчання на початку 80-х років ХХ ст., коли існували тісні зв'язки педагогічних ВНЗ із сільськими школами, так звані «Школи молодого вчителя», коли учень 10-го класу, який виявив педагогічні здібності, направлявся під час канікул до педінституту для підготовки до вступу і ширшого ознайомлення з обраною професією. Наразі така співпраця була б ефективною для реалізації профільного навчання.

Окресливши організаційно-педагогічні умови, принципи й основні напрями профільного навчання, схарактеризувавши мету допрофільної підготовки і процес її організації, розглянувши особливості впровадження курсів за вибором, подаємо основні поради учням до вибору профілю навчання: 1) ознайомитися з якнайбільшою кількістю професій (скласти словник професій для портфоліо), докладніше дізнатися про ті, що цікавлять найбільше; 2) вивчити вимоги, що висуваються до кожного типу професій: «людина – людина», «людина – техніка», «людина – природа», «людина – знакова система» і «людина – художній образ»; 3) пізнати себе (докладно вивчити свої навчальні можливості, інтереси, нахили, здібності, захоплення, стан здоров'я, психічні особливості); 4) зіставити свої можливості з обраним типом професії і зробити висновок; 5) проконсультуватися зі шкільним психологом і соціальним педагогом, класним керівником і вчителями-предметниками, врахувати поради батьків щодо груп спо-

ріднених чи схожих (на перший погляд) професій і їхні думки з приводу конкретно обраної майбутньої професії; 6) прослухати кілька курсів за вибором, що допоможе задовольнити інформаційні інтереси і визначитися з вибором профілю; 7) довідатися, знання з яких предметів найнеобхідніші для обраної професії, і визначити їх для себе як основні; 8) обрати назву профілю, що відповідає цим основним предметам і продовжити навчання в 10-му класі за обраним профілем.

Профільне навчання буде ефективнішим, якщо реалізуватиметься не тільки в навчальній, але й у позаурочній діяльності. Саме організація позаурочної і позашкільної діяльності за обраним профілем є одним з найважливіших моментів, що відрізняють профільну школу від шкіл, де реалізують ті чи інші програми поглибленого вивчення предметів. Такою позаурочною профільною підготовкою учнів може бути: а) профільна практика, що містить форми організації позаурочної і позашкільної діяльності дітей (лабораторні роботи, робота в Інтернеті, складання і захист бізнес-планів, етнографічні, польові, археологічні експедиції, робота в музеях, архівах, бібліотеках, історичні екскурсії; б) концертна і виставкова діяльність; в) педагогічна практика для педкласів; г) профільні табори; д) предметні тижні; е) науково-дослідна і проектна діяльність учнів тощо.

Слід зазначити, що спектр подібних форм організації позаурочної профільної підготовки може бути різноманітним: фольклорна, діалектологічна практика, розмовна практика, пошукова експедиція, археологічна експедиція, робота шкільного історичного музею тощо. Головним її призначенням є забезпечення глибокого освоєння змісту профільних програм, а також забезпечення внутрішньопрофільної спеціалізації учнів.

Науково-технічний розвиток, соціальні зміни останніх десятиліть світової історії вплинули на перегляд мети і завдань української освіти. З одного боку, спостерігаються позитивні парадигмальні зрушення в особистісно зорієнтованому навчанні. З іншого – назріла проблема перегляду змісту освіти у старшій школі. Курс України на перетворення в економічному, політичному та суспільному житті детермінує розвиток усіх сфер життєдіяльності. Зміна місії людини в оновленій системі, її політичних і духовних поглядах диктує нові вимоги до особистості, до освітньої та професійної підготовки молодого покоління.

У новому інформаційно-технологічному суспільстві визначальним у конкуренції буде рівень освіти нації. XXI століття – це час переходу до високотехнологічного інформаційного суспільства, де якість людського потенціалу, рівень освіченості і культури всього населення набувають вирішального значення для економічного і соціального поступу держави.

Відповідно до Концепції загальної середньої освіти одним з основних завдань закладів загальної середньої освіти є формування у школярів бажання і вміння вчитися, виховання потреби і здатності до навчання упродовж усього життя, вироблення умінь практичного і творчого застосування здобутих знань, становлення в учнів цілісного наукового світогляду, загальнонаукової, загальнокультурної, технологічної, комунікативної

і соціальної компетентностей на основі засвоєння системи знань про природу, людину, суспільство, культуру, виробництво та виховання в учнів любові до праці забезпечення умов для їх життєвого і професійного самовизначення, формування готовності до свідомого вибору і оволодіння майбутньою професією. Старша школа 12-річного навчання визначена як профільна, що створює значно кращі умови для диференційованого навчання, врахування індивідуальних особливостей розвитку учнів, що відрізняються передусім якісним складом своїх здібностей.

Профільність навчання визначається з урахуванням освітніх потреб учнів, кадрових можливостей і матеріальної бази школи, соціокультурного і виробничого середовища, перспектив здобуття подальшої освіти випускниками школи. Залежно від умов роботи конкретної школи профільність навчання може бути реалізована як у межах всього навчального закладу, так і в окремих класах або групах учнів.

Концепція профільного навчання в старшій школі визначає профільне навчання як вид диференційованого навчання, який передбачає врахування освітніх потреб, нахилів і здібностей учнів і створення умов для навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення. Мета профільного навчання – забезпечення можливостей для рівного доступу учнівської молоді для здобуття загальноосвітньої профільної та початкової допрофільної підготовки, неперервної освіти впродовж усього життя, виховання особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання й мобільності в умовах реформування сучасного суспільства. Профільне навчання спрямоване на набуття старшокласниками навичок самостійної науково-практичної, дослідницько-пошукової діяльності, розвиток їхніх інтелектуальних, психічних, творчих, моральних, фізичних, соціальних якостей, прагнення до саморозвитку та самоосвіти.

Три основні чинники успішного вибору професії виокремив Ф. Парсонс:

- правильна самооцінка схильностей, здібностей, інтересів, устремлень, можливостей і обмежень;
- знання того, що потрібне для успішної діяльності в кожній з вибраних професій;
- уміння співвіднести результати самооцінки із знаннями вимог професій.

Психологи Л. Виготський, О.О. Леонтьєв, С. Рубінштейн обґрунтували найважливішу закономірність: розвиток особи відбувається лише в тій діяльності, яка насичена елементами творчості і викликає у людини позитивне ставлення до цього виду праці. Принцип свідомості у виборі професії виражається в прагненні задовольнити своїм вибором не тільки особисті потреби у трудовій діяльності, а й принести якомога більше користі суспільству. Усвідомлення необхідності вибору в першу чергу тих професій, які потрібні народному господарству в даний момент, найбільшою мірою служить одним з показників розвиненості свідомості особи. Порушення принципу відповідності потреб особи і суспільства приводить до незбалансованості в професійній структурі кадрів. Щоб вибір професій був справді свідомим і вільним уся шкільна робота повинна сприяти професійному

самовизначенню учнів, насамперед виявленню і розвитку схильностей і здібностей, формуванню мотивів вибору професії, професійних інтересів, моральних та інших якостей, важливих для майбутньої трудової діяльності. Профорієнтація має здійснюватися на всіх вікових етапах:

- емоційно-образний (діти старшого дошкільного віку), який полягає у формуванні позитивного ставлення до світу професій, до людей праці. Професії відомі дітям лише за назвами і деякими зовнішніми ознаками.
- пропедевтичний (1–4-й кл.) – розвиток інтересу до професії батьків, до найбільш масових професій. Формування любові і сумлінного ставлення до праці. У молодших школярів ще немає підстав для здійснення серйозного професійного вибору, часто відсутні виражені інтереси і нахили.
- пошуково-зондуючий (5–7-й кл.) – характеризується формуванням професійної спрямованості при усвідомленні інтересів, здібностей, цінностей, які пов'язані з вибором професії і визначенням свого місця в суспільстві. У цих учнів можуть мати місце раптові перемини в інтересах, що пояснюється істотним підйомом пізнавальної активності у цьому віці.
- формування професійної свідомості (8–9-й кл.), який характеризується формуванням особистісного сенсу вибору професії, вміння співвідносити суспільні цілі вибору сфери діяльності зі своїми ідеалами. На цьому етапі учень повинен реально сформулювати для себе завдання вибору майбутньої діяльності з урахуванням наявного психологічного і психофізіологічного ресурсів.
- період уточнення соціально-професійного статусу (10–12-й кл.). Формування знань, умінь у визначеній сфері трудової діяльності.

З огляду на аналіз теорії і практики навчання в старшій школі, нами виокремлено основні причини, що утруднюють реалізацію профільного навчання: відсутність необхідної матеріально-технічної та навчально-методичної бази; брак кадрів (педагогічних працівників, що мають достатній рівень кваліфікації для роботи в профільних класах); відсутність системного моніторингу процесу впровадження профільного навчання; невідповідність у більшості випадків обраних навчальними закладами профілів навчання реальним потребам учнів та суспільства; недостатній рівень роз'яснювальної роботи з батьками та роботи щодо залучення їх до активної участі в процесі впровадження профільного навчання. Усунення цих недоліків сприятиме вирішенню проблем профілізації закладів загальної середньої освіти, що значно покращить якість освіти і ефективність соціалізації старшокласників.

6.2. Соціалізаційні аспекти інваріантної та варіативної складових змісту профільного навчання

В епоху глобалізації будь-яка соціальна і професійна діяльність стає проміжною. За цієї обставини кожна людина може опинитись у непередбачуваних для неї комунікативних, професійних і соціальних ситуаціях. Натомість освіта орієнтується на широку міждисциплінарну підготовку

учнів – формування ефективних механізмів динамічної комунікативної і міжкультурної взаємодії. Засвоєння певної суми знань залишається важливою функцією сучасного навчального процесу. У реалізації цієї функції є низка проблем: намагання домогтися засвоєння, а то й механічного запам'ятовування учнем інформаційного супроводження базових знань.

Це, з одного боку, непомірно розширює обсяг матеріалу, який мусить засвоювати учень, веде до його перевантаження, а з іншого, розчиняє базові знання у другорядній інформації, нівелює їх, що негативно позначається на пізнавальній діяльності і розвитку особистості. Для освіти, спрямованої на засвоєння значного обсягу знань, формування умінь і навичок, характерні інформаційні перевантаження, спричинені швидкими соціокультурними змінами.

Знання історичних і життєвих подій викликають внутрішню перебудову особистості, що відображається на переосмисленні попередніх орієнтацій, відносин і прагнень. Звісно, зміни у самосвідомості людини відбуваються і за допомогою засобів масової інформації. Результати нашого опитування серед учнів 9–11-х класів (608 юнаків і дівчат), проведеного у закладах загальної середньої освіти Житомирської області та м. Києва, вказали на те, що 78,29% респондентів черпають необхідні їх знання саме з ТБ, радіо і преси. За таких умов змінюється ставлення до інших людей, до самого себе і свого життя. Цей процес називають соціалізацією особистості й він не припиняється впродовж усього життя. Проте найважливіший період соціалізації відбувається у старшому шкільному віці, коли все життя ще попереду і багато чого можна змінити.

Коли ми поставили нашим респондентам запитання про те, яких саме знань їм не вистачає, то здобули такі дані. Усього опитано 608 учнів. Відповіли 392 респонденти, або 64,47% від загальної кількості (табл. 6.1.1).

Таблиця 6.1.1. **Відповіді учнів 9–11-х класів на запитання, яких знань їм не вистачає**

ДЖЕРЕЛА ІНФОРМАЦІЇ	ЧАСТОТА	ЧАСТКА ВСІХ ОПИТАНИХ,%	ЧАСТКА ТИХ, ХТО ВІДПОВІВ,%
Про суспільство	284	46,71	72,45
Про людину	172	28,29	43,88
Про природу	104	17,11	26,53
Про техніку	0	0,00	0,00
Про технології	0	0,00	0,00
Утруднилися відповісти	8	1,32	2,04
Не відповіли	216	35,53	–

Як бачимо, на нестачу знань з техніки і технологій діти не скаржаться. Натомість прогалин у знаннях про суспільство, людину і природу вистачає. Учні розуміють важливість здобуття саме цих знань, адже кожний з них має вже чималий особистий досвід життєдіяльності (з різноманітними спогадами, сумнівами, розчаруваннями, страхами, оцінками, висновками, удачами й поразками, розв'язаними й нерозв'язаними проблемами). До того ж старший підлітковий вік – це ще й вік максималізму, коли свої погляди видаються найправильнішими. Водночас в учнів старшої школи набувають значного сенсу процеси морально-духовної автономізації особистості, фізичного і морального вдосконалення, життєвого самовизначення, а відтак і входження у світ суспільства. У цей період задіюється механізм інтеграції знань задля створення цілісної особистісної картини світу.

Проблеми соціалізації особистості з урахуванням вікових особливостей висвітлено в роботах К. Абульханової-Славської, Б. Афанасьєва, Л. Божович, Л. Буєвої, Л. Виготського, Р. Гурова, І. Кона, О. М. Леонтьєва, А. Петровського, О. Харчева, М. Юркевича.

Аспекти соціалізації і становлення учнів як соціально компетентних є в сучасній освіті одними із найактуальніших, таких, що вимагають максимум зусиль для їх розв'язання. Зважаючи на сучасні тенденції, що стосуються змін уявлень про людину, її освіту, можна підсумувати, що освіта на сучасному етапі робить акцент на соціально орієнтовану особистість, тобто особистість, яка здібна не лише адаптуватись у суспільстві за його правилами, нормами і законами, а й водночас реалізувати себе як неповторну індивідуальність, здійснюючи свідомий життєвий вибір, формуючи необхідну для себе і суспільства систему цінностей.

Першочерговими є наразі проблеми взаємодії людини і суспільства, проблеми соціалізації особистості, соціального становлення і соціального розвитку школяра [102; 233; 238; 248]. Від того, наскільки ефективно людина може взаємодіяти з навколишнім світом і співпрацювати з людьми, проявляти толерантність до інших культур, співвідносити особисті інтереси з потребами суспільства, формувати власну систему цінностей, залежить її становлення як громадянина, а отже, й розвиток її соціальної компетентності. Самооцінку набутих умінь і навичок одинадцятикласниками знаходити порозуміння і співпрацювати з іншими людьми презентовано у табл. 6.1.2.

Таблиця 6.1.2. Самооцінка набутих умінь і навичок одинадцятикласниками знаходити порозуміння і співпрацювати з іншими

Рівень набутих умінь і навичок	Кількість тих, хто відповів	У % до всіх 1013 респондентів	У % до тих 998, хто відповів
Високий	447	44,1	44,8
Вище середнього	399	39,4	40,0
Середній	124	12,2	12,4

Рівень набутих умінь і навичок	Кількість тих, хто відповів	У % до всіх 1013 респондентів	У % до тих 998, хто відповів
Нижче середнього	23	2,3	2,3
Незадовільний	5	0,5	0,5
Усього	998	–	100

Профільне навчання покликане забезпечити (окрім поглибленого вивчення окремих предметів і допрофесійної підготовки) розвиток соціальної компетентності, а відтак й успішну соціалізацію учнів. Тобто пріоритетним завданням, яке має розв'язати сучасна школа, є розвиток нахилів учнів, їхніх інтересів і здібностей до соціального самовизначення. З огляду на це, розвиток самостійності, здібності до творчої діяльності й готовності до співпраці, а також формування толерантності, громадянської відповідальності та правової самосвідомості (адаптація до мінливих умов життя у суспільстві) набувають виняткового значення, змушуючи підпорядковувати зміст освіти, навчальні технології, навчально-виховний процес загалом найголовнішому – вихованню справжнього громадянина як представника вільної і незалежної країни. Саме тому перед школою ставиться завдання зберегти фундаментальність освіти, водночас посилити практичну і поглибити життєву спрямованість змісту освіти, розвивати в учнів здібність до мислення і самостійної діяльності, дбаючи про їхні ціннісно-сміслові орієнтації.

Оновлення шкільної освіти передбачає розв'язання низки завдань:

- формування досвіду самопізнання, самореалізації, індивідуальної і колективної дії, на основі якої може бути здійснено соціальне і професійне самовизначення;
- формування стійкості до асоціальних впливів, до будь-яких шкідливих для здоров'я звичок і неадекватної поведінки, яку можуть демонструвати інші люди;
- посилення різних видів і форм організації діяльності учнів, що спрямована на оволодіння реальним соціальним досвідом;
- формування соціальної компетентності на рівні готовності до свідомої участі у громадянському житті, розвиток соціальної активності учнів;
- формування усвідомленого вибору подальшої освітньої траєкторії або професійної діяльності;
- опанування засобів інформаційних технологій на рівні користувача;
- опанування іноземних мов на робочому рівні;
- посилення соціально-гуманітарної, ціннісної орієнтованості загальної середньої освіти, розширення і конкретизації її соціального і культурного контексту [327, с. 46–52].

Отже, можна констатувати, що сучасна освіта спрямована передусім на створення умов для можливості опанування підростаючим поколінням такого досвіду, який сприяє самовизначенню особистості у різних сферах

і становленню її соціальної компетентності. З огляду на викладене, слід наголосити, що успіх і успішність у суспільстві визначаються рівнем компетентності, що значною мірою залежить, з одного боку, від якості освіти, з іншого – від здатності вчитись упродовж життя.

Компетентність – поняття, яке у світовій педагогічній практиці з другої половини ХХ ст. посідає одне з центральних місць. Водночас у багатьох джерелах його трактують по-різному. Зокрема, компетентність розглядають: як освітні результати, які досягаються не лише засобами змісту освіти, але й соціальної взаємодії [40]; як володіння знаннями, що дають змогу висувати судження про будь-що [308]; поінформованість і здатність реалізовувати свої можливості у певній галузі життєдіяльності; як досвід у тій чи іншій галузі, який уможливить гарантоване досягнення високих результатів у певному виді діяльності; як психологічна якість, що означає силу і впевненість, яка виходить із почуття власної успішності й корисності, що дасть людині усвідомлення своєї здатності ефективно взаємодіяти з оточенням, продуктивно розв'язувати поставлені завдання [323, с. 83].

Отже, компетентність можна визначити як інтегративну особистісну якість, що формується у процесі соціалізації і дає змогу людині швидко й адекватно адаптуватися в суспільстві й ефективно взаємодіяти з соціальним оточенням.

На думку більшості дослідників, до складу будь-якої компетентності входять: знання про предмет діяльності; уміння орієнтуватись у ситуаціях, які пов'язані з цим предметом; уміння правильно визначати свої можливості, можливості інших, ставити задачі й відшукувати адекватні їм розв'язки; досвід поводження з предметами; розвинуті інтуїція, рефлексія, емпатія. Відсутність єдиної думки щодо ключового поняття «компетентність» породжує різні думки щодо поняття «соціальна компетентність». Утім, узагальнивши різні позиції, можна констатувати, що соціальна компетентність – це соціальні навички, які дають змогу людині адекватно виконувати норми і правила життя у суспільстві [324].

Соціальна компетентність містить:

- знання про будову і функціонування соціальних інститутів у суспільстві; про соціальні структури; про різні соціальні процеси, що відбуваються у суспільстві;
- знання рольових вимог, які висуваються суспільством до представників того чи іншого соціального прошарку;
- навички рольової поведінки, що зорієнтована на той чи інший соціальний статус;
- знання загальнолюдських норм і цінностей, а також норм (звичок, звичаїв, традицій, моралі, законів, заборон тощо) у різних сферах і галузях соціального життя – національного, політичного, релігійного, економічного, духовного тощо;
- уміння і навички ефективної соціальної взаємодії (володіння вербальною і невербальною комунікаціями, механізмами взаєморозуміння у процесі спілкування);

- знання й уявлення людини про себе, сприйняття себе як соціального суб'єкта та ін.

Тобто змістовим аспектом соціальної компетентності є активна, ініціативна і конструктивна позиція людини щодо житті суспільства, її участь у тому, що відбувається довкола, і відповідальність за це, її прагнення до поліпшення якості власного життя. До особистісного аспекту соціальної компетентності належать уміння здобувати знання про світ і себе, піклуватися про себе та інших, вибудовувати свої відносини з соціумом й оточенням. Звісно, відмінності у розумінні сутності і структури соціальної компетентності позначаються і на процесі її формування.

Соціальна компетентність як здатність особистості розуміти щоденні ситуації, прогнозувати їх розвиток, бачити і передбачати варіанти реальної поведінки у цих ситуаціях інших людей, здатність і готовність співпрацювати, діяти самостійно і відповідально на основі вміння накопичувати і обмірковувати соціальну інформацію, є метою будь-якої виховної роботи і ядром соціалізації.

Багатогранність соціальних відносин і зв'язків у сучасному світі зумовлюють складність соціальних дій, які, утім, у період дорослішання мають бути засвоєні особистістю. Тож процес формування соціальної компетентності має враховувати специфіку умов життя сучасної людини. З огляду на викладене, мають створюватися «умови для засвоєння дітьми соціальних навичок і ролей, розвитку культури їхньої соціальної поведінки з урахуванням динаміки соціально-економічних змін» [182].

Процес формування соціальної компетентності в учнів старшої школи можна подати як дидактичну моделі, що містить певні блоки:

- **змістовий** – представлений змістом гуманітарних предметів і визнається вимогами державного освітнього стандарту; механізм реалізації – інтерактивні методи взаємодії (індивідуальні, групові, міжгрупові) на уроках;
- **діяльнісний** – сприяє формуванню в учня суб'єктного досвіду, його компонентів в інтерактивній взаємодії, які сприяють формуванню соціальної компетентності;
- **результативний** – представлений обґрунтуванням критеріїв соціальної компетентності: цінностями і пріоритетами соціальної взаємодії, соціально значущими якостями особистості, знаннями соціального характеру і функціональною грамотністю.

Старшокласник як суб'єкт навчальної діяльності через специфіку соціальної ситуації розвитку, в якій він перебуває, характеризується якісно новим змістом цієї діяльності. Водночас із внутрішніми пізнавальними мотивами засвоєння знань у навчальних предметах, що мають особистісну смислову цінність, а такими знаннями і є передусім знання про людину, з'являються широкі соціальні й вузькоособистісні зовнішні мотиви, серед яких мотиви досягнення відіграють велику роль [422, с. 255].

Навчальна діяльність якісно змінюється за структурою, бо для старшокласника сама навчальна діяльність є засобом реалізації життєвих планів

на майбутнє. За підсумками конкретного навчання вчитель вносить певні корективи у зміст, або форми і методи роботи. Якщо учень усвідомлює, що йому бракує знань чи умінь для діяльності у певній галузі соціальної взаємодії і спілкуванні, тоді проводить самокорекцію. Він самостійно удосконалює свої знання і вміння шляхом самоосвіти: читання додаткової літератури, відвідування додаткових курсів, використання електронних ресурсів тощо.

Нами виокремлено низку умов, що дадуть змогу формувати соціальну компетентність старшокласників:

- практичні заняття мають бути безперервними, тобто здійснюватися протягом усіх років навчання у школі, що уможливить поступове введення учня у соціальну роль;
- необхідно під час практичних занять ознайомлювати учнів з різними життєвими ситуаціями, що забезпечуватиме практичну підготовку до соціального спілкування і взаємодії;
- слід надавати учням можливість не лише отримувати інформацію, а й повноцінно спілкуватися і взаємодіяти.

В учнів старшої школи формування соціальних компетентностей можна здійснювати за такими напрямками:

- системне ознайомлення школярів з професіями;
- ознайомлення з соціально-рольовими функціями, які засвоює кожна людина.

У такий спосіб школа сприятиме формуванню почуття відповідального (професійного) ставлення до виконання основних соціальних ролей людини. З цією метою треба залучати старшокласників до розроблення і захисту еталонної моделі, сценарію соціальної професії. У рамках щорічного соціального практикуму учням пропонується розробити і захистити кілька сценаріїв тієї чи іншої соціальної ролі, яку людина виконує щоденно. Під час моделювання (розроблення сценарію соціальної професії або ролі) старшокласники можуть використати запропонований алгоритм.

- 1) Визначити за допомогою різних джерел інформації: призначення, «місії» соціальної професії, її ролі у суспільстві, спрямованість; основний зміст діяльності; основні права і обов'язки; ступінь відповідальності перед суспільством і державою.
- 2) Здійснити розроблення або вибірку дій, прийомів, умінь, способів здійснення, що їх слід застосовувати у певній професії задля успішного досягнення результату, описати їх.
- 3) Описати основні способи і наслідки порушень норм, прав і обов'язків у певній професії, шляхи їх попередження.
- 4) Скласти перелік правил, якими можна керуватися у власному житті за умов реалізації функцій певної соціальної професії або ролі.
- 5) Спільно з однокласниками оформити накопичений матеріал у міні-книжку «Твої соціальні професії та ролі».

Учитель, який організовує і спрямовує навчальну діяльність старшокласників щодо добору, оброблення й оформлення матеріалу з метою створення

ними сценаріїв соціальних професій і ролей, мусить виконати конкретні вимоги. Після прочитання відповідного курсу (наприклад, розроблений нами курс «Людинознавство») обов'язково мають бути розроблені орієнтовні завдання. За основу сценаріїв брати позитивні моменти і особистісні якості людини. При розробленні сценаріїв, які потрібно розробляти впродовж року, провести конкурс проектів тощо [237, с. 12].

Отже, формування соціальної компетентності в учнів старшої школи має бути гуманним за змістом і методами навчально-виховного процесу; охоплювати всі природничі й гуманітарні знання; правдиво відображати суспільні досягнення, не вдаючись ані до прикрашання, ані применшення їх значення; стимулювати логічний аналіз і порівняння різних поглядів з тих самих питань, широко використовуючи діалогові методи роботи на уроці; формувати звичку мислити в широкому міждисциплінарному полі знань; ґрунтуватися на загальнолюдських цінностях – повазі до прав і свобод особи, дбайливому ставленні до природи і пам'яток культури, співчутті й милосерді до інвалідів, здоровому способі життя; спонукати учнів до фізичного, інтелектуального й морального самовдосконалення, постійного саморозвитку творчого потенціалу (активізація творчої рефлексійної діяльності); надавати учням методичні засоби для самопізнання й самовиховання (а також для гармонізації стосунків з людьми, довкіллям; запобігання нещасним випадкам; самозахисту й виживання в екстремальних умовах перебування; формувати неприйняття соціальної нерівності людей); формувати толерантність щодо расових, національних, релігійних та інших відмінностей; сприяти вільному й раціональному самовизначенню в політичній, професійній, духовній і іншій сферах.

Досягнення окреслених цілей реалізується через засвоєння учнями соціальних знань, а також умінь, що набуваються у процесі практико-орієнтованого підходу в умовах профільного навчання.

У ситуації, що склалася, освітня школа повинна допомагати учням в соціально-професійному самовизначенні шляхом включення в освітній процес профілізації навчання. Саме ж профільне навчання має допомогти школі подолати її закритість від суспільства, сприяти становленню позашкільних відносин суб'єктів освітнього процесу, відродити практику наставництва. Профільність школи визначається потребами професійної школи, а ці потреби – потребами суспільства.

Професійні напрями закладів загальної середньої освіти можуть включати різноманітний набір профілів, який визначається потребами регіону, структурою ринку праці. Тут можливі техніко-технологічні профілі, пов'язані з матеріальними технологіями, технікою, технічним обслуговуванням, а також профілі, пов'язані зі створенням нематеріальних цінностей і сферою послуг. Можливо і універсальний напрямок для тих учнів, які до моменту завершення навчання у основній школі не виявили своїх інтересів, не проявили усвідомленого бажання навчання в профільних класах.

Аналіз стану профільного навчання дає змогу зробити висновок, що проблеми профільного навчання приділяється особливе місце в ході ре-

формування освіти в більшості розвинутих країн світу і частка учнів, які продовжують навчання у профільній школі, неухильно зростає (в даний час не менше 70%).

У процесі дослідження ми виявили умови масової профілізації старшої школи, які полягають у наступному:

- усвідомленість необхідності вибору того чи іншого профілю навчання після 9-го класу батьками і учнями, що дає змогу учням визначити свою професійну спрямованість, уникнути помилок в профорієнтації;
 - розроблення нових підходів в організації навчальної діяльності старшокласників, які навчаються в профільних класах (людиноцентристський підхід, розвивальне навчання, творчий клімат процесу навчання);
 - створення нового методичного забезпечення (підручники, посібники, дидактичні матеріали, комп'ютерні програми);
 - спеціальна підготовка педагогів, які враховують вікову психологію ранньої профілізації, які володіють методами і формами вузівського викладання;
 - організація навчальної діяльності в профільних класах, що відрізняється від основного ступеня і в той же час не копіює вузівську систему.
- Отже, можна виокремити кілька варіантів, назовемо їх моделями, організації профільного навчання.

1) Модель внутрішньошкільної профілізації.

У цьому разі школа може бути однопрофільних (реалізовувати тільки один обраний профіль) або багатопрофільної (організувати кілька профілів навчання), при цьому школа в цілому може не бути орієнтована на конкретні профілі, однак за рахунок значного збільшення числа курсів за вибором надавати школярам (в тому числі в формі різноманітних навчальних міжкласних груп) повною мірою здійснювати свої індивідуальні профільні освітні програми, включаючи в них ті чи інші профільні.

2) Модель мережевої організації.

У подібній моделі профільне навчання учнів конкретної школи здійснюється за рахунок цілеспрямованого й організованого залучення освітніх ресурсів інших освітніх установ. Воно може будуватися у двох основних варіантах:

- a) перший варіант пов'язаний з об'єднанням декількох шкіл навколо однієї з них, яка має достатнім матеріальним і кадровим потенціалом, яка виконає роль «ресурсного центру». У цьому випадку кожна школа цієї групи забезпечує викладання в повному обсязі базових загальноосвітніх предметів і ту частину профільного навчання (профільні предмети і курси за вибором), яку вона здатна реалізувати в рамках своїх можливостей. Іншу профільну підготовку бере на себе «ресурсний центр»;
- b) другий варіант заснований на кооперації закладів загальної середньої освіти з установами додаткової освіти. У цьому випадку учням надається право вибору отримання профільного навчання не тільки там, де вони вчаться, а й в будь-який їх кооперованих освітніх структур. Це можуть бути курси, заочні школи, установи професійної освіти і т. ін.

Пропонований підхід, як бачимо, не виключає можливості існування і подальшого розвитку універсальних (непрофільних) шкіл і класів, що не орієнтованих на профільне навчання і різного роду спеціалізованих загальноосвітніх установ (хореографічним, музичні, художні, спортивні школи, школи-інтернати при великих ВНЗ та ін.).

Очевидно, що будь-яка форма профілізації навчання веде до скорочення інваріантного компонента. На відміну від звичних моделей шкіл з поглибленим вивченням окремих предметів, коли один-два предмети вивчаються за поглибленими програмами, а решта – на базовому рівні, реалізація профільного навчання можлива тільки за умови відносного скорочення навчального матеріалу непрофільних предметів, що вивчаються з метою завершення базової загальноосвітньої підготовки учнів.

Модель закладів загальної середньої освіти з профільним навчанням на старшому ступені передбачає можливість різноманітних комбінацій навчальних предметів, що і забезпечуватиме гнучку систему профільного навчання. Ця система повинна включати в себе наступні типи навчальних предметів: базові загальноосвітні, інваріантні та варіативні.

Базові загальноосвітні предмети є обов'язковими для всіх учнів у всіх профілях навчання. Пропонується наступний набір обов'язкових загальноосвітніх предметів: українська мова, математика, історія, іноземні мови, фізична культура, а також інтегровані курси суспільствознавства (для природничого, технологічного та інших можливих профілів), природознавства (для гуманітарного, соціально-економічного та інших можливих профілів).

Профільні загальноосвітні предмети – предмети підвищеного рівня, що визначають спрямованість кожного конкретного профілю навчання. Наприклад, біологія, хімія – у природничому профілі; література, українська та іноземні мови – в гуманітарному профілі; історія, право, економіка та ін. – в соціально-економічному профілі тощо. Профільні навчальні предмети є обов'язковими для учнів, які обрали даний профіль навчання. Зміст зазначених двох типів навчальних предметів становить федеральний компонент державного стандарту загальної освіти. Досягнення випускниками рівня вимог державного освітнього стандарту з базових загальноосвітніх і профільних предметів визначається за результатами єдиного державного іспиту.

Варіативні курси – обов'язкові для відвідування курси за вибором учнів, що входять до складу профілю навчання на старшій ступені школи.

Варіативні курси реалізуються за рахунок шкільного компонента навчального плану і виконують дві функції. Одні з них можуть «підтримувати» вивчення основних профільних предметів на заданому профільним стандартом рівні. Наприклад, варіативний курс «Математична статистика» підтримує вивчення профільного предмета економіки. Інші варіативні курси використовуються для внутрішньо-профільних спеціалізації навчання і для побудови індивідуальних освітніх траєкторій. Наприклад, курси «Інформаційний бізнес», «Основи менеджменту» та ін. у соціаль-

но-гуманітарному профілі, курси «Хімічні технології», «Екологія» та ін. у природничо-науковому профілі.

Пропонована система не обмежує заклад в організації того чи іншого профілю навчання (чи кількох профілів одночасно), а школяра у виборі різних наборів базових загальноосвітніх, профільних предметів і варіативних курсів, які в сукупності і складуть його індивідуальну освітню траєкторію. У багатьох випадках це вимагатиме реалізації нетрадиційних форм навчання, створення нових моделей загальної освіти.

Післяслово

Дослідження проблеми формування змісту профільного навчання в єдності його інваріантної і варіативної складових здійснено на основі пріоритетних тенденцій реформування змісту освіти старшої школи і спрямовано на реалізацію сучасних вимог і запитів суспільства щодо профільного навчання. Результати дослідження засвідчили, що за реалізації спроектованої моделі формування змісту профільного навчання якнайповніше в освітньому процесі враховуються здібності, індивідуальні схильності та потреби старшокласників, забезпечуються можливості для визначення ними індивідуальних освітніх програм на наступних рівнях освіти, формуються ключові компетентності учнів, що в цілому сприяє свідомому професійному самовизначенню та адаптації до сучасних соціально-економічних умов.

З огляду на це, плануються зміни у змісті освіти старшокласників, які ведуть до перегляду освітнього стандарту для основної та старшої школи щодо уточнення мети і завдань галузей, їх змісту, забезпечення завершення реалізації окремих змістових ліній на цих ступенях навчання тощо. Крім того, пропонується розширити обсяг варіативної складової навчального плану, зокрема, для здійснення профільної підготовки учнів.

Відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти зміст профільного навчання містить інваріантний (спільний, однаковий для всіх учнів) і варіативний компоненти. Інваріантний компонент змісту і вимоги до рівня його засвоєння визначає Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. Передбачений ним зміст у межах відведеної Базовим навчальним планом кількості годин для його засвоєння реалізується системою базових навчальних предметів і курсів.

Варіативна складова змісту профільного навчання поряд з інваріантною слугує повноцінній реалізації його завдань і водночас є основним засобом індивідуалізації навчання. Саме він визначає і забезпечує в конкретному закладі загальної середньої освіти спрямованість навчання на задоволення індивідуальних освітніх потреб учнів, а тому формується кожним закладом самостійно.

Перевантаженість навчальним змістом окремих освітніх галузей, нечіткість і неконкретність у багатьох випадках формувань вимог до освітніх результатів, нераціональний розподіл навчальних годин між інваріантними і варіативними освітніми складовими, особливо в старшій школі, недостатня збалансованість частки освітніх галузей у змісті освіти не дає змоги повною мірою реалізувати на практиці новий зміст профільної освіти.

Ми пропонуємо основні принципи (критерії), які мають лягти в основу формуванню змісту шкільної освіти: орієнтація змісту освіти на функціональне використання здобутих знань (профільне спрямування знань,

їх практична значущість); здійснення добору змісту освіти з огляду на фундаментальний характер знання (можливість здобувати нові знання на основі засвоєних); сучасний характер знання має відповідати вимогам суспільства, відображати реалії сьогодення; орієнтація змісту освіти на формування особистісних цінностей.

У процесі розроблення і доборі змісту доцільно зацентувати увагу на важливості: у навчальних програмах системного розширення палітри умінь, що стосуються самостійного здобуття знань, добору необхідної інформації, її аналізування і систематизування, перетворення і застосування у нестандартних і швидкозмінних ситуаціях (за основу беруться багатофункціональні блоки універсальних навчальних дій – особистісний, загальнокультурний, загальнонавчальний, технологічний, комунікативний. Орієнтувальна основа дій формується на теоретичному рівні як узагальнений спосіб або принцип дії); підвищення вимог до рівня сформованості рефлексійної (рефлексійно-пізнавальної) діяльності учнів (збагатити зміст зразками суспільних, соціально-громадянських, особистісних норм поведінки, сформованих на прикладі змодельованих типових ситуацій і явищ реального життя. Підвищення усвідомленості цінності навчання в учнів розвиває їхні здібності, сприяє процесам самонавчання, саморозвитку і самореалізації, допомагає ефективно розв'язувати завдання диференціації й індивідуалізації навчання, забезпечує здоров'язбережувальний ефект); у навчальному матеріалі, у змісті предметів, слід забезпечити чіткий і прозорий перехід від «ізолюваного» вивчення учнями системи наукових понять до включення їх у контекст розв'язання навчальних завдань, що є значущими для ціннісної і ціннісно-сміслової орієнтації в життєвих (навчальних, сімейних, соціальних, громадянських, екологічних, здоров'язбережувальних, комунікативних та ін.) ситуаціях і ситуаціях вибору стилю індивідуальної поведінки, у тому числі мовленнєвої. Зміст має сприяти розвитку національної самосвідомості, самоідентифікації, патріотичних почуттів, формувати толерантність і виховувати потребу бути сучасною конкурентоспроможною на ринку праці й полікультурною особистістю, свідомою того, що такі цінності, як «Я» й інша людина, рідна країна і рідна мова, родина і соціум невіддільні, взаємозалежні й цілісні.

Аналізуючи стосунки старшокласників з найближчим оточенням, з'ясовуючи вплив соціальних явищ на їхню свідомість, ми дійшли висновку, що рівень гостроти сприйняття таких проблем залежить від розуміння їх суті і глибини засвоєння відповідних знань чи їх відсутності. Про що і свідчать здобуті дані. У цьому контексті освіта як процес і результат розвитку здатності учнів до самостійного розв'язання соціально- та особистісно значущих проблем є ключем до набуття і засвоєння старшокласниками соціального досвіду. Відтак, зміст загальної середньої освіти є остовом культури, де наукові і позанаукові знання, мистецтво і мораль, право і політика, філософія і технології взаємодетермінуються і формують цілісність наукового, гуманітарного і технологічного як явищ.

Водночас доведено, що міжпредметна інтеграція може стати інструментом розвантаження шкільної програми шляхом завершення реалізації окремих змістових ліній на різних ступенях навчання; результатом застосування міжпредметних зв'язків має бути міжпредметна компетентність, тобто здатність учня застосовувати щодо міжпредметного кола проблем знання, уміння, навички, способи діяльності та ставлення, які належать до певного кола навчальних предметів і предметних галузей; загальні механізми інтеграції в освітній сфері сприяють ефективному синтезу наукових знань і забезпечують реалізацію міжпредметних зв'язків, що впливає на якість профільного навчання; доцільним є введення в зміст навчання інтегрованих профільних курсів, які сприятимуть життєвому і професійному самовизначенню учнів, забезпеченню можливостей для конструювання кожним учнем власної освітньої траєкторії, цілеспрямованій підготовці учнів до успішного продовження навчання на наступних рівнях освіти за обраним напрямом, створенню умов для здобуття окремих професій для потреб ринку праці.

Визначено пріоритетні аспекти у формуванні змісту освіти в старшій школі на основі метапредметного підходу. До них можна віднести: 1) цільовий аспект: загальноосвітня підготовка, професійна орієнтація, розвиток інтересів, здібностей, нахилів старшокласників до певних професій; 2) діагностувально-результативний: рівні та критерії сформованості метареzультатів: ключових компетентностей та компетентностей професійного самовизначення старшокласників; 3) змістовий: а) метапредметні аспекти формування змісту профільного навчання (загальнокультурний, професійно орієнтований, загальнонавчальний, особистісного розвитку); б) метапредметні компоненти інваріантної та варіативної складових змісту профільного навчання (фундаментальні знання, метапредметні поняття, спеціальні професійно зорієнтовані знання, універсальні способи навчальної діяльності); 4) технологічний: засобами досягнення метапредметної спрямованості змісту є: а) метатехнології вирішення навчальних проблем (розвитку критичного мислення, дослідницькі та метапроектні); б) практико та професійно спрямовані курси за вибором із застосуванням технологій професійної орієнтації; в) систематизація, поглиблення та розширення змісту навчального матеріалу, який має профільну та професійну спрямованість; г) індивідуалізація навчально-виховного процесу та підвищення його продуктивності (завдання для нечисленних груп учнів, індивідуальні навчальні проекти, дослідні завдання); д) створення умов для здійснення учнями професійно спрямованих спроб в ході ділових ігор та колективних навчальних проектів. На основі цього було визначено структурні елементи моделі проектування змісту профільного навчання та узагальнено й систематизовано дидактичні умови реалізації моделі проектування змісту профільного навчання в єдності його інваріантної та варіативної складових на основі метапредметного підходу. Отримані результати було апробовано в ході науково-практичних конференцій, висвітлено в статтях та розділі до колективної монографії.

Запровадження профільного навчання передбачає модернізацію змісту і структури освіти, що враховує реальність затвердження нових державних освітніх стандартів. Профільне навчання є складовою частиною загальної проблеми модернізації змісту шкільної освіти. Розв'язання цієї проблеми дасть змогу зменшити непомірне навчальне навантаження на учнів основної школи і водночас забезпечити повноцінну освіту старшокласників відповідно до їхніх запитів, індивідуальних здібностей і нахилів. З уведенням профільного навчання з'явиться реальна можливість ліквідувати розрив і забезпечити наступність між загальною і професійною освітою.

Здійснене дослідження дало змогу поглибити й розширити дидактичні погляди на низку проблеми з формування змісту профільного навчання в єдності його інваріантної і варіативної складових.

Перспективою подальших досліджень щодо реалізації сучасних вимог і запитів суспільства щодо профільного навчання, забезпечення індивідуальної орієнтованості змісту освіти старшокласників, гарантованого досягнення обов'язкового рівня загальноосвітньої підготовки випускників, реалізації індивідуальних програм профільного навчання є розроблення і впровадження педагогічних технологій профільного навчання. Такі розробки сприятимуть організації профільного навчання з огляду на інваріантну і варіативну освітні складові; дидактичні умови, за яких коригування змісту освітніх галузей забезпечить можливості для повноцінного здійснення профільного навчання у старшій школі; дидактичні можливості кожного освітнього компонента щодо формування у здобувачів освіти ключових і предметних компетентностей.

ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдыкаримов, Б. А., Мамерханова, Ж. М., Соколова, М. Г. (2007). Методическое пособие к изучению курса «Педагогика профильного обучения». Караганда: Казахстанско-российский университет.
2. Абульханова-Славская, К. А. (1991). Стратегия жизни [Электронный ресурс]. Москва: Мысль. Режим доступа: http://www.koob.pro/abulhanova_k_a
3. Алексеева, В. Г. (1984). Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности. Психологический журнал. 5(5). 63–70.
4. Алексеева-Вовк, М. І. (2008). Педагогічні умови соціалізації студентів засобами культури мовлення: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Харків.
5. Ананьев, Б. Г. (2001). Человек как предмет познания психологи. Санкт-Петербург: Питер.
6. Андрущенко, В. (2005). Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів. Філософія освіти. 1. 5–17.
7. Арсеньев, А. С., Библер, В. С., Кедров, Б. М. (1967). Анализ развивающегося понятия. Москва: Наука.
8. Артёмова, Л. К. (2006). Кадровое обеспечение профильного обучения. Педагогика. 10. 58–64.
9. Архангельский, С. И. (1980). Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. Москва: Высшая школа.
10. Арцишевська, М. Р. (2001). Теоретико-методичні основи інтеграції знань про суспільство у змісті шкільної освіти: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.09. Київ.
11. Арцишевська, М. (2000). Суспільствознавча картина світу як теоретична основа інтеграції змісту шкільної освіти. Шлях освіти 3. 6–20.
12. Арцишевський, Р. А. (2011). На шляху до людини. Луцьк: ВНУ імені Лесі Українки.
13. Арцишевський, Р. А. (2007). Світоглядна освіта в умовах переходу до інформаційного суспільства. Педагогічна і психологічна науки в Україні Т. 2: Дидактика, методика, інформаційні технології. Київ: Педагогічна думка.
14. Астахова, В. И. (2002). Глобальные проблемы человечества как фактор трансформации образовательных систем. Проблемы та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. Харків: НТУ «ХПІ». 3. 72–98.
15. Бабанский, Ю. К. (1989). Избранные педагогические труды. Москва: Педагогика.
16. Бабанский, Ю. К. (1978). Как оптимизировать процесс обучения. Москва: Знание.

17. Бабанский, Ю. К. (1979). Оптимизация процесса обучения. Русский язык в национальной школе. 1. 7.
18. Балл, Г. О. (2009). Интегративно-особистісний підхід у психології: впорядкування головних понять. Психологія і суспільство. 4. 25–33.
19. Балл, Г. О., Крилова-Грек Ю. М., Розділено, І. Є. (2012). Интегративно-особистісний підхід у психології: історичні витоки й сьогоденна актуальність. Интегративно-особистісний підхід у психологічній науці та практиці. Кіровоград: Імекс-ЛТД. 7–29.
20. Балл, Г. О. (2008). Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). 2-е вид., допов. Житомир: Волинь; Рута.
21. Балл, Г. О. (2015). Раціогуманістичний підхід до визначення засад ціннісно налаштованої соціальної поведінки. Психологія і особистість. 2(1). 6–22.
22. Барановська, О. В. (2016). Дидактичні умови міжпредметної інтеграції в профільній школі. Перспективні напрямки світової науки [Зб. статей уч-ків Тридцять сьомої Всеукр. науково-практичної конференції «Інноваційний потенціал світової науки – XXI сторіччя»]. Запоріжжя. 1. 8–9.
23. Барановська, О. В. (2017). Міжпредметна інтеграція як провідна тенденція в організації профільного навчання. Педагогічна освіта: теорія і практика. Кам'янець-Подільський. 22(1–2017). 1. 9–13.
24. Барановська, О. В. (2016). Міжпредметні зв'язки у підручнику для профільної школи: практична зорієнтованість та технологізація. Проблеми сучасного підручника. Київ: Педагогічна думка. 16. 17–26.
25. Барановська, О. В. (2015). Модернізація змісту профільного навчання в світлі міжпредметної інтеграції. Директор школи, ліцею, гімназії. 4–5. 80–86.
26. Барановська, О. В. (2016). Реалізація міжпредметних зв'язків у старшій школі: дидактичний аспект. Науковий вісник Ужгородського університету. Ужгород: УЖНУ. 2(39). 15–17.
27. Барановська, О. В. (2015). Фундаменталізація змісту гуманітарних предметів у старшій школі в умовах профільного навчання. Фундаменталізація змісту освіти у старшій школі: теорія і практика [Г. О. Васьківська, В. І. Кизенко, С. Е. Трубачева, С. П. Бондар, Л. А. Липова, О. В. Барановська, С. В. Косянчук, Н. В. Захарчук]. Київ: Педагогічна думка. 160–185.
28. Барановська, О. (2015). Конструювання змісту профільного навчання на основі міжпредметної інтеграції. Дидактика: теорія і практика. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. 32–36.
29. Барановська, О. (2016). Міжпредметна інтеграція в старшій школі: практико зорієнтований та компетентнісний підходи. Дидактика: теорія і практика. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. 20–25.
30. Барановська, О. (2017). Технології інтегрованого навчання в старшій школі в умовах її профілізації. Дидактика: теорія і практика. Київ: Ін-т обдаров. дитини НАПН України. 49–49.
31. Безносюк, О. О., Плахотнік, О. В. (2010). Природознавча освіта у світоглядних орієнтаціях сучасної людини [Електронний ресурс].

- Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Sitimn/2010_23/Prurodoznavcha_osvita_u_svitogladnux_orientaciakh.p
32. Бернс, Р. (1986). Развитие Я-концепции и воспитание. Москва: Прогресс.
 33. Беспалько, В. П. (1977). Основы теории педагогических систем. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та.
 34. Беспалько, В. П. (1995). Педагогика и прогрессивные технологии обучения. Москва: Изд-во ин-та проф. образования МО РФ.
 35. Беспалько, В. П. (1989). Слагаемые педагогической технологии. Москва: Педагогика.
 36. Бех, І. Д. (1998). Особистісно орієнтоване виховання – нова освітня філософія. Психолого-педагогічна наука і суспільна ідеологія. Матеріали методол. семінару Академії педагогічних наук України, 12 листоп. 1998 р. Київ: Гнозис. 33–36.
 37. Бех, І. Д. (2001). Формувати у дитини почуття цінності іншої людини. Педагогіка толерантності. 2(16). 16–21.
 38. Библер, В. С. (1975). Мышление как творчество. (Введение в логику мысленного диалога) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.koob.ru/bibler/mishlenie_kak_tvorchestvo
 39. Бібік, Н. М. (2004). Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ. 49–78.
 40. Бібік, Н. М. (2008). Компетентність у навчанні. Енциклопедія освіти. Київ: Юрінком Інтер. 408–409.
 41. Бібік, Н. М. (2006). Проблема профільного навчання в педагогічній теорії і практиці. Профільне навчання: теорія і практика. Київ. 23–29.
 42. Бібік, Н. М. (2004). Профільна школа: проблеми наукового супроводження. Зміст і технології шкільної освіти [Матеріали звіт. наук. конф., 30–31 берез. 2004 р.: у 2 ч]. Київ. 1. С. 6–9.
 43. Бібік, Н., Бурда, М. (2014). Науково-методичний супровід у профільній школі. Освіта України. 62/63. 4.
 44. Бібік, Н. (2004). Профільна школа як стратегія рівного доступу до якісної освіти. Директор школи. 37. 2–3.
 45. Бібік, Н., Бурда, М. (2004). Профільне навчання як умова розвитку особистості. Педагогічна газета. 12. 3–4.
 46. Бодалев, А. А. (1998). Акме – эффект личностного самоосуществления в процессе социализации и индивидуализации взрослого человека. Мир психологии. 1. 59–65.
 47. Бодалев, А. А. В. Н. Мясичев и психология отношений [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://bookap.info/genpsy/myasihchev/gl1.shtm>
 48. Бодалев, А. А. (1988). Психология личности. Москва: Изд-во Московского ун-та.
 49. Божович, Л. И. (1968). Личность и ее формирование в детском возрасте (Психологическое исследование). Москва: Просвещение.
 50. Бойко, В. В., Ковалев, А. Т., Панферов, В. И. (1983). Социально-психологический климат коллектива и личность. Москва: Мисль.

51. Бойко, В. В. (1996). Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. Москва: Информ.-изд. дом «Филинь».
52. Бондар, В. І. (2005), Дидактика. Київ: Либідь.
53. Бондарев, П. (1996). Путь к национальному возрождению. Народное образование. 10. 62–65.
54. Бондарева, Н. А. (2011). Интеграция как инновационное направление в образовании. Современные наукоемкие технологии. 1. 115–116.
55. Бондаревская, Е. В. (2002). Личностно ориентированный подход как основной путь модернизации образования [Доклад на августовской конференции работников образования г. Ростова-на-Дону]. Ростов-на-Дону.
56. Бондаренко, О. Ф. (1996). Психологічна допомога особистості. Харків: Фоліо.
57. Бурда, М. І. (2006). Особистісна орієнтація змісту профільного навчання. Профільне навчання: теорія і практика. Київ. 100–104.
58. Буринська, Н. М. (2004). Сучасні підходи до шкільної природничої освіти. Біологія і хімія в школі. 1. 2–3.
59. Буринська, Н. М. (2007). Хімія, 7 клас. Київ–Ірпінь: Перун.
60. Вазина, К. Л. (1994). Модель саморозвиття человека. Нижний Новгород.
61. Варзацька, Л. О. (2006). Міжпредметна інтеграція особистісно зорієнтованої мовної освіти. Українська мова і література в школі. 7. 6–12.
62. Варипаев, О. М. (2008). Концепція інформаційного суспільства як теоретико-методологічна засада реформування вищої освіти в Україні [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Es/2008_1/08_1_5.htm
63. Васьківська, Г. О. (2007). Дидактичні умови формування системи знань про людину і суспільство. Молодь і ринок. 5–6(28–29). 88–92.
64. Васьківська, Г. О. (2013). Людинознавство. Для учнів 10–11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.
65. Васьківська, Г. О. (2012). Метапредметний підхід до формування системи знань про людину як один із принципів сучасного підручникотворення. Проблеми сучасного підручника. Київ: Педагогічна думка. 12. 42–50.
66. Васьківська, Г. О. (2013). Метапредметний підхід у процесі формування системи знань про людину в старшокласників. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Житомир: ЖДУ імені Івана Франка. 69. 70–74.
67. Васьківська, Г. О. (2004). Особливості організації профільного навчання у школах сільської місцевості. Нива знань. Дніпропетровськ: Промінь. 3. 29–31.
68. Васьківська, Г. О. (2010). Особливості формування системи знань про людину у змісті підручника нового покоління. Проблеми сучасного підручника. Київ: Ін-т пед. НАПН України; Харків: ФОП Стеценко І. І. 1(10). 42–48.

69. Васьківська, Г. О. (2012). Педагогічні технології формування у старшокласників системи знань про людину: діяльнісний підхід. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. 20. 10–23.
70. Васьківська, Г. О. (2004). Профільне навчання в умовах сільської школи. Школа першого ступеня: теорія і практика. Переяслав-Хмельницький. 10. 49–54.
71. Васьківська, Г. О. (2011). Реалізація принципу фундаменталізації знань про людину в сучасному підручнику. Проблеми сучасного підручника. Київ: Педагогічна думка. 1(11). 30–35.
72. Васьківська, Г. О. (2010). Роль природничо-гуманітарних наук у процесі формування системи знань про людину. Рідна школа. 9(969). 36–40.
73. Васьківська, Г. О. (2012). Формування системи знань про людину в учнів старшої школи: теорія і практика. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.
74. Васьківська, Г. О., Косянчук, С. В. (2011). Формування ціннісно-сміслових орієнтацій учнів старшої школи засобами змісту сучасного підручника. Проблеми сучасного підручника. Київ: Педагогічна думка. 11. 107–120.
75. Васьківська, Г. (2012). Фундаменталізація змісту освіти у старшій школі в умовах профільного навчання як соціально-педагогічна проблема. Дидактика: теорія і практика. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. 16–20.
76. Васьковская, Г. А. (2016). Дидактические аспекты формирования содержания образования в старшей школе. Молодой учёный. Самара. 5.6(109.6). 22–24.
77. Васьковская, Г. А. (2012). Развитие ценностных ориентаций старшеклассников в процессе усвоения знаний о человеке. Азимут научных исследований: педагогика и психология. Тольятти: НП «Ин-т направленного образования». 1. 21–25.
78. Васько, О. О. (2013). Дидактичні засади формування змісту і реалізації курсів за вибором у класах фізико-математичного профілю: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Київ.
79. Васько, О. О. (2011). Дидактичні засади формування змісту курсів за вибором у класах фізико-математичного профілю. Педагогічні науки. Херсон. 57. 86–92.
80. Великий тлумачний словник сучасної української мови (2005) [3 дод. і допов.]. Київ-Ірпінь: Перун.
81. Величко, Л. П. (2007). Методологічні орієнтири відбору змісту шкільної хімічної освіти. Педагогічна і психологічна науки в Україні Т. 2: Дидактика, методика, інформаційні технології. [Зб. наук. праць до 15-річчя АПН України; у 5-ти т.]. Київ: Педагогічна думка. 256–265.
82. Величко, Л. П. (2013). Навчальний наратив як форма представлення наукових знань. Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2012 рік. Київ: Ін-т педагогіки. 251–252.

83. Величко, Л. П. (2011). Предметні компетенції з хімії: перше наближення. Біологія і хімія в школі. 4. 10–13.
84. Величко, Л. П. (2009). Теорія і практика навчання органічної хімії у загальноосвітніх навчальних закладах. Київ: Генеза.
85. Виненко, В. (1997). Авторы проекта живут на другой планете. Народное образование. 6. 52–54.
86. Вікова психологія (1976). [Електронний ресурс]. Режим доступу: vvpc.com.ua/files/biblioteka/psih_sait/Pidrutsnyky/Kostjuk.doc
87. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся (1989). Москва.
88. Воронина, Л. П. (1980). Межпредметные задания в учебниках как средство обучения учащихся приемам умственной деятельности. Проблемы школьного учебника. Москва: Просвещение. 12. 43–53.
89. Воронина, Г. А. (2004). Вариативный поход к отбору содержания естественнонаучного образования. Модернизация современного образования: теория и практика. Москва. 176–183.
90. Вороніна, Л. П. (1993). Диференціація навчання в основній школі. Інформаційний бюлетень АПН України. 3/4. 26–29.
91. Гаврилина, Е. А., Захаров, М. А., Карпенко, А. П. Количественная оценка метакомпетенций учащихся на основе методов машинного обучения [Электронный ресурс]. Режим доступа: technomag.bmstu.ru/doc/764221.html
92. Гадамер, Г.-Г. (1991). Актуальность прекрасного. Москва: Искусство.
93. Галузинський, В., Євнух, М. (1995). Диференційований та індивідуальний підходи у навчанні і вихованні учнів. Педагогіка: теорія та історія. Київ. 106–119.
94. Галузинський, В. М., Євнух, М. Б. (1995). Педагогіка: теорія та історія. Київ: Вища школа.
95. Гальперин, П. Я. (2002). Лекции по психологии. Москва: Кн. дом «Университет»; Высшая школа.
96. Гальперин, П. Я. (1998). Общий взгляд на учение о так называемом поэтапном формировании умственных действий, представлений и понятий. Вестник Московского университета. 2. 3–8.
97. Гальперин, П. Я. (1966). Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. Исследования мышления в современной психологии. Москва. 236–276.
98. Гарькавец, С. О. (2001). Психологічні особливості системи цінностей правопорушника: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.06 [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://lawdiss.org.ua/aref/php.htm>
99. Гершунский, Б. С. (1997). Всего лишь набор знаний. Народное образование. 6. 40. 100.
100. Гілецький, Й. Р. (2004). Дидактичні основи розробки змісту шкільного курсу «Географія України»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ.
101. Голованова, Н. Ф. (2004). Социализация и воспитание ребенка: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Санкт-Петербург: Речь.

102. Гончаренко, С. У. (1994). Гуманітаризація загальної середньої освіти: проект концепції. Київ: ВІПОЛ.
103. Гончаренко, С. У. (1989). Методологические и теоретические основы формирования у учащихся средней школы естественнонаучной картины мира: дис. ... д-ра пед. наук в форме науч. докл.: 13.00.01, 13.00.02. Киев.
104. Гончаренко, С. У. (1997). Методологічні принципи формування змісту загальної середньої освіти. Регіональний і шкільний компоненти змісту загальної середньої освіти: здобутки, проблеми, перспективи. Київ; Донецьк. 6–11.
105. Гончаренко, С. У. (2008). Освіта. Енциклопедія освіти. Київ. 614–616.
106. Гончаренко, С. У. (1997). Український педагогічний словник. Київ: Либідь.
107. Гончаренко, С. У. (2012). Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. Рівне: Волин. обереги.
108. Гончаренко, С. У. (2008). Фундаменталізація освіти як дидактичний принцип. Київ: Шлях освіти. 1. 2–6.
109. Гончаренко, С. У. (2008). Фундаменталізація професійної освіти. Проектування процесу професійного навчання у закладах профтехосвіти. Київ–Хмельницький: ХНУ. 2. 41–80.
110. Гончаренко, С. (2011). Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. 2-ге, допов. і випр. Рівне: Волинські обереги.
111. Гоштер, Є. (2008). Роль міжпредметних зв'язків у формуванні комунікативної компетенції учнів. Українська мова і література в школі. 4. 24–28.
112. Гриньова, М. В. (1998). Теоретико-методичні основи формування саморегуляції навчальної діяльності школярів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Київ.
113. Даниленко, Л. І. (1994). Соціально-педагогічні умови ефективного управління загальноосвітньою школою: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ.
114. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (2011). [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/images/files/doshkilna-cerednya/serednya/derzh-standart/post_derzh_stan.doc
115. Деркач, А. А., Селезнева, Е. В. (2007). Акмеология в вопросах и ответах. Москва: Изд-во Московского психосоциального института; Воронеж: МОДЭК.
116. Дидактика современного учебного предмета. (2006). Москва: ИТИП РАО.
117. Дидактика современной школы. (1988). Київ: Радянська школа.
118. Дидактичні засади диференціації навчання в основній школі. (2012). / [В. І. Кизенко, Г. О. Васківська, С. П. Бондар й ін.]. Київ: Педагогічна думка.
119. Дидактичні засади формування навчальних профілів. (2010). / [В. І. Кизенко, О. К. Корсакова, Л. А. Липова та ін.]. Київ: Педагогічна думка.
120. Дидактичні основи створення аудіовізуальних електронних засобів для середньої загальноосвітньої школи. (2013). / [В. П. Волинський, О. В. Черноус, Т. В. Якушина, О. С. Красовський]. Київ: Педагогічна думка.

121. Дилигенский, Г. Г. (1996). Социально-политическая психология. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Новая школа.
122. Дичківська, І. М. (2004). Інноваційні педагогічні технології. Київ: Академвидав.
123. Дичківська, І. М. (2004). Короткий термінологічний словник з інноваційних педагогічних технологій. Інноваційні педагогічні технології. [Електронний ресурс]. Київ: Академвидав. Режим доступу: http://ebk.net.ua/Book/pedagogics/dichkivska_ipt/index.htm
124. Дмитриев, Д. (1996). Ответственность государства за образованность граждан. Народное образование. 10. 4–12.
125. Доброханська, О. (2013). Освітнє середовище ЗНЗ як фактор розвитку надпредметних компетентностей учнів. Рідна школа. 11. 56–58.
126. Донцов, А. В. (1995). Психолого-педагогічні особливості формування ціннісних орієнтацій студентської молоді. Високі технології виховання. Харків: ХНУ. 86–90.
127. Дубасенюк, О. А. (2012). Методика викладання педагогіки. 2-ге вид., допов. Житомир: Вид-во ЖДУ імені І. Франка.
128. Дусавицький, О. (2003). Психолого-педагогічні передумови побудови основної школи в системі розвивального навчання. Директор школи. Україна. 90–94.
129. Енциклопедія освіти (2008). Київ: Юрінком Інтер.
130. Єжова, О. О. (2011). Формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів. Суми: МакДен.
131. Заболотний, В. Ф. (2006). Впровадження мультимедіа під час вивчення методики навчання фізики. Педагогічні науки. Херсон: Вид-во ХДУ. 43. 392–399.
132. Заболотня, Ю. В. (2012). Дидактичне проектування інформаційно-освітнього середовища вищого навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.09. Кривий Ріг. Режим доступу: <http://www.kdpu-library.ucoz.ru>
133. Заброцький, М. М. (2007). Теоретичні проблеми професійного розвитку вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти. Актуальні проблеми психології. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. Київ–Ніжин: Вид-во НДУ ДС «Міланіка». 10(1). 83–85.
134. Завгородня, Н. М. (2006). Педагогічні умови соціалізації обдарованих учнів у навчально-виховному середовищі загальноосвітнього навчального закладу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 – соціальна педагогіка. Харків.
135. Загвязинский, В. И. (2008). Теория обучения: современная интерпретация. Москва: Академия.
136. Законодавство України у сфері освіти та професійного навчання. (2013). Київ: Парламентське видавництво.
137. Запесоцкий, А. С. (2002). Образование: философия, культурология, политика. Москва: Наука.

138. Захарчук, Н. В. (2013). Шляхи формування системи екологічних знань старшокласників у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу. *Молодь і ринок*. 2(97). 31–35.
139. Зверев, И. Д. (1977). *Взаимная связь учебных предметов*. Москва: Знание.
140. Зверев, И. Д., Максимова, В. Н. (1996). *Межпредметные связи в современной школе*. Москва: Просвещение.
141. Здравомыслов, А. Г. (1986). *Потребности, интересы, ценности*. Москва: Политиздат.
142. Зеленська, Л. І. (2000). Теоретичні та методичні основи створення і впровадження засобів навчання географії (регіональний компонент): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.02. Київ.
143. Зимняя, И. А. (1999). *Научно-исследовательская работа: методология, теория, практика, организация и проведение*. Москва: МНПИ.
144. Зинченко, В. П., Моргунов, Е. Б. (1994). *Человек развивающийся: Очерки российской психологии*. Москва: Тривола.
145. Зорина, Л. Я. (1978). *Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников*. Москва: Просвещение.
146. Зорина, Л. Я. (1978). *Системность знаний и организация учебного материала в учениках физики. Проблемы школьного учебника*. Москва: Просвещение. 6. 101–112.
147. Зрайко, Р. І. (2005). Критерій соцієтальних функцій інституту освіти. *Соціальна психологія*. 1. 86–95.
148. Зрайко, Р., Карп'юк, Л. (2005). Цінності педагогічної спільноти – важливий чинник реформування освіти. *Соціальна психологія [Електронний ресурс]*. 5(13). 114–123. Режим доступу: <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=43&c=874>
149. Зязюн, І. (2011). *Аксіологічні ресурси педагогічної дії вчителя. Естетика і етика педагогічної дії*. Київ–Полтава. 9–24.
150. Иванова, Е. О. (2006). *Вариативность как свойство личностно ориентированного содержания образования. Модернизация современного образования: теория и практика*. Москва. 189–198.
151. Иванова, Е. О. (2006). *Вариативность содержания как сущностная характеристика современного образования. Дидактика современного учебного предмета*. Москва. 5–10.
152. Иванова, Е. О. *Способы фиксации вариативного содержания образования в целях оценки качества образования [Электронный ресурс]*. Режим доступа: <https://goo.gl/KBDSVr>. Дата звернення 26.07.2017.
153. Ильин, В. С. (1984). *Формирование личности школьника (целостный процесс)*. Москва: Педагогика.
154. Исаев, Д. С. (2001). *Об организации практикумов исследовательского характера. Химия в школе*. 9. 53–58. 155.
155. Ильченко, В. Р. (2002). *Інтеграція змісту освіти та сучасні проблеми загально-освітньої школи. Імідж сучасного педагога*. 2(21). 14–17.

156. Ільченко, В. Р. (2016). Природничо-наукова картина світу у модульно-заліковій системі підручника «Природознавство-11». Проблеми сучасного підручника. Київ: Педагогічна думка. 16. 178–185.
157. Ільченко, В. Р. (2015). Проблеми втілення в інтегрованому природознавчому курсі державного стандарту освіти. Науково-методичне забезпечення навчання природознавства в старшій школі. Полтава: ПНПУ. 7. 16–22.
158. Інтегровано-бінарні уроки-проекти. (2015) / [С. М. Рудакова, С. Є. Ковш, Н. Б. Темрякович]. Київ: Інститут педагогіки НАПН України.
159. Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки України (2017). Київ: Педагогічна преса. 7.
160. Калініна, Л. М. (2008). Інформаційне управління загальноосвітнім навчальним закладом. Київ: Інформавтодор.
161. Карпенко, З. С. (1998). Аксіопсихологія особистості. Київ: ТОВ «Міжнародна фінансова агенція».
162. Карпов, А. В. (2006). Метакогнитивные способности как предмет изучения общей и прикладной психологии. Современные проблемы прикладной психологии. Материалы Всерос. науч.-практ. конф. Ярославль. 3. 258–268.
163. Каташов, А. І. (2001). Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук: спец. 13.00.01. Луганськ. Режим доступу: <http://www.sportpedagogy.org.ua>
164. Кизенко, В. (2016). Варіативний компонент змісту освіти старшої школи як важливий складник системи неперервної професійної освіти. Дидактика: теорія і практика. Київ. 58–64.
165. Кизенко, В., Мальований, Ю. (2015). Варіативний компонент змісту освіти у старшій школі: педагогічні засоби впровадження. Дидактика: теорія і практика. Київ. 63–67.
166. Кизенко, В. І. (2007) Варіативний компонент змісту освіти в старшій школі. Київ: Педагогічна думка.
167. Кизенко, В. І. (2015). Відбір змісту освіти для старшої школи й відображення його у програмах і підручниках. Проблеми сучасного підручника. Київ. 15(1). 276–288.
168. Кизенко, В. І. (2014). Дидактичні орієнтири конструювання змісту курсів за вибором для учнів старшої школи. Дидактика: теорія і практика. Київ. 14–21.
169. Кизенко, В. І. (2012). Особливості відбору змісту освіти для основної школи і відображення його у навчальних програмах і підручниках. Проблеми сучасного підручника. Київ. 12. 112–118.
170. Кизенко, В. І. (2003). Педагогічна сутність основних понять профільного навчання. Підручник для директора. 11/12. 42–45.
171. Кизенко, В. І. (2006). Педагогічні умови формування змісту профільного навчання у старшій школі. Зміст і технології шкільної освіти. Матеріали звіту. наук. конф., 3–4 квіт. 2006 р. Київ. 13–14.

172. Кизенко, В. І. (2016). Постнекласична методологія профорієнтаційної діяльності в умовах профільного навчання. Український педагогічний журнал. 1. 94–108.
173. Кизенко, В. І. (2015). Упровадження принципу наукового поглиблення змісту профільних предметів у старшій школі [Promote the principles of deepening the content of core subjects in mien school]. Научные труды Sword. Иваново: Науч. мир. 4(41). 6. 77–82.
174. Кизенко, В. І. (2006). Факультативні курси в структурі профільного навчання. Освіта і управління. 9. 3–4. 161–167.
175. Кизенко, В. І., Мальований, Ю. І., Соф'янець, Е. М. (1999). Шкільний освітній компонент: сутність, функції, реалізація. Донецьк: КІТІС.
176. Кизенко, В., Савченко, М. (2014). Особливості реалізації інноваційної моделі розвитку культурно-мовних і морально-громадянських цінностей учнів. Директор школи, ліцею, гімназії. 5/6. 56–60.
177. Кизенко, В. (2017). Технологічний підхід до реалізації профільного навчання: психодидактичний ракурс. Folia Comeniana [Вісник Польсько-української науково-дослідної лабораторії психодидактики імені Я. А. Коменського]. Умань. 42–45.
178. Кизенко, В. (2004). Формування і реалізація профільного навчання у старшій школі. Освіта і управління. 7(3/4). 138–148.
179. Кириченко, С. В. (2016). Організаційно-педагогічні засади роботи з обдарованими дітьми в системі освіти австралії: автореф. ... канд. пед. наук. Київ.
180. Князькова, І. В. Метапредметность. Что это? [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.proshkolu.ru/user/Kubatko/blog/95723/>
181. Коберник, Л. О. (2008). Роль та місце ціннісних орієнтацій у формуванні особистості. Наука і освіта. Одеса. 4–5. 28–33.
182. Ковальчук, М. А., Рожков, М. И. (2002). Концептуальные подходы к деятельности классного руководителя по воспитанию толерантной личности. Ярославский педагогический вестник. 3(82). 5–8.
183. Кодекс Республики Беларусь об образовании (2011). Минск: Национальный центр правовой информации Республики Беларусь.
184. Козловська, І. М. (1999). Аспекти дидактичної інтеграції. Курс лекцій. Лекції 1, 2. Львів: НМЦ КПО.
185. Козловська, І. М. (1999). Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи. Львів: Світ.
186. Колесина, К. Ю., Мирошніченко, А. В. (2016). Метапредметная проектная деятельность в системе метапроектного обучения [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.rpj.sfedu.ru/index.php/rpj/article/viewFile/20/16>.
187. Колесина, К. Ю. (2008). Метапроектное обучение: теория и технологии реализации в учебном процессе. Ростов-на-Дону: Старые русские.
188. Коломієць, А. М., Коломієць, Д. І. (1999). Міжпредметні зв'язки у контексті проблеми інтеграції. Педагогіка і психологія професійної освіти. Львів. 2. 61–66.

189. Коломієць, Д. І. (1998). Реалізація міжпредметних зв'язків у навчальному процесі. Придніпровський науковий вісник. 130(197). 47–51.
190. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. (2004). / [Під заг. ред. О. В. Овчарук]. Київ: «К. І. С.».
191. Кон, И. С. (1980). Психология старшеклассника. Москва: Просвещение.
192. Кононенко, В. І. (2002). Національно-культурний компонент у системі формування сучасної мовної особистості. Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні, 1992–2002. Київ. Ч. 2. 45–57.
193. Конопкин, О. А. (1980). Психологические механизмы регуляции деятельности. Москва: Наука.
194. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования (2002). [Электронный ресурс]. Москва. Режим доступа: <http://omskvuz.narod.ru/conc.htm>
195. Концепція Державної програми розвитку освіти на 2006–2010 рр. (2006). [Електронний ресурс]. Верховна Рада України: офіційний вебпортал. Київ. Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/396-2006-%D1%80>. Дата звернення: 26.07.2017.
196. Концепція профільного навчання в старшій школі (2003). / [Уклад.: Л. Д. Березівська, Н. М. Бібік, М. І. Бурда, Л. І. Денисенко, Г. С. Єгоров та ін.]. Інформаційний збірник МОН України. 24. 3–15.
197. Концепція профільного навчання в старшій школі (2013). [Електронний ресурс]. Ліга Закон. Київ. Режим доступу: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/MUS21806.html. Дата звернення: 26.07.2017.
198. Концепція профільного навчання в старшій школі (2003). / [Уклад.: Л. Березівська, Н. Бібік, М. Бурда та ін.]. Інформаційний збірник МОН України. 24. 3–15.
199. Концепція фундаменталізації змісту освіти у старшій школі в умовах профільного навчання. (2015) / [Г. О. Васьківська, О. В. Барановська, В. І. Кизенко, С. В. Косянчук, С. Е. Трубачева та ін.]. Дидактика: теорія і практика. Київ: Ін-т обдарованої дитини. 5–23.
200. Корнилова, Т. В. (2010). Интеллектуально-личностный потенциал человека в стратегиях совладания. Вестник Московского университета. Москва: Изд-во МГУ. 1. 46–57.
201. Корсакова, О. К., Трубачева, С. Е. (2003). Зміст сучасної шкільної освіти: дидактичний аспект. Київ: ФАДА, ЛТД.
202. Косянчук, С. (2015). Аксиологічний підхід до формування змісту профільного навчання як нагальна потреба і важлива складова

- стратегії освіти. Дидактика: теорія і практика. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. 67–71.
203. Косянчук, С. В. (2016). Аналіз сучасного стану взаємозв'язку інваріантної і варіативної складових змісту профільного навчання. Моніторинг реалізації змісту профільного навчання в єдності його інваріантної і варіативної складових. Київ: [Ін-т педагогіки НАПН України]. 3–15.
204. Косянчук, С. В. (2013). Дидактичні умови формування ціннісно-сміслових орієнтацій старшокласників засобами гуманітарних предметів у контексті фундаменталізації змісту освіти. Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2013 рік. Київ: Інститут педагогіки. 119–120.
205. Косянчук, С. В. (2013). Діяльність учнів старшої школи в умовах профільного навчання: факти, очікування, перспективи. Фундаменталізація змісту освіти у старшій школі в умовах профільного навчання (2012–2014). Аналітико-констатувальний, пошуково-теоретичний етапи. Київ: Лабораторія дидактики Ін-ту педагогіки НАПН України. 4. 28–36.
206. Косянчук, С. В. (2015). Забезпечення єдності інваріантного і варіативного складників змісту профільного навчання: інтердисциплінарні зв'язки. Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті. Матеріали І-ї Міжнародної науково-практичної конференції. Київ: Посвіт. 122–123.
207. Косянчук, С. В. (2009). Засоби риторики як основа особистісного зростання учнів. Українська мова і література в школі. 8. 28–31.
208. Косянчук, С. В., Васильковская, Г. А. (2012). Проблема фундаментализации содержания образования в старшей школе. Теоретические и методологические проблемы современного образования. Материалы XI Международной научно-практической конференции, 26–27 дек. 2012 г. В 2-х т. Москва: Изд-во «Спецкнига». Т. 1. 72–75.
209. Косянчук, С. В. (2017). Реалізація профільного навчання: синектичний аспект суб'єкт-суб'єктної взаємодії Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи. *Folia Comeniana*. Вісник Польсько-української науково-дослідницької лабораторії психодидактики імені Я. А. Коменського. Умань: ФОП Жовтий О. О. Ч. 1. 49–53.
210. Косянчук, С. В. (2009). Самооцінка як регуляторна функція у сфері риторичної діяльності. Українська мова і література в школі. 4. 34–39.
211. Косянчук, С. В. (2015). Формування у старшокласників ціннісно-сміслових орієнтацій у процесі навчання предметів гуманітарного циклу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. Київ.
212. Косянчук, С. В. (2012). Формування ціннісно-сміслових орієнтацій у змісті освіти старшої школи. Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2011 рік. Київ, Ін-т педагогіки. 27–29.
213. Косянчук, С. В., Васильківська, Г. О. (2011). Формування ціннісно-сміслових орієнтацій учнів засобами змісту сучасного підручника. Проблеми сучасного підручника. Київ: Педагогічна думка. 11. 107–120.

214. Косянчук, С. В. (2013). Формування ціннісно-сміслових орієнтацій старшокласників у процесі вивчення гуманітарних предметів. Вісник СевНТУ. Севастополь, СевНТУ. 144. 62–67.
215. Косянчук, С. (2012). Особливості формування ціннісно-сміслових орієнтацій старшокласників з огляду на компетентнісний підхід в літературній освіті. Українська література в загальноосвітній школі. 11. 18–21.
216. Косянчук, С. (2012). Формування ціннісно-сміслових орієнтацій старшокласників в умовах фундаменталізації змісту освіти. Дидактика: теорія і практика. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Фундаменталізація змісту освіти як соціально-педагогічна проблема». Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. 23–26.
217. Кравчук, О. (2001). Зміст освіти в аспекті суспільного розвитку. Біологія і хімія в школі. 1(47). 45–47.
218. Кравчук, О., Шухова, Е. (2007). Індивідуалізація навчально-виховного процесу: дидактичні завдання міжпредметного змісту (географія – ботаніка). Географія та основи економіки. 10. 38–42.
219. Кравчук, О. П. (2011). Дидактичні засади практично-дослідної діяльності учнів основної школи у процесі вивчення природничих предметів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.09. Київ, 2011.
220. Краевский, В. В., Лернер, И. Я. (1980). Дидактические основания определения содержания ученика. Проблемы школьного учебника. Москва: Просвещение. 8. 34–49.
221. Краевский, В. В. (1977). Как и 20, и 30 лет назад. Народное образование. 6. 42.
222. Краевский, В. В. (2005). Научное исследование в педагогике и современность. Педагогика. 2. 13–20.
223. Краевский, В. В., Хуторской, А. В. (2007). Основы обучения: дидактика и методика. 2-е изд., стереотип. Москва: Академия.
224. Краевский, В. В., Хуторской, А. В. (2003). Предметное и общепредметное в образовательных стандартах. Педагогика. 2. 3–10.
225. Краевский, В. В. (1977). Проблемы научного обоснования обучения: методологический анализ. Москва: Педагогика.
226. Краевский, В. В., Лернер, И. Я. (1982). Процессы обучения и его закономерности. Дидактика средней школы: некоторые проблемы совр. дидактики. / [Под ред. М. Н. Скаткина]. Москва. 129–180.
227. Краевский, В. В. (1980). Разработка теоретических основ учебника как часть научного обоснования обучения. Проблемы школьного учебника. Москва: Просвещение. 6. 7–17.
228. Кремень, В. Г. (2008). Людина перед викликом глобалізації: творчість, людина, освіта. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура. Київ: Педагогічна думка.
229. Кремень, В. Г. (2006). Людиноцентризм в освіті: сучасний напрям розвитку духовності нації. Педагогіка і психологія. 2. 18–30.

230. Кремень, В. Г. (2005). Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ: Грамота.
231. Кремень, В. Г. (2003). Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи). Київ: Грамота.
232. Кремень, В. Г. (2009). Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ: Педагогічна думка.
233. Кузьменко, О. А. (1988). Соціальне становлення особистості в умовах відкритої соціально-педагогічної системи: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ.
234. Кулюткин, Ю. Н., Сухобская, Г. С. (1971). Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся. Москва: Педагогика.
235. Курач, Л. Програма інтегрованого курсу «Російська мова та літератури»: для 10–11-х класу [Електронний ресурс]. Режим доступу: [mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html]
236. Курси за вибором з географії: зміст і метод. рек. (2011). [Уклад. Т. Г. Назаренко]. Харків: Основа.
237. Кэнфилд, Дж. (1997). 101 совет о том, как повысить самооценку и чувство ответственности у школьников. Москва: УРСС; АЮЛ.
238. Лавриченко, Н. М. (2000). Педагогіка соціалізації: європейські абриси. Київ: ВіРА ІНСАЙТ.
239. Лебедев, О. Е. (2004). Компетентностный подход в образовании. Школьные технологии. 5. 3–12.
240. Левченко, Т. (2002). Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах. Вінниця: Нова книга.
241. Леднев, В. С. (1991). Содержание образования: сущность, структура, перспективы. Москва: Высшая школа.
242. Леонтьев, А. А. (1976). Основы общей психологии. Москва.
243. Леонтьев, А. Н. (1983). Избранные психологические произведения. В 2-х т. Т. 2. Москва: Педагогика.
244. Леонтьев, Д. А. (1992). Методика изучения ценностных ориентаций. Москва: Смысл.
245. Леонтьев, Д. А. (2003). Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е изд., испр. Москва: Смысл.
246. Леонтьев, Д. А. (1998). Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени. Психологическое обозрение. 1. 35–47.
247. Лернер, И. Я. (1978). Состав содержания образования и пути его воплощения в учебнике. Проблемы школьного учебника. Москва: Просвещение. 6. 46–64.
248. Лифинцев, Д. В. (2004). Теория и практика социальной работы в США. Калининград.
249. Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів (2013) / [В. Г. Редько, Т. К. Полонська, Н. П. Басай та ін.]. Київ: Педагогічна думка.

250. Лозова, В. І. (2007). Педагогічні цінності сучасної освіти. Педагогічна і психологічна науки в Україні. Збірник наукових праць до 15-річчя АПН України. У 5-ти т. Т. 1: Теорія та історія педагогіки. Київ: Педагогічна думка. 68–79.
251. Локшина, О. І. (2012). Планування та оцінювання освітньої політики: генеза концептуальних поглядів зарубіжних вчених. Педагогічна і психологічна науки в Україні. Збірник наукових праць у 5-ти т. Т. 1: Загальна педагогіка та філософія освіти. Київ: Педагогічна думка. 355–366.
252. Локшина, О. (2004). Профільна школа в зарубіжжі: стан і тенденції розвитку. Управління освітою. Січ. (№ 1). 8–11.
253. Ляшенко, О. І., Мальований, Ю. І. (2014). Профільне навчання: концептуальні підходи до реалізації в українській школі. Педагогіка і психологія. 4. 30–35.
254. Ляшенко, О. І. (2016). Стратегічні пріоритети розвитку загальноосвітньої школи України. Педагогіка і психологія. 4. 5–10.
255. Максименко, С. Д., Соловієнко, В. О. (2000). Загальна психологія. Київ: МАУП. Режим доступу: http://medcoledg.ucoz.ru/Likspr/psiholog/maksimenko_s.d-zagalna_psihologija.pdf
256. Мальований, Ю. І. (2015). Концептуальні підходи до формування зовнішньої структури змісту профільного навчання. Український педагогічний журнал. 1. 77–84.
257. Мальований, Ю. І., Кизенко, В. І. (2012). Курси за вибором у змісті профілю навчання. Педагогічна і психологічна науки в Україні. Зб. наук. праць у 5-ти т. Т. 3: Загальна середня освіта. Київ. 218–225.
258. Мальований, Ю., Кизенко, В. (1999). Управлінсько-дидактичні засади формування і реалізації шкільного освітнього компонента. Освіта і управління. 3. 131–136.
259. Мальований, Ю. (2015). Щоби 12-річна школа була успішною. Освіта. 17–24 черв. (№ 26/27). 6.
260. Мальований, Ю. (2015). Яка 12-річна школа нам потрібна? Освіта. 20–27 трав. (№ 22/23). 4.
261. Маноха, І. П. (1995). Человек и потенциал его бытия. Опыт синтезирования онтологических и психологических познавательных техник. Киев: Стимул. 256 с.
262. Маноха, І. П. (2003). Психологія потаємного «Я». Київ: Поліграфкнига.
263. Маркушевич, А. І. (1965). О соотношении науки и учебного предмета. Советская педагогика. 7. 20–27.
264. Маркушевич, А. І. (1961). Содержание образования в средней школе. Советская педагогика. 11. 28–33.
265. Матюшкин, А. М. (1972). Проблемные ситуации в мышлении и обучении. Москва: Педагогика.
266. Махмутов, В. І., Артемьева, Н. А. (1989). Вопрос активного потенциала дидактики. Проблемы интеграции процесса обучения в СПТУ. Москва: Изд-во АПН СССР. 4–42.
267. Машбиц, Е. І. (1987). Психологические основы управления учебной деятельностью. Киев: Вища школа.

268. Межпредметные связи естественно-математических дисциплин (1980) / [Под. ред. В. Н. Федоровой]. Москва: Просвещение.
269. Моргун, В. Ф. (1996). Інтеграція та диференціація освіти: особистісний та технологічний аспекти. Постметодика. 4. 9–10.
270. Мороз, О. (2002). Модель. Філософський енциклопедичний словник. Київ: Абрис.
271. Мухина, В. С. (1981). Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. Москва: Педагогика.
272. Назаренко, Т. Г. (2014). Теоретико-методичні засади навчання географії в профільній школі: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ.
273. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. (2016). Київ: Педагогічна думка.
274. Неменский, Б. М. (1989). Приоритеты на путях гармонизации образования. Советская педагогика. 1.
275. Носенко, Е. Л. (2012). Емоційний інтелект як інтегративна динамічна властивість добродійної особистості: компонентна структура, рівні прояву. Педагогічна і психологічна науки в Україні. Зб. наук. праць у 5-ти т. Т. 2: Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. Київ: Педагогічна думка. 200–211.
276. Огнев'юк, В. О. (2003). Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку. Київ: Знання України.
277. Ожегов, С. И. (1984). Словарь русского языка. Москва: Русский язык.
278. Оконь, В. (1990). Введение в общую дидактику. Москва: Высшая школа.
279. Ольшанский, Д. В. (1990). Неформалы: групповой портрет в интерьере. Москва: Педагогика.
280. Організація профільного навчання у сільських загальноосвітніх навчальних закладах (2005). Київ: Генеза.
281. Осадчий, І. Г. (2000). Районна різнопрофільна школа. Світло. 1. 20–21
282. Осадчий, І. Г. (2013). Спрямований розвиток освітніх систем: теорія, технологія, практика. Київ: Інформавтодор.
283. Осмоловская, И. М. (2006). Дидактика. Москва: Академия.
284. Осмоловская, И. М. (2004). Дифференциация процесса обучения в современной школе. Москва: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК.
285. Осмоловская, И. М. (2002). Как организовать дифференцированное обучение. Москва: Сентябрь.
286. Осмоловская, И. М. (2013). Теоретико-методологические проблемы развития дидактики. Педагогика. 5. 35–45.
287. Осмоловская, И. М. (2008). Формирование вариативной составляющей содержания образования в школе. Народное образование. 7. 107–108.
288. Основи наукових досліджень. (2012). [В. І. Саук, О. Л. Ануфрієва, Н. Ю. Волянчук, Н. В. Гузій, Ю. С. Осокіна, Н. М. Скоробогатько, Є. Р. Чернишова, Г. О. Штомпель]. Київ: Педагогічна думка.
289. Основи психології. (1996). 2-ге вид., стереотип. / [За заг. ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця]. Київ: Либідь.

290. Основы философии науки (2005). / [Под ред. проф. С. А. Лебедева]. Москва: Академический Проект.
291. Паламарчук, В. И. (1975). Реализация межпредметных связей в процессе проблемного обучения. Київ: Вища школа.
292. Паламарчук, В. Ф. (2015). Прогноз розвитку освіти України. Творчі здобутки гімназії. Київ: Освіта України. 18–34.
293. Панок, В. Г. (2016). Механізм саморозвитку особистості з точки зору прикладної психології. Педагогіка і психологія. 3. 16–25.
294. Панок, В. Г. (2010). Практична психологія. Теоретико-методологічні засади розвитку. Чернівці: Технодрук.
295. Педагогіка вищої школи. (2008). / [В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, І. С. Волощук та ін.]. Київ: Педагогічна думка.
296. Педагогічна майстерність. (1997). / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.]. Київ: Вища школа.
297. Педагогічний словник. (2001) / [За ред. М. Д. Ярмаченка]. Київ: Педагогічна думка.
298. Перминова, Л. М. (2013). Теоретические и методологические основы развития современной дидактики. Педагогика. 5. 45–50.
299. Пикельная, В. С. (1990). Теоретические основы управления: (школоведческий аспект). Москва: Высшая школа.
300. Пироженко, Л. В. (2013). Реформування змісту загальної середньої освіти в Україні (середина 60-х–початок 80-х рр. ХХ століття). Київ: Педагогічна думка.
301. Піддячий, М. І. (2008). Підготовка старшокласників до професійної діяльності в умовах профільного навчання. Київ: Педагогічна думка.
302. Подмазин, С. И. (2000). Личностно-ориентированное образование. Социально-философское исследование. Запорожье: Просвіта.
303. Полякова, А. (1997). Беспокоит снижение планки образования. Народное образование. 6. 41.
304. Пометун, О. І. (2007). Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ: СПД Кулінічев Б. М.
305. Пометун, О. І. (2009). Оновлення дидактичних систем, методик і педагогічних технологій. Біла книга національної освіти України. Київ. 69–73.
306. Пометун, О. (2004). Як навчити учителів інтерактивних технологій: з досвіду проведення інтерактивних тренінгів в системі перепідготовки педагогічних кадрів. Управління школою. 31(79). 22–28.
307. Пономарьов, О. С. (2004). Логіка вибору педагогічних технологій формування професійної культури сучасного фахівця. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Київ; Вінниця. 4. 451–456.
308. Практическая психология образования. (1997). / [Под ред. И. В. Дубровиной]. Москва: ТЦ Сфера.
309. Про зміст загальної середньої освіти: науково-аналітична доповідь. (2015). Київ: НАПН України.

310. Програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні. (2010). [Електронний ресурс] / [Авт. кол.: І. Д. Бех, Т. Ф. Алексєєнко, Г. О. Балл на ін.]. Режим доступу: <http://ipv.org.ua/home/39-2010-06-08-18-03-21.html?showall=1>
311. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Біологія, 7–11 класи. (2005). Київ–Ірпінь: Перун.
312. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Географія, 6–11 класи. (2005). Київ–Ірпінь: Перун.
313. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Природознавство, 5–6 класи. (2005). Київ–Ірпінь: Перун.
314. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Хімія, 7–11 класи. (2006). Київ–Ірпінь: Перун.
315. Програми для профільного навчання в ЗНЗ. (2005). Київ: Педагогічна преса.
316. Проект Типового навчального плану: роз'яснення МОН [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://osvita.ua/school/reform/53936/>
317. Проектна педагогіка в інноваційному полі освіти. (2008). Київ: Освіта України.
318. Прокудина, Ю. А. Концептуальные подходы к формированию метапредметных знаний в условиях профильного обучения [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.km.ru/referats/336262-kontseptualnye-podkhody-k-formirovaniyu-metapredmetnykh-znanii-starsheklassnikov-v-usloviyakh>
319. Прокудина, Ю. А. Формирование метапредметных знаний старшеклассников в условиях профильного обучения: 13.00.01, канд. пед. наук [Электронный ресурс]. Научная библиотека диссертаций и авторефератов. Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-metapredmetnykh-znanii-starsheklassnikov-v-usloviyakh-profilnogo-obucheniya#ixzz4TgNSjaPa>
320. Професійна орієнтація старшокласників: теорія і практика (2009). / [За ред. О. В. Мельника]. Київ: Четверта хвиля.
321. Профільне навчання: теорія і практика (2007). Київ: [б. в.].
322. Профільне навчання: теорія і практика. (2006). Київ: Педагогічна преса.
323. Психологический словарь (2004). 3-е изд., доп. и перераб. / [Авт.-сост.: В. Н. Копорулина, М. Н. Смирнова, Н. О. Гордеева]. Ростов-на-Дону: Феникс.
324. Психология современного подростка. (2005). / [Под ред. Л. А. Ретуш]. Санкт-Петербург: Речь.
325. Редько, В. Г. (2017). Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика. Київ: Педагогічна думка.
326. Рибалко, Л. (2014). Навчання природничих предметів на засадах еколого-еволюційного підходу в загальноосвітніх навчальних закладах: теорія і практика. Полтава: Мирон І. А.
327. Рогов, Е. И. (1996). Настольная книга практического психолога в образовании. Москва: ВЛАДОС.

328. Розенберг, Н. М. (1976). Межпредметные связи в средних профтехучилищах, их значение и приемы классификации. Межпредметные связи в учебно-воспитательной работе среднего профтехучилища. / [Под ред. Е. С. Дубинчук, Н. М. Розенберга]. Киев: Вища школа. С. 25–42.
329. Роменець, В. А. (2001). Психологія творчості. 2-ге вид., доп. Київ: Либідь.
330. Рубинштейн, С. Л. (1989). Основы общей психологии. В 2-х т. Москва: Педагогика. Т. 2.
331. Рубинштейн, С. Л. (1976). Проблемы общей психологии. 2-е изд. Москва: Педагогика.
332. Рубинштейн, С. Л. (1973). Человек и мир. Проблемы общей психологии. Москва.
333. Рыбалко, Е. А. (1974). Становление личности. Социальная психология личности. Ленинград. 20–31.
334. Савченко, О. (2008). Розвивальний потенціал змісту освіти у 12-річній школі. Освіта. 9–16 квітня.
335. Савченко, О. Я. (2012). Дидактика початкової освіти. Київ: Грамота.
336. Савченко, О. Я. (1999а). Дидактика початкової школи. Київ: Генеза.
337. Савченко, О. Я. (1999б). Дидактика початкової школи. Підруч. для студ. пед. ф-тів. Київ: Генеза.
338. Савченко, О. Я. (2012). Дидактика початкової школи. Київ: Грамота.
339. Савченко, О. Я. (2010). Досвід реформування української освіти: уроки і подальший поступ. Шлях освіти. З. 2–6.
340. Савченко, О. Я. (2006) Здоров'язберігаючий вимір шкільної освіти. Педагогічна газета. Серп. (№ 8). 1–2.
341. Савченко, О. Я. (2008). Зміст загальної середньої освіти. Енциклопедія освіти. Київ: Юрінком Інтер. 322–324.
342. Савченко, О. Я. (2012). Розвиток змісту початкової освіти в умовах державного суверенітету України: методологічний, законодавчий, дидактичний аспекти. Педагогічна і психологічна науки в Україні. В 5-ти т. Т. 3: Загальна середня освіта. Київ: Педагогічна думка. 61–74.
343. Савченко, О. Я. (2000). Цілі і цінності шкільної освіти. Філософія освіти ХХІ століття: проблеми і перспективи. Київ.
344. Самодрин, А. П. (2015). Архітектоніка профільної освіти. Кременчук: Щербатих О. В. Кн. 1.
345. Самодрин, А. П. (1998). Організація діяльності профільно-диференційованої середньої загальноосвітньої школи: дис. ... кан. пед. наук: 13.00.01. Кривий Ріг.
346. Самодрин, А. П. (2004). Профільне навчання в середній школі. Кременчук: Вид. центр Сучасного гуманіт.-економ. ін-ту, за участю РВЦ ПНТУ.
347. Самодрин, А. П. (2011). Теоретичні засади системи профільного навчання в умовах регіону: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.09. Київ.
348. Самодрин, А. П., Забеліна, О. В., Куліш, Н. М. (1999). Технологія відбору учнів до профілів навчання в умовах профільно-диференційованої школи: формування профілів в 6–11(12), 5–9 класах гімназії, 8–11(12) класах ліцею. Кременчук: Про-Графіка.

349. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. (1979). / [Под ред. В. А. Ядова]. Ленинград.
350. Свечников, А. А. (1980). Значение межпредметных связей для углубленного усвоения информации. Проблемы школьного учебника. Москва: Просвещение. 12. 54–60.
351. Сенько, Ю. В., Тамарин, В. Э. (1989). Обучение и жизненный познавательный опыт учащихся. Москва: Знание.
352. Серый, А. В., Яницкий, М. С. (1999) Ценностно-смысловая сфера личности. Кемерово: Кемеровский гос. ун-т. Режим доступа: http://window.edu.ru/window/library/pdf2txt?p_id=41210&p_page=1
353. Скаткин, М. Н. (1967). Основы содержания образования в советской школе. Основы дидактики. Москва.
354. Словарь практического психолога. (2003). Москва: Изд-во «АСТ».
355. Смирнов, Г. С. (2002). Ноосферная картина мира как ядро ноосферного образования. Гуманитарное измерение меняющегося мира. Материалы IV Фестиваля гуманитарных наук. Иваново: ИвГУ. 278–282.
356. Сова, М. (2002). Філософсько-культурологічні основи інтегрованих знань. Рідна школа. 5. 33–36.
357. Социологическая психология (1999). Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК».
358. Соціологічна енциклопедія (2008). Київ: Академвидав.
359. Старовойтенко, Е. Б. (2007). Рефлексия личности в культуре. Мир психологии. 4(52). 209–220.
360. Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти (2006) / [Г. С. Єгоров, М. Ю. Красовицький, О. І. Локшина та ін.]. Київ: Богданова А. М.
361. Степанюк, А. В. (1999). Методологічні та теоретичні основи формування цілісності знань школярів про живу природу: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Тернопіль.
362. Столетов, В. Н. (1980). О научных основах отбора содержания образования для учебников. Проблемы школьного учебника. Москва: Просвещение. 8. 6–16.
363. Стрельников, В. Ю. (2005). Теоретичні засади проектування професійно-орієнтованої системи (підготовка бакалаврів економіки). Полтава: РВЦ ПУСКУ.
364. Сухомлинська, О. В. (2006). Духовно-моральне виховання дітей та молоді: загальні тенденції й індивідуальний пошук. Київ: Добро.
365. Сухомлинська, О. В. (2009). Людиноцентризм і демократизація освіти. Біла книга національної освіти України [Електронний ресурс]. Київ: НАПН України. 22–26. Режим доступа: <http://www.bib.convdocs.org/v16080>
366. Сухомлинський, В. (1961). Людина неповторна. Київ: Молодь.
367. Сухомлинський, В. О. (1976). Духовний світ школяра. Методика виховання колективу. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Т. 1. [Вибрані твори в 5-ти т.]. Київ: Радянська школа.
368. Сухомлинський, В. О. (1977). Знання і переконання. Статті. Т. 5 [Вибрані твори в 5-ти т.]. Київ: Радянська школа.

369. Сухомлинський, В. О. (1977). Психічна культура. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. Т. 3. Київ: Радянська школа. 283–582.
370. Талалуєва, Н. О. (2008). Професійна підготовка майбутніх робітників: виховний аспект. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Київ–Вінниця: ДОВ «Вінниця». 16.
371. Талызина, Н. Ф. (1975). Управление процессом усвоения знаний. Москва: Изд-во Моск. ун-та.
372. Таранік-Ткачук, К. (2016). Авторські програми – шлях до успіху інноваційного навчального закладу. Рідна школа. 10. 11–13.
373. Теоретические основы содержания общего среднего образования. (1983). / [Под. ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера]. Москва: Педагогика.
374. Технології розвитку критичного мислення учнів. (2006). [А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Д. Макінстер]. Київ: Плеяди.
375. Типові навчальні плани загальноосвітніх навчальних закладів II ступеня. (2012). Інформ. зб. та коментарі МОНмолодьспорту України. 11/12. 3–14.
376. Титаренко, Т. М. (2012). Особистісні практики конструювання життя: зміна фокусування. Педагогічна і психологічна науки в Україні. Зб. наук. праць у 5-ти т. Т. 2: Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. Київ: Педагогічна думка. 269–278.
377. Ткачова, Н. (2006). До питання формування ціннісних орієнтацій у студентів вищих навчальних закладів. Вісник Львівського університету. 21(1). 259–266.
378. Ткачова, Н. (2004). Ціннісні орієнтири реформування сучасної освіти. Новий колегіум. Харків: АТ «Бізнес інформ». 6. 23–31.
379. Токарук, Л. С. (2007). Організаційно-адаптивне управління навчально-виховним процесом у загальноосвітніх школах-інтернатах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – Київ.
380. Топузов, О. М. (2014). Дидактична прогностика в контексті теоретико-методичного забезпечення створення сучасного підручника. Проблеми шкільного підручника. Київ: Педагогічна думка. 12–20.
381. Топузов, О. М. (2016). Компетентнісний підхід – основа інновацій у навчанні. Справи сімейні. 8. 19.
382. Топузов, О. М. (2007). Проблемне навчання географії в школі: теорія і практика. Київ: Фенікс.
383. Топузов, О. М. (2008). Профільне навчання: проблеми формування змісту курсів за вибором та організація навчальної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах. Проблеми сучасного підручника. Київ: Педагогічна думка. 8. 20–27.
384. Третьяков, П. И., Митин, С. Н., Бояринцева, Н. Н. (2003). Адаптивное управление педагогическими системами. Москва: Академия.
385. Трофімов, Ю. Л., Пушкар, В. В. (1998). Методологічні проблеми дослідження ціннісно-сміислової сфери людини. Вісник Чернігівського державного

- педагогічного університету. Чернігів: Чернігів. держ. пед. ун-т імені Т. Г. Шевченка. 17. 114–119.
386. Трубачева, С. (1999). Диференціація та індивідуалізація навчання: теоретичні відомості. Освіта і управління. 3(3). 80–85.
387. Трубачева, С. Е. (2002). Дидактичні засади реформування змісту шкільної освіти. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. Київ: Науковий світ. 32–34.
388. Трубачева, С. Е. (2003). Дидактичні особливості проектування та реалізації змісту сучасної шкільної освіти. Школа першого ступеня: теорія і практика. 9. 10–17.
389. Трубачева, С. Е., Корсакова, О. К. (2002). До проблеми змісту шкільної освіти. Біологія і хімія в школі. 6. 8–11.
390. Трубачева, С. Е., Корсакова, О. К. (2003). Зміст сучасної шкільної освіти: дидактичний аспект: посіб. Київ: ФАДА, ЛТД.
391. Трубачева, С. Е., Корсакова, О. К. (2002). Зміст шкільної освіти як основа забезпечення соціалізації особистості. Шлях освіти. 1. 6–9.
392. Трубачева, С. Е., Черноус, О. В. (2016). Метапредметна діяльність старшокласників в умовах профільного навчання. Науковий вісник Ужгородського університету. 1(38). 298–302.
393. Трубачева, С. Е., Осадчук, Р. І. (2012). Міжпредметні проекти у формуванні навчальних компетентностей старшокласників. Українська мова і література в школі. 5. 56–58.
394. Трубачева, С. Е., Трубачев, С. І. (2017). Формування навчальних компетентностей в умовах професійно зорієнтованого освітнього середовища навчального закладу. Педагогіка: традиції та інновації: Матеріали IV Міжнар. науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 17–18 лют. 2017 р.). Херсон: Гельветика. II. 105–108.
395. Трубачева, С. (2017). Метапредметний підхід до формування змісту освіти в умовах профільного навчання. Актуальні проблеми сучасної психодидактики: філософські, психологічні та педагогічні аспекти. Folia Comeniana: Вісник Польсько-української науково-дослідницької лабораторії психодидактики імені Я. А. Коменського. Умань: ФОП Жовтий О. О. 76–78.
396. Трубачева, С. (2017). Метапредметні основи професійно зорієнтованого освітнього середовища у старшій школі. Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи. FOLIA COMENIANA: Вісник Польсько-української науково-дослідницької лабораторії психодидактики імені Я. А. Коменського. Умань: ФОП Жовтий О. О. I. 59–61.
397. Трубачева, С., Черноус, О. (2017). Мультимедійна візуалізація у реалізації метапредметних технологій профільного навчання. Дидактика: теорія і практика. Київ: Ін-т обдарованої дитини. 64–70.
398. Уроки Гербутова. (1991). Завещание Великого дидакта. Учительская газета. 41, 44.

399. Фатальникова, Е. В. (2002). Ценностный и объективистский подходы в социологическом анализе явлений культуры: дисс. на соискание ученой степени канд. социолог. наук: 24.00.01. Ростов-на-Дону.
400. Философский энциклопедический словарь. Москва: Инфра, 1997.
401. Фисенко, Т. И. Как реализовать принцип метапредметности в процессе обучения. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.kazedu.kz/referat/179020>
402. Франкл, В. (1990). Человек в поисках смысла. Москва: Прогресс.
403. Фундаменталізація змісту освіти у старшій школі в умовах профільного навчання (2015). [Г. О. Васьківська, Н. В. Захарчук, С. В. Косянчук]. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.
404. Фундаменталізація змісту освіти у старшій школі: теорія і практика (2015). [Г. О. Васьківська, В. І. Кизенко, С. Е. Трубочева, С. П. Бондар, Л. А. Липова, О. В. Барановська, С. В. Косянчук, Н. В. Захарчук]. Київ: Педагогічна думка.
405. Фурман, А. В. (2002). Психокультура української ментальності. Тернопіль: Екон. думка.
406. Хайруліна, В. (2016). Особистість у колективі: до 100-річчя від дня народження В. О. Сухомлинського. Рідна школа. 11/12. 37–39.
407. Хуторской, А. В. (2003). Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. Москва: Изд-во МГУ.
408. Хуторской, А. В. (2005). Методика личностно-ориентированного обучения: как обучать всех по-разному?: пособие для учителя. Москва: ВЛАДОС-пресс.
409. Хуторской, А. В. (2014). Методика проектирования и организации метапредметной образовательной деятельности учащихся. Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2. 7–23.
410. Хуторской, А. В. (2002). Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>. Дата обращения: 27.07.2017.
411. Хуторской, А. В. (2001). Современная дидактика: учеб. для вузов. Санкт-Петербург: Питер.
412. Хуторской, А. В. (2007). Современная дидактика: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. Москва: Высшая школа.
413. Хуторской, А. В. (2015). Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. Интернет-журнал «Эйдос». [Электронный ресурс]. <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>. Дата обращения: 27.07.2017.
414. Хуторской, А. В. (1998). Технология эвристического обучения. Школьные технологии. 4. 55–75.
415. Хуторской, А. (2012). Метапредметное содержание и результаты образования: как реализовать федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС). [Электронный ресурс]. Режим

- доступу: <http://www.eidos.ru/journal/2012/0229-10.htm>. Accessed on: Jun. 19, 2017.
416. Чепиков, М. Г. (1998). Интеграция наук. Москва: Мысль.
 417. Чернета, С. Ю. (2005). Організаційно-педагогічні умови соціалізації підлітків у неформальних молодіжних об'єднаннях: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Луганськ.
 418. Черноус, О. (2017). Дидактичні особливості мультимедійних технологій в освітньому середовищі. Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи: матеріали Першої Міжнар. Інтернет-конф., м. Умань, 6 квіт. 2017 р. Folia Comeniana: Вісник Польсько-української науково-дослідницької лабораторії психодидактики імені Я. А. Коменського. Умань: ФОП Жовтий О. О. І. 113.
 419. Черноус, О., Трубачева, С. (2017). Мультимедійна візуалізація у реалізації метапредметних технологій профільного навчання. Дидактика: теорія і практика: зб. наук. праць. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. 64–70.
 420. Черноус, О. (2017). Мультимедійні технології як засіб активізації пізнавальної діяльності в освітньому середовищі. Актуальні проблеми сучасної психодидактики: філософські, психологічні та педагогічні аспекти: матеріали Першої Міжнар. Інтернет-конф., м. Умань, 27 квіт. 2017 р. Folia Comeniana: Вісник Польсько-української науково-дослідницької лабораторії психодидактики імені Я. А. Коменського. Умань: ФОП Жовтий О. О. 81–85.
 421. Шамова, Т. И., Давыденко, Т. М., Шибанова, Г. Н. (2008). Управление образовательными системами. Москва: Академия.
 422. Шиян, Н. І. (2004). Профільне навчання у школах сільської місцевості: теорія і практика. Полтава: АСМІ.
 423. Шоробура, І. М. (2007). Соціалізація старшокласників у процесі вивчення гуманітарних предметів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 – теорія і методика виховання. Луцьк.
 424. Шпарик, О. М. (2017). Концептуальні підходи американських учених до проблеми диференціації навчання та її забезпечення. Український педагогічний журнал. 1. 16–25.
 425. Щекин, Г. В. (1996). Теория социального управления. Киев: [МАУП].
 426. Ядов, В. А. (2000). Труд в системе жизненных ценностей. Человек и труд. 1. 39–43.
 427. Якиманская, И. С. (1996). Личностно-ориентированное обучение в современной школе. Москва: Сентябрь.
 428. Якиманская, И. С. (2000). Технология личностно-ориентированного образования. Москва: Сентябрь.
 429. Якиманская, И. С. (1994). Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников. Вопросы психологи. 2. 64–77.

430. Янцен, В. Н. (1974). Ориентация на межпредметные связи при подборе учебного материала школьных учебников. Проблемы школьного ученика. Москва: Просвещение. 2. 28–37.
431. Ярмаченко, М. (2001). Зміст освіти. Педагогічний словник. Київ: Педагогічна думка.
432. Ярмолюк, А. (2010). Реалізація соціокультурної змістової лінії в контексті міжпредметної інтеграції. Українська мова і література в школі. 6. 32–36.
433. Ясвин, В. А., Дерябо, С. Д. (2001). Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл.
434. Яценко, Т. (2016) Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття). Київ: Педагогічна думка.
435. Bijchuk, H. (2016). Electronic textbook: designing and application in terms of personal and competence-based training. Intercultural Communication. #1. 155–165.
436. Bloomer, M. (1997). Curriculum Making in Post-16 Education. The Social Conditions of Studentship. London: Routledge.
437. Connections Academy. [Online]. Available: <http://www.connectionsacademy.com/curriculum/online-high-school>. Accessed on: Jul. 09, 2017.
438. Elective Possibilities for High School. [Online]. Available: https://www.hslda.org/highschool/Elective_Possibilities.pdf. Accessed on: Jul. 22, 2017.
439. Erlebnispädagogik in der Schule – Wirkungen und Methoden [Elektronische Ressource]. Available: http://www.uni-due.de/imperia/md/content/bifo/ackeren_isabell_van_-_2005_-_handeln_erleben_erfahren.pdf
440. Exploring Possible Elective Courses for High School (2013–01–07). [Online]. Available: <http://www.startsateight.com/exploring-possible-elective-courses-for-high-school/>. Accessed on: Jul. 22, 2017.
441. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. American Psychologist. Vol. 34. #10. 906–911.
442. Forest Trail Academy. [Online]. Available: <https://www.foresttrailacademy.com/>. Accessed on: Jun. 28, 2017.
443. High school – required and elective courses. [Online]. Available: <http://www.studyinvictoria.com/school/electives.asp>. Accessed on: Jun. 28, 2017.
444. High School Course Selection Booklet, 2016–2017. [Online]. Available: <http://www.ask.edu.kw/docs/hs%20course%20booklet.pdf>. Accessed on: Jun. 07, 2017.
445. High School Program Curriculum. [Online]. Available: <http://www.keystoneschoolonline.com/high-school/curriculum.html>. Accessed on: Jun. 08, 2017.
446. How to Choose High School Electives (2017–07–08). [Online]. Available: <https://bigfuture.collegeboard.org/get-in/your-high-school-record/how-to-choose-high-school-electives>. Accessed on: Jun. 25, 2017.
447. Maslow, A. H. (1970). Motivation and Personality. 2nd ed. N.Y.: Harper & Row, 1970; СПб.: Евразия, 1999 [Мотивация и личность]. [Online]. Available: http://www.koob.ru/maslow/motivation_and_personality. Accessed on: Apr. 16, 2017.

448. McCormick, C. B. (2003). Metacognition and learning. In W. B. Reynolds and G. E. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology: Educational Psychology*. Hoboken, NY: Wiley. 79–102.
449. Megan, T. M. (2006). *Creative Writing: An Elective Course for High School Students*. [Online]. Eastern Michigan University. Available: <http://commons.emich.edu/honors/13>. Accessed on: Jul. 19, 2017.
450. Merced County Office of Education. [Online]. Available: <https://www.mcoe.org/deptprog/career/MCScholars/Pages/hselectivecourses.aspx>. Accessed on: Jul. 12, 2017.
451. Musek, J., Avsec, A. The relationship between personality and value dimensions: Towards a comprehensive personality paradigm. University of Ljubljana. [Online]. Available: <http://musek.si/Teksti/Personality%20and%20value%20dimensions.pdf>. Accessed on: Jul. 08, 2017.
452. NorthStar High School Elective Courses. [Online]. Available: <https://www.northstar-academy.org/hs-elective-courses>. Accessed on: Jun. 06, 2017.
453. STEM-освіта [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://btdc.org.ua/stem-osvita/>
454. Vaskivska, H. (2013). Socialization of the High School Students in the Process of the System of Knowledge about Human Formation. *The advanced science journal*. Torrance, CA, United States. Issue 1. 55–58.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ВАСЬКІВСЬКА Галина Олексіївна
КИЗЕНКО Василь Іванович
КОСЯНЧУК Сергій Володимирович
БАРАНОВСЬКА Олена Володимирівна
ТРУБАЧЕВА Світлана Едуардівна
ЧОРНОУС Оксана Володимирівна
КРАВЧУК Ольга Павлівна
ДОБРОСКОК Ірина Іванівна

**ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ
ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ:**
теоретико-методологічний аспект

Колективна монографія

Науковий редактор – Г. О. Васьківська
Літературний редактор – С. В. Бартош
Обкладинка – Л. В. Лук'яненко
Верстання – Є. В. Перепелиця

Підписано до друку 17.09.2018 р. Формат 60х90 1/16
Гарнітура Swift. Друк офс. Папір офс.
Ум. друк. арк. 16,25
Наклад 300 прим.

Віддруковано у ТОВ «КОНВІ ПРІНТ».
03680, м. Київ, вул. Антона Цедіка, 12
тел. +38 044 332-84-73.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК № 6115, від 29.03.2018 р.

Автори:

ВАСЬКІВСЬКА ГАЛИНА ОЛЕКСІВНА,

доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України.

КИЗЕНКО ВАСИЛЬ ІВАНОВИЧ,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України.

КОСЯНЧУК СЕРГІЙ ВОЛОДИМИРОВИЧ,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України.

БАРАНОВСЬКА ОЛЕНА ВОЛОДИМИРІВНА,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України.

ТРУБАЧЕВА СВІТЛАНА ЕДУАРДІВНА,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України.

КРАВЧУК ОЛЬГА ПАВЛІВНА,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України.

ЧОРНОУС ОКСАНА ВОЛОДИМИРІВНА,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України.

ДОБРОСКОК ПРИНА ІВАНІВНА,

доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України.