

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ

Технології профільного навчання

Колективна монографія

*За науковою редакцією
доктора педагогічних наук, професора Г. О. Васьківської*

Київ
Педагогічна думка
2020

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогіки
НАПН України
(протокол № 9 від 28 вересня 2020 р.)

Рецензенти

М. І. Бурда, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу математичної та інформатичної освіти Інституту педагогіки НАПН України, дійсний член НАПН України;

І. І. Осадченко, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

П. І. Замаскіна, директор гімназії № 290 м. Києва.

Технології профільного навчання : кол. монографія / [авт. кол.: Г. О. Васьківська, С. В. Косянчук, В. І. Кизенко, О. В. Барановська, Л. В. Шелестова, О. П. Кравчук] ; за наук. ред. д-ра пед. наук, проф. Г. О. Васьківської]. Київ: Педагогічна думка, 2020. 304 с.

ISBN

Монографію присвячено актуальним питанням, що стосуються технологій профільного навчання. Основну увагу зосереджено на: дидактичній сутності педагогічних технологій в умовах профільного навчання; суб'єкт-суб'єктній взаємодії; соціалізації та самовизначенні здобувачів профільної освіти; реалізації технологій профільного навчання за окремими спрямуваннями; розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання; психолого-педагогічній основі як обов'язковій умові реалізації інформаційно-комунікаційних технологій профільного навчання в епоху діджиталізації.

Для науковців, аспірантів, магістрантів, викладачів і студентів вищих закладів освіти, педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти, усіх тих, хто причетний до освітньої галузі.

УДК 373.5.013:371.31/33

ISBN

© Васьківська Г. О., Косянчук С. В., Кизенко В. І., Барановська О. В., Шелестова Л. В., Кравчук О. П., 2020.

© Інститут педагогіки НАПН України, 2020.

© Педагогічна думка, 2020.

Переднє слово	5
Розділ 1. ДИДАКТИЧНА СУТНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ	7
1.1. Трансформації педагогічних технологій: дидактична ретроспектива	7
1.2. Концептуальність, цілісність і науковість технологій профільного навчання: абрис освітологічного дискурсу	30
1.3. Дидактичні аспекти технологій профільного навчання	36
1.4. Психодидактичні особливості технологізації дистанційного навчання	41
Розділ 2. СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНА ВЗАЄМОДІЯ У ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЙ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ	44
2.1. Здобувач профільної освіти як суб'єкт процесу реалізації педагогічних технологій	44
2.2. Мотивованість здобувачів профільної освіти: інтеріоризація соціокультурних конструктів vs. соціокультурні концепти педагогічних технологій	54
2.3. Констеляція компетентностей педагогічного працівника як інноваційний ресурс реалізації технологій профільного навчання	60
2.4. Емерджентність елементів педагогічних технологій профільного навчання за соціальним спрямуванням	67
Розділ 3. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ТА САМОВИЗНАЧЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ ПРОФІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	73
3.1. Детермінантність соціалізації як процесу життєвизначення здобувача профільної освіти	73
3.2. Соціалізаційний та психодидактичний потенціал технологій профільного навчання	79
3.3. Педагогічні технології профільного навчання за соціальним спрямуванням: моделювання та інтеграція	86
Розділ 4. ПІЗНАВАЛЬНА РЕФЛЕКСІЯ ЯК МЕХАНІЗМ РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЙ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ	98
4.1. Технології інтерактивного навчання – засіб рефлексійної діяльності	98
4.2. Освітній потенціал рефлексійно-пізнавальної технології	117
4.3. Особливості рефлексійно-пізнавальної технології у процесі реалізації профільного навчання	120

Розділ 5. РЕАЛІЗАЦІЯ ТЕХНОЛОГІЙ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ЗА ФІЛОЛОГІЧНИМ СПРЯМУВАННЯМ	124
5.1. Актуальність технологій профільного навчання у контексті розвитку філологічних знань	124
5.2. Сутність, місце, структура і функції філологічно спрямованих технологій профільного навчання	137
5.3. Дидактична модель реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання за філологічним спрямуванням	157
Розділ 6. РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ЗА ГУМАНІТАРНИМ СПРЯМУВАННЯМ	179
6.1. Здібності як індивідуально-психологічна особливість людини	179
6.2. Діагностика творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання	188
6.3. Готовність педагогів до розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання	198
6.4. Педагогічні технології розвитку творчих здібностей	207
6.5. Дидактична модель реалізації педагогічних технологій розвитку творчих здібностей старшокласників	217
Розділ 7. ДЕТЕРМІНАНТНІСТЬ ЕКОЛОГО-ЕКОНОМІЧНИХ ЧИННИКІВ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА У ПРОЦЕСІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЙ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ	229
7.1. Сучасні умови реалізації ідей профільного навчання за еколого-економічним спрямуванням та технологізація освітнього процесу в Україні	229
7.2. Деєкологізація простору життєдіяльності як виклик у процесі реалізації технологій профільного навчання	232
7.3. Особливості осучаснення технологій профільного навчання за еколого-економічними детермінантами	238
Розділ 8. ДІДЖИТАЛІЗАЦІЯ ЯК ФЕНОМЕН У ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЙ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ	245
8.1. Психолого-педагогічний остов як умова реалізації інформаційно-комунікаційних технологій у профільному навчанні	245
8.2. Діджиталізація як каталізатор трансформації процесів реалізації технологій профільного навчання	254
Список використаних джерел	270

ПЕРЕДНЄ СЛОВО

Освітня політика країни, реалізуючись у контексті Стратегії сталого розвитку «Україна – 2020» і набуваючи національного пріоритету, спрямовується на інноваційний розвиток, за якого мають бути створеними сприятливі умови для самоствердження, самореалізації особистості учня, зростання питомої ваги його самоосвіти у процесі освітньої діяльності. Тож необхідність формувати нове покоління, здатне розбудовувати громадянське суспільство, є незаперечною. Профільне навчання як важлива особистісно орієнтована ланка має задовольняти потреби молодого покоління на шляху професійного самовизначення і відповідати як зрослим вимогам українського суспільства, так і міжнародним стандартам.

Профільне навчання на сучасному етапі розвитку освіти розглядається як багатобічний комплексний засіб підвищення якості, ефективності та доступності загальної середньої освіти, що дає змогу за рахунок змін у структурі, змісті, організації освітнього процесу якнайбільше враховувати інтереси, схильності і здібності учнів, створювати можливості для орієнтації освіти старшокласників відповідно до їхніх професійних інтересів і намірів щодо продовження освіти. Для реалізації цих завдань передусім важливо визначитися з пріоритетами в галузі педагогічних технологій.

Інноваційність сучасних педагогічних технологій полягає не в алгоритмі або організаційних компонентах, закладених ще їх розробниками, а в актуальності обраної тематики та її змістового наповнення, у сучасному інструментарії та інноваційних способах реалізації.

Сучасні педагогічні технології профільного навчання мають бути засновані на діалозі, творчій співпраці з використанням проектних і дослідницьких методів, передбачаючи взаємодопомогу та обмін культурно-інформаційним, духовно-моральним, емоційно-ціннісним досвідом між учасниками освітнього процесу [98; 117].

Така суб'єкт-суб'єктна взаємодія забезпечує продуктивну співпрацю учасників освітнього процесу, сприяє створенню нових, іноді унікальних культурних продуктів пізнавальної діяльності – соціальних, інтелектуальних, культурних тощо.

У процесі застосування педагогічних технологій в умовах профільного навчання формуватиметься й накопичуватиметься вітагенний досвід старшокласників у сфері національної, загальнолюдської культури, реалізуватимуться культурологічні засади сімейних, соціальних, суспільних традицій. У такий спосіб в учнів актуалізуватимуться наявні знання, спонукаючи до пошуку нових знань і використання задля цього найрізноманітніших видів діяльності і широкого спектра джерел інформації. Також зумовлюватиметься необхідність застосування знань у нестандартних ситуаціях, зростатиме потреба в розумінні багатозначності інфор-

мації з метою співжиття в світі інформаційних потоків, що мають виняткове значення для загальнокультурного розвитку особистості.

Сучасні педагогічні технології ще на етапі їх розроблення мають спрямовуватися на актуалізацію різноманітних мисленневих стратегій, освоєння культурних зразків мислення, розвиток адекватної рефлексії. Педагогічні технології у процесі реалізації профільного навчання загалом сприятимуть розвитку навичок самоосвіти, самоаналізу, самоконтролю, самооцінки, вимагатимуть застосування таких надпредметних умінь як узагальнення, аналіз, синтез, порівняння, знаходження подібності й відмінності та ін. З цього погляду однією з цільових орієнтацій педагогічних технологій можна назвати розвиток когнітивних особистісних якостей: мислення, пам'яті, уваги, потреби в постійній самоосвіті, саморозвитку.

Для реалізації завдань профільного навчання особливо важливою є наявність в педагогічних технологіях рефлексійної, аксіологічної та соціальної складових, пов'язаних не тільки з адаптацією учнів до сучасних соціально-економічних умов, але й з активною участю у цих процесах. Це також створюватиме умови для забезпечення ретрансляції, відтворення соціального досвіду, його творчого освоєння, збагачення.

Монографія «Технології профільного навчання» є результатом роботи науковців відділу дидактики (Васьківська Г. О., Барановська О. В., Кизенко В. І., Косянчук С. В., Кравчук О. П., Шелестова Л. В.) над темою дослідження «Дидактичні засади реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання».

Розділ 1
**ДИДАКТИЧНА СУТНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ**

**1.1. Трансформації педагогічних технологій:
дидактична ретроспектива**

Державна політика України у сфері освіти визначається соціально-економічними, політичними, культурними та іншими чинниками, що, безумовно, детермінує процеси модернізації педагогічних технологій профільного навчання, алгоритм розвитку яких закладено в основному освітньому документі – Законі України «Про освіту» [214]: від знань – до компетентностей через опанування інваріантної і варіативної складників освітнього змісту.

Традиційні методи навчання у школі, як показує практика, сьогодні вже не можуть бути особливо ефективними. У процесі реалізації профільного навчання недостатньо тільки привнести зміни у зміст навчального матеріалу, але й слід певним чином організувати пізнавальну діяльність. Відповідно до нової освітньої парадигми потрібно змістити акценти, а освітній процес будувати з урахуванням індивідуальних запитів і можливостей учнів: з об'єкта навчання вони мають стати суб'єктом діяльності, що визначає необхідність використання нових педагогічних технологій, які спонукатимуть до рефлексійної активності у навчальному процесі.

Поняття «педагогічна технологія» ширше, ніж поняття «методика навчання». Технологія відповідає на питання – як найкращим чином досягти освітніх цілей, а також управління цим процесом. Технологія спрямована на послідовне втілення на практиці заздалегідь спланованого процесу навчання. Проектування педагогічної технології передбачає вибір оптимальної для конкретних умов системи педагогічних технологій. Воно вимагає вивчення індивідуальних особливостей особистості і відбору видів діяльності, адекватних віковому етапу розвитку учнів і рівню їх підготовленості.

За визначенням ЮНЕСКО, поняття «педагогічна технологія» – «це системний метод створення, застосування та визначення всього процесу викладання й засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить за своє завдання оптимізацію форм освіти» [451, с. 24].

Для української дидактики пошуки способів оптимізації форм освіти порушувалися задовго до документу ЮНЕСКО. Відомий український дидакт В. Онищук ще у 70-ті роки минулого століття підкреслював: «Щоб добитись оптимальних результатів у навчанні, вихованні й розвитку учнів, недостатньо знати, які методи краще використовувати для цю-

го. Треба знати раціональну структуру кожного з них, їх можливі різновиди й умови доцільного використання, тобто те, які прийоми, дії, операції вчителя й учня входять у той чи інший метод і яка послідовність їх раціональніша в різних педагогічних ситуаціях» [362, с. 54].

Усе це не вкладається у традиційне розуміння освітнього процесу, а отже, технології профільного навчання також потребують відповідного переосмислення.

Питання технологізації освітнього процесу виступають як одні з найдискусійніших у світовій педагогічній науці протягом ХХ – початку ХХІ ст. Питання сутності, предмета, концепцій, дефініцій, парадигм, морфології педагогічних технологій й відповідної педагогічної дисципліни присвячено кілька десятків спеціалізованих журналів, численні наукові публікації. Відповідна діяльність характерна для розгалуженої інфраструктури педагогічних технологій, яка була створена у 60-х рр. ХХ ст. у США, країнах Західної Європи, Японії, серед завдань якої – підготовки професійних педагогів-технологів. Сам термін «технологія» має два тлумачення: 1) сукупність методів обробки сировини, виготовлення кінцевого продукту; 2) наука про способи організації виробничого процесу.

Сучасні теоретичні й практичні підходи до сутності, ознак, рівнів застосування педагогічних технологій пройшли досить тривалий шлях. На думку В. Боголюбова, головною ознакою розвитку педагогічних технологій є «зміна формулювання терміна від “технологій в освіті” (technology in education) до “технологій освіти” (technology of education), а потім – до “педагогічних технологій” (education technology)» [60, с. 12]. Відповідно до основних етапів еволюції В. Боголюбов виокремлює три основних періоди розвитку педагогічних технологій.

Перший період (початок – середина 50-х рр. ХХ ст.) – застосування в навчальному процесі перших технічних засобів передачі інформації. Саме тоді розпочинається «технізація» освіти, розробка методів досягнення запланованих результатів навчання за допомогою технічних засобів.

Другий період (середина 50-х – 60-ті рр. ХХ ст.) – упровадження ідей програмованого навчання, технологічну основу якої склала розробка аудіовізуальних засобів, спеціально призначених для навчального процесу. У цей період під технологією освіти розуміють науковий опис (сукупність засобів і методів) педагогічного процесу, що неминуче веде до запланованого результату.

Третій період (починаючи з 70-х рр. ХХ ст.) характеризується розширенням бази педагогічних технологій, зміною їх методологічної основи, початком активної підготовки професійних педагогів-технологів, інтенсивної комп’ютеризації навчального процесу. Педагогічна технологія розглядається як вивчення, розроблення й упровадження в навчально-

виховний процес принципів оптимізації на основі новітніх досягнень науки і техніки.

Деякі фахівці [218, с. 132] вважають за доцільне виокремлювати в четвертий період еволюції педагогічних технологій (з 1981 р.) активну інформатизацію навчального процесу. Інші дослідники [205] датують початок розвитку сучасних педагогічних технологій з появою цього терміна в працях В. Бехтерева, А. Макаренка, І. Павлова, О. Ухтомського, С. Шацького (20-ті рр. ХХ ст.).

У ході еволюції педагогічної технології виокремилися два основних напрями її розвитку: 1) педагогічна технологія як технологізація освіти, тобто використання в навчальному процесі новітніх досягнень техніки; 2) педагогічна технологія як засіб оптимізації навчального процесу, своєчасного реагування на вимоги суспільства [Там само, с. 23].

Проте, незважаючи на пильний і тривалий інтерес науковців до проблеми педагогічних технологій, відкритим залишається питання визначення поняття й класифікації педагогічних технологій. У фаховій літературі налічується понад три сотні дефініцій терміна «педагогічна технологія». Т. Сердюк [456], підкреслюючи багатоаспектність наукових підходів до трактування цього поняття, запропонувала їх розгорнуту класифікацію.

Під «педагогічною технологією» розуміють оптимальний спосіб досягнення запланованої освітньої мети (Вулман М., Лернер І., Ліхачов Б., Сікорський П.), науку (Селевко Г.), педагогічну систему (Беспалько В., Сисоєва С., Чернилевський Д.), системно-діяльнісний підхід до освітнього процесу (Елінгтон Г., Кузьміна Н., Мітчелл П., Персиваль Ф., Пехота О., Самойленко П.), педагогічну діяльність (Нісімчук А.), систему знань (Генецинський В., Назарова Т., Онищук В., Турчанинова Ю.), мистецтво педагога (Євдокимов В., Тализіна Н., Шепель В.), модель (Ченців В.), засіб оптимізації і модернізації освітнього процесу (Кларін М., Підласий І.), інтегрований підхід до освіти (Мітчел П., Фіні Д.) і т.ін.

Залишається невизначеним перелік основних ознак педагогічної технології. Аналіз фахової літератури [66; 67; 92; 218] показує, що найчастіше згадуваними ознаками є:

а) концептуальність (науковість): в основі кожної педагогічної технології лежить певна наукова концепція як сукупність методологічних, дидактичних, психологічних обґрунтувань ефективності застосування цієї технології (теоретичним фундаментом є загальна схема, яка не може реалізуватися на практиці як така, і визначає концептуальні основи педагогічної діяльності окремого вчителя; б) системність і цілісність: педагогічна технологія повинна мати ознаки системи, тобто її елементи мають бути логічно впорядковані і пов'язані між собою, створювати певну структуровану цілісність, що забезпечує продуктивне функціонування цієї технології; в) ефективність (контекстуальність): педагогічна техно-

логія має відповідати принципам організації навчально-виховного процесу, не потребувати надмірних витрат часу й коштів, створення спеціальних умов для функціонування; г) антропоцентризм: педагогічна технологія має створювати відповідні умови для розвитку і саморозвитку особи, яка навчається, незалежно від початкового рівня її навченості; д) алгоритмізованість (процесуальність) передбачає наявність певної структури навчального процесу, послідовності дій учасників освітнього процесу (алгоритмізація навчальної діяльності є лише загальною схемою застосування технології, яка залишає вчителів (викладачів) місце для творчого наповнення навчального процесу відповідно до конкретної педагогічної ситуації і рівня підготовленості учнів (студентів), урахує можливість варіатизації технології); е) керованість: педагогічна технологія забезпечує керованість освітнім процесом, яка передбачає необхідність діагностичного планування, процесу навчання, поетапного моніторингу, планування, гнучке й адекватне конкретній педагогічній ситуації варіювання засобами і методами з метою корекції результатів; ж) відтворюваність (універсальність) педагогічної технології має передбачати можливість технологічної організації навчально-виховного процесу в інших однотипових навчальних закладах та іншими суб'єктами [93; 122].

На необхідність технологізації навчання вказує В. Сластьонін, зазначаючи, що завдання, які виникають у педагогічній діяльності, – «це завдання “технологічного” характеру. Вони полягають у тому, щоб визначити способи, які найбільш ефективно ведуть до заданих цілей у конкретних педагогічних ситуаціях» [464, с. 80].

Слово технологія грецького походження (*τεχνολογια*, що походить від *τεχνολογος*; *τεχνη* – майстерність, техніка; *λογος* – у значенні передавати). Технологічний процес завжди передбачає певну послідовність операцій з використанням необхідних засобів (матеріалів, інструментів і умов).

Поняття «технологія» екстрапольовано з наук і практик науково-технічних і виробничих у соціальні науки і практики, у тому числі і в педагогічну у рамках уявлення про педагогічний процес як штучно створену керовану систему.

З іншого боку, поняття технології в педагогіці стало вживатись у зв'язку зі зростаючою роллю інформаційних технологій у процесі освіти. Це редукувало визначення педагогічних технологій до застосування технічних засобів у педагогічному процесі.

Перші використання поняття «педагогічна технологія» у вітчизняній науці відноситься до 20-х років ХХ ст. У 60-х роках чітко визначилися два напрями його тлумачення: а) як використання технічних засобів програмованого навчання; б) як організація процесу навчання.

Термін «педагогічна технологія» наразі стає широко вживаним, утім, варто визнати, що й досі немає єдності у розкритті його сигнатури.

Спектр поглядів на проблему педагогічної технології також широкий, про що свідчать і різні трактування її сутності (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Тлумачення поняття «технологія» у науковій літературі

Науковці	Терміни	Зміст термінів
Оконь В. [359, с. 237].	Дидактична технологія	• техніка навчання» взаємопов'язана зі змістом і технічними проблемами передачі й обміну інформацією між вчителем і тим, хто його замінює, і учнями
Беспалько В. [53, с. 139].	Педагогічна технологія	• проект певної педагогічної системи, яка реалізується практично
Кларін М.	Педагогічна технологія	• системна сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, використовуваних для досягнення педагогічних цілей
Лихачов Т.	Педагогічна технологія	• сукупність педагогічних установок, які визначають спеціальний набір і компонування форм, методів, прийомів навчання, що розкриває організаційно-методичний інструментарій педагогічного процесу
Монахов В. М.	Педагогічна технологія	• продумана в усіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації і здійснення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів і вчителя
Селевко Г. [453, с. 51]	Педагогічна технологія	• змістовне узагальнення, що вбирає в себе зміст усіх наведених визначень, включаючи генетичні корені поняття
Сполдінг С. [602, с. 317]	Педагогічна технологія	• має динамічність і містить цілісний процес постановки цілей, постійне відновлення навчальних планів і програм, тестування альтернативних стратегій і навчальних матеріалів, оцінювання педагогічних систем у цілому, установлення цілей заново, як тільки стає відомою нова інформація про ефективність системи
ЮНЕСКО	Педагогічна технологія	• системний метод створення, застосування й визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів і їх взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти
Волков І. П.	Педагогічні технології	• опис процесу досягнення планованих результатів навчання
Зязюн І. [223, с. 76]	Педагогічні технології	• способи системної організації освітньої діяльності в різних сферах знання, культури, навколишнього світу, мислення, що зумовлюється рефлексією, стандартизацією, використанням спеціалізованого інструментарію

Фрадкін Ф. [513, с. 13]	Педагогічні технології	• опис діяльності вчителя й учня, спрямований на досягнення освітньої цілі. Це завжди квінтесенція виховної системи, вагоме утворення, в якому фіксується її своєрідність і специфічні особливості теоретичного складу і категоріального апарату
Машбіц С. [339, с. 56].	Технологія	• система матеріальних та ідеальних засобів, що використовуються у навчанні, і способи функціонування цієї системи
Шепель В.	Технологія	• мистецтво, майстерність, уміння, сукупність методів обробки, зміни стану
Чошанов М.	Технологія навчання	• процесуальна частина дидактичної системи

Усі наведені трактування мають право на існування, що й підтверджує сучасна педагогічна практика. Так чи інакше, навіть попри розбіжності у поглядах на сутність поняття, багато дослідників вказують на таку ознаку, як системність. На думку Б. Ярмахова [553, с. 33–34], педагогічна технологія є цілісним, системним об'єктом з певними компонентами (рис. 1.1).



Рис. 1.1. Компоненти педагогічної технології
(за Б. Б. Ярмаховим)

За використання різних педагогічних технологій, на думку дослідників [548; 549; 553, с. 33–34], слід керуватися такими принципами:

1) особистісного підходу, сутність якого полягає у включенні учнів у ситуації, де вони можуть проявити себе як особистості, і у створенні умов для розвитку і самореалізації особистості, а саме у: а) свідомому обґрунтуванні свого рішення, дії, рефлексії свого ставлення до навчальної діяльності, б) критичному сприйнятті інформації; в) творчому ставленні до навчання, виході за межі нормативних даностей; г) реалізації у навчальному процесі «Я-образу», індивідуальності; д) підтримці позиції учня, на визначеному рівні духовності;

2) конкретизації системи дій, що розкриває детально дії розумового і практичного планів, а також у використанні алгоритмів для формування прийомів розумової і практичної діяльності;

3) функціонального призначення, завдяки якому досягається оптимальність і економічність дій педагога з метою одержання очікуваного результату, а також одержання однакових результатів різними педагогами в умовах рівневої диференціації.

До характерних показників педагогічних технологій відносять: прогнозування, педагогічне передбачення особливостей перебігу процесу навчання; конструювання практичної діяльності суб'єктів навчального процесу на основі теоретичного уявлення про сутність педагогічного процесу, принципи його організації, нормативні критерії оцінки діяльності вчителів і учнів. Так, наприклад, Р. Хрустальова вважає: «для того щоб правильно передбачати педагогічні результати, події, дії, необхідно зіставити мету і завдання педагогічної діяльності, умови її перебігу <...> і з позицій психолого-педагогічної теорії дати оцінку ефективності педагогічної діяльності» [520, с. 51]. Для процесу реалізації профільного навчання важливим є те, що конструювання педагогічної технології здійснюється на основі системної методології, яка дає змогу синтезувати педагогічний досвід, ґрунтуючись на різних галузях знань, наприклад, на психології, соціології, професійному менеджменті тощо [593, с. 13].

Аналіз теоретичної літератури доводить, що поняття «технологія» у педагогіці може вживатись у чотирьох аспектах-значеннях (табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Зміст поняття «технології» в педагогіці

Назва	Зміст
Педагогічна технологія	Засоби педагогічної взаємодії (можливості використання психотехніки в педагогічному процесі)
Технології навчання	Система методів, прийомів і дій вчителів і учнів у процесі навчання
Технології виховання	Система методів, прийомів і дій вихователя і вихованців у спільній діяльності, до змісту якої включене освоєння норм, цінностей, стосунків
Навчальні технології	Інформаційні технології, які можна використовувати для організації процесу навчання

Ще на початку ХХ ст. Г. Мюнстерберг у роботі «Психологія і вчитель» вводить поняття «психотехніки» і вказує на можливості її використання в педагогічному процесі.

У роботах В. Беспалька, Б. Блума, М. Кларіна, М. Пошанова та інших виокремлено шість ознак технології (табл. 1.3).

Таблиця 1.3

Ознаки і зміст технології в педагогіці

Ознаки технології	Зміст ознаки
Алгоритмічність	Фіксація послідовності дій вчителі й учнів
Відтворюваність	Систематичне використання алгоритму дій і засобів в організації педагогічного процесу
Доцільність	Обґрунтування цілей і задач, на розв'язання яких спрямовані проєктовані способи й дії
Керованість	Можливість планування, організації, контролю і коректування дій
Проектованість	Технологія створюється і реалізується штучним способом, підлягає модернізації і коригуванню з урахуванням конкретних умов
Результативність	Опис здобутих результатів

Отже, технологію можна визначити як усвідомлене практичне мистецтво, усвідомлену майстерність. Технологія вказує на конкретні способи й засоби здійснення професійної діяльності, з іншого боку – на результати. Ступінь досягнення за допомогою зазначених засобів і дій характеризує майстерність педагога (будь-якого іншого професіонала). Крім цього, технологія містить теоретичне обґрунтування пропонованих засобів і дій, їх несуперечність із зазначеним результатом.

Сьогодні вже можна стверджувати, що технологізація освіти – об'єктивний процес, який постійно розвивається [135]. Задіюються нові технології, які вже вибороли право на існування, виникають інноваційні – для розв'язання стратегічних завдань освіти. Як зазначає А. Хуторської, «педагогічні інновації – не тільки результат діяльності учених чи чиновників. Вони мають свої витoki і в практиці, зокрема як необхідність розв'язання виниклих суперечностей, задоволення особистих і суспільних потреб» [522, с. 9–10]. Також уточнюється і саме поняття «педагогічна технологія». Більшість дослідників розглядають технологію як набір процедур, які оновлюють професійну діяльність вчителя і учнів, гарантуючи кінцевий результат (Гончаренко С., Кларін М., Лернер І., Лихачов Б., Сікорський П. та ін.). В. Кларін та інші [251; 357] під педагогічною технологією розуміють інструментарій, надійні навчальні системи, які за умови відтворення процесу гарантують досягнення чітко визначених навчальних цілей. С. Гончаренко виокремлює типові якості педагогічної технології: керованість проєктування процесу навчання, поетапна

діагностика, варіювання засобами і методами, корекція результатів. Отже, більшість учених зводить поняття педагогічної технології до процесу навчання. Однак, подальший розвиток технологічності освіти породжує ширше розуміння педагогічної технології [166; 450].

Узагальнюючи сучасні підходи до визначення педагогічної технології, Г. Селевко вважає, що поняття «педагогічна технологія» використовується на трьох ієрархічних рівнях.

1. Загальнопедагогічний (загальнодидактичний) рівень: загально-дидактична технологія характеризує цілісний освітній процес і синонімічна педагогічній системі: до неї включають сукупність цілей, захисту, засобів і методів навчання, алгоритм діяльності суб'єктів і об'єктів процесу.

2. Частковометодичний (предметний) рівень: частковопредметна педагогічна технологія використовується в значенні «часткова методика», тобто як сукупність методів і засобів для реалізації повного змісту навчання і виховання у рамках одного предмета, класу, вчителя.

3. Локальний (модульний) рівень: локальна технологія є технологією окремих частин навчально-виховного процесу, розв'язання часткових дидактичних і виховних задач (технологія окремих видів діяльності, формування понять, виховання окремих особистісних якостей, технологія уроку, засвоєння нових знань, технологія повторення і контролю матеріалу, технологія самостійної діяльності) [Там само].

В «Енциклопедії освітніх технологій» (Селевко Г., 2006) [452, с. 28] науковець подає логіко-смыслову модель поняття «педагогічна технологія» (рис. 1.2).

Створена модель дає змогу чітко простежити вектори-залежності між: процесуально-діяльнісним компонентом педагогічних технологій і об'єктом (суб'єктом управління); науковим компонентом і вертикальною структурою педагогічних технологій; формалізовано-описовим компонентом і суб'єктом управління педагогічними технологіями.

Незважаючи на розбіжності у визначеннях науковцями поняття «педагогічні технології», слід підкреслити риси, які мають місце у кожному визначенні (критерії технологічності) (рис. 1.3).

Риси «повторюваність» та «ефективність» особливих коментарів не потребують. «Концептуальність» передбачає, що кожній педагогічній технології має бути притаманна опора на певну наукову концепцію, що вимагає філософське, дидактичне та соціально-педагогічне досягнення цілей. «Системність» педагогічних технологій вказує на те, що мають простежуватися всі ознаки системи, логіка процесу, взаємозв'язок частин, цілісність як така. «Керованість» передбачає можливість діагностичного досягнення цілей, планування процесу навчання.

Слід зазначити, що поняття «технологія», на відміну від «методу», гнучкіше. Масове поширення технологічного підходу до організації навчального процесу має визначені межі і включає багато суб'єктивних

моментів і фрагментарних особливостей [103]. Питання полягає в тому, наскільки жорстко можуть бути реалізовані проєктовані технологією засоби і дії з досягнення зазначених результатів. Осмислення меж технологічного підходу спонукало до необхідності розрізняти жорсткі й гнучкі технології.



Рис. 1.2. Логіко-смілова модель поняття «педагогічна технологія» (за Г. Селевком)



Рис. 1.3. Критерії технологічності

Уведення у вжиток поняття «технологія навчання» припускає осмислення того, у який спосіб співвідносяться поняття «метод» і «технологія». Це розрізнення ми здійснюємо на основі такого положення. Метод – шлях, спосіб, що містить модельний опис організації педагогічного процесу, це вказує на тип діяльності вчителів і учнів. Технологія конкретизує цей модельний опис у контексті умов реалізації методу. Деякі технології можуть мати більш складний тип і містити опис кількох або навіть і декількох методів. Тема технології навчання залишається наразі відкритою і практично не проробленою. Виходячи з цього, важко визначити класифікацію технологій. Держстандарт з професійної педагогічної освіти виокремлює сім видів технологій навчання (рис. 1.4).



Рис. 1.4. Види технологій навчання
(за Держстандартом з професійної педагогічної освіти)

Отже, технологія як педагогічне явище є цілеспрямованою системою прийомів і засобів організації навчальної діяльності – від визначення мети до отримання кінцевого результату.

У цілому педагогічна технологія означає системну сукупність і алгоритм функціонування всіх методологічних, особистих, інструментальних засобів, що використовуються для досягнення запланованих цілей [391]. Системний підхід до аналізу сутності педагогічної технології дає змогу виокремити її горизонтальну (Сисоєва С.) структуру, яка складається з трьох аспектів:

1) наукового, згідно з яким педагогічна технологія виступає як підсистема педагогічної науки, що вивчає й розробляє цілі, зміст, методи навчання і проектує педагогічні процеси;

2) формально-описового, який окреслює схему організації навчально-виховного процесу, визначає його основні компоненти (цілі, зміст, методики і засоби досягнення запланованих результатів);

3) процесуально-дієвого, тобто практичне здійснення технологічного процесу, забезпечення функціонування всіх методологічних, особистих та інструментальних засобів.

Відповідно до рівня задач, на розв'язання яких спрямовані технології, утворюється ієрархія технологій, у якій С. Сисоєва виокремлює чотири супідрядних класи педагогічних технологій:

1) метатехнології, які представляють освітній процес на рівні розв'язання стратегічних освітніх задач, є загальнопедагогічними технологіями, що охоплюють загальний процес у країні, регіоні або в закладі освіти;

2) макротехнології (галузеві педагогічні технології), які застосовуються у рамках певного навчального предмета, напряму навчання й виховання;

3) мезотехнології (модульно-локальні), що спрямовані на розв'язання окремих дидактичних задач, виступають як технології здійснення окремих частин навчально-виховного процесу;

4) мікротехнології, що функціонують на рівні особистої взаємодії суб'єктів навчання і спрямовані на розв'язання вузьких, конкретних завдань навчально-виховного процесу.

Зазначимо, що у процесі реалізації профільного навчання вчителіві необхідно застосовувати одразу кілька технологій. Утім, на практиці це не завжди реалізується. Здебільшого вчитель прагне опанувати і застосувати якусь одну технологію або окремі її елементи. За такого підходу порушується принцип цілісності: процес навчання вимагає всебічного його забезпечення різними технологіями, а самі технології створюють педагогічний ефект, якщо вони цілісні [269].

Відповідно до існуючої класифікації педагогічних технологій, виокремлено технології традиційного навчання, ігрові, комп'ютерні тощо.

Для повноти викладу інформації про педагогічні технології дамо коротку характеристику кожному із зазначених видів. Це зумовлено також і тим, що при розробленні технологій реалізації профільного навчання використовуються елементи різних видів технологій як їх складові.

Технології традиційного навчання. Характерні риси цього виду технологій пов'язані зі збором (одержанням), переробкою і збереженням і передаванням інформації. Найчастіше у науковій літературі цей вид технологій асоціюється з вербальними методами навчання.

Розглянемо можливі варіанти цього виду технологій на різних формах уроків, що можуть диференціюватися залежно від завдань, рівня підготовленості учнів, профільного спрямування та дії інших чинників. Означені форми навчання вирізняються за особливостями повідомлення навчальної інформації, характером пізнавальної діяльності учнів і залежать від визначених завдань, розв'язання яких спрямоване на руйнування стереотипів, підвищення зацікавленості учнів через спонукання їх до самостійної й активної діяльності. Аналізуючи різні педагогічні джерела [50; 51; 227; 439, с. 84–87; 451, с. 24], ми дійшли висновку про необхідність застосування для учнів старшої школи різних видів навчальних занять, що мають своє технологічне забезпечення. Зокрема таких: урок-лекція, урок-бесіда, урок-дискусія, «мозковий штурм», урок-консультація, «прес-конференція», тематичне завдання, тематична дискусія тощо.

Ще раз зазначаємо, що у структурі педагогічної технології виокремлюють певні блоки, де серед основних – концептуальна основа, змістовий блок і процесуальна частина.

До концептуальної основи входять ціль і завдання навчання, зміст навчального матеріалу.

Процесуальна частина – організаційні засади навчального процесу відповідно до поставлених цілей, методів і форм навчальної діяльності учнів, управління навчальним процесом з боку вчителя, тобто методи і прийоми його діяльності, діагностика, оцінювання. Отже, структура педагогічної технології максимально пов'язана з навчальним процесом і характеризується такими складниками:

- а) концептуальна основа;
- б) змістова частина навчання: цілі навчання – загальні і конкретні; зміст навчального матеріалу;
- в) процесуальна частина – технологічний процес: організація навчального процесу; методи і форми навчальної діяльності школярів; методи і форми роботи вчителя; діяльність учителя з управління процесом засвоєння матеріалу; діагностика навчального процесу [450, с. 15] (рис. 1.5).

Відділ дидактики Інституту педагогіки НАПН України, маючи угоди про творчу співпрацю із закладами загальної середньої освіти, впродовж тривалого часу вивчає процеси, що відбуваються у їх освітніх се-

редовищах. Передусім, це стосується змісту освіти старшої школи і технологій реалізації профільного навчання. Освітню технологію ми розуміємо як констеляцію чинників спільної діяльності педагогічного працівника та здобувачів освіти та як систему проєктування освітнього процесу з його взаємозалежними елементами.



Рис. 1.5. Структура педагогічної технології профільного навчання

За результатами опитування учителів-експертів у 17 закладах загальної середньої освіти (Київська, Одеська, Сумська області та м. Київ; травень 2019 р.), ми дійшли певних висновків. Утім, розпочнемо з аналізу емпіричних даних.

1. Виявлено таке ставлення вчителів до активності учнів: *негативне* (1,14%), бо це часто заважає цілеспрямовано та планомірно здійснювати навчання й виховання; *регламентоване* (18,18%), тобто, активність учнів має проявлятися тільки з дозволу педагога; *позитивне* (80,68%), бо без активності учнів неможливий повноцінний їх розвиток.

2. Самооцінка експертами комфортності учнів на уроках: 37,21% учителів мали *зворотний зв'язок* від учнів у цьому питанні; 60,47% вважають, що некомфортних ситуацій на їхніх уроках не буває.

3. Обізнаність учителів у царині сучасних педагогічних технологій. 11,36% нічого не знають про кейс-технологію; 9,09% не обізнані з технологіями рівневої диференціації; 4,55% не чули про модульну технологію.

4. Найвикористовуваніші педагогічні технології у процесі реалізації профільного навчання: групові (88,64%); традиційні (класно-урочна система) (84,72); технологія інтерактивного навчання (81,82%); проєктна технологія (80,68%); ігрова технологія (79,55%).

5. Нечасто використовувані технології: здоров'язбережувальна (57,95%); інтегрованого навчання (56,82%); розвивального навчання (52,27%); модульна (20,45%); кейс-технологія (13,64%).

6. Топ-5 педагогічних технологій, що, на думку вчителів-експертів, найкраще підходять для профільного навчання: 1-ше місце – технології особистісно орієнтованого навчання; 2-ге – технологія інтерактивного навчання; 3-тє – здоров'язбережувальна технологія; 4-те – технологія розвитку критичного мислення; 5-те місце – інформаційно-комунікаційні технології.

7. Малопридатні технології для реалізації профільного навчання: традиційна технологія (класно-урочна система); модульна технологія; кейс-технологія; технології рівневої диференціації і технологія інтегрованого навчання.

Наскільки глибокою є суперечність останніх двох пунктів, наразі, сказати важко. Це питання потребує додаткових досліджень. Однак, індивідуалізація у профільному навчанні дає можливість реалізувати освітні траєкторії учнів навіть в умовах класно-урочної організації навчального процесу [130].

Аналіз здобутих даних спонукає до висновку, що необхідно всебічно вивчати констеляції чинників розвитку освітнього середовища, самовдосконалення педагогічної майстерності, внутрішньої свободи здобувачів освіти, обопільної відповідальності учасників суб'єкт-суб'єктної взаємодії і т.ін. Особистісна активність учасників освітнього процесу – чи не основна нелінійна домінанта, що спрямовується на сенс життя, у якому важливе місце посідає освіта.

Звісно, будь-яка освітня діяльність зумовлюється мотивацією діяльності учнів. Однією з форм організації мотивації у навчанні учнів є рефлексія – осмислення ними передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності, звернення до свого внутрішнього світу, свого досвіду життєдіяльності. В організації інтерактивної діяльності рефлексія має вирішальне значення, адже збуджуються внутрішні пізнавальні мотиви. Започатковує рефлексію виявлення проблемної ситуації, усвідомлення якої є основою пошукової діяльності. Учень, засвоюючи знання, часто доходить думки, що нова інформація суперечить тій, яку він уже засвоїв. Тобто, відбуваються суперечності між старими, уже засвоєними учнями знаннями, новими фактами, між одними й тими самими за характером знаннями, але нижчого й вищого рівнів, між науковими знаннями й життєвими, практичними. Відбувається рефлексія в оцінці фактів, явищ, літературних героїв, історичних діячів і т.ін. Учні старшого шкільного віку

не схильні сліпо сприймати на віру ті чи інші докази, аргументи, вони намагаються все пересіяти через власний суб'єктивний досвід. За традиційного навчання, коли все пояснюється, розтлумачується, учень позбавлений можливості самотужки дійти до розв'язання тієї чи іншої ситуації, а це, безумовно, позбавляє його радості пізнання. Натомість у процесі інтерактивної діяльності проблемна ситуація зникає лише після її подолання. Пошуковій ситуації властивий емоційний стан – подив, зацікавленість, бажання подолати утруднення. Як пише відомий психолог С. Рубінштейн, важливо, щоб дитина, зіштовхнувшись з проблемою, суперечністю, емоційно загорілася, щоб незрозуміле викликало в неї емоцію здивування, щоб доводила до кінця мисленнєву роботу, незважаючи на труднощі, що стоять на її шляху.

Ефективність упровадження педагогічних технологій у процесі реалізації профільного навчання неможлива без урахування таких психолого-педагогічних передумов: вчення про закономірності розумового розвитку учнів і формування у них творчих здібностей, а також про педагогічне керівництво цим процесом (Виготський Л., Громцева А., Калмикова З., Костюк Г., Сухомлинський В.); теорія асоціативності засвоєння знань (Рубінштейн С., Самарін Ю.); теорія поетапного формування розумових дій (Гальперін П., Тамаріна Н.); теорія узагальнення і форм способів пізнання (Давидов В., Ельконін Д.).

Опертям також можуть слугувати праці вчених-психологів: про діяльнісний підхід до розвитку особистості (Рубінштейн С.); про пізнання як результат набутого досвіду (Бодальов О.); про продуктивне мислення як основу навчання (Калмикова З.); про розвиток підлітків і старшокласників (Божович Л.); характеристики вікової і педагогічної психології (Абрамова Г., Долинська Л., Коломенський Я., Огороднійчук З., Скрипченко О.) і т.ін.

Оснovo педагогічних технологій складає діагностичний підхід, що визначає суб'єктивні взаємодії учасників педагогічного процесу, їх самоактуалізацію і самопрезентацію. Концептуальність, цілісність і науковість технологій профільного навчання ні що інше, як перетворення суперпозиції педагогічного працівника і субординаційної позиції здобувача освіти в індивідуально-рівноправні позиції; педагог не стільки вчить і виховує, скільки актуалізує, стимулює до психологічного і соціально-морального розвитку, створює умови для включення у взаємодію емоційно-ціннісного досвіду кожного учня (Сластьонін В. [462]).

Педагогічна технологія у найзагальнішому вигляді є інструментом діалогізації освітнього процесу, окремі аспекти якої розглядаються науковцями [74; 131; 426; 435; 611]. Однак, за діалогізації навчання не достатньо вербалізувати предметні знання, їх слід перекладати мовою структури особистості. Тобто, на думку В. Ледньова, враховувати функціональні механізми психіки (сприйняття, пам'яті, мислення і мови, психомо-

торики, механізм «я»), досвід особистості здобувача освіти, типологічні властивості особистості (характер, темперамент, здатності, індивідуальну траєкторію розвитку та ін.) [317, с. 345]. Дослідниця І. Nowakowska зазначає, що «сучасні технології – це і скарб, і загроза», а з іншого – «сучасність цікава, і її інструменти сповнені несподіванок» [589]. За О. Аніщенко і Н. Яковець, «вибір педагогічної технології – це завжди вибір стратегії, пріоритетів, системи взаємодії, тактики навчання й виховання, а також стилю роботи педагогів і вихованців» [7, с. 7].

У наукових джерелах педагогічна технологія визначається по-різному. Отже, переосмислюючи дефініції поняття «педагогічна технологія», структурні елементи його слід максимально дидактично виправдано використовувати як основу створення технології мотивування учнів до усвідомленого здобуття сучасної якісної освіти. Зважаючи, звісно, на державну політику в галузі освіти, що помаркована соціально-економічними, політичними, культурними та іншими чинниками.

Педагогічна технологія як досягнення результатів і цілей:

– оптимальний спосіб дії (досягнення мети) за заданих умов (Кушнір О.) [цит. за: 452];

– опис процесу досягнення запланованих результатів навчання (Волков І.) [цит. за: 449].

– системна сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, використовуваних для досягнення педагогічних цілей (Кларін М.) [453].

Педагогічна технологія як змістова техніка реалізації навчально-виховного процесу (Беспалько В.) [53, с. 176].

Педагогічна технологія як інтегративний процес:

– комплексний інтегративний процес, який включає людей, ідеї, засоби та способи організації діяльності задля аналізу проблем і планування, забезпечення, оцінювання та керування рішенням проблем, що охоплює всі аспекти засвоєння знань (Сілбер К.) [цит. за: 453].

Педагогічна технологія як модель спільної педагогічної діяльності:

– продумана за всіма деталями модель спільної педагогічної діяльності з проєктування, організації і проведення навчального процесу за безумовного забезпечення комфортних умов для учнів і вчителя (Монахов В.) [цит. за: 453].

Педагогічна технологія як операційний вплив:

– науково обґрунтований вибір характеру операційного впливу в процесі організованого вчителем взаємодіювання з дітьми, вироблений задля максимального розвитку особистості як суб'єкта навколишньої дійсності (Шамова Т.) [цит. за: 361].

Педагогічна технологія як система педагогічна:

– науково обґрунтована система методів, способів, прийомів і технічних засобів, яка забезпечує навчання із заданими показниками певної ка-

тегорії учнів певному предмету в умовах, що враховують тимчасові й фінансово-економічні обмеження (Сюпанов В.) [цит. за: 361];

– система функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, вибудована на науковій основі, запрограмована в часі та просторі, яка веде до намічених результатів (Селевко Г.) [453].

– проєкт певної педагогічної системи, реалізований на практиці (Беспалько В.) [53, с. 6];

Педагогічна технологія як дидактична система:

– комплекс знань, умінь і навичок, необхідних педагогові для того, щоб ефективно застосовувати на практиці обрані ним методи педагогічного впливу як на окремих вихованців, так і на дитячий колектив у цілому (Олешков М.) [361].

– дидактична система, що дає змогу найбільш ефективно, з гарантованою якістю розв'язувати педагогічні завдання (структурні складові: цілі і завдання, зміст навчання, засоби педагогічної взаємодії (методи навчання), організація навчального процесу (форми навчання), засоби навчання, результат спільної діяльності учасників освітнього процесу (Образцов П., Косухін В.) [358].

Педагогічна технологія як співвідношення методів, стратегії, тактики і процедури навчання; система умов, форм, методів, засобів і критеріїв розв'язання поставленого педагогічного завдання (Алексюк А. (ред.)) [388, с. 100].

Новітні проблеми концептуальності, цілісності й науковості технологій профільного навчання вбачаються у низці інтерпретацій, за якими педагогічна технологія – це:

- діяльність системна проєктувальна, що дає змогу запрограмувати освітні ситуації, діяльність суб'єктів навчання і зі значним ступенем імовірності гарантувати бажані результати (Загвязинський В. [212, с. 96–97]);

- модель спільної навчальної та педагогічної діяльності (обміркованою в усіх деталях) з проєктування, організації та здійснення освітнього процесу за безумовного забезпечення комфортних умов для учнів і вчителя (Олешков М. [361, с. 13]);

- набір систем, методів та інструментів, що підлягають проєктуванню, розробленню, застосуванню та оцінці, метою яких є поліпшення процесів навчання людей (Garamond [568, с. 3]);

- організація оптимального впливу на дитину з метою формування в неї ціннісних ставлень до навколишнього світу (Щуркова Н., Пітюков В., Савченко А. [544]);

- процес взаємодії вчителя і учнів, більш-менш жорстко запрограмований (алгоритмізований), що гарантує досягнення поставленої мети (Махмутов М., Ібрагімов Г., Чошанов М. [337]);

- процес запрограмований (алгоритмізований) педагогічний, що гарантує досягнення запроєктованих освітніх цілей (Новіков А. [356]);
- процес регламентований (алгоритмізований) педагогічний, що забезпечує досягнення запроєктованих педагогічних цілей (Батишев С., Новіков А. (ред.) [420]);
- рух послідовний і безперервний взаємозалежних компонентів, етапів, станів педагогічного процесу і дій його учасників, конкретне науково обгрунтоване, у спеціальний спосіб організоване навчання для досягнення конкретної, реально здійсненої мети навчання, виховання і розвитку того, кого навчають (Столяренко Л., Самігін С. [478]);
- система дій педагога (послідовна, взаємозумовлена), пов'язана із застосуванням тієї чи іншої сукупності методів виховання та навчання, що здійснюються у педагогічному процесі з метою розв'язання різних педагогічних завдань: структурування й конкретизації цілей педагогічного процесу; перетворення змісту освіти в навчальний матеріал; аналізу міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків; вибору методів, засобів і організаційних форм педагогічного процесу і т. п. (Сопівник Р., Васюк О., Сопівник І. [473, с. 149]);
- система комплексна інтегрована впорядкованої безлічі операцій і дій, що забезпечують визначення цілей навчання, змістові інформаційно-предметні та організаційні аспекти, спрямовані на засвоєння знань, набуття професійних умінь і навичок та формування особистісних якостей тих, кого навчають, що й задається цілями навчання. <...> До основних компонентів технології навчання відносять цілі, зміст, організаційні способи сприйняття, перетворення і подання інформації, форми взаємодії суб'єктів, процедури їх індивідуально-професійної поведінки, самоуправління і творчого розвитку (Романцова М., Ледванова М., Сологуб Т. (ред.) [189]);
- система спільної діяльності тих, хто навчається, і педагогів на основі конкретної концепції з проектування (планування), організації та коригування освітнього процесу, що забезпечує гарантований результат (Чурсіна Г., Ніконова З., Зябліков В., Чувашева О., Рипінська І. [301]);
- система способів, прийомів, кроків, послідовність виконання яких забезпечує розв'язання завдань виховання, навчання і розвитку особистості (Коджаспірова Г., Коджаспіров А. [262, с. 350]);
- спосіб системний концептуалізації реалізації та оцінки навчального процесу, тобто навчання та учіння, а також допомога у застосуванні сучасних методів викладання; включає навчальні матеріали, методи та організацію роботи, а ще – стосунки, тобто поведінку всіх учасників освітнього процесу (Stošić L. [604, с. 111]);
- стандарт нестандартних рішень і дій (Якса Н. [552, с. 151]);
- сукупність правил та відповідних їм педагогічних прийомів і способів впливу на розвиток, навчання і виховання школяра за структурування (алгоритмізації) процесу взаємодії вчителя й учнів (Гребенюк Т. [172]);

- сукупність упорядкованих педагогічних дій, операцій і процедур, що інструментально забезпечують досягнення прогнозованого результату навчання у змінюваних умовах освітнього процесу, як дидактична система ефективного і гарантованого розв'язання педагогічних завдань (Образцов П., Косухін В. [358]);

- форма навчання і є педагогічною технологією (Сітаров В. [460]).

Технологічність стає характеристикою домінуючої людської діяльності, пише S. Szczygielska, і означає перехід до якісного нового рівня ефективності, оптимальності та наукового процесу освіти. Тому технологія є стилем сучасного науково-практичного мислення. Технологія також є діяльністю, яка максимально відображає об'єктивні права предметної сфери і у такий спосіб забезпечує найбільшу кількість відповідності результатів певним цілям за заданих умов [605, с. 209]. За В. Загвязинським [212, с. 96–97], педагогічні технології є галуззю знання, що охоплює сферу практичних взаємодій учителя та учнів у будь-яких видах діяльності, організованих на основі чіткого цілевизначення, систематизації, алгоритмізації прийомів навчання. Конструювання педагогічної технології для майбутнього навчання.

У дослідженні процесу профільного навчання було доведено необхідність поєднання технологій інтерактивного і традиційного навчання. Однак, будь-якій технології навчання властиві як сильні, так слабкі сторони. Саме на це слід зважати, обираючи їх і поєднуючи у процесі розв'язання освітніх завдань. Наприклад, метод «лекція», метод «розповідь», що їх вважають традиційними технологіями і часто відносять до пасивних, були ефективними за потреби передати учням значний обсяг навчального матеріалу у поєднанні зі зразками розв'язування навчальних проблем. Поєднуючи їх з активними й інтерактивними («бесіда», «дидактична гра», «самостійне виконання завдань», «творча справа» і т.ін.), учителі досягали вищого рівня рефлексії учнів. Зростали і зацікавленість, і рівні засвоєності навчального матеріалу. Підвищувалася мотивація у навчанні.

Помічено, що коли учні проявляли навчальну, навчально-пізнавальну смислову активність під час опанування нового матеріалу, виконання ситуаційних завдань і вправ, написання творів і есе, аналізу життєвих ситуацій, роботи з кейс-стаді, різними джерелами інформації, у т.ч. Інтернет-ресурсами, трансформувалася їхня адаптивно-соціалізаційна мотивованість (щонайперше – зростав інтерес до пізнання сутності соціономічних професій і розкриття їх сенсу для себе). Також видозмінювалася уявлювана ієрархія визнаних у суспільстві життєвих імперативів, що спонукало до гіпотетичного пошуку здобувачами освіти шляхів свого входження у соціум [278]. Слушно зауважує М. Бурда, що «нині у школах навчаються учні, котрі сприймають Інтернет як невід'ємну складову життєдіяльності» [88, с. 15], а тому має превалювати, за його словами, прикладна спрямованість змісту навчання.

За К. Garnitschnig [573], який вважає, що розрив інтересу до навчання становить загрозу, подаємо критерії аналізу і розроблення освітніх ситуацій як своєрідних завдань для здобувачів профільної освіти у контексті проектування ними своїх життєвих і професійних стратегій (рис. 1.6).

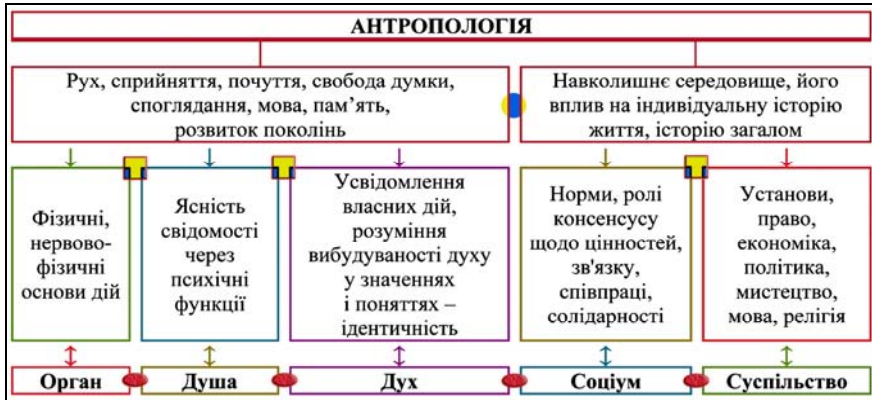


Рис. 1.6. Критерії аналізу і розроблення освітніх ситуацій
(за К. Garnitschnig)

За абрисами цієї своєрідної антропологічної технології чітко простежуються шляхи (і навіть за дистанційного навчання) мотивування учнів до самонавчання і самовизначення. Звісно, за безпосередньої взаємодії з педагогічним працівником здобувачі профільної освіти діяли б активніше, утім, і за дистанційності такий освітній дискурс – у ключі проблем людського існування – набиратиме ваги [271].

Результати аналізу наукових джерел засвідчили, що педагогічні технології реалізації профільного навчання не були предметом цілісних системних досліджень.

У окремих працях розглядаються: Л. Бездверна – технологія рейтингової системи навчання біології у профільних класах; Т. Дейніченко – технологія організації педагогічної підтримки з метою диференціації навчання в умовах групової роботи учнів; Н. Дмітренко – проблеми впровадження педагогічних технологій профільного навчання у навчальний процес приватних загальноосвітніх закладів України; Т. Засєкіна – технологія навчання фізики у класах фізико-математичного профілю; О. Кохан – роль інформаційних технологій у процесі профільного навчання; Н. Мацько – застосування проектних технологій у навчанні математики профільних класів; М. Наказний – особливості впровадження лекційно-практичної технології навчання у ліцеї; В. Петров і Л. Русалкіна – інноваційні технології: вплив на свідомість та практичну підготовку учнів у

системі профільного навчання; А. Рудик – використання інформаційних технологій у профільному навчанні; Н. Семенова – технологія біологічного експерименту (навчальна програма факультативу для учнів 8–11 класів); Т. Соколовська – інформаційні та комунікаційні технології як складові змісту профільного навчання інформатики; Р. Чернишева – «портфоліо» як пріоритетний напрям реалізації інноваційних педагогічних технологій в умовах допрофільного та профільного навчання та ін.

За результатами аналізу стану розроблення проблеми виявлено, що у сучасній педагогічній теорії розроблено і обґрунтовано низку різноспрямованих освітніх технологій, що використовуються у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів, зокрема:

- ігрові технології (Ельконін Д., Коваленко В., Нікітін Б., Підкасистий П., Стронін М. та ін.; технологія є поліваріативною, може реалізуватися за технологічними схемами Д. Ельконіна, Б. Нікітіна, П. Підкасистого, М. Строніна, М. Шуть та ін., використовуватись у процесі навчання учнів різних вікових груп; гра як вид навчальної діяльності в умовах конкретної ситуації спрямована на засвоєння соціального досвіду, за якого формуються й удосконалюються вміння й навички учнівського самоуправління);

- інтегральна освітня технологія В. Гузеєва (інтегруються перспективні напрями удосконалення навчального процесу: планування результатів навчання; укрупнення дидактичних одиниць; психологізація навчального процесу; комп'ютеризація. Створення цілісного інтегрального освітнього середовища реалізується шляхом конструювання блочної системи уроків вивчення програмової теми);

- інтегральна педагогічна технологія (Мариновська О.; ґрунтується на виявленні в різних навчальних предметах однотипних елементів (проблем, сюжетів, подій, закономірностей тощо) і поєднанні їх у якісно нову цілісність з метою створення загального образу світу);

- технології інтерактивного навчання (Пометун О. та ін.; інтерактивне навчання ґрунтується на концептуальній ідеї співпраці, взаємонавчання; процес пізнання відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів; залежно від мети уроку, форм організації навчальної діяльності використовуються інтерактивні технології кооперативного, колективно-групового навчання, ситуативного моделювання, опрацювання дискусійних питань; деякі локальні технології використовуються на будь-якому етапі традиційного уроку, трансформуючи його в інтерактивний);

- технології групового способу навчання (Дяченко В.; структура комбінована, поєднує групову роботу учнів (один навчає багатьох), парну та індивідуальну, однак домінує групова форма роботи; до групових технологій відносять: класно-урочну організацію, лекційно-семінарську систему, дидактичні ігри, бригадно-лабораторний метод тощо);

- технології проектного навчання, або – «Метод проектів» (Бабанов К. та ін.; засіб розв’язання проблеми на основі свідомого прийняття суб’єктом мети проектної діяльності);
- технологія «Створення ситуації успіху» (Белкін А.);
- технологія блочно-консультативного навчання (Ерднієв П., Ібрагімов П., Щетинін М., Гудзик Н., Шаталов В.; в основі – методи укрупнення (Ерднієв П.), концентроване навчання (Ібрагімов П.), занурення (Щетинін М.) тощо; блочний підхід до вивчення програмового матеріалу супроводжується систематичним консультуванням);
- технологія визначення ефективності сучасного уроку (Горішний З.; здійснення об’єктивного оцінювання праці педагога і вплив на ефективність проведення уроків, допомога вчителєві вдосконалити професійно-педагогічну діяльність);
- технологія групових творчих справ (Бабанов К.; технологія поліфункціональна, на практиці вона може реалізуватися за різними технологічними схемами (жорсткими та гнучкими); виявляються й розвиваються різні види творчих здібностей учнів на основі пізнавальних мотивів навчання, прагнення до самовираження і самоствердження);
- технологія модульно-блочного навчання (Левітас Г., Гузеєв В.; за мінімальну одиницю навчального процесу узято не урок, а цикл уроків – модуль, кожен з яких є блоком із чіткою послідовною структурою);
- технологія навчання як дослідження (Бухвалова В., Кларін М., Коршак Є., Левітас Д., Пехота О. та ін.; поліваріативна технологія, дослідницька діяльність учнів спрямовується на відкриття нових знань, в основі – індивідуальна актуалізація попередньо засвоєних знань, умінь, введення їх до особистісного пізнавального простору);
- технологія особистісно орієнтованого виховання (Бех І.); цілеспрямоване створення емоційно збагачених виховних ситуацій; особистісно розвивальне спілкування; використання співпереживання як психологічного механізму у вихованні особистості; систематичний аналіз вихованцем власних вчинків і вчинків інших людей);
- технологія особистісно орієнтованого уроку (Подмазін С.; створення оптимальних умов для розвитку й становлення особистості як суб’єкта діяльності та суспільних відносин; в основі – стійка ієрархічна система гуманістичних і буттєвих (екзистенціальних) особистісних цінностей);
- технологія рівневої диференціації навчання на основі обов’язкових результатів (Фірсов В.; передбачається введення двох стандартів – обов’язкової загальноосвітньої підготовки (базовий рівень обов’язкового мінімального засвоєння знань всіма школярами), підвищеної підготовки (додатковий рівень визначає глибину оволодіння змістом навчального предмета здібними та працелюбними учнями));

- технологія розвитку критичного мислення (Стіл Дж., Мередіт К., Темші Ч.; основа – інтерактивна, є моделлю локальних стратегій (кубування, гронування, щоденник подвійних нотаток, мозковий штурм, сенкан, підсилена лекція, передбачення за допомогою ключових виразів, дискусійна сітка тощо));

- технологія розвитку творчої особистості Г. Альтшуллера, або – теорія розв'язання винахідницьких завдань (розвиток системного мислення і творчих здібностей; завдання – навчити дитину розв'язувати проблеми різного рівня складності з використанням винахідницьких завдань);

- технологія формування творчої особистості (Богоявленська Ю., Грабовська Р., Паламарчук В., Пехота О., Сисоєва С. та ін.; потребує впровадження нових дидактико-методичних засобів, що сприяють моделюванню навчально-виховного процесу відповідно до поставленої мети) тощо.

Огляд широкої палітри джерел з проблеми дослідження засвідчує відсутність комплексного вивчення питань, пов'язаних саме з реалізацією педагогічних технологій в умовах профільного навчання.

1.2. Концептуальність, цілісність і науковість технологій профільного навчання: абрис освітологічного дискурсу

Якщо кілька років тому ми окреслювали суперечності соціального замовлення на компетентного здобувача освіти [274], то зараз такі з них – освітній процес і умови соціального середовища, за якого він реалізується; заклади загальної середньої освіти та інститути сім'ї і суспільства; основи соціальної адаптації і життєві компетентності дитини; процес навчання, виховання і розвитку та здобування освіти; педагогічні і матеріально-технічні ресурси та умови реалізації профільного навчання; загальне дидактичне забезпечення освітнього процесу та методичне забезпечення процесу здобуття освіти; освітні технології і педагогічні технології в умовах профільного навчання за соціальним спрямуванням – *заявили аксіологічного загострення*. Якщо тоді ми виокремили конгруентні чинники вдосконалення (апгрейдери) [289] процесу реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання, які позначаються на соціалізації й самовизначенні особистості здобувача освіти, то зараз, наприклад, ціннісні установки і смисли соціона як одиниці соціуму (соціонома як члена суспільства); потенціал вербальних і невербальних засобів у процесі реалізації педагогічних технологій; психоергономічність процесу реалізації педагогічних технологій, – кореспондують з новими дослідженнями [291].

Останніми роками «природа навчання, як конструктивний інтелектуальний і соціальний процес, починає враховуватись у різних моделях

навчальних програм» [75, с. 112]. Тож таки маємо спроби наближення освіти до потреб її здобувачів.

Вважаємо, що соціальна активність, особистісна інтеракційність актуалізуються у відповідь на динамічність систем і виклики глобалізованого світу. Школа перестає бути закритою системою.

Концептуальність, цілісність і науковість технологій профільного навчання за соціальним спрямування актуалізують запити на зміну освітньої політики, посилювані еволюцією суспільних пріоритетів, вибором цивілізаційного вектора розвитку країни, усвідомленням нацією своєї європейської ідентичності, а також глобалізаційними та внутрішніми викликами [78, с. 86].

Суперечності соціального замовлення на компетентного здобувача освіти. Система української освіти, віддзеркалюючи й підпорядковуючись актуальним соціально-інституційним запитам, має розвиватися на їх догоду, забезпечуючи у такий спосіб обрані суспільством вектори свого поступу. Але саме тут криється чимало суперечностей, тому стан освіти визнається науковцями як нерівноважний. Наприклад, Л. Величко зазначає, що «для системи освіти України нерівноважний стан украї корисний, бо є надія, що в процесі еволюції утворяться нові структури і взаємозв'язки між ними, і це спричинить формування нового атрактора, в очікуванні якого ми перебуваємо. Важливо вчасно згадати про закони існування синергетичних систем і впливу на них, навчитися мислити синергетично. Педагогічна наука може і повинна наблизити вихід освіти із нерівноважного стану, усунення науки від цього процесу є, щонайменше, нераціональним [137, с. 19].

Якщо завдання освіти розглядати у процесі становлення підростаючого покоління й аналізувати ці завдання з погляду їх неперервного продукування й алгоритмізації – «заклад загальної середньої освіти» – «особистість педагогічного працівника» – «читання як процес пізнання культури і законів функціонування суспільства» – «педагогічні технології» – «інтелектуальний розвиток здобувача освіти» – «світ професій» – «Я-у-соціумі», – то, передусім, має йтися про формування освітньої культури та інтелектуального життя здобувача освіти, а не про знання як такі, що в чистому їх вираженні залишатимуться незасвоєваними. У цьому сенсі важливими є такі чинники: система знань про людину [94; 121], життєві компетентності [76], соціалізація й самовизначення здобувачів освіти [110; 289] і адекватне часові підручникотворення [295].

На сучасному етапі модернізації освіти (і освітнього середовища зокрема) мають місце різного ступеня гостроти суперечності, що стосуються соціального замовлення на компетентного здобувача освіти:

- соціальне, громадське ↔ індивідуальне, особистісне;
- психоемоційна атмосфера закладу загальної середньої освіти ↔ емоційно-ціннісні установки особистості;

- процес навчання, виховання і розвитку ↔ здобування освіти;
- профільна освіта ↔ індивідуалізація освіти, диференціація її;
- природододільний світогляд ↔ внутрішній світ здобувача освіти;
- принципи забезпечення якості освіти ↔ освітній процес;
- педагогічні і матеріально-технічні ресурси ↔ умови реалізації профільного навчання;
- основи соціальної адаптації ↔ життєві компетентності дитини;
- освіченість ↔ здатність розв'язувати «значущі системні проблеми у певній галузі діяльності»;
- освітній процес ↔ умови соціального середовища, в якому здійснюється освітній процес;
- освітні технології ↔ педагогічні технології в умовах профільного навчання за соціальним спрямуванням;
- освітні програми ↔ якість освітніх програм (навчальних книг, дидактичного забезпечення тощо);
- мета, цілі і завдання освітньої галузі ↔ ключові компетентності;
- зовнішнє оцінювання професійної компетентності педагогічного працівника ↔ системність та об'єктивність такого оцінювання;
- заклади загальної середньої освіти ↔ інститути сім'ї і суспільства;
- загальне дидактичне забезпечення освітнього процесу ↔ методичне забезпечення процесу здобуття освіти;
- вимоги ринку праці ↔ професійні компетентності;
- авторські освітні програми ↔ освітні технології [274].

Констеляції та конструкти в освітній системі. Розвиток суспільства на сучасному етапі потребує формування у здобувачів освіти цінностей, навичок і знань, що не тільки сприятимуть соціалізації, а й творенню особистості інноваційної. Звісно, задовольнити таку потребу можуть педагогічні технології, вибудовані за всіма дидактичними законами. Це мислиться як досягнення результатів і цілей освіти та якісна змістова техніка реалізації процесу навчання, виховання і розвитку. Розвиватись цей інтегративний процес має на моделях спільної суб'єкт-суб'єктної діяльності, звісно, за ефективного функціонування педагогічної системи [290].

Зазначимо, що система методів інтенсивної психологічної активізації процесів подолання стереотипів у мисленні (синектичний аспект) і пошук шляхів розв'язання проблем соціалізації та самовизначення особистості можуть набирати ознак дихотомічності, адже за суб'єкт-суб'єктної освітньої взаємодії має накопичуватися досвід не заради стабілізування соціалізаційного поля і перетворення його на ядро стереотипізації (щонайменше – поведінки індивіда), а задля забезпечення активно-творчої ділової, доброзичливо-оптимістичної соціономної установки на успіх (тут мається на увазі установка члена суспільства на успіх у професійній діяльності за типом «людина – людина» [220]. Можливо, іноді варто замислитися ще й

над тим, що досвід, який перестає бути інструментарієм розвитку особистості, виявиться шлагбаумом на життєвому шляху.

Ефективність суб'єкт-суб'єктної взаємодії за єдності процесів навчання, виховання і розвитку учнів у закладах загальної середньої освіти має визначатися, зокрема, за освітніми результатами і сформованістю ключових компетентностей здобувачів освіти. Тож саме ця результативна складова детермінує процеси структурування, систематизації, програмування, алгоритмізації, стандартизації тощо форм, методів і прийомів формування компетентної особистості випускника школи, а отже, зміст педагогічних технологій і технологічність освітнього середовища [289].

Профільне навчання у закладах загальної середньої освіти за академічним і професійним спрямуваннями потребує опертя не лише на курикулярність як інваріантну детермінанту, а й на низку чинників, що визначають особистість педагогічного працівника як партнера здобувача освіти. Словом, особистісно орієнтований освітній процес жорстко узаляжнюється від суб'єкт-суб'єктності, за якої, на думку В. Серікова, саме діалог є «елементарною формою педагогічної взаємодії» [457].

Ми діагностуємо навчальні та особистісні можливості здобувачів освіти, дискутуємо про розвиток ціннісно-сислової сфери [610] і збереження та зміцнення їх здоров'я, прагнемо дидактично й методично забезпечувати особистісне самовизначення здобувачів освіти тощо. А з дітьми слід говорити ще й про аксіологічну та акмеологічну атмосферу в освітньому середовищі, про аксіологічну безпеку як таку [272], акцентувати на тому, що підручник є засобом розвитку їх життєвих спромог [76] (зміст і має бути таким), й водночас технологією для самоосвіти. Спілкування на ці теми є полем, де соціальне переходить в особистісне, а особистісне стає соціальним. Важливість у тому, що за цього відбувається обмін індивідуальними ціннісно-сисловими відмінностями [132], виробляються цінності спільної освітньої діяльності, одним із результатів якої має бути сформована психологічна готовність здобувачів освіти працювати з конструктами соціалізаційної взаємодії, за яких трансформуються себе-вартісність, розуміння свого Я і себе-у-соціумі, що й має налаштувати на хвилю критичного аналізу будь-якої взаємодії – від суто навчальної до виробничої у дорослому житті [286].

Однак, останніми десятиліттями в системі освіти країни відбуваються об'єктивно несистемні і системно необ'єктивні перетворення, зумовлені хоч і соціально-культурними детермінантами, проте з часом починають превалювати індивідуум-констеляції (переконання, інші мотиви впливової особистості, її емоційно-поведінковий рівень тощо), за яких іноді продукуються не тільки політичні, а й економічні, соціальні на інші інституційні «віруси».

В окресленому контексті будь-який з цих констеляційних конструктів, як зазначають науковці, «жорстко пов'язаний з іншими конструкта-

ми, фіксує область приналежності об'єктів, що відносяться до нього» [474, с. 852]. Унаслідок такої фіксованості в суспільстві виникають різні атрактори, що перебирають на себе провідну роль. Тож, як не хотілося б науковцям і педагогам утілити в життя свої прогресивні ідеї та дидактико-методичні і практичні здобутки в галузі освіти, дисбаланс у саморегуляції системи не дає змоги зробити це швидко і в обґрунтованих та бажаних обсягах [273].

Якщо освіту сприймати як надбудову з її інваріантно-примусовими тенденціями, а не як засіб розвитку інших систем (соціальних, політичних, економічних, правових тощо), то це лише посилить детеріораційні процеси, тобто погіршить і без того далекий від бажаного стан. У цьому контексті природовідповідність освітньої системи ніщо інше як її стабільне еволюціонування – без перегинів, невиправданої кардинальності, без неймовірних сплесків, що ведуть до катастрофічності. Тож, на сучасному етапі розвитку суспільства і освіти має превалювати інноваційність, та, передусім, – аксіологічна. Ціннісну інноваційність освіти тут ми розуміємо як суб'єктну спрямованість її на досягнення гармонійності в соціумі, у його життєдіяльності, у культурі і духовності. Різностямовані соціальні стосунки і взаємозв'язки повсякдення зі своїми феноменно радикалізованими конструктами ускладнюють процеси періоду дорослішання людини.

Поєднання слів (феноменний – від феномен, уживаємо в значенні – породжений якимось феноменом, тобто є нерозпізнаним, непізнаним, не класифікованим і недостатньо вивченим; радикалізований – від радикал (хімія) і вживаємо у значенні частини чогось, що після взаємодії переходить в іншу «реальність», не зазнаючи змін, але змінює те, через що проходить; конструкт – від конструкція, але у первинному значенні – не як результат, а як процес, тобто – побудова, складання (подібно до «конструювання»)) вживаємо задля загострення уваги на спонтанностворюваних явищах реального і віртуального світу, здатних за слабого аналітично-критичного мислення змінювати установки, ціннісно-сміслові орієнтації, моделі поведінки і т.ін. ще недостатньо міцно сформованої особистості здобувача загальної середньої освіти).

Благо і водночас загроза – ІКТ. Хто відповідає на запитання: Скільки феноменно радикалізованих конструктів «звалюється на голову» ще не сформованої особистості», «роблять свою справу» і байдуже – чи залишиться людина Людиною? Ця проблема – окрема розмова. Наразі, кілька слів про наше розуміння «феноменно радикалізованого конструкту». Це, як ми вважаємо (дискусійність, щоправда, очевидна), – особистісно-соціальна детермінанта, теоретично наділена властивостями подібними властивостям і потенціалу матриці-інструмента, наприклад, матриці-інструмента як педагогічного прийому формування, наприклад, соціальної компетентності у процесі реалізації профільного навчання [280].

Феномен 3Т (технології, технологічність, технологізація) в освіті. З огляду на цю тріаду, можна говорити про те, що освітній шлях дитини є метапроцесом, синергетично пронизаним навчанням, вихованням і розвитком її особистості. Тож освітні технології мають бути метатехнологіями, навіть попри те, що йдеться про педагогічні технології в умовах профільного навчання. На догоду цій думці процитуємо Г. Селевка: «Метатехнології представляють освітній процес на рівні реалізації соціальної політики в галузі освіти (соціально-педагогічний рівень). Це загальнопедагогічні (загальнодидактичні, загальновиховні, соціально-виховні) технології, які охоплюють цілісний освітній процес у країні, регіоні, навчальному закладі. Приклади: технологія дошкільного виховання, технологія розвивального навчання, технологія управління якістю освіти в регіоні, технологія антиалкогольного виховання» [368, с. 53].

Технологічність як така вже стала характеристикою людської діяльності, зазначає S. Szczygielska. Технологічність в освіті – це умова переходу до якісного нового рівня ефективності, оптимальності й науковості освіти; це – стиль сучасного науково-практичного мислення. Технологія – теж діяльність, що відбиває об'єктивні права предметної сфери, забезпечуючи максимальну відповідність результатів певним цілям за заданих умов [605, с. 209].

Технологізація процесу досягнення учнями обов'язкових результатів навчання, розвиток якостей особистості в умовах профільного навчання, формування ключових компетентностей, визначених на рівні освітнього стандарту, уможливорює, серед іншого, системне застосування компетентнісного підходу до навчання. Водночас, це усуває суперечності між рівнями розвитку особистості як результату взаємопов'язаної діяльності вчителя та здобувачів освіти [242, с. 170].

Соціалізаційний потенціал цифрової освіти. Виявлено, що симбіоз традиційної та цифрової освіти несе значний соціальний потенціал, професійне використання якого педагогічними працівниками не тільки «підвищить ефективність освітніх процесів», а й «розвиватиме соціальні навички і ключові компетентності майбутнього, підтримуватиме індивідуальну творчість під час навчання <...> допомагатиме дітям та молоді створювати соціальний капітал» [595, с. 11].

Детермінантність такого симбіозу за непередбачуваності «поведінки» глобалізованого світу різнозарядна – від плюсів і до мінусів. Позитив у тому, що це може посилювати важливі рядоположні чинники освіти та нейтралізувати дію негативних чинників соціалізації підростаючого покоління [95]. Тож навчання, зазначає R. Young, слід розглядати як «активний, творчий і соціально інтерактивний процес <...>, як щось, що учні створюють, а не щось, що було передане їм» [615, с. 34].

Якщо вести мову про систему методів інтенсивної психологічної активізації процесів подолання стереотипів у мисленні (синектичний ас-

пект) і пошук шляхів розв'язання проблем соціалізації й самовизначення особистості, то здобутки сучасної психодидактики, соціономної за своїм характером, можуть слугувати інструментом збудження соціалізаційного поля і перетворення його на основу забезпечення активної творчоділової, доброзичливо-оптимістичної соціономної установки особистості на успіх (ідеться про установку на успіх у професійній діяльності за типом «людина – людина» [220]).

Оскільки, освіта розглядається як інвестиція підростаючого покоління у власне майбутнє [81], то нагромаджені проблеми спрямовують як науковців, так і практиків віднаходити оптимальні шляхи їх розв'язання.

Розглянувши суперечності соціального замовлення на компетентного здобувача освіти, констеляції та конструкти в освітній системі, феномен 3Т (технології, технологічність, технологізація) в освіті та соціалізаційний потенціал цифрової освіти [96; 112; 114], доходимо висновку, що *концептуальність, цілісність і науковість технологій профільного навчання за соціальним спрямуванням*, актуалізуючи запити на зміну освітньої політики, посилювані еволюцією суспільних пріоритетів, вибором цивілізаційного вектора розвитку країни, усвідомленням нацією своєї європейської ідентичності, а також глобалізаційними та внутрішніми ви-кликками, має, передусім, *корелювати з низкою дидактичних умов:*

внутрішньою свободою здобувачів освіти;

функціональними механізмами психіки (сприйняття, пам'яті, мислення і мови, психомоторики, механізм «Я»);

діалогізацією освітнього процесу;

досвідом особистості здобувача освіти;

обопільною відповідальністю учасників суб'єкт-суб'єктної взаємодії;

потенціалом вербальних і невербальних засобів у процесі реалізації педагогічних технологій;

психоергономічністю процесу реалізації педагогічних технологій;

самовдосконаленням педагогічної майстерності вчителів;

типологічними властивостями особистості (характер, темперамент, здатності, індивідуальна траєкторія розвитку і т.ін.);

ціннісними установками і смислами здобувача профільної освіти як соціона, що є одиницею соціуму (і соціонома – як члена суспільства).

1.3. Дидактичні аспекти технологій профільного навчання

Технології профільного навчання – сукупність взаємозв'язаних дій і операцій суб'єктів освіти з використанням відповідних засобів, що забезпечують профілізацію освітньої діяльності [107]. Технології профільного навчання спонукають учня до пошуку і систематизування інформації, до застосування отриманих знань і вмінь у соціальній взаємодії, до

самовизначення у професійній діяльності. Технології профільного навчання керуються психодидактичними принципами: самовизначення (знайти себе), самоуправління (керуй собою), самоактуалізації (реалізуй себе). Через реалізацію технологій профільного навчання має здійснюватись особистісний вибір, спільний вибір мети навчання суб'єктами навчальної діяльності, моделювання життєвих ситуацій, проникнення у поведінку літературних і історичних персонажів, розуміння практичного застосування отриманих знань.

Технології профільного навчання є складовими сучасних освітніх технологій. До технологій профільного навчання ми відносимо ті технології, які ґрунтуються на індивідуалізації і диференціації навчання з професійною орієнтацією.

Сучасні освітні технології – це способи оптимального досягнення визначеної мети з огляду на стратегії розвитку національного, державного, регіонального та муніципального освітнього простору за соціально-політичним, управлінськими, культурологічними, психолого-педагогічними, медико-педагогічними, економічним, віртуально-цифровими та ін. аспектами. Напрями розвитку Сучасних освітніх технологій: навчальний, виховний, соціально-виховний (адаптивно-соціалізаційний), інформаційний, управлінський, штучноінтелектний, робототехнічний. Саме специфічна дидактичність поняття сучасні освітні технології відрізняє його від такого поняття як сучасні педагогічні технології. Термін «освітня технологія» (технологія, що використовується в галузі освіти) є дещо ширший, ніж «педагогічна технологія» (стосується тільки педагогіки), оскільки освіта, крім педагогічних аспектів, розглядає й інші, наприклад, культурологічні, екологічні, медичні, соціальні тощо.

Сучасні освітні технології відображають загальну стратегію розвитку освіти, єдиного освітнього простору. Призначення освітніх технологій полягає у розв'язанні стратегічних для системи освіти завдань: прогнозування розвитку освіти, проектування і планування цілей, результатів, основних етапів, способів, організаційних форм освітнього процесу. В основу освітніх технологій закладаються освітні закони, концепції, парадигми [258]. В Україні сучасні освітні технології ґрунтуються, наприклад на гуманістичній концепції освіти, Законі України «Про освіту», парадигмі безперервної освіти (дошкільний, шкільний, вишівський, поствишівський рівні) та ін.

Основний критерій короткотермінових, середньотермінових і довготермінових сучасних освітніх технологій – їх потенціал для викладання, навчання та досліджень. Серед актуальних і перспективних сучасних освітніх технологій називають: аналітичні технології (Analytics Technologies); простори для мейкерства (Makerspaces); адаптивне навчання (Adaptive Learning Technologies); штучний інтелект (Artificial Intelligence, AI); змішана (доповнена) реальність (Mixed Reality); робототехніка (Robotics).

Сучасні освітні технології схожі на модель здобуття освіти, на метасистему, що пронизує увесь світовий освітній простір, де культура діалогічного спілкування виходить на перший план [592]), за якої педагогічні технології залишаються саме системою навчання і виховання (методикою, методом реалізації програмових завдань з урахуванням визначеного освітнього результату) – за безпосереднього контакту педагогічного працівника та здобувача освіти. Сучасні освітні технології не прив'язані до класу/аудиторії чи закладу освіти, вони приходять ззовні, тож визначеність освітнього результату детермінується тим середовищем, яким послуговується здобувач освіти за своїм бажанням та інтеріоризованими принципами здобуття освіти. Сучасні освітні технології характеризуються: адаптивністю (використання нових технологій і техніки як інтерактивних навчальних пристроїв для потреб суб'єктів навчання); асинхронністю (контакт між суб'єктами навчання здійснюється з затримкою у часі); дистанційністю (використання комп'ютерних і телекомунікаційних технологій, що забезпечують інтерактивну взаємодію викладачів і студентів на різних етапах навчання, і самостійна робота з матеріалами глобальних, локальних і спеціалізованих інформмереж); змішаністю (частина матеріалу опрацьовується онлайн самостійно з урахуванням свого часу, місця перебування, обраного темпу навчання; інша частину матеріалу вивчається в класі/аудиторії); інклюзивністю навчання (навчання учнів/студентів з особливими потребами шляхом включення їх в загальне освітнє середовище за місцем їх проживання; масовістю відкритих онлайн-курсів (відео-, аудіолекції); навчанням онлайн (здобуття нових знань за допомогою Інтернету в режимі реального часу); навчанням офлайн (здобуття нових знань у класі/аудиторії під час безпосереднього спілкування вчителя/викладача та учня/студента); перевернутістю (теоретична і лекційна програма вивчається вдома, а в класі/аудиторії з учителем/викладачем детально розбираються завдання, вправи, тести і т.ін.); синхронністю (взаємодія суб'єктів навчання в режимі реального часу).

Якщо педагогічна технологія з притаманною їй дискретністю вказує на провідну роль педагогічного працівника і діяльність у межах освітнього середовища закладу освіти, то освітня технологія є відкритою глобальною системою з притаманною їй континуальністю з невизначеною кількістю реципієнтно-індукторних конструктів.

Основні вимоги до реалізації технології профільного навчання:

1. Навчальний матеріал має виявляти суб'єктивний досвід учня.
2. Викладання навчального матеріалу в підручнику (посібнику або вчителем) спрямоване на перетворення особистого досвіду кожного учня.
3. Активне стимулювання учня до саморозвитку, самовираження, самостійного навчання в ході оволодіння знаннями.
4. Навчальний матеріал (завдання, задачі, вправи) має бути профілізуючим.

5. Стимулювання учнів до самостійного вибору способів опрацювання навчального матеріалу.

6. Контроль та оцінка не тільки результату, а й процесу навчання.



Рис. 1.7. Сучасні технології профільного навчання

У цих умовах змінюється режисура уроку. Учні не просто слухають розповіді вчителя, а постійно співпрацюють з ним у режимі діалогу, висловлюють свої думки, діляться своїм розумінням змісту, обговорюють те, що пропонують однокласники, за допомогою вчителя ведуть відбір змісту, підкріпленого науковим знанням. Учитель постійно звертається до класу із запитаннями:

- Що ви знаєте про це?
- Які ознаки, властивості можете виділити (назвати, перелічити то-що)?
- Де ці ознаки, властивості, на вашу думку, можна використати?
- З якими з них ви вже зустрічалися?

Під час бесіди немає правильних (неправильних) відповідей – є різні позиції, точки зору. Учитель виділяє їх, потім починає обробляти з позиції свого предмета, дидактичної мети. Він має не примушувати, а переконувати учнів прийняти той зміст, який він пропонує з позиції наукового знання. Учні не просто засвоюють готові зразки, а усвідомлюють, яким чином вони отримані, чому в їх основі лежить той чи інший зміст, якою мірою він відповідає не тільки науковому знанню, а й особистісно значущим цінностям (індивідуальній свідомості).

Таку роботу можна проводити тільки на уроці, на якому чітко визначені контекст та зміст бесіди, але їх передача організована як «зустріч» різ-

ного розуміння цього змісту, носієм якого є не тільки вчитель, а й самі учні. Науковий зміст народжується як знання, яким володіє не тільки вчитель, а й учень. Відбувається своєрідний обмін знанням, колективний відбір його змісту. Учень у цьому процесі є учасником його породження.

Види завдань у процесі реалізації технологій профільного навчання:

1. Завдання на створення можливостей самопізнання («Пізнай себе!»): за поданим учителем планом, схемою, алгоритмом учень перевіряє виконану їм роботу, робить висновки про те, що вдалося, де були помилки; аналіз й оцінка характеру своєї діяльності в навчальному процесі; ступінь активності, ініціативності, позиція у взаємодії з іншими учнями.

2. Завдання на створення можливостей для самовизначення («Обирай себе!»): включають аргументований вибір різного навчального матеріалу, способу виконання завдань (з ким і як виконувати завдання), форми звітності про виконання завдання.

3. Завдання на включення самореалізації («Перевіряй себе!»): ці завдання вимагають творчості в змісті роботи, творчості в способі виконання роботи.

4. Завдання, які орієнтовані на спільний розвиток школярів («Створюй себе!»): «мозковий штурм», театралізація, групові проекти, інтелектуальні командні ігри; творчі спільні завдання з (або без) розподілу організаційних ролей в групі; спільний аналіз процесу й результату роботи.

5. Завдання й група методів організації спільної роботи, які спрямовані на розвиток намірів змінити себе («Змінюй себе заради себе!»): завдання, які дозволяють добровільно обрати вид навчальної роботи, проаналізувати на добровільних засадах результати роботи самим учнем (самооцінювання); завдання на опрацювання своїх навчальних перспектив; завдання на вияв особистих якостей (ці завдання не оцінюються в балах).

Учитель, готуючись до реалізації технологій профільного навчання, аналізує зміст навчального матеріалу, визначає види діяльності учнів, готує завдання на вибір або завдання для групової роботи, враховуючи обсяг навчального матеріалу, рівень складності за навчальними можливостями учнів, міру своєї допомоги.

Ураховуючи зазначене, педагогічний працівник має дотримуватися таких вимог:

- чітко формулювати пізнавальні завдання, які можуть бути проблемними, спонукальними до активності, творчого мислення, пошуку нових знань і нових способів дій;
- зосередити увагу на профорієнтаційній діяльності;
- навчати учнів здійснювати самоконтроль, самоаналіз і самооцінювання.

Отже, технології профільного навчання за своєю сутністю тотожні педагогічним технологіям. Водночас, технології профільного навчання реалізуються в процесі діяльності, яка відтворює дійсність в умовах на-

вчання. Тобто, технології профільного навчання виконують інтегративну функцію адаптації здобувачів освіти до соціуму, до професійної діяльності, до пріоритетних цінностей суспільства.

Завдяки технологіям профільного навчання моделюються відповідні аспекти пізнавальної діяльності учнів, які притаманні специфіці вивчення профільного курсу, що сприяє ефективному навчанню у закладах вищої освіти і в подальшій професійній діяльності відповідно до обраного профілю.

Звісно, педагогічному працівникові необхідно чітко усвідомлювати призначення профільних курсів для того, щоб відібрати зміст і сконструювати відповідну технологію.

1.4. Психодидактичні особливості технологізації дистанційного навчання

А як спонукати учня до навчання поза класом, коли поруч немає вчителя, немає однокласників. Тобто зовнішні чинники не впливають. Не потрібно соромитися за незнання, немає конкуренції, бажання бути першим, стати кращим. Усе це працює у класі, колективі.

Так що важливіше сьогодні – вчитель, технології, зміст, технічні засоби? Як і у звичайному режимі, важливо – все. Однак, усе потребує значної корекції. Від учителя, наприклад, – вимагається значно більше докладати зусиль, від яких залежить мотивування учнів до навчання. А передусім це залежить від його настрою, бо зараз педагогічна діяльність перейшла в онлайн.

Мотивація є ключовим аспектом у процесі навчання, зокрема саме дистанційного навчання. Вчитель має знати, які справжні мотиви учня у навчанні. Залежно від мотивів здійснюється стимулювання. За розуміння вчителем таких мотивів уможливується ефективне використання відповідних стимулів. Постає гостро необхідність з'ясування того, до чого саме прагне учень, що він хоче у подальшому житті, які його уподобання саме на цей момент – момент свободи від обов'язкових уроків у стінах школи.

Учитель в режимі дистанційності не повинен критикувати, піддавати сумніву прагнення учня, якщо навіть воно здається нездійсненним. Необхідно використати мотиви учня для спонукання його до певних дій, які сукупно живитимуть бажання пізнавати світ, здобувати знання заради себе і свого майбутнього, а отже, й сприятимуть ефективності навчання.

Стимулювання учнів до навчання здійснюється за трьома критеріями: психологічний (ефективність процесу стимулювання учнів підпорядковується потребам і мотивам навчальної діяльності, що спонукає до зміни мотивів); педагогічний (завдання вчителя викликати позитивні зміни в ставленні учнів до навчання, що відбувається за суб'єкт-суб'єктної взаємодії); соціальний (стимулювання має здійснюватися з огляду на позиціонування учня у майбутньому).



Рис. 1.8. Дистанційне навчання

Дослідники стимулювання поділяють на моральне і матеріальне. Звичайно, вчитель може керуватися лише моральним стимулюванням. Часто для спонукання до навчання батьки застосовують матеріальне стимулювання. Подекуди це має певний ефект. Отже, послуговуючись визначенням М. Фіцули, зазначимо, що стимулювання – це методи, спрямовані на формування позитивних мотивів навчання, що стимулюють пізнавальну активність і сприяють збагаченню школярів навчальною інформацією. До них належать методи формування пізнавальних інтересів та методи стимулювання обов'язку й відповідальності у навчанні [511, с. 129–133].

Учитель, який прагне досягнення ефективного результату, спрямовує діяльність учнів у такий спосіб, щоб вони були активними, вміли самостійно розв'язувати проблемні ситуації, креативно підходили до виконання поставлених завдань, до розв'язання різних задач, прагнули до взаємодії з учителем. Водночас, як зазначає Ю. Бабанський, дидактична взаємодія фактично відсутня, якщо немає активної діяльності самих учнів із засвоєння знань, якщо вчитель не створив мотивацію та не забезпечив організацію такої діяльності [12, с. 345].

В умовах дистанційного навчання збільшується потреба взаємодовіри між учителем і учнем, що залежить від тактовності, доброзичливості вчителя, поваги до гідності дитини, впевненості у потенційних можливостях учня. Тобто посилюється роль особистісно орієнтованого підходу. Формується особистість, яка має власний потенціал, виявляє суб'єктну активність, самостійність, ініціативу, свідомість та відповідальність щодо саморозвитку, культурного перетворення себе та соціуму [342].

Педагогічні умови змінилися. За дистанційності ініціюються додаткові соціально детерміновані процеси, що стосуються осмислення, переосмислення гуманістичних цінностей, вибудовування на їх основі іншої моральної картини діяльності, а отже, – й освітньої поведінки учнів у самотності.



Рис. 1.9. Переваги та недоліки дистанційного навчання

Зростає роль технологій профільного навчання у дистанційному режимі. Адже необхідно дібрати саме ті, які можливо застосувати в онлайн режимі. Це мають бути проблемно-пошукові завдання, виконання проєктів, для перевірки вчитель має користуватися тестами, які він сам розробив відповідно до індивідуальних характеристик учня, тобто має здійснюватися диференційований підхід.

Оскільки неможливість виконання певних завдань у період ізоляції учня від класу не сприяє актуалізації пізнавальної активності. Учень може уникати виконання непосильних завдань, що унеможливить засвоєння відповідного матеріалу.

Окрім мотивації і стимулювання учнів засобами рефлексійно-пізнавальної технології [97; 124], за дистанційних обставин, доцільно використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології.

Симбіоз рефлексійно-пізнавальної та ІКТ стає і основним, і допоміжним засобом, виконуючи функції тренажера як для учня, так і для самого вчителя. За вмілого поєднання педагогом у дистанційному режимі психологічних, дидактичних, технологічних аспектів навчання учні замислюватимуться не тільки над важливістю програмових знань, а й над потребою самоаналізу і самооцінки своєї освітньої діяльності під час карантину.

Розділ 2

СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНА ВЗАЄМОДІЯ У ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЙ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

2.1. Здобувач профільної освіти як суб'єкт процесу реалізації педагогічних технологій

У всі часи перед людством поставало питання становлення моральної особистості. Гострота цього питання не зменшується і по сьогодні. Дитину з раннього віку привчають до певних етичних і моральних норм, тож її становлення залежить, передусім, від цінностей родини. Утім, перед школою постає питання не лише розвитку вже інтеріоризованих моральних цінностей, а й подальшого їх формування на компетентнісній основі, що є, за Законом України «Про освіту», «динамічною комбінацією знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [214].

У юнацькому віці в особистості формується цілісне уявлення про саму себе на основі самопізнання й самоаналізу, усвідомлення своїх якостей, проблем, заглиблення у внутрішній світ. Здобувачі профільної освіти осмислюють моральність і мотиви власних вчинків, зробленого вибору, співвідносять їх із законами моралі, визначають свою позицію, знаходять внутрішні резерви для доведення власної самодостатності й самоцінності. Важливу роль у цих процесах відіграє *рефлексія як феномен соціальної совісті* – аналіз, осмислення і співвіднесення з дійсністю власних вчинків, їх мотивів, думок, почуттів, переживань. Це сприятиме розвиткові інтелектуальної та емоційної сфер, кращому розумінню себе й інших, успішній соціалізації [77]. Фіксується увага на процесах соціалізації. Типовою ознакою цієї фази розвитку здобувачів профільної освіти науковці називають розширення діапазону виконуваних ролей [43; 72; 78; 294; 426; 435; 611].

Юність – завершальний період первинної соціалізації. Діяльність і рольова структура особистості на цьому етапі набувають нових, дорослих якостей. На відміну від підлітків, здобувачі профільної освіти стають більш зрілими соціально. Їх зусилля спрямовані на те, щоб стати розумнішими, кращими, досконалішими, а прагнення скеровані в прийдешнє і пов'язані з окресленою життєвою перспективою. «Людина формує не тільки себе, а й свій погляд на зовнішній світ. Людина є активним творцем своїх власних переконань, власного погляду на соціальне середовище й те, як вона створює смисли у зовнішньому світі. Однак це відбувається не в соціальному вакуумі, а в рамках уже встановлених способів говорити, думати, дивитися й переміщатися в зовнішній світ. Водночас творення індивіда – скоріше трансформація уже встановлених способів

творення й формування соціальної реальності. Перетворення слід розуміти як творення в рамках можливих способів інтерпретації й розуміння, або, інакше кажучи, у рамках інституціональних структур» [569, с. 4].

Психологічний образ підлітків почасти поєднується з активністю і цілеспрямованістю думки, схильністю до міркування і логічних умовиводів, емоційною вразливістю (і навіть нестійкістю), зацікавленістю своїм майбутнім, оцінкою своєї придатності майбутній професії (про це свідчать емпіричні дані, здобуті нами під час досліджень, проведених у закладах загальної середньої освіти, що є експериментальними майданчиками відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України, у т.ч. і в Київській гімназії східних мов № 1). Мисленнєва, поведінкова та освітня діяльність здобувачів профільної освіти сприяє розвитку таких якостей, як спостережливість, вибірковість, критичність. Мотивація до навчання змінюється, трансформується і набуває для них життєвого смислу. Зростає роль і значення узагальнень та абстракцій у розумовій діяльності. Юнаки та дівчата розуміють загальне значення конкретних чинників, усвідомлюють, що конкретний психологічний конструкт (установка, стереотип і т.ін.) може бути не лише чинником впливу на поведінку, а й індикатором загального стану середовища, у якому вони перебувають.

У цей віковий відтинок змінюється ставлення до оцінки та самооцінки, актуалізується потреба у самовизначенні, оцінці своїх здібностей і можливостей; починається процес визначення сенсу життя та свого місця в ньому. Оцінка стає значущішою для здобувачів профільної освіти за визначення своїх особистих якостей, ніж оцінка оточення. Самосвідомість здобувачів профільної освіти саме у такий спосіб досягає вищого стану, який проявляється у самоспостереженні, самооцінці, прагненні до самовдосконалення, самостійності, що актуалізує процеси самоосвіти і самовиховання [410, с. 34–35].

У 15–18-річному віці зростає необхідність у самоконтролі і самовихованні, у знаннях про свої здібності і можливості, способи їх реалізації; розвивається ініціатива і саморегуляція; мислення стає глибшим, повнішим, усебічнішим, абстрактнішим; видозмінюються умовно усталені прийоми розумової діяльності, коли здобувач профільної освіти перебуває у стані ознайомлення з новими знаннями. Оволодіння вищими формами мислення потребує вироблення рис, пов'язаних з оперуванням ціннісно-смисловими категоріями, з розумінням важливості навчання; зростає прагнення застосувати продукти своєї розумової діяльності на практиці.

Справді, здобувачі профільної освіти швидко засвоюють наукові поняття, послуговуються ними у процесі розв'язання різноманітних завдань. Для них характерною є психологічна готовність і здатність до різноманітних видів учіння, схильність до експериментування, прагнення до самостійності й оригінальності мислення. У здобувачів освіти цього

віку збільшується прагнення пізнати сутність речей; учні часто занурюються у те, що лежить за межами шкільної програми. Здобувачі профільної освіти здатні до аксіологічних узагальнень, проявляють вибіркове ставлення до інваріантного змісту; прагнуть самостійно навчатися або навіть демонструють небажання вчитися. У процесі вибору майбутньої професії в учнів зростає інтерес до трудової діяльності представників старшого покоління. Старший шкільний вік є сенситивним у формуванні світогляду, виробленні стратегії життя, визначенні життєвих планів, формуванні вміння творити власну долю, активно, відповідально та ефективно реалізувати громадянські права й обов'язки.

Водночас, із розвитком абстрактного й цілісного мислення в учнів старших класів відбувається перехід до вищих рівнів мовлення, виникає прагнення до його самовдосконалення, намагання зробити його виразнішим і точнішим. Здобувачі профільної освіти користуються комп'ютером, Інтернетом, різними гаджетами та ін., аналізують і зіставляють інформацію, здобуту з різних джерел.

У здобувачів профільної освіти помітно розвивається самоспостереження, вміння аналізувати власну і чужу поведінку. Для них характерне поглиблене усвідомлення психологічних процесів. Помітно зростають сила волі, витримка, наполегливість, самоконтроль. Інтереси стають більш зрілими і водночас тривалішими, стійкішими, міцнішими. Розвиваються пізнавальні інтереси, зокрема – до самостійних видів освітньої діяльності.

Пізнавальна діяльність учнів у старших класах характеризується новими вміннями і розвиненими здібностями: засвоєння та оперування словниковим запасом; самоорганізація роботи з інформацією та виокремлення для себе нових ідей; застосування засвоєного матеріалу за нових умов; критичне мислення у процесі розв'язування складних проблеми; аналіз ситуацій, передбачення наслідків, оцінка процесів і їх результатів; застосування ідей на практиці і т.ін.

Отже, у старшому шкільному віці посилюється формування ціннісних орієнтацій учнів, виникає потреба в осмисленні здобутих знань, відбувається активний процес формування наукових понять. Здобувачі профільної освіти розмірковують про свою майбутню активну участь у суспільному житті, у створенні матеріальних і духовних цінностей, про майбутнє родинне життя, про свої трудові успіхи, подвиги, славу, про мандрівки тощо. Зміст їхніх мрій зумовлюється обставинами їхнього життя й діяльності, інтересами й домаганнями, які вже склались. Утім, так чи інакше вони як складові моменти «життєвих планів» на майбутнє чинять значний вплив на освітню діяльність здобувачів профільної освіти, на подальше формування їхніх інтересів, ідеалів і професійної спрямованості. Наявність таких уявлених життєвих перспектив є ознакою духовного зростання особистості. Яскравий образ того, ким хоче стати в май-

бутньому юнак чи дівчина, чого хоче досягти, впливає на їхню реальну діяльність, певною мірою спонукає їх до роботи над собою, стає чинником саморегуляції особистістю свого власного психічного розвитку [146, с. 233–234].

Під час навчання у цей період виникають нові мотиви професійного та життєвого самовизначення. Здобувачі профільної освіти, інтеріоризуючи систему цінностей, керуються планом свого індивідуального розвитку та соціальною значущістю життєвих цілей. Соціальні мотиви здобувачів профільної освіти стають більш диференційованими і дієвими, що зумовлює використання в освітньому процесі таких форм роботи: диспут, брифінг, відверта розмова, етичний тренінг, ділова зустріч, тестування, екологічний десант, турнір ораторів, моделювання рефлексійно-пізнавальних ситуацій, проєкт, благодійна акція, брейн-ринг, сократівська бесіда, телефон довіри, філософський стіл, складання індивідуальних програм саморозвитку, дебати, презентація, аукціон, вечір (поезії, пам'яті та інші), круглий стіл, прес-конференція, фоторепортаж, інтернет-форум, відкрита кафедра, творчий портрет, тематичний діалог, конкурс творчих робіт, поетична вітальня, самотестування.

З юнаками та дівчатами у цьому віці вже слід говорити про формування життєвих компетентностей – духовні закони; розуміння та реалізацію «Я-концепції» особистості; імунітет до асоціальних впливів; готовність до виконання різних соціальних ролей; уміння орієнтуватися та адаптуватися у складних життєвих ситуаціях; розв'язувати конфлікти на основі принципів толерантності та уникати їх; навички самопізнання, самовизначення, самореалізації, самовдосконалення, самоствердження, самооцінки; особисту культуру здоров'я [525, с. 6]. Словом, має відбуватися педагогічний діалог як інтеракція в освітньому процесі, що дає кожному партнерові можливість самовираження у спілкуванні [389]. «Через діалог урізноманітнюється, індивідуалізується мотивація учіння, скорочується шлях до розуміння і застосування учнями продуктивних способів навчальної діяльності (точки здивування, вузлики розуміння, осягнення істини тощо)» [441, с. 159], адже саме діалог є, як зазначають дослідники, способом реалізації смислу як нового буття, енергетичною інтерпретацією місця автора, спрямованістю на особистість [492, с. 82].

Досліджуючи порушену проблему, ми звернули увагу на публікацію Н. Волянко і Г. Ложкіна, у якій йдеться про техніку психічного клірингу, що дає змогу «спрямувати активність особистості на побудову та реалізацію можливих життєвих ситуацій і подій. Інтегрованим елементом техніки психічного клірингу є побудова життєвої стратегії особистості. Як модель наміченого нею життєвого шляху, ідеальний і бажаний образи майбутнього результату, життєва програма відбиває магістральні цілі, життєві плани і способи їх реалізації в певних видах діяльності [150, с. 275].

З погляду дидактики, і психодидактики у тому числі, можна говорити й про дидактичний кліринг – як перспективну технологію підготовки майбутніх учителів і підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти [104].

Адже в основі такої технології може лежати той самий матеріал, про який пишуть Н. Волянюк і Г. Ложкін, а дещо видозмінюватися: життєві стратегії конкретних людей (з включенням сторітелінгу – розповідей історій успіху); бачення себе за різних соціальних умов, форм і структур життя; життєва мета і способи її досягнення; об'єктивні та суб'єктивні потенціал і ресурси; зв'язки між подіями та уявленнями людини про їх детермінаційний характер; репетиції майбутнього; самоконтроль і самокерування тощо [271].

Розумові операції здійснюються у зв'язку з предметною діяльністю здобувача освіти і характером його спілкування. Розвивається креативне мислення, що передбачає не просто засвоєння інформації, а прояв інтелектуальної ініціативи і створення чогось нового. Потрапляючи в нові, суперечливі життєві ситуації, шкільна молодь актуалізує творчі потенції, усвідомлює, що на те саме запитання може існувати багато правильних і рівноправних відповідей (на відміну від однозначного рішення, що знімає проблему як таку). Чіткіше диференціюються індивідуальні відмінності в рівні й спрямованості розумових інтересів і здібностей здобувачів освіти. Така диференціація може бути результатом прогресуючої спеціалізації шкільного навчання [77].

Особистісно орієнтована парадигма не мислиться поза реалізацією сучасних педагогічних технологій, що мають не лише сприяти засвоєнню знань, розвитку навичок та формуванню вмінь здобувача освіти, а й детермінувати його особистісні структури свідомості (цінності, смисли, орієнтації, поведінкові стереотипи, рефлексійний тонус, самооцінку, саморегуляцію і т.ін.). Однак, «учень майже наодинці залишається на освітній магістралі, сповненій далеко не найприємніших сюрпризів» [130, с. 20].

У процесі нашого дослідження було встановлено, що у предметних програмах не завжди чітко виокремлені вимоги до засвоєння знань з огляду на формування моральної особистості здобувачів профільної освіти. Тобто, не відображено основних ідей формування характеру дитини, що, на думку О. Вишневського, який усебічно розглядає системно-ціннісний підхід до визначення змісту виховання і розвитку, є конгломератом відповідних компонентів – «прагнень, волі, мислення, ціннісних орієнтацій і окремих прикмет людини» [145, с. 241], тож, як зазначає автор, слід розвивати їх з орієнтацією на головну освітню мету. Саме тому «навчальний матеріал має містити рефлексійно-пізнавальні суперечності або створювати умови для їх виникнення за сприймання цього матеріалу учнями з певною підготовкою» [128, с. 251].

А чи часто ми бачимо у змісті предметів суспільно-гуманітарного циклу інформацію про такі професії, як державний соціальний інспектор; експерт з регулювання соціально-трудоких відносин; експерт із соціальної відповідальності; експерт із суспільно-політичних питань; менеджер із соціальної та корпоративної відповідальності; менеджер у соціальній сфері; науковий співробітник (археографія, археологія, географія, кримінологія, палеографія, соціологія); соціальний аудитор; соціальний інспектор; соціальний патолог; соціальний працівник; соціолог; соціолог з ефективності покарання правопорушників; соціолог промисловий; соціолог-кримінолог; фахівець з урегулювання конфліктів та медіації у соціально-політичній сфері; фахівець із соціальної допомоги вдома; фахівець із соціальної роботи; фахівець-організатор соціально-побутового обслуговування і т.ін.?

Якщо такого змісту обмаль, то чи варто дивуватися, що дистанційні уроки учням нецікаві, а домашні завдання виконуються невчасно і мало-якісно [287].

У процесі формування моральних цінностей здобувачів профільної освіти на уроках, наприклад, української мови можна запропонувати учням твори-роздуми на вибір. *10 клас:* «Людське життя – найвища цінність», «У кого немає в душі минулого, у того не може бути майбутнього», «Духовні потреби та ідеали мого «Я», «Мій друг – Інтернет», «Істинні та фальшиві цінності в житті людини», «Мова – найбільша цінність української нації», «Мій скарб – моє здоров'я», «Роль спілкування у нашому житті», «Захист Вітчизни-священний обов'язок». *11 клас:* «Збереження моральних цінностей», «Час не має влади над коханням», «Не за обличчя судить, а за душу», «Виключити з життя дружбу все одно, що позбавити світ сонячного світла (Цицерон)», «Чи потрібен захист рідній мові», «Кого я б назвав героєм України».

На уроках української літератури: *10 клас:* «Цінності національної етики в повісті І. Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я», «Морально-етичні цінності в оповіданні Б. Грінченка «Без хліба».

На уроках світової літератури. *10 клас:* «Істинні і фальшиві цінності в творчості Стендаля», «Моральні цінності в романі «Портрет Доріана Грея» Оскара Уайльда». *11 клас:* «Роман Михайла Булгакова «Майстер і Маргарита» – взірць занепаду і піднесення духовних цінностей», «Цінності людського життя в повісті Е. М. Гемінгвея «Старий і море».

Однак, предметоцентричність у викладанні має поступитися науковому критичному осмисленню предметних знань, за якого синкретичний стан свідомості учня через цілеспрямовану позитивну конкретність змісту, зреалізовану небайдужим учителем, вестиме до розуміння й усвідомлення учнем негативних впливів дискретних інформаційних продуктів. Такі ресурси пригнічують волю юної особистості, знеособлюють, провокують сплески крайніх негативних проявів та асоціальних дій. Сучасна

дидактика педагогічних технологій має бути готовою до натиску віртуальних дидактофагів (так ми називаємо інформаційні ресурси і продукти, що відкрито чи приховано пропагують/насаджують нікчемність, невігластво, нетерпимість, озлобленість, людиноненависництво, потойбіччя тощо). Розвиток учителем в учнів критичного мислення, ґрунтований на досвіді і майстерності, є елементом тієї педагогічної технології, яка може бути спрямована на нівелювання впливу деструктивних проявів віртуального простору, нашіпигованого «згубно отруйною» начинкою. Отже, дітей слід забезпечувати від негативної дивергенції, натомість спрямовувати їх у русло критичної рефлексії, за якої особистість зможе протистояти впливам сумнівних ресурсів і повставати проти інформаційного насилля [283].

Загалом освітні траєкторії здобувача в умовах профільного навчання, майбутнього фахівця розуміються як метанапряма, синергетично пронизаний і навчанням, і вихованням, і особистісним розвитком, і розвитком їхньої свідомості, зокрема професійної. У сучасній психологічній науці є низка досліджень з цього напрямку: професійна свідомість менеджера [199], психолога [532] та ін.

Особливості формування моральної особистості здобувача профільної освіти, зокрема, лежать у площині емоційно-ціннісних переживань і ставлень [478]. Отже, принципи навчання мають відповідати особистісно орієнтованій парадигмі освіти, де її здобувач є суб'єктом освітнього процесу, а гуманізаційно-гуманітарне тло забезпечуватиме становлення молодшої людини як громадянина незалежної країни, готового жити і працювати в світі інформаційних та інформатизаційних перетворень. Розв'язання відповідних мотиваційно-аксеологічних проблем сприятиме становленню моральної особистості [281].

Самооцінка, самосвідомість, соціалізаційна автосистема, соціальна зрілість, соціальна орієнтація, система цінностей формування особистості. Ці поняття складають констеляцію, яка інваріантно наявна, але варіативно проявлювана. За суттю – це констеляція соціалізаційних конструктів, що управляють поведінкою і цілевизначенням здобувачів профільної освіти.

Розглядаючи проблеми вибору, ми з'ясували, що 82,14% старшокласників думають про те, якою може бути чи буде їхня професія. 75,57% учнів не визначилися з метою в житті, а для 60,71% актуальним є вибір орієнтирів у житті. На нашу думку, зокрема, у змісті навчальних предметів слід виокремлювати (акцентувати увагу) соціалізаційні аспекти, які є цінними з погляду формування мети і вибору орієнтирів у житті здобувачів профільної освіти.

Під час аналізу здобутих даних ми виокремили основні детермінанти здобуття і засвоєння знань, вироблення мети в житті і вибору відповідних орієнтирів. 82,14% учнів старшої школи вказали, що це залежить

від їхнього самопочуття і здоров'я. 75,00% вважають, що таким чинником є зовнішність і зовнішній вигляд. Важливою відповідною детермінантою 71,43% старшокласників визнали свій характер і поведінку. Майже половина (46,43%) опитаних вказали на проблеми самотності, невпевненості, які спричинені зовнішніми впливами (середовищем).

Оцінюючи свій характер, 64,29% опитаних вказали, що саме він найбільше впливає на вибір мети в житті, а найменше – на відповідні орієнтири.

Відчуття самотності і невпевненості, спричинене зовнішніми впливами, однаковою мірою детермінує процес здобуття знань і вибір мети в житті (по 42,86%), найменше це стосується вибору орієнтирів у житті (35,71%).

Зовнішність і зовнішній вигляд, на думку 67,89% старшокласників, впливає, коли вони обмірковують мету в житті, проте вплив цих чинників є найменшим (50,00%), якщо йдеться про вибір життєвих орієнтирів.

У загальному підсумку маємо таку самооцінку старшокласників: самопочуття і здоров'я, характер, самотність і невпевненість, зовнішність і зовнішній вигляд, передусім, позначаються на їхньому виборі мети в житті, потім – на процесах здобуття і засвоєння знань, і, в останню чергу, – на виборі ними орієнтирів у житті.

Ускладнення суспільного життя й насамперед трудової діяльності, що потребують тривалішого навчання, спричинило подовження необхідних термінів здобуття загальної середньої освіти. Нові покоління молоді пізніше, ніж їхні однолітки в минулому, починатимуть своє трудове життя, з яким асоціюється соціальна зрілість, довше сидітимуть за партами. Об'єктивні зміни у віковій структурі населення, віковому розподілі праці, змісті процесу соціалізації позначаються на критеріях соціальної зрілості та її суб'єктивному вираженні – почутті дорослості. А це потребує розширення сфери індивідуального самовизначення й підвищення вимог до його усвідомленості [77].

Знання особливостей поведінки, кола інтересів, здатності долати труднощі, досягати поставлених цілей у найбільш особистісно значущій сфері, незважаючи на її місце в шкільній програмі, дасть педагогічному працівникові можливість зорієнтуватися, якою саме є самооцінка здобувача профільної освіти [288]. За завищення домагань необхідно вчити його співвідносити рівень своїх претензій і самооцінку з реальними можливостями, або, навпаки, підвищувати цей рівень, віру у власні сили [77].

Самооцінку здобувачів профільної освіти ми розглядаємо як особливий рівень розвитку самосвідомості. Цей розвиток визначає специфіку ставлення як до себе, так і до інших. «Уміння оцінити свої здібності, поставившись до цього критично, а також з огляду на вимоги навколишнього середовища, відіграє важливу роль у формуванні особистості, а отже,

дає можливість визначати особистісний параметр розумової діяльності» [288, с. 34]. Однак, складнощі становлення особистості підлітків позначаються на об'єктивності їхніх поглядів і переконань.

Саме у цей віковий період у учнів виробляється активна життєва позиція, усвідомленіше ставлення до вибору майбутньої професії, до самовизначення і самосвідомості, формується світогляд, зміцнюються навички навчально-пізнавальної діяльності т.ін. Здобувачі профільної освіти розуміють значення завдань, цілі і методи навчання, проявляють цікавість до самих себе, до свого мислення, до своїх переживань [281].

Результатом інтенсивного формування самосвідомості є зміна структури соціальних ролей і рівня претензій, які актуалізують питання: «*А хто я такий/така?*» Відкриття свого внутрішнього світу знаменує перехід від зовнішнього управління ним до самокерування. Вікова динаміка самооцінки передбачає зміну її критеріїв [77].

З іншого боку, ще хоч і пластична, компетентнісно-ціннісна соціалізаційна автосистема пришвидшує процеси перегляду здобувачем освіти соціально ціннісних норм поведінки і формує довільні моделі його поведінки (моральної, освітньої, соціальної тощо), що не завжди піддається розумінню, якщо стереотипно і жорстко підходити до цього [290].

З'являється життєвий план, установка на свідому побудову власного життя, поступове вrostання у різні його сфери. Світоглядні пошуки включають соціальну орієнтацію, усвідомлення себе частиною соціальної спільноти, вибір свого майбутнього соціального становища, шляхів і способів його досягнення. Основне соціальне завдання цього віку – вибір професії. Повна загальна середня освіта доповнюється тепер спеціальною, професійною. Потреба соціального й особистісного самовизначення спонукає до чіткого орієнтування і знаходження свого місця в дорослому світі. Завдання педагогічного працівника – своєчасно розпізнати переважну професійну сферу творчої спрямованості здобувача профільної освіти й розвивати її у потрібному напрямі [77].

Отже, оскільки система цінностей і якостей особистості здобувача профільної освіти розвивається і виявляється через його власні ставлення, то відповідні ціннісні орієнтації мають формуватись у процесі навчання, суб'єктивно відображаючи цінності. Розглядаючи цінності як індивідуальні і суспільні явища, як взаємозумовлені процеси, як поведінкові детермінанти доцільно включати до змісту відповідних предметів комплексу завдань, розв'язання яких передбачає осмислення, переоцінку засвоєних цінностей, що узалежнені від індивідуального розвитку свідомості, особливостей перебігу процесів психоемоційної сфери особистості, від соціоекономічного розвитку тощо [281].

Водночас в освітньому процесі слід урахувувати: здобутки вітчизняних науковців, зокрема – з дидактики, лінгводидактики, освітології; можливості використання перспективних для української освіти зару-

біжних моделей із проекцією на національне підґрунтя; потребу в переорієнтуванні зміст освіти на життєві потреби особистості; пропорційність інваріантного й варіативного складників змісту; варіативність, індивідуальну та групову активність здобувачів освіти та їхні освітні траєкторії, ритм, потреби особистісного розвитку тощо [78].

Здобувач профільної освіти як суб'єкт процесу реалізації педагогічних технологій за соціальним спрямуванням має поставати як особистість з характерними ознаками – спостережливістю, вибірковістю, критичністю. Слід мати на увазі, що мотивація до навчання змінюється і трансформується, а життєві смисли привласнюються ззовні, стереотипізуються і приймаються беззастережно. Необхідно на фоні зростання ролі і значення узагальнень та абстракцій у розумовій діяльності підлітка збуджувати рефлексію як феномен соціальної свідомості, а не як інструмент засвоєння наукових понять, виконання різноманітних навчальних завдань і розв'язання задач.

Психологічна готовність і здатність до різноманітних видів учіння, схильність до експериментування, прагнення до самостійності й оригінальності мислення збільшує прагнення пізнати сутність речей. Учні часто занурюються у те, що лежить за межами шкільної програми. Вони здатні до аксіологічних узагальнень, проявляють вибіркове ставлення до інваріантного змісту; прагнуть самостійно навчатися або навіть демонструють небажання вчитися.

Отже, відбувається складний процес пошуку себе і свого місця у цьому світі. І від цих визначень залежить подальше визначення правил поведінки. У навчанні формуються загальні інтелектуальні здібності, понятійне теоретичне мислення, адже юнацьке мислення характеризується схильністю до теоретизування, до створення абстрактних узагальнень, помітно зростає захоплення філософськими ідеями, відповідним конструюванням думок. Здатність абстрагувати і процес абстрагування видаються старшокласнику цікавішими і важливішими, ніж дійсність. «Боротьба» з універсальними законами природи і створеними теоріями іноді поглинає юнацький розум, що переростає в улюблену розумову гру. Подумки старшокласники моделюють свій майбутній життєвий шлях. Філософська спрямованість їхнього мислення пов'язана не тільки з формально-логічними операціями, але й з особливостями емоційної сфери.

У процесі вибору майбутньої професії у здобувачів профільної освіти зростає інтерес до трудової діяльності представників старшого покоління. З юнаками та дівчатами у цьому віці вже слід говорити про формування життєвих компетентностей, базованих на духовних законах, розумінні та реалізації «Я-концепції» особистості.

Здобувач профільної освіти як суб'єкт процесу реалізації педагогічних технологій за соціальним спрямуванням має нестійкий імунітет до асоціальних впливів, але готовий до виконання різних соціальних ролей,

з бажанням орієнтуватись та адаптуватись у складних життєвих ситуаціях, розв'язувати конфлікти (або створювати їх) на основі принципів толерантності. Формування навичок самопізнання, самовизначення, самореалізації, самовдосконалення, самоствердження, самооцінки, особистої культури здоров'я – важливий кластер педагогічних технологій, за реалізації яких може бути знівельовано вплив деструктивних проявів віртуального простору, наштипованого «згубно отруйною» начинкою. Отже, дітей слід забезпечувати від негативної дивергенції, натомість спрямовувати їх у русло критичної рефлексії, за якої особистість зможе протистояти впливам сумнівних ресурсів і повставати проти інформаційного насили.

Оскільки ці складники психосоціального портрета здобувача профільної освіти належать переважно до психологічної сфери, перспективним вважаємо такий напрям підготовки і перепідготовки педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти як дидактичний кліринг.

2.2. Мотивованість здобувачів профільної освіти: інтеріоризація соціокультурних конструктів vs. соціокультурні концепти педагогічних технологій

Особистісно орієнтоване навчання важко уявити без якості знань, що актуалізується через освітню діяльність, через якість цієї діяльності і співдіяльності здобувачів освіти і педагогічних працівників. Коли учень відчує, що якість його знань є зеленим світлом у його житті, перепусткою в активну соціокультурну взаємодію, індивідуальний розвиток, особистісне зростання, самореалізація не забаряться [293, с. 134].

Розробляючи дидактичні засади реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання саме за соціальним спрямування, віддаємо перевагу вивченню когнітивно-соціальних конструктів, що позначаються на освітній поведінці, методах і способах освітньої діяльності як такої. Словом, психологічність та аксіологічність когнітивно-соціальних процесів за нової освітньої парадигми з людиноцентричними пріоритетами позначається на розвиткові як особистості, так і соціуму, а «створення педагогічних умов, які ініціюють процеси осмислення, переосмислення гуманістичних цінностей, і побудову на їх основі моральної картини діяльності і поведінки учнів» [132, с. 114] є важливим елементом соціалізації та самовизначення особистості.

Соціалізація і самовизначення особистості здобувача освіти потребують адекватного розуміння культури у контексті її соціологічності. Адже «культура трактується як чинник організації й утворення життя суспільства. Водночас мається на увазі, що в кожному суспільстві є певні культуротворчі сили, що спрямовують його життя організованим, а не хаотичним шляхом розвитку» [260, с. 109]. «У соціологічному розумінні

культура, – спираючись на праці Р. Лінтона та Е. Маркаряна, зазначає далі Г. Коджаспірова, – це: міцні вірування, цінності й норми поведінки, які організують соціальні зв'язки й уможливають загальну інтерпретацію життєвого досвіду; винаходи, речі, технічні процеси, ідеї, звичаї й цінності; мова, вірування, естетичні смаки, знання, професійна майстерність і звичаї; загальноприйнятий спосіб мислення» [Там само, с. 109].

Отже, соціологічний підхід у процесі реалізацій технологій профільного навчання, має важливе значення, адже він як такий що «заснований на об'єктивному, аналітичним “відстороненому” погляді на культурне життя суспільства», потенційно «забезпечує можливість виявлення соціального значення освіти й співвіднесеність з іншими сферами соціальної діяльності, насамперед економікою, соціальними відносинами й політикою» [Там само, с. 109].

У ст. 76 Закону України «Про освіту» наголошується на потребі забезпечити взаємодію «закладів освіти, сім'ї і суспільства у вихованні здобувачів освіти, їх адаптації до умов соціального середовища» [214]. Розпочнемо з того, що освіта є «формальним процесом, на основі якого суспільство передає цінності, навички і знання <...> сприяє соціальним змінам завдяки підготовці людей до впровадження нових технологій і переоцінці наявних знань» [467]. Водночас державна політика в освітній сфері визначає не тільки соціально-економічний і культурний розвиток, а й детермінує інноваційність процесів модернізації педагогічних технологій, що мають сприяти ефективному засвоєнню здобувачами освіти змісту, який, передусім, має формувати громадянські та соціальні компетентності [99; 289].

У навчальній літературі з дидактики акцентується на завданнях освіти, визначених на конкретному етапі розвитку суспільства (до уваги беруться економічні, культурно-соціалізаційні, політичні та інші інституційні пріоритети). Тож, безумовно, на змісті шкільної освіти позначаються як історичний поступ суспільства, так і стратегічні цілі й завдання, вироблені соціальними інститутами і запитам суспільства загалом на людину високої кваліфікації [286]. За посилення вимог до кваліфікаційних критеріїв і конкурентоспроможності потенційного працівника на ринку праці, за значної уваги до процесів соціалізації, за актуального світогляду й відповідного освітнього рівня, має формуватися мотивованість здобувача освіти на активну соціокультурну взаємодію, на індивідуальний розвиток та особистісне зростання й самореалізацію на відповідному етапі життєвого шляху [77].

Спираючись на Закон України «Про освіту», акцентуємо на таких соціально важливих чинниках розвитку компетентнісно цілісної особистості здобувача освіти [214]:

– взаємодія закладів освіти, сім'ї і суспільства у вихованні здобувачів освіти, їх адаптації до умов соціального середовища;

- виховання у здобувачів освіти елементів природодоцільного світогляду, розвиток позитивного емоційно-ціннісного ставлення до довкілля;
- здатність «визначати та розв'язувати соціально значущі системні проблеми у певній галузі діяльності, які є ключовими для забезпечення стійкого розвитку та вимагають створення нових системоутворювальних знань і прогресивних технологій»;
- наповнення змісту повної загальної середньої освіти зразками для розвитку громадянської та соціальної компетентностей;
- орієнтування профільного навчання з урахуванням тенденцій і вимог ринку праці до компетентностей працівника;
- розвиток потреби в реалізації власних творчих здібностей.
- утвердження емоційно-ціннісного ставлення до практичної та духовної діяльності людини;
- формування основ соціальної адаптації та життєвої компетентності дитини.

Наразі реальні закономірності перебігу освітнього процесу недостатньо ґрунтовно вивчені. З огляду на реформи в системі освіти країни, до здобувача освіти слід ставитись не як до об'єкта, «завантаженого» знаннями [591], а як до суб'єкта-феномена, як, за В. Шубинським, єдиної біопсихосоціоприродокосмічної істоти [541]. Нинішнє реформування галузі, прийняття нової нормативно-правової бази мовної освіти – концепції Нової української школи [355], Закону України «Про освіту» [214] – передбачають відмову від стереотипів, урахування вітчизняних здобутків, зарубіжного досвіду й загальносвітових тенденцій, реальних потреб особистості, забезпечення стабільного функціонування і поступального розвитку суспільства й держави. Водночас, реформуючи надважливу старшу ланку повної загальної середньої освіти, потрібно зберегти, розвинути, збагатити й примножити вартісність: освіченості як ментального складника нації; інтелектуальності, науковості, пластичності, цілісності й глибини змісту знань [78]. W. Basak зауважує: «основне завдання освіти – підготувати кожну людину до творчої участі в ІТ-цивілізації, а також до її вдосконалення й розвитку. За переходу до інформаційної цивілізації шукають нові форми освіти й альтернативну освіту. У цих пошуках увага приділяється: життю і потребам людини у змінюваних умовах; інформаційній цивілізації; суб'єктивності й незалежності, розумінню світу й гуманістичних цінностей його розвитку; здатності вчити й долати проблеми» [561]. Головне – допомогти особистості пізнати себе саму й соціум, віднайти своє місце, навчити змінювати себе й суспільство, реалізуючи власну роль в його поступальному розвитку. Відповідно до мети й завдань освіти необхідно активізувати такі шляхи соціалізації як: орієнтація освітнього процесу насамперед на інтереси особистості; поступове збагачення системи впливів і зв'язків, у якій вона живе; взаємодія основних інститутів соціалізації. Шляхи соціалізації ґрунтуються на три-

єдності мети навчання, виховання і розвитку особистості. А це – «передача культури та способу життя; поліпшення соціального середовища; забезпечення потреб окремих осіб» [606].

Європейський досвід реалізації інтегрованої освіти, спроможний забезпечити активну соціокультурну взаємодію, індивідуальний розвиток та особистісне зростання й самореалізацію здобувачів профільної освіти, багатогранний. Він охоплює широкий спектр діяльності закладів дошкільної, шкільної, позашкільної, вищої та подальшої освіти, є цінним і водночас суперечливим [609; 612].

Перспективи ж використання зарубіжного досвіду в новій українській школі мають бути націєтвердними, дидактично обґрунтованими і затребуваними безпосередніми й опосередкованими суб'єктами освітнього процесу. Тобто, збагачений мотиваційним потенціалом для того, щоб у здобувачів освіти зростала мотивованість на активну соціокультурну взаємодію, індивідуальний розвиток та особистісне зростання й самореалізацію.

Інтеграція в освітній галузі – не лише наближення змісту освіти, технологій його реалізації до потреб, запитів, пізнавальних інтересів, освітніх установок, індивідуальних особливостей здобувачів освіти. Це також оптимізація шляхів формування стійких і самоусвідомлюваних орієнтацій особистості на обраний тип майбутньої професійної діяльності і спонукання до соціальної активності за участі у цих процесах інститутів держави, сім'ї і суспільства. Г. Васьківська зазначає, що «унікальність феномена людини як об'єкта наукового дослідження криється в єдності законів розвитку природи і суспільства, тож потреба в синтезі знань, що накопичуються в різних науках, є актуальною» [119, с. 7].

Про інтегроване навчання йдеться у франкомовному ресурсі, де зазначено, що «упродовж понад півстоліття, дослідники та викладачі інтеграцію навчального плану розглядають як спосіб задоволення численних вимог ХХІ століття, аби навчання стало пріоритетним для учнів і більш керованим та приємним» [586]. Основні думки цієї публікації:

– рамкові програми припускають, що для ефективної інтеграції навчального плану зосереджуватися слід на навичках учнів і основних концепціях, які зміцнюють навчання і ведуть до успіхів у всіх галузях;

– концентрувати увагу необхідно на зворотному плануванні (тобто, йти від потреб та інтересів здобувачів освіти);

– об'єднуючи предмети, не втрачайте взаємозв'язки між поняттями.

Хоч інтегрувати навчальні програми складно й відповідально, проте це «дає змогу краще навчатися, якщо це стратегічно узгоджується, надає можливість висувати нові ідеї, розвивати мислення, екстраполювати знання та вміння за одним предметом до іншого. Завдяки завданням, які інтегрують науку, освітні технології, соціальні дослідження, очікування здобувачів освіти розвивають їхні знання, концептуальне мислення й

аналітичні здібності» [Там само]. Інтегративне планування ефективно тоді, коли «стратегічно передбачатиметься вироблення у здобувача освіти усвідомленої необхідності розуміти й опанувати зміст, предметну термінологію, словникові ресурси й тексти, з якими вони стикаються і в навчанні, і в житті» [Там само]. Відповіді навіть на вузьке коло конкретних дидактичних запитань, зазначається в ресурсі, спроможні підказати шляхи інтеграції у закладах загальної середньої освіти: «Як інтеграція конкретних тем сприятиме навчанню?», «Які ресурси доступні здобувачам освіти?», «Як учні/студенти продемонструють те, чого вони навчилися?», «Якими будуть найдоцільніші інструменти та стратегії оцінювання, щоб залучати до міркувань?», «Які ресурси допоможуть учителям у плануванні та навчанні?» [Там само].

Чеська дослідниця Е. Нејпová зазначає, що «інтерпретація або розв'язання предметно-навчальних проблем за різними аспектами окремих предметів може відбуватися через створення нового навчального предмета <...> У цьому разі необхідно розв'язати основне питання, що і як вибрати зі змісту предметів традиційного навчання і як визначити сферу, структуру та концепцію нового предмета. Такий підхід дає змогу учням створювати послідовну картину зовнішнього світу, усуваючи фрагментацію знань» [576, с. 79].

Аналізуючи наукові праці зарубіжних колег, передусім звертаємо увагу на потенційні дидактично-інтеграційні характеристики вивченого ними досвіду в галузі освіти своїх країн. Зі свого боку, маємо на меті зрозуміти можливості й перспективи використання його у процесі реформування української школи. Розглядаючи в ретроспективі інтегроване вивчення в Чехії, Е. Нејпová зосереджує увагу на основних причинах несприятливого стану інтегрованої освіти і проблемах, пов'язаних з пошуком нової освітньої парадигми. Водночас дослідниця доходить певних висновків, зміст яких ми викладаємо так:

– наукові дисципліни, що швидко розвиваються і мають широкі міждисциплінарні зв'язки, стають на заваді процесу вдосконалення змісту і методів наукової освіти, а полідисциплінарний характер освіти вимагає інтеграції знань і підходів до їх опанування;

– інтегроване навчання можна розуміти як сукупність інтегрованих тем з окремих навчальних предметів, а уніфікувати зміст різних навчальних об'єктів доцільно в окремому шкільному предметі;

– процес реалізації різних типів навчальних проєктів поєднує знання з кількох предметів з практичною (дослідницькою) діяльністю здобувачів освіти, а от найважливішим чинником стають інтегровані дні, коли вся школа реалізує одну загальну тему;

– інтегроване навчання, маючи інноваційний потенціал, підвищує рівень знань і збільшує інтерес до наукових предметів, утім, інтегроване навчання має ґрунтуватись не на окремих галузях освіти і викладанні

предметів, а на основі так званого інтегрованого навчального плану [Там само].

Отже, маємо розв'язувати не тільки наукові проблеми синтезу знань, їх інтеграції, а й розглядати індивідуальну аксіологічність людини, її психосутнісний і соціомотиваційний феномен у тісному взаємозв'язку. А це – інструмент формування мотивованості здобувачів освіти на активну соціокультурну взаємодію, індивідуальний розвиток та особистісне зростання й самореалізацію, що постає як основний концепт реалізації профільного навчання.

Державна мова – інваріантний чинник модернізації профільної освіти. Підходи до навчання мови – особистісно орієнтований, аксіологічний, діяльнісний, а також модифікація їх і співмірних із ними методами – залишаються провідними, що в культурному та соціальному контекстах є засобом спілкування [78]. Реалізація принципу соціалізації у навчанні державної мови забезпечить становлення особистості як суспільно адаптованої, здатної активно увійти в українськомовне соціальне, виробниче, підприємницьке, фінансове, наукове, громадське, культурне середовище [77]. Тож, українській мові належить визначальна роль у здійсненні життєвих планів і намірів кожного випускника закладу загальної середньої освіти. Щоб здобути ґрунтовну, якісну освіту і престижну спеціальність, високу кваліфікацію й цікаву високооплачувану роботу, стати гідним членом суспільства і громадянином, необхідно досконало володіти державною мовою як соціальним капіталом. Від здатності випускників ефективно користуватись усім спектром можливостей мови у різних ситуаціях залежить їх особистісне становлення, інтелектуальний розвиток, світоглядні переконання, ціннісні орієнтації, спроможність розв'язувати життєві проблеми, успішна соціалізація. Висока загальна і мовленнєва культура гарантують успішну професійну діяльність, перспективу кар'єрного зростання особистості, її високий соціальний статус, належність до української еліти. А це життєво необхідно людині незалежно від того, хто вона, – політик, дипломат, учений, військовий, учитель, інженер, програміст, бізнесмен чи представник престижної робітничої професії [Там само].

Успішне реформування змісту навчання української мови в старшій школі детермінується певними інваріантними вимогами. Це:

- українська ідентичність;
- європейська перспектива;
- адекватність життєвим потребам людини, динамічним змінам, викликам сьогодення і прийдешнього;
- задіяність аспектів використання мови в різних сферах людської діяльності;
- зв'язки між мовою і фактами соціально-економічного життя;
- вмонтованість в інформаційний, культурний і соціальний контексти, у яких проявляється основна функція мови – засіб спілкування;

– урахування основних суспільних функцій мови і співвідносних із ними мовленнєвих дій, які є конкретним практичним виявом цих функцій [78].

Ці та інші трансформації у соціально-економічній і політичній сфері за зростання вимог суспільства до рівня і якості володіння державною мовою потребують змін у змісті мовної освіти, зокрема у старшій школі. Проблеми у мовній освіті спонукають науковців і педагогів-практиків до пошуку шляхів їх розв'язання [71; 79; 80; 132; 375; 404; 517; 611].

Резерви підвищення ефективності навчання української мови у старшій школі:

- актуалізація вітчизняних здобутків, зокрема з дидактики, лінгво-дидактики, освітології, порівняльної педагогіки;
- вивчення можливостей зарубіжних моделей, перспективних для української освіти;
- опертя на інтелектуальний особистісний потенціал здобувачів освіти;
- оптимальні добір, групування, послідовність, дозування когнітивних інформаційних блоків і мовних одиниць у програмах і підручниках;
- орієнтація на зміст, що визначається життєвими потребами особистості, природою мови, системою мови і мовлення в їх діалектичній єдності;
- пропорційність інваріантного й варіативного складників змісту;
- розширення й збагачення мотивації пізнавальної діяльності;
- системне врахування варіативності, індивідуальної та групової активності учнів в оволодінні мовою, а також диференціації, власної освітньої траєкторії, ритму, потреб особистісного розвитку та ін. [78].

На думку науковців [78; 81], у процесі навчання української мови зростає відповідальність педагогічного працівника за:

- моделювання здобувачами освіти перспектив успіху у своїй майбутній професійній діяльності;
- мотивацію здобувачів освіти до досліджень та експериментування;
- незалежне раціональне стратегічне креативного мислення, життєво важливі компетентності;
- розвиток пізнавальних здібностей особистості;
- сформованість навичок і вмінь соціально відповідальної поведінки і т.п.

2.3. Констеляція компетентностей педагогічного працівника як інноваційний ресурс реалізації технологій профільного навчання

Упродовж останніх п'яти років науковці відділу дидактики Інституту педагогіки цілеспрямовано здійснюють моніторинг проблем як у змісті шкільної освіти, так і в процесі реалізації його. У середньому 43% опи-

таних учителів закладів загальної середньої освіти, на базі яких проводиться апробація та впровадження дидактичних напрацювань відділу, вважають, що навчальний/освітній інструментарій не відповідає сучасним досягненням науки, і майже 49% – пізнавальним потребам учнів. (До освітнього інструментарію віднесено й педагогічні технології реалізації профільного навчання.) З іншого боку, майже кожний другий сьогоднішній здобувач профільної освіти вважає, що може цілком обійтись без учителя. І упевненості у цьому додають інформаційні ресурси віртуального простору [43; 283].

Останніми роками акмеологічна тека сучасного педагогічного працівника, яку умовно назвемо «Моя педагогічна технологія», хоч і поволі, а таки стає звичним явищем серед педагогів, які працюють з учнями 10–11-х класів закладів загальної середньої освіти, що є експериментальними майданчиками відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України. До цієї теки потрапляє матеріал, переважно спрямований на визначення навчальних досягнень здобувачів освіти, рівня засвоєння ними конкретної теми, є й різнопризначені тести та опитувальники, доречно застосовувані у процесі реалізації цілей профільного навчання і розвитку сприятливого для цього освітнього середовища. Натомість така тека має наповнюватися, за Б. Ліхачовим, «організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу», адже «педагогічна технологія – сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і komponування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів» [449].

Такий підхід працює на розуміння й розв'язання проблем взаємодії суб'єктів навчання і виховання як освітнього феномена. Видатний педагог В. Сухомлинський, розмірковуючи про техніку і технології взаємодії цих суб'єктів, говорив про інструменти педагогічної творчості, про «уміння володіти ними так само тонко, як прекрасний музикант володіє скрипкою» [485]. Саме інструменти творчості підносять педагогічну культуру, формують і розвивають акме-Я особистості педагогічного працівника [290], а надто за діджитальних проблем функціонування освітньої галузі країни.

Акмеологічна тека сучасного педагогічного працівника, з якої розпочато мову, це не лише тека для підтвердження фактів професійного самозростання. Це – інструментарій, що забезпечує пізнання здобувачів освіти як особистостей у стрімкому і бурхливому розвитку їх. А педагогічна діяльність – метапроцес, спрямований на забезпечення реалізації освітньої політики, педагогічний і соціальний рівні якої досягаються за навчання, виховання і розвитку як дидактичної тріади [274] у формуванні майбутнього успішного громадянина і патріота країни [290].

Актуалізована проблема взаємодетермінації «інструментів педагогічної творчості» як внутрішніх сил і спромог особистості вчителя та по-

тенціал накопичуваного ним інструментарію для акметеки «Моя педагогічна технологія» складають технологію педагогічної діяльності як такої, «що є системою поетапного розв'язання завдань педагогічного аналізу, планування, цілевизначення, організації, оцінки та корекції, <...> реалізацією прийомів і способів керування освітнім процесом у навчальному закладі» [350]. Словом, від «інструментів педагогічної творчості» і напоვნюваності акметеки «Моя педагогічна технологія» узалежнюються процеси структурування, систематизації, програмування, алгоритмізації, стандартизації способів і прийомів формування компетентної особистості випускника сучасного закладу загальної середньої освіти. Однак, постають закономірні запитання: «Як учитель має вибудовувати свою педагогічну технологію, коли наявні суперечності між освітніми стандартами та педагогічними умовами, між акмеологічними амбіціями (самооцінкою) та самонавчанням і самовдосконаленням, між алгоритмічністю і діджиталізацією процесу та індивідуальністю самого педагогічного працівника?», «Наскільки у процесі розвитку та модернізації педагогічних технологій профільного навчання мають враховуватись соціальносутнісні детермінанти?» [290].

Відповіді на них буде знайдено не тільки за уточнення дефініцій поняттєвої бази з окреслених проблем, а за переосмислення завдання сучасного педагогічного працівника – бути прикладом у здобутті знань, ділитися зі здобувачами освіти своїм досвідом як інструментом для пізнання культури і законів функціонування суспільства, тобто – бути таким самим як вони учнем. А почитати треба з читання. Читання у світлі діджиталізації – це кластер специфічних освітніх і педагогічних проблем. Й по сьогодні актуальним залишаються спостереження видатного педагога: «аналізуючи вміння читати, ми дійшли висновку: цим умінням не досить досконало володіють і окремі вчителі. Ми побачили, що деякі вчителі не звертають уваги на невизначене читання, бо в самих немає відчуття слова – здатності вловлювати найтонші відтінки усвідомленості й емоційності читання» [484, т. 4, с. 410–411]; «читання стане духовною потребою вашого вихованця за умови, якщо він відчує, що ваша думка повсякчас збагачується, якщо переконається, що сьогодні ви не повторюєте те, що говорили вчора» [Там само, т. 2, с. 491].

Тож помилково вважати, що проблема читання стосується лише кола професійних завдань педагогічних працівників, скорельованих і визначених НУШ. Читання – важливе майстерне вміння, що визначає інтереси/зацікавленість будь-якої людини вилучати з лавиноподібних повідомлень (фактів, новин, мотиваторів, демотиваторів, фейків тощо) раціональне життєво цінне зерно. Це і є проблемою читання (занурення у зміст прочитаного і критичний аналіз його водночас) в сучасному інформаційному суспільстві, що гостро постала в усіх країнах, а надто в Україні, яка прагне говорити зі світом на рівних.

Суб'єктів освітнього процесу не спрямовують на вміння «уловлювати» синкретичний (початково-цілісний) смисл усного повідомлення чи тексту, хоча є розуміння того, що мовно-мовленнєві сенси деактуалізуються під тиском технологічних і технологійних (PR, реклама, слогани на все і про все) чинників [295: 296].

Отже, говоримо про професіоналізм педагогічного працівника як про «інтегровану характеристику особистості, що представляє сукупність педагогічної компетентності, майстерності та професійно значущих якостей, які забезпечують ефективність освітньої діяльності» [390, с. 21]. Розроблені таким учителем соціально спрямовані освітні ситуації детермінуватимуть допоки уявне проєктування здобувачами профільної освіти своїх життєвих і професійних стратегій [271].

Однак, на думку багатьох нинішніх учителів, має відбуватися процес освітнього віддзеркалення, тобто перехід його у площину приватності і проявлятися самозавданнями з інтелектуального розвитку самих здобувачів освіти – самотужки пізнавати світ професій і через це пізнання шукати своє Я-у-соціумі. Головний аргумент таких педагогів – «Кому це потрібно – мені чи вам?». На думку визначного педагога В. Сухомлинського, «особливо неприпустиме незнання того, які в підлітка інтелектуальні інтереси, яке місце в його житті займають розумова праця, книга, мистецтво. <...> якщо він не знає, що таке роздуми над власною долею, викликані книгою, читання якої – нелегка праця, то, скільки б не було навколо нього людської метушні, він самотній» [484, т. 3, с. 331]. Заданий аргумент «Кому це потрібно...» у дії означає дистанціювання вчителя від учня, що шкодить ще несформованій особистості. Порушується фундаментальна умова парадигми людиноцентризму в освіті, за якої учень має бути є рівноправним партнером у процесі дослідження і засвоєння нової інформації, суб'єктом навчальної взаємодії «учитель – учні». Тому важливо пам'ятати, що сьогодні особистість педагогічного працівника – це також технологія, а точніше – той рангбут, про який йдеться у параграфі «Діджиталізація як каталізатор трансформації процесів реалізації технологій профільного навчання». Такий педагогічний працівник, щоразу продукуючи новий інтерактивний інтелектуально-ціннісний потенціал, спрямовуватиме його на якість навчання, що унеможлиблюється без діалогу, моделювання, без використання ситуацій вибору, а також вільного обміну думками і навіть авансування успіху здобувачам освіти.

За спостереженнями, в наших експериментальних закладах загальної середньої освіти вчителі (10–11-ті кл., профільне навчання) намагаються працювати інноваційно, шукають нові ресурси (інструменти) для посилення педагогічного ефекту від застосовуваних ними педагогічних технологій. Працюючи на результат, вчителі намагаються набувати (або вдосконалювати) нових для себе компетентностей [290].

Констеляцію нами теоретично обґрунтованих постнеокласичних компетентностей педагогічного працівника як акмеологічного самоосвітнього ресурсу складають:

– *куркулярна компетентність* (опанування освітніх основ; здатність до розроблення та реалізації навчальних програм, що мають статус модельних);

– *кібернетично-комбінаторна компетентність* (вищий рівень оперування науково-педагогічною інформацією; здатність до моделювання процесу реалізації сучасних форм і методів; уміння осучаснювати і розробляти педагогічні технології);

– *психодидактична компетентність* (організація та реалізація навчальної і виховної (освітньої) діяльності за допомогою освітніх (у т.ч. педагогічних) технологій);

– *автодидактична компетентність* (підвищення професійності в педагогічній діяльності; вибудовування технологій самонавчання; знання сучасних ІКТ);

– *акмеологічна компетентність* (досягнення вершин педагогічної майстерності; мотивування учнів до навчання впродовж життя);

– *аксіологічна компетентність* («екологія» рефлексії на індивідуальні та соціальні прояви, цінності, установки, орієнтації тощо);

– *соціономічна* (професійність в оперуванні знаннями про фізичні, фізіологічні, інтелектуальні, емоційні, вольові та ін. структури особистості, а також у сфері реалізації соціальних взаємодій, що визначаються цими структурами);

– *віталітетна компетентність* (життєвість як цінність і спроможність реалізувати генетично закладені програми розвитку особистості).

Компетентнісне ядро технологічності в інноваційній педагогічній діяльності, визначене під час досліджень учительської практики, тією чи іншою мірою корелює з блоками і функціями свідомості людини, що вивчаються в психології, соціології, медичній галузі, соціоніці та ін. Унаочнимо це на рис. 2.1.

Вичерпність та однозначність висновків і суджень у цьому питанні, звісно, виключаються, є перспектива подальших досліджень і простір для наукових дискусій. Визначене компетентнісне ядро технологічності в інноваційній педагогічній діяльності вчителів є важливим метачинником забезпечення реалізації освітньої політики в галузі профільного навчання, зміцнює компетентнісну систему особистості здобувачів освіти на ціннісній і соціалізаційній основі.

Вважаємо помилковим поділяти погляди і переконання тих, хто відсуває на задній план особистість педагогічного працівника, його розум і снагу до пошуків нових дидактичних технологій і до творчості в добу тотальної цифровізації. Інноваційовані дидактичні технології і майстерність (мистецтво) педагогічного працівника застосовувати їх у процесі профіль-

ного навчання забезпечуватимуть одухотвореність шкільного життя, формуватимуть сприятливий психологічний клімат освітнього середовища школи як закладу становлення і розвитку особистості.



Рис. 2.1. Компетентнісне ядро технологічності в інноваційній педагогічній діяльності

Тут винятково важливими є організаційно-педагогічні умови профільного навчання, технологічний підхід до формування ціннісно-сміслових орієнтацій молоді людини, яка пізнає навколишній світ і себе [130; 292], соціономічність дидактичних технологій як інструменту долучення здобувачів освіти до знань, адже процеси здобуття знань, відпрацювання навичок роботи з навчальним матеріалом (і текстами зокрема), формування вмій аналізувати, критично мислити тощо соціономічні за своєю суттю. Тобто, ґрунтуються на феноменах діяльнісних взаємозв'язків типу «людина – людина». Тільки «дидактична і педагогічна мудрість передбачає зміни, формування, інтерпретацію та відфільтровування всього, спираючись на педагогічний досвід, культурні характеристики і на усвідомлюваність, що саме є витокami традицій» [575, с. 3].

У контексті розвитку сучасних української освіти і вітчизняної дидактики як теорії навчання коло наших наукових інтересів складають соціальні аспекти дидактичних технологій, що реалізуються в умовах профільного навчання, і такі, що можуть бути імплементовані в матрицю освітнього процесу закладів загальної середньої освіти. З результатами відповідних розвідок, оприлюднених цьогоріч у матеріалах науково-практичних заходів різних рівнів, можна ознайомитися за URL: <http://lib.iitta.gov.ua/view/divisions/dd/2018.html>. Наразі йтиметься про потенціал дидактичних технологій як «своєрідних індикаторів наукового і практичного мислення» [605, с. 211], соціономічна сутність яких дає мож-

ливість розкривати об'єктивні закономірності перебігу явищ природи, суспільства і мислення. Тут соціономічну сутність розуміємо як інструмент розкриття взаємозумовлених зв'язків, породжених і породжуваних діяльністю типу «людина – людина».

Отже, ефективність реалізації дидактичних технологій у процесі профільного навчання, з одного боку, виявляє рівень наукового обґрунтування доцільності застосування і межі практичного використання їх педагогічними працівниками, а з іншого, – коефіцієнт корисної дії, яка спрямовується на досягнення кінцевого освітнього результату – формування компетентного випускника школи, стійкого до цифростресів [279].

Якщо осучаснення і розроблення дидактичних технологій відбуватиметься шляхом розвитку і використання соціономічної сутності їх (*особливо з огляду на те, що у здобувачів освіти мають формуватися громадянські і соціальні компетентності на аксіологічних засадах*), то матимемо можливості долучати учнів до процесів пізнання людини як феномена і розвивати у такий спосіб кожен особистість. Дидактичні технології, на протигагу техногенності в освіті, мають узяти собі на «службу» технології цифрові, аби мати шанс забезпечувати особистість від їх впливу, щоб ураганоподібний «цифрофон», на кшталт радіаційного, не мав змоги відсунути Людину за точку неповернення. «Цифрові технології чинять значний вплив на економіку і суспільство, змінюють способи діяльності, спілкування, соціальної взаємодії <...> Інноваційний потенціал технологій надто залежить від рівня цифрових навичок населення. Не дарма існує міцна кореляція між освітою й навичками, а також поглинанням і використанням цифрових технологій у різних сферах життя. Роль освіти та навичок у проєктуванні інновацій є критичною» [580, с. 3].

Переосмислюючи роль технологій в освіті, Департамент освіти США (звіт 2017 р.) зазначає, що дослідники в цій галузі займаються проблемами оптимального подання інформації учням, стратегіями навчання, що ведуть до оптимального зберігання інформації, та головне – здобувати знання про те, як саме люди навчаються; ці знання можуть бути використані для розроблення більш ефективних продуктів освітніх технологій, які узгоджуються з тим, як працює розум [597, с. 25–26]. Тож, освіта «потребує сильної та ефективної системи створення і поширення знань – від наукових досліджень до викладання та навчання» [580, с. 32]. Однак, така система ще не сформована, адже за умов реформування освіти (у рамках Закону України «Про освіту»), відповідної модернізації її змісту змінюються вимоги до проєктування дидактичних технологій, тому інваріантно зазнає трансформацій їх структура [68]. Тому вже зараз слід дбати про те, щоб дидактичні технології якомога ширше проєктувалися з урахуванням соціономічних зв'язків, аби не на словах зростала вагомість і роль соціономічних професій у суспільстві. З іншого боку, процеси модернізації дидактичних технологій для реалізації профільного навчання

мають відбуватися у тісному взаємозв'язку з інноваційною підготовкою фахівців у закладах вищої освіти [89].

Оскільки дидактичні технології є набором «систем, методів та інструментів, що підлягають проектуванню, розробленню, застосуванню та оцінці, мета яких – поліпшення процесів навчання», обов'язково слід розрізняти терміни *дидактичні технології* та *інформаційні технології й ІКТ*, бо дидактичні технології «не обов'язково мають передбачати технічну підтримку» [568, с. 3]. Однак, як зазначається далі в цьому ресурсі, надважливим аспектом проблеми, що постає на фоні розвитку нових цифрових технологій, є стратегія навчання, здатна інтегрувати й ефективно упорядковувати інструменти інформаційно-комунікаційних технологій з фактичними педагогіко-дидактичними аспектами. N. Bengtsson та E. L. Niklasson, досліджуючи технологічну освіту в 99-ти муніципалітетах Швеції, послуговуються авторитетною думкою С.-Е. Лідмана (Sven-Eric Liedman, в: [562]), коли він стверджує, що «від початку існував чіткий зв'язок між мистецтвом і технологією і що вони разом були виражені як техніка. Мистецтво і технології розглядалися як синоніми» [Там само].

Дидактичні технології – це «системний спосіб концептуалізації реалізації та оцінювання навчального процесу <...> застосування технології освіти потребує знань з кількох напрямів: педагогіки, психології, дидактики, комп'ютерних наук, інформатики...» [604, с. 111].

Отже, на фоні констеляції теоретично обґрунтованих постнеокласичних компетентностей педагогічного працівника як акмеологічного самоосвітнього ресурсу іншого звучання набувають окремі аспекти:

- кореспондування дидактичних технологій з формуванням у здобувачів освіти українськомовної компетентності;
- майстерність застосування дидактичних технологій у процесі реалізації завдань профільного навчання;
- освітній потенціал дидактичних технологій, що криється в їх соціономічній сутності;
- проектування і реалізація дидактичних технологій на виважених зразках чинного законодавства в галузі освіти;
- урахування перспектив і викликів цифровізації суспільних, економічних і міжособистісних відносин.

2.4. Емерджентність елементів педагогічних технологій профільного навчання за соціальним спрямуванням

У проаналізованих джерелах (Алексюк А., Аніщенко О., Батищев С., Беспалько В., Васюк О., Волков І., Гребенюк Т., Загвязинський В., Зябліков В., Ібрагімов Г., Кларін М., Косухін В., Куринський В., Кушнір О., Лєдванова М., Махмутов М., Монахов В., Назар'єва В., Ніконова З., Новіков А., Образцов П., Олешков М., Пітюков В., Рипінська І.,

Романцова М., Савченко А., Самигін С., Селевко Г., Сілбер К., Сітаров В., Сластьонін В., Сологуб Т., Сопівник І., Сопівник Р., Столяренко Л., Сухомлинський В., Сюпанов В., Лозанов М., Чувашева О., Чурсіна Г., Шамова Т., Шубинський В., Щуркова Н., Яковець Н., Якса Н. та ін.) педагогічна технологія описується й визначається по-різному – з огляду на характеристики її як об'єкта і предмета наукових пошуків, тобто, як:

– алгоритмізований процес взаємодії педагогічних працівників і здобувачів освіти;

– досягнення навчальних (освітніх) результатів і цілей;

– змістова техніка реалізації процесу навчання і виховання;

– модель спільної педагогічної діяльності;

– операційний вплив у системі реалізації професійних обов'язків педагогічних кадрів;

– педагогічна і дидактична системи;

– синергетично системний рух компонентів, етапів, станів педагогічного процесу;

– система забезпечення визначених цілей навчання;

– співвідношення освітніх стратегій, тактики, методів, процедур тощо;

– спільна діяльність на основі конкретної педагогічної концепції, що забезпечує гарантований результат і т.ін.

Запровадженню профільного навчання у закладах загальної середньої освіти за академічним і професійним спрямуваннями мали б передувати науково обгрунтовані й методично апробовані структури педагогічних технологій за багатьма спрямуваннями, наприклад, за гуманітарним, природничим, еколого-економічним, математичним, соціальним і т.ін. з урахуванням реалій (стану) сучасної освітньої галузі. А суб'єкт-суб'єктна освітня взаємодія мала б спрямовуватись на соціалізацію та самовизначення особистості здобувача освіти і розвиватися за освітньо-цільовими, гносеологічними, аналітично-синтетичними, компетентнісними, аксіологічними, акмеологічними, оцінно-рефлексійними та іншими ознаками [289]. Це – на практиці, а в теорії, щонайперше, мали бути виокремленими методологічні положення і принципи, філософські основи, підходи і чинники розвитку педагогічних технологій. Своєю чергою, закономірності, більш-менш усталені терміни і поняття, переосмислення педагогічного досвіду і узагальнення його з огляду на соціальне замовлення на освіту і на умовний ідеальний портрет випускника закладу загальної середньої освіти, матеріальна база й аналіз процесу здобуття освіти дитиною мали б скласти дидактичні умови як розроблення, так і застосування педагогічних технологій в умовах профільного навчання. [274].

На думку Т. Гребенюк, «педагогічна технологія – це не дидактика, не теорія виховання, це й не методика навчання чи виховання. Специфіка педагогічної технології полягає в тому, що побудований на її основі педагогічний процес повинен гарантувати досягнення поставлених ці-

лей. Друга відмінність технології полягає в структуруванні (алгоритмізації) процесу взаємодії вчителі й учнів, що не знаходить відбиття ні в дидактиці, ні в теорії виховання, ні в методиках викладання» [172, с. 20]. З іншого боку, зазначає В. Сластьонін, «основу особистісно-орієнтованих педагогічних технологій складає діагностичний підхід, що визначає суб'єктивні взаємодії учасників педагогічного процесу, їх самоактуалізацію і самопрезентацію; це передбачає перетворення суперпозиції вчителя і субординаційної позиції учня в індивідуально-рівноправні позиції; педагог не стільки вчить і виховує, скільки актуалізує, стимулює школяра до психологічного і соціально-морального розвитку, створює умови для включення у взаємодію емоційно-ціннісного досвіду» [462].

Не можуть бути обійденими науковою думкою педагогічні технології профільного навчання (старша школа), що є частиною процесу реалізації освітньої політики, педагогічний і соціальний рівні якої досягаються за навчання, виховання і розвитку як дидактичної тріади. Тож проектування педагогічних технологій – процес відповідальний, що передбачає аналіз їх структурних компонент:

а) концептуальної основи;

б) змістової частини навчання: цілі навчання – загальні і конкретні; зміст навчального матеріалу;

в) процесуальної частини – технологічного процесу:

– *організації освітнього процесу;*

– *методів і форм навчальної діяльності учнів;*

– *методів і форм роботи педагогічного працівника;*

– *діяльності педагогічного працівника з управління процесом засвоєння матеріалу здобувачами освіти;*

– *діагностика освітнього процесу.*

Різні навчальні технології на різних етапах уроків можуть диференціюватися залежно від завдань, рівня підготовленості учнів, профільного спрямування та дії інших чинників. Форми навчання вирізняються за:

• особливостями повідомлення навчальної інформації;

• характером пізнавальної діяльності учнів;

• залежать від:

– визначених завдань, розв'язання яких спрямовано на руйнування стереотипів;

– підвищення зацікавленості здобувачів освіти через рефлексію і мотивування їх до самостійної активної навчальної діяльності.

Триаспектність сучасних педагогічних технологій:

1) *науковий*: педагогічні технології – частина педагогічної науки, що вивчає й розробляє цілі, зміст і методи навчання та проектує педагогічні процеси;

2) *процесуально-описовий*: опис (алгоритм) процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення запланованих результатів;

3) *процесуально-дієвий*: здійснення технологічного (педагогічного) процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів.

Тож педагогічні технології за цих метаознак, за Г. Селевком, «представляють освітній процес на рівні реалізації соціальної політики в галузі освіти (соціально-педагогічний рівень) і є загальнопедагогічними, тобто:

- загальнодидактичними;
- загальновиховними;
- соціально-виховними і «охоплюють цілісний освітній процес» [453, с. 53].

Будь-яка педагогічна технологія має задовольняти деякі основні методологічні вимоги. До них можна віднести:

- концептуальність (кожній педагогічній технології має бути власне опертя на певну наукову концепцію, що включає філософське, психологічне, дидактичне та соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей);
- системність (педагогічна технологія повинна мати всі ознаки системи: логіку процесу, взаємозв'язок усіх його частин, цілісність);
- керованість, яка припускає можливість діагностичного цілевизначення, планування, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобів і методів задля корекції освітніх результатів;
- ефективність (сучасні педагогічні технології існують у конкурентних умовах і мають бути ефективними за результатами і оптимальними за витратами, гарантувати досягнення певного стандарту навчання;
- відтворюваність за можливого застосування (повторення, відтворення) педагогічної технології в інших однотипних освітніх установах, іншими суб'єктами [43].

Педагогічне спілкування, оцінювання, вимоги, конфлікт, інформаційний вплив наука визнає основними елементами педагогічних технологій. За домінування кожного з них змінюється характер педагогічних технологій, їх вплив на здобувача освіти. Застосування педагогічних технологій, удосконалення їх, модернізація або розроблення нових передбачає необхідність глибокого вивчення особливостей елементів, що складають їх структуру, специфіки виконуваних функцій та з усталеними в практиці стереотипами-ставленнями до їх освітньої ролі і педагогічного значення.

Оскільки педагогічні технології профільного навчання складають свою систему, яка за суб'єктивності не є активно чутливою до змін, що відбулись у суспільстві і слабо реагує на його запити і вимоги (надто – у рамках євроінтеграційних та глобалістичних процесів), то їх слід розглядати як явище, як освітній феномен, бо має втілювати і ретранслювати на здобувачів освіти професійний і життєвий досвід, творчість і майстерність педагогів задля ефективного засвоєння учнями програмових знань,

розвитку ключових компетентностей, що збагачуватиме їхню компетентісно-ціннісну соціалізаційну автосистему.

Модернізацію і розвиток педагогічних технологій профільного навчання слід пов'язувати з результативністю/ефективністю суб'єкт-суб'єктної взаємодії, за якої здобувається інваріантний освітній результат, що його можна піддавати як об'єктивним вимірюванням у межах закладу загальної середньої освіти, так зовнішнім моніторинговим дослідженням. Саме така результативна складова як мета освіти має враховуватись у процесі контентування (наповнення) педагогічних технологій [276].

Чинники, потреби та умови модернізації і розвитку педагогічних технологій профільного навчання мають складати інваріантне ядро, розгортання якого у процесі розроблення нових педагогічних технологій «передбачає необхідність ознайомлення з особливостями їх структури, зі специфікою функцій» [43]. Специфіка саме цих функцій переломлюється, передусім, крізь призму ще доволі пластичної компетентісно-ціннісної автосистеми здобувачів освіти, де соціально ціннісні норми поведінки й (до)вільні моделі (моральні, освітні, соціальні тощо) її реалізації у мікросоціумах відбиваються на процесі здобуття знань і розвитку груп ключових компетентностей [276].

На думку науковців, сучасний етап розвитку нової української школи потребує таких педагогічних технологій, які забезпечували б формування ключових компетентностей здобувачів освіти, орієнтували б їх на майбутню професію, сприяли б ефективній підготовці до входження в соціум з його тотальною цифровізацією на фоні зниження комунікативної культури [15; 39; 131; 248; 280; 611]. Натомість педагогічний досвід багатьох закладів загальної середньої освіти так і залишається тільки їх досвідом, досягненням і гордістю, і не поширюється теренами країни [273]. Тож педагогічне спілкування, оцінювання, вимоги, конфлікт, інформаційний вплив як основні елементи педагогічних технологій мають виходити за рамки шкільного навчання, набуваючи ознак метаосвітності.

Задля того щоб сучасні педагогічні технології були ефективними, необхідне чітке структурування, систематизація, алгоритмізація способів і прийомів навчання, виховання і розвитку у їх триєдності з домінуванням процесів формування соціально ціннісних форм і моделей поведінки здобувачів освіти [43; 93]. Слід зважати й на те, що значну роль в умовах профільного навчання відіграє специфіка завдань та змісту профільних навчальних предметів та інтегрованих курсів, що, зі свого боку, мають відповідати (кореспондувати) основним елементам педагогічних технологій.

Сьогодні (як ніколи) соціально-економічні, політичні, культурні та інші чинники детермінують процеси модернізації педагогічних технологій, що застосовуються за реалізації профільного навчання, тож актуальним постає завдання з удосконалення інструментарію активізації су-

б'єкт-суб'єктної освітньої взаємодії, спрямованої на поглиблення розуміння здобувачами освіти тих самих соціально-економічних, політичних, культурних та інших чинників.

А це означає, що в освітній процес закладів загальної середньої освіти мають імплементуватись педагогічні технології, що професійно орієнтують здобувачів освіти.

Значну роль у забезпеченні їх ефективності відіграє врахування пріоритетів у певному профілі навчання. Так, педагогічні технології з природничим спрямуванням можуть класифікуватися за тематикою, бути, наприклад, екологічно орієнтованими, мати здоров'язбережувальну основу, готувати до зовнішнього незалежного оцінювання з природничим спрямуванням тощо.

Певні особливості мають і педагогічні технології із гуманітарним та соціальним спрямуваннями. Саме завдяки їм уможливилось усунення суперечностей між рівнем вимог до абітурієнтів закладів вищої освіти гуманітарного (філологічного) профілю та реальним рівнем підготовленості випускників закладів загальної середньої освіти до вступу у відповідні заклади вищої освіти.

Відтак, необхідно розробляти дидактичні моделі реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання за природничим, гуманітарним, соціальним та іншими спрямуваннями. Це забезпечуватиме формування ключових компетентностей, орієнтуватиме здобувачів освіти на майбутню професію, сприятиме ефективній підготовці їх до входу в соціум з його тотальною цифровізацією.

Це ідеальні моделі-настанови. На практиці емерджентність спілкування, оцінювання, вимог, конфлікту, інформаційного впливу як елементи педагогічних технологій визначатимуть особливості їх реалізації у конкретному закладі загальної середньої освіти за наявними профілями навчання.

Розділ 3
**СОЦІАЛІЗАЦІЯ ТА САМОВИЗНАЧЕННЯ ЗДОБУВАЧІВ
ПРОФІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ
ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

**3.1. Детермінантність соціалізації як процесу життєвизначення
здобувача профільної освіти**

Сучасний поступ українського суспільства супроводжується формуванням (на основі інваріантних груп ключових компетентностей) в учнівської молоді цінностей, навичок, знань, умінь, технологічного мислення за оновлюваної діяльності закладів освіти, покликаних навчальний та виховний процес поєднувати із соціалізацією особистості. У цьому контексті реалії педагогічного сьогодення потребують додаткового вивчення, методологічного аналізу, дидактичного осмислення й методичного забезпечення [276]. Нова українська школа актуалізує проблему соціалізації здобувачів освіти, що позначається на становленні у випускника соціальної компетентності – однієї з ключових, формування яких необхідне для всебічного гармонійного розвитку особистості, адаптації її в суспільстві [77].

Проблеми соціалізації шкільної молоді були предметом уваги дослідників різних галузей науки – філософії, педагогіки, психології, соціології та ін. (Алексєєва-Вовк М., Алексеєнко Т., Бібік Н., Бодальов О., Бражєвський В., Васьківська Г., Жиганов Б., Заброцький М., Зязюн І., Іконникова С., Кон І., Кремень В., Куценко Н., Люшук К., Максакова В., Мудрик А., Мясіщев В., Піаже Ж., Пальчевський С., Пробийголова Н., Рибалко Л., Сухомлинський В., Ушинський К., Шиян Н., Яценко Д. та ін.). У працях описано: соціальні характеристики окремих вікових груп; соціальне становище молоді в суспільстві; когнітивні процеси; стадіальні схеми формування розумових дій і операцій від дитинства до юності; становлення світогляду; ціннісні орієнтації; моральний розвиток; трудову й суспільно-політичну активність; вибір професії; культуру і структуру споживання й дозвілля; рівень домагань тощо.

Науковці відділу дидактики доводять, що за умов профільного навчання здобувачі освіти мають стати компетентними не лише у галузях знань, визначених чинними освітніми документами, а набувати індивідуального наукового досвіду, досвіду соціальної взаємодії у соціокультурному середовищі задля визначення себе як майбутнього професіонала у сфері матеріального і нематеріального виробництва [118; 243; 289; 300; 512; 516].

Більш свідоме сприйняття імперативів, вироблених суспільства, проявляється саме у старшому шкільному віці, який охоплює, за визначеннями низки вчених, період розвитку дитини від 15 до 18 років. У ві-

ковій психології цей період прийнято вважати старшим підлітковим віком, за якого відбувається інтенсивне дозрівання, що є важливим аспектом психічного розвитку здобувачів профільної освіти. Тут провідне значення має процес розвитку мислення дітей. У цьому віці здобувачі профільної освіти прагнуть виявляти якнайбільше самостійності, що екстраполюється і на процес навчання, і на самонавчання. У здобувачів профільної освіти інтенсивно розвиваються моральні якості. Відбувається формування характеру, за якого одні риси починають домінувати над іншими. Розгортається процес становлення світогляду; світобачення іноді стрімко трансформується. Основною рисою у старшому шкільному віці є особистісний розвиток. Водночас помітно розвивається самосвідомість [281].

Соціалізація означає сукупність соціальних процесів і впливів середовища, завдяки яким особистість засвоює певну систему знань, моральних і поведінкових норм, ціннісних орієнтацій; вчиться якісно виконувати різні соціальні ролі; налагоджувати соціальні зв'язки; самостверджуватися і врешті функціонувати як повноправний член суспільства [265, с. 170].

Проаналізувавши різноаспектно теорію і практику процесу соціалізації шкільної молоді, автори дійшли таких загальнодидактичних і методичних висновків:

- соціалізація майбутніх випускників закладів загальної середньої освіти є одним із найважливіших завдань нової української школи;

- цей процес має здійснюватись організовано й цілеспрямовано на уроках з усіх предметів згідно із Законом України «Про освіту» і Концепцією «Нова українська школа»;

- одним із вагомих чинників соціалізації шкільної молоді є державна українська мова, яка має значні резерви для успішного здійснення процесу соціальної адаптації;

- оптимальним шляхом соціально орієнтованого опанування державної мови є компетентнісне навчання, яке формує українськомовну компетентність особистості;

- розроблення компетентнісно орієнтованої педагогічної технології навчання української мови та відповідної методики вимірювання її результатів є нагальною вимогою часу;

- створюючи й реалізуючи технологію компетентнісного навчання української мови, слід враховувати основні складники структури соціальної компетентності [77].

Соціалізація та самовизначення особистості здобувача освіти водночас детермінується ефективністю формування ціннісно-сміслових установок та орієнтацій за наявності високої якості освітнього потенціалу змісту профільного навчання [292]. Детермінантний потенціал вербальних і невербальних засобів у процесі реалізації педагогічних технологій і

готовність педагогічних працівників пізнавати здобувача освіти як феномен [289].

Процеси соціалізації і самовизначення особистості здобувача освіти детермінуються не тільки еволюцією суспільних пріоритетів, остаточним вибором Україною цивілізаційного вектора розвитку, потребою усвідомлення нацією своєї європейської ідентичності, а й глобалізаційними, зовнішніми й внутрішніми викликами [81]. Процес соціалізації шкільної молоді буде успішним за:

а) формування особистості відповідальної, здатної діяти свідомо, рішуче, результативно в світі, що змінюється; яка вміє робити вибір;

б) виховання у здобувачів освіти почуття особистої та соціальної відповідальності за свої вчинки, власну мовленнєву поведінку й культуру мовлення;

в) формування у здобувачів освіти спроможності учитись упродовж життя, розвивати навички самоконтролю, вибудовування комунікативних стратегій тощо [77].

Як вважає М. Sackowska, «сучасне навчання має бути спрямоване на стимулювання, активізацію та розвиток пізнавальної діяльності учнів в освітньому процесі – навчання, розвиток їхнього творчого підходу й заохочення їх до проведення різних творчих заходів, ознайомлення із соціально бажаною системою цінностей і формування переконань про необхідність дотримуватись їх у своїй поведінці, заохочення дітей для спілкування в групах однолітків, формування тривалих мотивів і готовності здобувати освіту» [566]. Тож не випадково «поведінкові та соціальні навички, включаючи навички бути впевненим у собі, лідерство та управління, співпраця та переконання» [580, с. 24] сьогодні актуалізуються, і «більшість навчальних програм для початкової та середньої освіти в розвинених країнах стосуються критичного мислення, творчості, розв'язання проблем та соціальних навичок» [Там само].

У процесі соціалізації особистості здобувачів освіти засобами педагогічних технологій соціального спрямування слід враховувати констеляцію чинників соціальної чутливості [77]:

- гендерні відмінності;
- залежність життєвого досвіду особистості від безпосереднього оточення, мікросередовища;
- індивідуально-типологічні якості;
- історичну ситуацію, в якій відбувається розвиток особистості, особливості її й покоління;
- національні особливості;
- соціальне походження і соціально-економічне становище;
- соціально-культурні відмінності, обумовлені особливостями середовища (умовами міського/сільського життя);
- специфічні риси покоління;

• унікальність культури й суспільства, до яких належить особистість і частиною яких вона є.

Так чи інакше, але це є вразливі точки соціального простору, у якому перебуває здобувач освіти. З одного боку, поняття соціального простору всеосяжне, а з іншого, – конкретизується і зводиться до моментів навчальної трансакційності, за якої проявляється соціальний досвід, виявляються соціальні пріоритети учнів – через їхнє індивідуальне сприйняття світу [77]. Як зазначають К. Smyth і С. Mainka, будь-яка спільна діяльність (а особливо у процесі формування мовної компетентності) – це вже соціальний простір, бо соціалізація можлива лише за спільної діяльності [600], а надто діяльності, за якої пізнаються мова та її носій.

Кожна людина виконує різні соціальні ролі й перебуває у різних стосунках – сімейних, родинних, дружніх, соціальних, ділових, любовних та ін. Отже, соціальна роль – це зразок, модель поведінки (очікуваної від особи з певним соціальним статусом), яку об'єктивно задано соціальною позицією особи в системі суспільних або міжособистісних відносин [265; 333]. Тож соціальна роль обмежується сукупністю прав і обов'язків, відповідних цьому статусові. Кожний соціальний статус має свій ролевий набір, тобто дотримання людиною певних зразків і норм поведінки, що впливають із соціального статусу. Наприклад, статус лікаря – це певні права і обов'язки, закріплені переважно законом. Соціальна ж роль лікаря включає конкретні правила поведінки у спілкуванні з колегами, пацієнтами, адміністрацією, вимоги до рівня освіти, культури тощо.

Соціальний статус особистості – це її позиція в соціальній системі, пов'язана з належністю до певної соціальної групи чи спільноти, сукупність її соціальних ролей та якість і ступінь їх виконання. Здобувач загальної середньої освіти виконує такі ролі: син/дочка, брат/сестра, онук/онука, небіж/небога, сусід/сусідка, друг/подруга, учень/учениця та інші [77].

Соціальні інваріанти – проблеми і перспективи. Згідно із Законом України «Про освіту» державна політика в сфері освіти детермінує як інноваційний, так і соціально-економічний та культурний розвиток. Загальноосвітні навчальні заклади, що набули статусу закладів загальної середньої освіти, мають переорієнтовуватися на забезпечення освітнього процесу – на заміну навчально-виховному. «Навчання» і «виховання» як добре відомі й усвідомлювані дидактичні категорії, з одного боку, злились і утворили цілісне поняття «освітній процес», а з іншого, – доповнюються поняттям «розвиток».

Отже, соціальні аспекти формування знань у здобувачів освіти (до тепер – учнів), розвитку їхніх умінь і вдосконалення навичок набувають інваріантного значення, тобто незмінно спрямовуються на соціалізацію особистості, про що тривалий час дискутують і науковці, і практики в галузі освіти.

Аналізуючи зміст основного державного документу про освіту, виокремлюємо такі соціальні інваріанти:

- зміст повної загальної середньої освіти, серед іншого, має формувати громадянські та соціальні компетентності;
- принципи забезпечення якості освіти пріоритетизуються;
- посилюється зважання на вимоги ринку праці до компетентностей працівника;
- освічена особа має бути здатною «визначати та розв'язувати соціально значущі системні проблеми у певній галузі діяльності, які є ключовими для забезпечення стійкого розвитку та вимагають створення нових системоутворювальних знань і прогресивних технологій»;
- має бути забезпечена взаємодія «взаємодії закладів освіти, сім'ї і суспільства у вихованні здобувачів освіти, їх адаптації до умов соціального середовища»;
- зміст освітніх програм має передбачати «формування основ соціальної адаптації та життєвої компетентності дитини; виховання елементів природодоцільного світогляду, розвиток позитивного емоційно-ціннісного ставлення до довкілля; утвердження емоційно-ціннісного ставлення до практичної та духовної діяльності людини; розвиток потреби в реалізації власних творчих здібностей»;
- актуалізуватиметься зовнішнє оцінювання професійної компетентності педагогічних працівників «шляхом незалежного тестування, самооцінювання та вивчення практичного досвіду роботи»;
- передбачається матеріальне стимулювання педагогічних працівників за успішне проходження сертифікації, впровадження і поширення методики компетентнісного навчання та нових освітніх технологій;
- посилиться увага до «розроблення та впровадження авторських навчальних програм, проєктів, освітніх методик і технологій, методів і засобів, насамперед методик компетентнісного навчання»;
- особи, «які здобули вищу, фахову передвищу чи професійну (професійно-технічну) освіту за педагогічною спеціальністю (педагогічну освіту)», мають, серед іншого, у питаннях «забезпечення процесу навчання, виховання і розвитку особистості» уміти здійснювати моніторинг педагогічної діяльності та аналізувати педагогічний досвід, проводити освітні вимірювання, застосовувати освітні технології і методи навчання, ефективні способи взаємодії всіх учасників освітнього процесу [214].

Навіть цей перелік освітніх інваріантних феноменів спонукає до переосмислення мети, цілей і завдань освіти і вибудовувати науково обґрунтований понятійний апарат, оперування яким уможливить справжню модернізацію освітнього середовища закладів загальної середньої освіти. Водночас виникають запитання, що потребують певною мірою інваріантних відповідей: «Як зміниться хоча б емоційно-ціннісне ставлення до

практичної і духовної діяльності» в учителя, коли він, зрештою, стане повностатусним педагогічним працівником, змушеним виконувати те все, що ми відносимо до освітніх феноменів, або реагувати на це?», «На що сподіватиметься учень, ставши здобувачем освіти, суб'єктом освітнього процесу, за якого педагогічний працівник має забезпечити йому процес навчання, виховання і розвитку?» і т.п. [274].

Отже, когнітивні аспекти соціалізації та самовизначення особистості безпосередньо узалежнюються від забезпечення якості освіти, вимог ринку праці до компетентностей працівника, здатності особи визначати й розв'язувати соціально значущі проблеми в обраній галузі діяльності, взаємодії закладів освіти, сім'ї і суспільства, за якої відбувається адаптація особистості до умов соціального середовища. Саме ці соціальні інваріанти, окреслені Законом України «Про освіту», ми вважаємо феноменами, що мають спрямовувати когнітивний потенціал особистості в русло емоційно-ціннісного ставлення до практичної і духовної діяльності її як людини новітньої доби [289].

Водночас на заваді процесу соціалізації можуть стати такі негативні чинники [77]:

- брак вільного часу в усіх суб'єктів освітнього процесу;
- відмінності у рівнях інтелекту, спрямованості інтересів здобувачів освіти;
- неврахування взаємодії природних і соціальних аспектів розвитку;
- недооцінка ролі соціальних чинників розвитку;
- недосконале володіння державною українською мовою;
- недостатня увага до соціальних аспектів формування особистості;
- нівелювання індивідуальних відмінностей або, навпаки, перебільшення їх ролі;
- перевантаженість здобувачів профільної освіти застарілими і зайвими знаннями;
- роз'єднаність основних інститутів соціалізації (розбалансування співдіяльності і партнерства);
- слабе взаєморозуміння між сім'єю та школою;
- соціальна обумовленість формування здібностей учнів;
- соціальна селекція дітей у школі (обдаровані та звичайні).

Сучасний підручник має залишатися інструментом формування особистості здобувача освіти і засобом його соціалізації як процесу розвитку індивіда у взаємодії із соціальним середовищем під час життєдіяльності, що збагачує особистість, яка самореалізується [125].

Одним зі способів розв'язання проблеми соціалізації здобувачів профільної освіти є імплементація у зміст підручників практичних завдань соціального спрямування, що, передусім, стосуються таких актуальних питань – профорієнтаційних, економічних, соціальних (зокрема – правових), ціннісних. Конструюючи оптимальний варіант уроку, педаго-

гічний працівник визначає реальні можливості здобувачів освіти, окреслює зону їх найближчого потенційного розвитку [74].

Аналіз педагогічної практики показує, що випускники закладів загальної середньої освіти не зовсім підготовлені до ролі не лише фахівця, а й члена суспільства (соціона), що посилює тривожність (часто неусвідомлювану) і поглиблює невпевненість. Як наслідок, можуть мати місце асоціальні прояви поведінки. Зусилля інститутів сім'ї та освіти на сучасному етапі виявляються недостатньо ефективними у підготовці молоді за вимогами сучасного суспільства. З огляду на викладене, висновуємо, що соціальна компетентність особистості є інструментом соціалізації, водночас стає необхідною умовою успішності випускника у майбутній життєдіяльності. Ця проблема набуває пріоритетності в системі освіти, що вимагає ґрунтовних досліджень у галузі дидактики підручникотворення. Зміст шкільної освіти має виходити, насамперед, зі співвідношення цілей і змісту. Тож слід чітко сформулювати цілі шкільної освіти і визначати зміст, необхідний для реалізації цих цілей. Це усуне деякі суперечності у сучасній освітній практиці, коли до дібраного змісту навчальних предметів «підганяються» цілі освіти [293].

Аналіз навчальних програм та освітніх проєктів, що діють у провідних країнах світу, спонукає нас до висновку, що вони спрямовуються на соціалізацію молоді, орієнтують педагогічні колективи на формування в учнів життєвих цінностей.

Інтегровані програми соціалізації підростаючого покоління ґрунтуються на ідеях, що норми соціальної поведінки без розуміння способу життя втрачають потенціал; здобуті знання без вироблення здатності до самоаналізу поведінки, дисципліни думки, щирості почуттів, здатності до самостійних і відповідальних вчинків «згортаються» і «архівуються»; повага до інтересів інших людей вчить співдіяльності і вмінням сприймати проблеми і зіставляти їх з власними інтересами, дипломатично реагуючи на це; необхідності бути гідною людиною, розвиваючи громадянську відповідальність і самостійність.

3.2. Соціалізаційний та психодидактичний потенціал технологій профільного навчання

Людину як феномен біопсихосоціокультурний, людину як особистість і соціон (соціон, за визначеннями соціоніки, – одиниця соціуму) усе важче «розщеплювати» за освітніми цілями і завданнями, а ще важче й відповідальніше – за процесами навчання, виховання і розвитку як дидактичною тріадою. Загалом висновуємо, що які б інваріантні чинники і в який спосіб не впливали на процеси модернізації освіти, саме соціальне спрямування педагогічних технологій в умовах профільного навчання доповнюватиме її варіативними компонентами «від життя», тобто, орієн-

татією на сфері особистості, а ще – алгоритмами педагогічної діяльності, дій і вчинків, прийомами, процесуальними моделями (моделями реалізації конкретних педагогічних технологій за конкретними освітніми спрямуваннями), рівнем і якістю дидактико-методичного забезпечення тощо [274].

Потенціал сучасних педагогічних технологій, коли йдеться, передусім, про модернізацію освітнього середовища закладів загальної середньої освіти на засадах особистісно орієнтованого навчання, значно актуалізується, а надто – з огляду на акмеологічні складники діяльності педагогічних працівників та аксіологічні чинники формування сталої зацікавленості здобувачів освіти знаннями, що у майбутньому стануть основою їхньої професійної діяльності.

Учительська громада шукає нові способи, аби повернути учнів до інтелектуальної діяльності, до роботи зі словом. Останнім часом у наукових колах широко досліджується сторітелінг як комунікаційний тренд, як метод навчання усіх шкільних предметів [70]. Нагадаємо, що зацікавленість учнів художніми творами і розповідями про успішних людей у 2,2–2,5 рази вища ніж змістом підручників. Можливо, сторітелінг як соціально спрямована педагогічна технологія приверне увагу учнів до підручника як джерела знань. І аналітичне читання навчальних текстів позитивно позначатиметься на розвиткові їх інтелектуально-емоційної сфери. Таке читання, зазначає І. Гудзик, передбачає опанування кількох рівнів читання – від правильного сприйняття окремих фактів, подій через усвідомлення зв'язків між фактами до розуміння думки автора, до оцінки подій і вчинків дійових осіб та ін. [176]. Л. Модзалевський вважає, що «читання як засіб для подальшої освіти належить до одного з найважливіших умінь, які тільки може набути людина» [345, с. 97]. Читання як пізнання, зазначає Ш. Амонашвілі, «допомагає людині: виявляти вибірково цікавість до друкованої інформації, з меншою витратою сил отримувати з неї потрібні знання, розв'язувати життєві, ділові, пізнавальні завдання за допомогою поєднання цього виду читання з іншими видами активності і т.ін. Читання потрібне людині не для того, щоб читати швидко вголос або про себе, а для того, щоб пізнавати» [4].

На думку Н. Бондаренко, метод *storytelling* має ставати частиною педагогічних технологій, оскільки «синтезує досягнення кількох галузей науки – соціології, журналістики, медіа, реклами і PR-комунікацій, культурології, мовознавства, психології, педагогіки, лінгводидактики, театрознавства й ін.» Використовуючи *Storytelling*, учитель-предметник вирішує кілька важливих завдань:

- живить інтелект здобувачів освіти;
- збагачує ціннісні структури особистості учнів;
- насичує зміст і форму конкретного досліджуваного шкільного предмета;

- розвиває здатність до соціальної комунікації;
- розширює світогляд і формує в юнаків і дівчат адекватне світосприйняття;
- спонукає учнів до розвитку їхньої емоційної сфери;
- сприяє інкультурації здобувачів освіти;
- удосконалює навички мовної діяльності [70, с. 132–133].

У цьому контексті соціальні детермінанти реалізації комплексу технологій профільного навчання слід екстраполювати на предметний зміст і в такий спосіб спрямовувати дію психодидактичної системи (тут ми психодидактично називаємо систему реалізації профільного навчання, яка склалась завдяки професійній діяльності педагогічних працівників у конкретному закладі загальної середньої освіти з огляду на навчання учнів за обраними ними профілями) на виконання соціального замовлення – випускника закладу, готового до реалізації свідомого вибору майбутньої професійної діяльності. Така психодидактична система водночас і умова, і інструмент індивідуально-колективного педагогічного впливу на структурно-змістовий, процесуальний, концептуальний рівні моделювання процесу реалізації комплексу технологій профільного навчання, що розвиває особистісний потенціал учня за безпосереднього емоційного спілкування з учителем. З огляду на це, важливою є й умова застосування таких методів навчання, за яких відбувається збудження інтересу до навчання [278].

З елементів сучасних педагогічних технологій, позначених digital-маркером, педагогічний працівник має вибудовувати щось на зразок аксіологічного рангоуту. У такий спосіб має продукуватись сучасний інтелектуально-ціннісний потенціал особистості. Однак, і в Україні, і, наприклад, у Польщі сучасні педагогічні технології переважно слугують для унаочнення інформації, що її учням передає вчитель [582, с. 5].

Проаналізуємо відповіді учнів 10-х та 11-х класів (констатувальні зрізи проведено у рамках виконання НДР «Дидактичні засади реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання») на запитання про те, що, на їх думку, допомагає людині досягти успіху у житті. Із запропонованих 25 альтернатив до топ-5 увійшли: вихованість (гарні манери) – 50,69%; готовність ризикувати у бізнесі (політиці) – 38,36%; володіння двома іноземними мовами – 36,99%; юридична грамотність – 34,25%; особистий інтелектуальний потенціал – 34,25%. 11-класників, хто вважає, що вихованість і гарні манери допомагають людині досягти успіху у житті, більше на 10,09% ніж учнів 10-х класів. Готовність ризикувати у бізнесі (політиці) майже однакова – 40,00% 11-класників і 37,21% 10-класників. А от щодо решти позицій, то 11-класників у середньому на 12,30% менше ніж учнів 10-х класів.

Виявлена тенденція спонукає до висновку, що у процесі застосування педагогічних технологій вчителі мають більше уваги звертати на соці-

алізаційні і соціальні чинники. Соціальний вектор реалізації педагогічних технологій профільного навчання має реалізуватися через читання та розуміння підручникових текстів, літературно-художніх, науково-популярних та інших видань і за обов'язкового формування в учнів культури їх інтелектуального життя і розвитку [133]. «Можна жити і бути щасливим, не оволодівши математикою і не вміючи розв'язувати задачі. Але не можна жити, не можна бути щасливим, не вміючи читати. Той, кому недоступне мистецтво читання, – невихована людина, моральний невіглас» [484, т. 4, с. 589]. В. Сухомлинський був переконаний у тому, що «суворий відбір творів для читання – серйозна передумова формування багатих духовних інтересів, запитів особистості, морального ідеалу. Завдяки такому відбору в учнів формується уявлення про найважливіші етапи духовного життя людства» [Там само, т. 4, с. 232], адже «всі педагогічні системи валяться, якщо немає потреби в книжці» [Там само, т. 5, с. 254].

У закладах загальної середньої освіти педагогічні технології профільного навчання за соціальним спрямуванням – це не окрема «каста» технологій. Це напрям реалізації цих технологій, детермінований соціальними аспектами, що вказує на необхідність розроблення та обґрунтування відповідної моделі їх реалізації. Актуальність порушеної проблеми зумовлюється низкою чинників, серед яких ми акцентуємо на: аксіологічній ситуації, що склалась в умовах пандемії, екстраполяції освітнього середовища закладів освіти у віртуальний простір (виконання педагогічними працівниками своїх професійних обов'язків у режимі дистанційності); аксіологічній безпеці як такій [272] і ціннісно-сміслових орієнтаціях здобувачів профільної освіти [132]; аналогових підручниках, які є засобом розвитку життєвих компетентностей здобувачів освіти [76] і які без своїх електронних версій втрачають цінність у процесі дистанційного навчання; векторах розвитку профільної освіти і педагогічних технологіях профільного навчання в умовах нової української школи [386]; соціально-економічних, суспільно-політичних потрясіннях, викликаних глобальними пандемійними настроями [287].

На прикладах реалізації дистанційного навчання здобувачів освіти ми переконалися, що нівелюються вироблені моделі організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії, а завдання з навчання учнів утруднюються. Одна з моделей реалізації педагогічних технологій за соціальним спрямуванням в умовах профільного навчання може корелювати з Класифікатором професій [253] і може бути ефективно зреалізована в умовах дистанційної освіти. Звичний процес навчання у закладах загальної середньої освіти переслідував визначені мету і завдання. Знаннєва інформація (підручники, посібники і т.ін.), пізнавальна активність учнів, рефлексія суб'єктів освітнього процесу, за потреби, піддавалися оперативному аналізу, моніторингу, викликали адекватне реагування адміністрацій шкіл, учителів-

предметників, психологів і/чи соціальних педагогів. Наразі, дистанційне навчання позбавлене цього. Учителі ледь встигають забезпечити реалізацію системи уроків (відео, аудіо, презентації, текстові вказівки тощо; домашні завдання, іноді – тести для перевірки виконаних завдань). З іншого боку, інтерес здобувачів освіти до таких уроків знижується, алгоритм дистанційного навчання прямує до нестабільності, а система контролю виперує себе [287].

До карантинних обмежень, досліджуючи педагогічну практику, ми неодноразово спостерігали факти на кшталт – «чим правильніше проведено заняття з дидактичної точки зору, тим більше докорів отримає педагог за таке заняття з боку психологів – неможливо врахувати абсолютно всі психологічні нюанси індивідуального підходу, реалізуючи дидактично правильну тактику заняття»? [366]. Можливо, не все так погано, адже, як зазначає авторка в іншій статті, «дидактичною передумовою ефективності суб'єкт-суб'єктної взаємодії є передусім її чітка спланованість та організація з урахуванням усієї непередбачуваності «прямого ефіру» заняття із застосуванням сучасних технологій навчання» [365]. Саме у «непередбачуваності [такого] “прямого ефіру”» й відбувається становлення особистості, адже «пізнання неможливе без уміння самотійно й усвідомлено висувати проблеми, вибирати засоби для їх розв'язання й оцінювати здобуті результати <...> а це означає, що в учня активізується мислення, він <...> вирішує, як можна структурувати нові ідеї й зробити їх частиною вже наявних у нього знань» [448, с. 149]. Можливо, соціалізаційний та психодидактичний потенціал педагогічних технологій профільного навчання криється в емерджентності ще недосконалої профілізації.

Психодидактика оперує багатьма методологічними підходами, серед яких:

- демонстраційно-технічний;
- дискретний;
- задачний;
- ігровий;
- індивідуально-диференційований;
- історико-бібліографічний;
- комунікативний;
- міжпредметний;
- модельний;
- проблемний;
- програмований;
- системно-логічний;
- системно-структурний;
- системно-функціональний [156, с. 53]).

До цього переліку ми додали б:

- кваліфікаційний
- професіографічний;
- синкретичний;
- соціонічний;
- структурно-констеляційний.

Перелічені методологічні підходи у своїй сукупності справляють позитивний вплив на певні чинникові констеляції:

– у сфері змісту освіти:

життєві потреби здобувачів освіти, співвіднесеність їх з динамічними змінами, викликами сьогодення і майбутнього;

змістова техніка реалізації процесу навчання, виховання і розвитку; форми, методи, прийоми реалізації змісту (добір актуальних і доцільних);

– у сфері діяльності закладів загальної середньої освіти:

емоційно-ціннісного ставлення до практичної та духовної діяльності;

контроль за освітнім процесом і його результатами (моніторинг; об'єктивність);

кореспондування дидактичних технологій з освітніми технологіями; майстерність застосування педагогічними працівниками дидактичних технологій у процесі реалізації завдань профільного навчання;

моделі спільної педагогічної діяльності;

навчальні (освітні) цілі і результати;

розвиток нестереотипного раціонального креативного стратегічного мислення здобувачів освіти;

систему забезпечення визначених цілей навчання;

систему реалізації професійних обов'язків педагогічних кадрів;

суспільні функції мови і співвідносні з ними мовленнєві дії, які є конкретним практичним виявом цих функцій;

тенденції і вимоги ринку праці до компетентностей працівника (ураховання у процесі профільного навчання);

– у сфері особистісного становлення здобувача освіти:

зв'язки між розвиненістю мовлення і фактами соціально-економічного життя;

мотивацію вчитись упродовж життя;

природодоцільність світогляду, розвиток позитивного емоційно-ціннісного ставлення до довкілля;

розвиток потреби в реалізації власних творчих здібностей.

свободу вибору здобувачем освітньої траєкторії;

удосконалення навичок самоконтролю;

уміння виконувати соціально обумовлені ролі і вибудовувати відповідні комунікативні стратегії;

унікальність, можливості особистості, досвід зі сфери її інтересів;

формування комунікаційно-комунікативної компетентності здобувачів освіти, основ їх соціальної адаптації та життєвої компетентності, соціально відповідальної людини.

– у сфері наукових пошуків:

визначення та моделювання шляхів розв’язання соціально значущих системних проблем у галузі освіти;

наповнення змісту повної загальної середньої освіти зразками для розвитку громадянської та соціальної компетентностей;

освітній потенціал дидактичних технологій, що криється в їх соціономічній сутності;

перебудову освітнього процесу на засадах сучасних підходів в освіті;

пластичність освітньої системи країни;

полікультурність освіти в умовах інтеграції освітніх систем;

проектування і реалізацію дидактичних технологій на виважених зразках чинного законодавства в галузі освіти;

створення нових системоутворювальних знань і прогресивних технологій;

ураховування перспектив і викликів діджиталізації суспільних, економічних і міжособистісних відносин.

Отже, розглядаючи соціалізаційний та психодідактичний потенціал педагогічних технологій профільного навчання за соціальним спрямуванням, ми визначили деякі апгрейдери (конгруентні чинники – умовливлвачі процесу вдосконалювання), що сприяють соціалізації та самовизначенню особистості здобувача освіти:

- готовність педагогічних працівників пізнавати здобувача освіти як феномен;

- детермінантний потенціал вербальних і невербальних засобів у процесі реалізації педагогічних технологій;

- когнітивно-соціальні конструкти як інтелектуальні утворення особистості;

- психоергономічність процесу реалізації педагогічних технологій;

- психологічну активізацію процесів подолання стереотипів у мисленні;

- ціннісні установки і смисли соціона як одиниці соціуму (соціонома як члена суспільства);

- якість освітнього потенціалу змісту профільного навчання.

Результати дослідження можуть бути використані у процесі розроблення освітніх програм для здобувачів освіти у закладах загальної середньої освіти (профільне навчання за соціальним спрямуванням), укладання змісту навчальних книг для цієї категорії здобувачів освіти, для широкого кола науковців, предметом вивчення яких є процес реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання, психологічних тех-

нологій (наприклад, формування професійної свідомості у майбутніх фахівців), а також педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти та ін., хто цікавиться і досліджує когнітивні аспекти соціалізації та самовизначення особистості.

3.3. Педагогічні технології профільного навчання за соціальним спрямуванням: моделювання та інтеграція

Пізнання, дослідження, моделювання, прогнозування розвитку соціальних систем, у т.ч. педагогічних, – процеси складні, водночас – взаємозумовлені й атракційні. Педагогічні системи, позначаючись синергетичністю, тяжіють до інших систем, до певних явищ і процесів, що корелюють з ними, а то й «прагнуть» перебрати на себе деякі їх властивості і/чи функції. З іншого боку, педагогічні системи у межах варіативності атракцій зазнають впливу інваріантних чинників, наприклад, нормативно-правових (Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» [417]); дидактико-методологічних (фундаменталізації змісту загальної середньої та вищої освіти як вимога сьогодення [609]); ціннісно-сміслових ([131; 293; 610]); різнорівневістю науково-експериментальної діяльності закладів загальної середньої освіти (КЗ «Южненська Авторська М. П. Гузика експериментальна спеціалізована загальноосвітня школа-комплекс I–III ступенів Южненської міськради Одеської області» [193], що носить статус експериментального закладу; Київська гімназія східних мов № 1 – Асоційована школа ЮНЕСКО працює в режимі всеукраїнського експерименту «Реалізація інноваційної моделі розвитку культурно-мовних та морально-громадянських цінностей учнів» [247;419]; гімназія № 290 м. Києва завершила дослідно-експериментальну роботу регіонального рівня «Впровадження мультипрофільного навчання в середній загальноосвітній школі» і перебуває на шляху розвитку соціального партнерства [216]; гімназія міжнародних відносин № 323 з поглибленим вивченням англійської мови м. Києва провадить науково-дослідну діяльність з розвитку інноваційного освітнього середовища закладу [210]; Пісківська гуманітарна гімназія (Бородянський р-н Київщини) працює в режимі реалізації цільових освітніх проєктів, визначених метою і пріоритетними напрямками діяльності закладу як системи з прогнозованим розвитком, зі збалансованістю кадрових, навчально-матеріальних та інших ресурсів [255; 524]).

Як бачимо, моделювання інноваційності й у різні способи розвиток освітнього середовища педагоги цих закладів, що є експериментальними майданчиками відділу дидактики Інституту педагогіки, не мислять поза соціальною діяльністю в умовах національних та регіональних викликів і

без соціологічного інструментарію. Це твердження ґрунтується на висновках майже десятирічної творчої співпраці згаданих закладів освіти з відділом дидактики Інституту педагогіки НАПН України.

Юженська Авторська М. П. Гузика експериментальна спеціалізована загальноосвітня школа-комплекс I–III ступенів. Заклад працює за схемами внутрішньопредметного диференційованого навчання (Комбінована система М. П. Гузика). Персоніфіковані навчальні програми ґрунтуються на результатах досліджень індивідуального потенціалу здобувачів освіти, проведених з допомогою психолого-педагогічних анкет, опитувальників, деяких окремих соціологічних вимірників. Це дає змогу здійснювати внутрішньопредметне диференційоване навчання за такими програмами: А – здобувачі освіти спроможні опрацювати навчальний матеріал на творчому рівні і навіть за нестандартних навчальних ситуацій; В – опрацювання матеріалу здійснюється учнями з використанням знань, здобутих за програмами D і С, – з метою встановлення логічних зв'язків; С – учні здатні здійснювати опрацювання матеріалу в стандартних навчальних ситуаціях; D – передбачено репродуктивне опрацювання учнями навчального матеріалу. Уроки міжпредметного опрацювання навчального матеріалу педагогі проводяться для того, аби об'єднувати учнів у групи – за виявленими нахилами – задля виконання подальших творчих завдань.

Отже, цей експериментальний спеціалізований заклад загальної середньої освіти завжди перебуває у стані творчого пошуку, апробації і впровадження інноваційних моделей навчання і виховання.

Київська гімназія східних мов № 1. Педагогічний колектив закладу розвиває освітнє середовище з метою виховання активних учнів як суб'єктів громадянського суспільства – з високими моральними якостями громадянина країни, спроможного до соціальної взаємодії у розв'язанні проблем не тільки місцевої громади, а й суспільства. У рамках експерименту як соціальні суб'єкти розглядаються: особистість; сім'я; етнічна група; громадськість; органи влади; ЗМІ та соцмережі. Серед соціокультурних чинників освітнього середовища – суспільні, моральні правила та норми; національні, іншомовні культурно-мовні традиції; ціннісні орієнтації; соціальна практика; комунікативна культура і відповідний досвід; суспільні ресурси. Досліджено культурно-мовні цінності, використання учнями української та іноземних мов у спілкуванні, у навчальній діяльності, у взаєминах з іншими (практичний компонент), що посилює соціалізаційну мотивацію здобувачів освіти.

Узагальнені результати діагностики засвідчили зростання рівнів розвитку культурно-мовних та морально-громадянських цінностей учнів гімназії та їх мотивації. Найбільше зростання зафіксовано у мотивах досягати успіху, саморозвиватися, мати власну позицію, знатися на зовнішніх (соціалізаційних) чинниках впливу на особистість.

Гімназія № 290 м. Києва. Моніторинг навчальної діяльності однієї паралелі класів, учні яких навчалися у динамічних групах за системою мультипрофільного навчання, засвідчив зростання рівня знань за низкою предметів: 25,5% – біологія; 25,0% – хімія; 17,7% – англійська мова; 16,5% – історії України; 11,4% – математика; 10,1% – географія. Створюючи динамічні мультипрофільні групи (комбінування базових, профільних предметів і курсів за вибором) в гімназії № 290 м. Києва забезпечується гнучка система організації освітнього процесу в старшій школі, що допомагає здобувачам профільної освіти обирати індивідуальну освітню програму, підвищує рівень знань (помічено значне зростання успішності при складанні ЗНО та вступі до вишів).

Здійснений експеримент підтвердив відповідність його результатів соціальним запитам та очікуванням здобувачів освіти.

Гімназія міжнародних відносин № 323 з поглибленим вивченням англійської мови м. Києва. Задля забезпечення реалізації завдань профільного навчання у цьому закладі загальної середньої освіти розроблено інструментарій для визначення рівня професійної компетентності учителів. За здобутими емпіричними даними створюється банк психолого-педагогічних методик, анкет для педагогічних працівників і гімназистів. Удосконалюються методики психологічного супроводу уроків. Корелюються факторно-критеріальні і кваліметричні моделі контролю, що береться до уваги під час ухвалення управлінських рішень. Моніторинг професійної компетентності педагогічних працівників здійснює за такими її складовими: організаційна, психологічна, дидактична, методична, соціальна, комунікативна, інформаційно-технологічна, полікультурна, самоосвітня. Словом, розвиток інноваційного освітнього середовища і посилення ефективності профільного навчання реалізується за науково обгрунтованими методиками.

Пісківська гуманітарна гімназія. За пріоритетності в цьому закладі акмеологічного підходу до реалізації змісту профільного навчання значно підвищується не тільки педагогічна майстерність учителів, а й якість предметних знань учнів. Педагогічний колектив переконаний, що у такий спосіб відбувається не тільки взаємозбагачення суб'єктів освітнього процесу, а й виявляються творчі здібності учнів. Педагоги, навчаючи й розвиваючи дітей, йдуть шляхом упровадження інноваційних технологій, що відповідають запитам і потребам учнів і корелюють з принципами особистісно орієнтованого навчання. 70,0% учителів вважають, що їх професійний успіх залежить від чіткого розуміння мети навчання, а 60,0% – від упевненості у собі. З іншого боку, 70,0% опитаних вважають, що надмірне насичення навчального матеріалу гальмує впровадження нових педагогічних ідей і технологій. На заваді також: недостатнє матеріальне забезпечення гімназії (30,0% респондентів) і консерватизм в освіті (також – 30,0%). Усі, без винятку, вчителі зазначили, що іннова-

ційна педагогічна діяльність приваблює їх, бо розвиває інтерес учнів до вивчення предметів і сприяє акмеологічній діяльності.

Загалом можна говорити, що різні моделі освіти і моделювання процесу реалізації педагогічних технологій профільного навчання будуть актуальними, якщо, як зазначають науковці, матимуть місце: «моделі самоефективності вчителя», «використання відповідних досліджень» та «розвиток взаємозв'язків між цими двома змінними» [598]. Моделювання педагогічних процесів у цих закладах загальної середньої освіти здійснюється професійно й систематично, з опертям на досягнення соціологічної та соціальної галузей науки. Однак, як зазначають педагогіч-практики, є потреба у науковому консультуванні на поняттєво-категоріальному, концептуально-процесуальному та структурно-змістовому рівнях [277].

А ефективність реалізації цих моделей уже залежить від конкретного педагогічного працівника конкретного закладу загальної середньої освіти, адже тільки «дидактична і педагогічна мудрість передбачає зміни, формування, інтерпретацію та відфільтровування всього з опертям на педагогічних досвід» [575, с. 3].

Моделювання педагогічних технологій для реалізації завдань профільного навчання потребує сьогодні чіткого визначення його змісту, цілей і основних пріоритетів. Моделі педагогічних технологій – об'єкти не тільки наукових досліджень в галузі педагогіки (дидактики), а й практичного їх впровадження в закладах загальної середньої освіти. Оскільки педагогічні технології тяжіють до емерджентності, тобто виникають нові їхні ознаки, що викликаються розвитком людини й суспільства, високими технологіями й новітньою технікою, то, звісно, від шкільної освіти в цілому чекають ефективної її модернізації. Також моделювання важливе за багатьма аспектами:

- варіативний компонент змісту освіти [244] як джерело ідей для моделювання педагогічних і освітніх технологій;
- інноваційна діяльність у закладі освіти [45; 309];
- інтеграція знань про людину [119];
- конвергентне і дивергентне мислення [91];
- професійна орієнтація здобувачів освіти [488];
- розвиток життєвих компетентностей [76];
- ситуаційне навчання [367];
- соціалізація і становлення особистості здобувача освіти [73];
- цінності і смисли у процесі розвитку комунікативних умінь як передумови створення ситуацій успіху [131] та ін.

Оскільки освіта є дуже важливою для будь-якої країни, формує характер та інтелект людей, забезпечує талант і мотивацію, то без поліпшення освітніх систем не обійтися [558]. Такими системами варто вважати й педагогічні технології в профільному навчанні здобувачів освіти.

Сьогодні педагогічні технології в кожній школі реалізуються залежно від внутрішніх (стан освітнього середовища закладу освіти в цілому) і зовнішніх (рівень і якість використання освітніх ресурсів, доступних у мережі Internet) чинників.

Ми звернули увагу на деякі аспекти перспективності інноваційної діяльності закладів освіти, які характеризує С. Кринська. Серед них:

- якість освіти і соціалізація здобувачів освіти;
- розроблення, освоєння й упровадження в практику технологій самовизначення, саморозвитку та індивідуальної освіти (і учнів, і педагогів);
- упровадження сучасних педагогічних технологій інтелектуально-творчого розвитку особистості здобувачів освіти;
- збереження здоров'я суб'єктів освітнього процесу;
- проектування освітніх моделей і моделювання авторських дидактичних систем [309, с. 9].

Ці аспекти також важливі для створення моделей реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання. Оскільки інноваційний процес у закладі освіти ґрунтується на загальних принципах, припускаючи моделювання кінцевого результату та проектування управлінських дій для досягнення цього результату, педагоги повинні чітко уявляти, які результати привнесе інновація в освітній процес, у який спосіб забезпечуватиметься оцінка, аналіз, відбір і застосування у своїй діяльності досвіду колег або пропонованих наукою нових напрацювань [45, с. 19].

Моделювання – стратегія педагогічного працівника. Його тактика – це щоденна реалізація своєї моделі в класі. Останнє слово тільки за здобувачами освіти. Якщо сприймуть вони нововведення вчителя, то інтерес і мотивація вчитися зростатимуть. А. Schoenfeld вважає, що викладання – це діяльність педагогічного працівника з розв'язання проблем. Методи реалізації освітніх програм тісно пов'язані з кінцевими результатами. Моделювання концептуалізує процес навчання, тому педагогічний працівник має володіти відповідними знаннями, адже знань свого предмета недостатньо. Головне в моделюванні освітнього середовища закладу освіти – професіоналізм не тільки педагогічних працівників, а й адміністрації. У моделюванні А. Schoenfeld вбачає головний механізм розвитку вчителів, оскільки такий процес вимагає глибокого відображення знань і відповідних дій на практиці [599].

Теорія, зазначає І. Осадчий, – «найвищий рівень наукового моделювання, абстрактна система узагальненого достовірного знання, що описує й пояснює певну сукупність об'єктів; системне ідеалізоване сутнісне відображення частини реальності» [369]. У зв'язку із цим автор визначає алгоритм моделювання в педагогіці:

- постановка мети моделювання;
- виокремлення об'єкта моделювання;

- формулювання предмета моделювання;
- з'ясування законодавчо-нормативного забезпечення функціонування об'єкта моделювання;
- вибір теорії, що описує (пояснює) зміст предмета моделювання;
- обґрунтування основних припущень, що спрощують реальний об'єкт;
- формування поняттєвого апарату моделювання;
- конструювання моделі об'єкта з використанням категорій, понять, тверджень і суджень;
- експертиза моделі об'єкта на предмет дотримання принципів наукового пізнання, законів логічного мислення, чинних юридичних і фінансових норм і т.п.;
- дослідження властивостей моделі (адекватність і повнота відображення дійсності, прогностичність і т.ін.) за допомогою здійснення розумового або натурального експерименту під час розв'язання конкретних педагогічних проблем з використанням розробленої моделі;
- допрацювання, коректування та остаточне конструювання моделі [369].

Моделювання педагогічних технологій і розроблення моделей їх реалізації – процес перманентний, суб'єкт-об'єктивізований і об'єкт-суб'єктивізований. У цьому зв'язку педагогічна майстерність і творчість учителя розглядається як важлива аксіологічно-акмеологічна система, інтегрована в інноваційну систему шкільної освіти і яка інтегрується із зовнішніми джерелами, що впливають цю систему.

У параграфі «Констеляція компетентностей педагогічного працівника як інноваційний ресурс реалізації педагогічних технологій профільного навчання» ми назвали вісім компетентностей сучасного педагогічного працівника. Наразі цю констеляцію називаємо компетентнісним ядром технологічності в інноваційній педагогічній діяльності, що презентує триєдність чинників, потреб та умов модернізації і розвитку педагогічних технологій профільного навчання, їх моделювання та інтеграції. Це умовне ядро, нагадаємо, мають складати своєрідні компетентності педагогічних працівників: курикулярна (опанування освітніх основ; здатність до розроблення та реалізації навчальних програм, що мають статус модельних); кібернетично-комбінаторна (вищий рівень оперування науково-педагогічною інформацією; здатність до моделювання процесу реалізації сучасних форм і методів; уміння осучаснювати і розробляти педагогічні технології); психодидактична (організація та реалізація навчальної і виховної (освітньої) діяльності за допомогою освітніх (у т.ч. педагогічних) технологій); автодидактична (підвищення професійності в педагогічній діяльності; вибудовування технологій самонавчання; знання сучасних ІКТ); акмеологічна (досягнення вершин педагогічної майстерності; мотивування учнів до навчання впродовж життя); аксіологічна

(«екологія» рефлексії на індивідуальні та соціальні прояви, цінності, установки, орієнтації тощо); соціономічна (професійність в оперуванні знаннями про фізичні, фізіологічні, інтелектуальні, емоційні, вольові та ін. структури особистості, а також у сфері реалізації соціальних взаємодій, що визначаються цими структурами); віталітетна (життєвість як цінність і спроможність реалізувати генетично закладені програми розвитку особистості).

Розробляючи дидактичну модель реалізації педагогічних технологій соціального спрямування в умовах профільного навчання, педагогічний працівник має, передусім, з'ясувати суть поняття «дидактична модель». Новизна і специфіка дидактичної моделі реалізації педагогічних технологій соціального спрямування у тому, що її засоби усеціло спрямовуються на формування у здобувачів освіти соціальної компетентності – як на рівні освітнього простору закладу загальної середньої освіти, так і у подальшому – на рівні закладу вищої освіти і професійної діяльності після здобуття професії.

Оскільки сьогодення вимагає, щоб освітній шлях здобувача профільної освіти набував ознак і метапроцесу, і індивідуальної освітньої траєкторії, то, звісно, у відповідній моделі мають бути враховані основні детермінанти функціонування і розвитку суспільства (соціально-економічні, екологічні, політичні та інші трансформації, геоекономічні, геополітичні, діджитальні виклики, а також констеляційно-конструктивні прояви індивідуальної свідомості людини, викликані функціонуванням і розвитком самого суспільства [285]).

Отже, у розроблювана дидактична модель реалізації педагогічних технологій соціального спрямування має передбачити:

- констеляційно-конструктивний блок, що репрезентує індивідуальні прояви (малопомітні, яскраво виражені, радикалізовані і т.ін.) здобувачів освіти у процесі навчання;

- форми і методи роботи з цими констеляційними конструктами, аби адекватно добиралися засоби (у т.ч. елементи інших педагогічних технологій) для їх синхронного переведення (переспрямування) у площину когнітивно-соціальних конструктів особистості.

Своєю чергою, когнітивно-соціальні конструкти особистості наблизитимуть до реалізації завдань соціалізації здобувачів освіти і позитивно впливатимуть на їх профільне самовизначення і, зрештою, – аж до професійного.

Робота з когнітивно-соціальними конструктами особистості здобувача освіти уможливило психологічну активізацію процесів подолання мисленневих констеляційних конструктів і стереотипів Я-особистості здобувача освіти, даватиме педагогічним працівникам «емоційний доступ» (поняття розроблене нами у ході дослідно-експериментальної роботи у закладах загальної середньої освіти; і це складає наукову новизну)

до ціннісних установок і мислеформ учня як потенційного соціонома, тобто – як член суспільства.

Загалом така дидактична модель реалізації спрямовується на розкриття детермінантного потенціалу вербальних і невербальних засобів комунікативної взаємодії у системі «педагогічний працівник – здобувач освіти» саме у процесі реалізації педагогічних технологій соціально-місткого гатунку. Тож продукти такої комунікативної взаємодії активізуюватимуть «педагогічний тонус» (цим поняттям ми оперуємо вперше) у бік пізнання здобувача профільної освіти як феномена у процесі тієї такої реалізації педагогічних технологій, що виводитиме їх на рівень психоергономічності, тобто збалансованості внутрішнього діалогу та інтеракцій в освітньому процесі.

Дидактична модель реалізації педагогічних технологій соціального спрямування вказує на специфіку алгоритмізування процесів опанування здобувачами освіти конкретного навчального матеріалу, пов'язує зміст, форми, методи, технічні засоби передачі та обміну інформацією між учасниками освітнього процесу, визначає шляхи оптимізації його. Навчальна діяльність стає синергетично пронизаною вихованням і турботою про розвиток особистості здобувача освіти, а це – новопрояв дидактичних технологій як технологій освітніх, що є вже на сьогодні, безперечно, метатехнологіями [285].

Серед методологічних вимог до проектування монодидактичних і комбінованих моделей реалізації педагогічних технологій за соціальним спрямування необхідно зважати на такі важливі детермінанти (кореляти):

- відтворюваність;
- ефективність;
- керованість;
- концептуальність;
- процесуальність;
- системність;
- урахування консервативності певних елементів й кореляцію їх зі структурою, дозуванням і логікою освітнього змісту.

Інтеграція педагогічних технологій може бути основним ресурсом осучаснення освітнього процесу, адже, як зазначає польський дослідник W. Basak, «в епоху комп'ютерних наук, комп'ютерів, Інтернету, доступу до повної інформації школа перестає бути основним джерелом знань, а вчитель – енциклопедією. Основне завдання освіти – підготувати кожну людину до творчої участі в ІТ-цивілізації, а також до її вдосконалювання й розвитку. За переходу до інформаційної цивілізації шукають нові форми освіти <...> увага приділяється: життю і потребам людини в умовах, що змінюються; інформаційній цивілізації; суб'єктивності й незалежності, розумінню світу й гуманістичних цінностей його розвитку; здатності

вчитися й переборювати проблеми [561, с. 231]. І далі: «освіта в сучасній школі має бути сучасною та ефективною, що розуміється як освіта для розвитку. Це можливо завдяки грамотному плануванню педагогічної діяльності вчителів, які повинні прагнути до правильної реалізації дидактичного й освітнього процесу. Щоб досягати прогнозованих результатів навчання, необхідно вибирати відповідні стратегії й методи [Там само, с. 232]. М. Sackowska переконана, що «сучасне навчання має бути спрямоване на стимулювання, активізацію та розвиток пізнавальної діяльності учнів в освітньому процесі <...> ознайомлення із соціально бажаною системою цінностей» [566].

Словом, інтеграція педагогічних технологій є додатковим поштовхом до професійного самовизначення здобувачів профільної освіти.

За даними психологів, перехід від підліткового до юнацького віку супроводжується покращенням загального емоційного стану на тлі посилення комунікабельності, легкості в спілкуванні. Розширюється коло чинників, здатних викликати емоційні реакції. Урізноманітнюються способи вираження емоційних станів, збільшується їх диференційованість, вибірковість (на що саме реагувати), посилюються емоційна стійкість, урівноваженість, стриманість, здатність керувати власними реакціями, а також змагальність, прагнення домінувати, лідирувати. Характерними рисами юнацького віку є потяг до творчості, радість від подолання труднощів. Усе це, мовою науки, є складниками некогнітивних компетентностей [597], які вивчаються багатьма зарубіжними дослідниками (Aronson J. [601], Borghans L. [564], Duckworth A. L. [564], Durlak J. A. [570], Dymnicki A. B. [570], Heckman J. J. [564], Schellinger K. B [570], Spitzer B. [601], Taylor R. D. [570], Ter Weel B. [564], Weissberg R. P. [570] та ін.). На думку цих науковців, «некогнітивні компетентності (так зване соціальне й емоційне навчання) містять низку навичок, звичок і поглядів, які полегшують діяльність у школі, роботу й саме життя. Вони [некогнітивні компетентності] включають самосвідомість, самоврядування, соціальну поінформованість і навички спілкування, а також завзятість, мотивацію та розвиток мислення» [597]. Тож у молодих людей збагачується сфера естетичних почуттів, зростає чутливість до контрастів. Розвиваються почуття гумору та іронії, пов'язані з інтелектом.

Соціальну компетентність науковці визначають як здатність до співпраці в групі та в команді, мобільність, уміння адаптуватись і визначати особисті цілі, виконувати різні ролі та функції в сім'ї, колективі й суспільстві; планувати, розробляти й утілювати в життя індивідуальні та колективні соціальні проекти; уміння визначати й реалізовувати мету комунікації залежно від обставин; будувати, підтримувати й розвивати взаємини; розв'язувати проблеми за різних життєвих ситуацій [355; 370].

Ядро соціальної компетентності складають потрактовані дослідниками поняття, з-поміж яких ми виокремили найбільш важливі в аспекті

порушеної проблеми: людина як біопсихосоціокультурний феномен; соціалізація; соціальна адаптація; соціальна взаємодія; соціальна диференціація суспільства; соціальна організація суспільства; соціальне здоров'я; соціальне походження; соціальне середовище; соціальний розвиток; соціальний статус; соціальні групи; соціальні інститути; соціальні процеси; соціальні ролі; соціально значущі системні проблеми та ін.; соціон (одиниця соціуму); соціонóm (за зразком *генóm, психонóm*) [77].

Дослідники [Там само] розробили структурну модель соціальної компетентності (рис. 3.1), на яку можуть орієнтуватися заклади загальної середньої освіти у процесі реалізації педагогічних технологій профільного навчання за соціальним спрямуванням.



Рис. 3.1 Структурна модель соціальної компетентності

«Я» – особистісна сфера деталізується в таких соціально значущих результатах становлення особистості, що мають перспективу розвитку:

1) здатність бути суб'єктом життєдіяльності, змінюватися, вдосконалюватися, вивищуватися творчо; пізнавальна активність; потреба розвиватися інтелектуально і збагачуватися духовно; відкритість, самоповага, гідність, цілісність особистості; здатність до рефлексії;

2) сформованість базового світогляду (світобачення, громадянськості, патріотизму та ін.);

3) засвоєність цінностей – абсолютних (вічних), національних, громадянських, особистих, сімейних (родинних); сформована здатність керуватися ними в житті;

4) усталена моральна свідомість; наявність стійких моральних переконань; здатність вчиняти лише морально;

5) розвинена емоційність (емпатія); здатність узгоджувати бажання з можливостями й обов'язками; виражати ставлення до всього, що відбувається; поміркованість; спроможність приймати раціональні рішення й відповідати за їх результати (а в разі прийняття невдалих рішень – за наслідки);

6) культурна обізнаність; готовність сприймати мистецтво; сформованість художніх інтересів і вподобань.

Комунікаційний складник включає такі важливі компоненти:

7) вільне володіння українською мовою; національно-мовна самоідентифікованість; комунікабельність; уміння використовувати мову для розв'язання життєво важливих проблем і реалізовувати увесь спектр її функцій;

8) здатність виконувати соціальні ролі, будувати різновікові й різностатусні стосунки, моделювати й застосовувати адекватні ситуації стратегії спілкування;

9) толерантне ставлення до людей, здатність уявляти себе на їх місці; усвідомлення неповторності й самоцінності кожної особистості;

10) неконфліктність характеру, миролюбність, здатність і потреба запобігати конфліктам, а в разі виникнення – виявляти причини непорозум'їв і долати їх.

Діяльнісний складник формування соціальної компетентності має забезпечити:

11) уміння робити свідомий вибір, визначати особисті цілі; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; самостійність, здатність до самовизначення й самореалізації;

12) здатність творчо застосовувати здобуті знання, набуті вміння й досвід у житті; спроможність самонавчатися, виконувати різні соціальні ролі; готовність до співпраці; вміння працювати в колективі;

13) здатність стратегічно і креативно мислити, проектуючи власне життя; уміння реалізовувати життєві плани;

14) спроможність здійснювати професійне самовизначення й самореалізацію.

15) здатність до самоосвіти впродовж життя.

Використання практичних завдань за соціальним спрямуванням, на нашу думку, сприятиме забезпеченню усвідомленого опанування теорії і практики, створюватиме умови для поглиблення зв'язку навчання з життям, розвитку міжпредметних зв'язків і сприятиме успішній соціалізації випускників у сучасному суспільстві. Включення до підручника завдань, зміст яких узято з життя, розширить світогляд, посилять пізнавальну зацікавленість здобувачів освіти навчальним предметом, розкриватиме практичну спрямованість наукових знань, що уможливить їх застосуван-

ня в житті за різних побутових і соціальних ситуацій. Життєво важливим для учнів є формування у них елементів економічних знань. Це і бюджет сім'ї, і планування витрат на придбання промислових і продовольчих товарів, плата за комунальні послуги, уміння користуватися послугами банківських систем. Формування основ економічної грамотності є одним із чинників забезпечення, поліпшення і прискорення соціальної адаптації учнів та їх інтеграції в суспільство. Подібні знання можна здобути у процесі розв'язання математичних задач, умови яких максимально наближені до життєвих ситуацій. У зміст підручників з гуманітарних предметів слід імплементувати завдання, спрямовані на моделювання життєвих ситуацій і на моделювання варіантів їх розв'язання. Спираючись на чинний зміст освіти, можна скористатися, наприклад, прийомами «осучаснення» літературних героїв, подій, описаних у художніх творах чи відображених у підручниках з історії, географії, економіки та ін. На цьому тлі актуалізуються реальні факти і події, коментарями до яких сповнені соціальні мережі.

Головне для вчителя – мотивувати учнів досягати успіху через засвоєння структурних компонент соціальної компетентності [284]: знання про будову і функціонування соціальних інститутів і структур, про соціальні процеси у суспільстві; знання рольових вимог, які висувуються 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; 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.

Подальші зусилля дослідників доцільно спрямувати на такі проблеми:

- емоційно-ціннісне ставлення до діяльності людини в цифровому просторі;
- моніторинг ефективності сучасних дидактичних технологій в умовах профільного навчання;
- оптимізація набору базових компетентностей, їх градація й комбінування за профілями навчання;
- термінологічна корекція поняттєвого апарату діджитальної освіти;
- формування соціальної та громадянської компетентностей здобувачів освіти на українськомовному матеріалі засобами соціономоспрямованих педагогічних (освітніх) технологій.

Розділ 4

ПІЗНАВАЛЬНА РЕФЛЕКСІЯ ЯК МЕХАНІЗМ РЕАЛІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЙ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

4.1. Технології інтерактивного навчання – засіб рефлексійної діяльності

Сучасна педагогічна наука і практика демонструє підвищений інтерес до питань організації освітнього процесу з використанням технологій інтерактивного навчання. У наукових та науково-методичних працях Н. Баліцької, К. Баханова, О. Біди, Г. Волошиної, О. Єльнікової, Г. Коберник, О. Коберника, Н. Коломієць, О. Кортаєвої О. Пехоти, Н. Побірченко, О. Пометун, Н. Суворової, П. Шевчука застосування технологій інтерактивного навчання розглядається як один із засобів реалізації діяльнісного, особисто-орієнтованого підходів до навчання, відновлення соціалізаційної функції навчальних закладів. Проблемам використання технологій інтерактивного навчання в освітньому процесі початкової, основної і старшої школи, вищих навчальних закладів, і щодо їх упровадження у навчальний процес присвячені дисертаційні дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. Методичні аспекти використання технологій інтерактивного навчання у процесі викладання історії розглядають О. Пометун, Л. Пироженко, правознавства – Н. Суворова, О. Пометун, А. Танцюра, математики – М. Бурда, І. Маркова, хімії – Р. Бабченко, Л. Богданова, Н. Буринська, географії – Л. Вішнікіна, Г. Довгань, мови та літератури – Н. Бондаренко, О. Волкова, Н. Голуб, О. Романенко, Н. Логвіненко, Д. Семчук, Г. Шелехова, В. Щербіна, А. Ярмолюк, загалом розкриває особливості уроків у системі інтерактивного, проблемного, ноосферного навчання В. Шарко [530].

Утім, відсутність чіткої визначеності категоріального апарату призводить до використання у деяких роботах [403, с. 20] різних за своєю суттю дидактичних понять «форми інтерактивного навчання», «інтерактивні технології», «інтерактивні методи» як синонімів. Саме тому під час аналізу проблеми використання технологій інтерактивного навчання в освітньому процесі видається за необхідне визначення нашої позиції щодо змістовного аспекту та дефініції основних понять.

Поняття «інтерактивний» походить від англ. *interact* («*inter*» – взаємний, «*act*» – діяти). Інтерактивне навчання трактують так (рис. 4.1).

Аналіз підходить до визначення поняття «інтерактивне навчання» дає змогу виокремити основну ознаку інтерактивного навчання – взаємодію, яка відбувається а) в системі «учень – учитель»; б) в системі «учень – учень – учитель»; в) в системі «учень – навчальне середовище».

На нашу думку, некоректним є визначення інтерактивного навчання як такого, що відбувається з урахуванням психології людських взаємин,

оскільки вони аргіогі знаходяться в основі будь-якої міжособистісної взаємодії. Вважаємо, що ті підходи, які основною ознакою інтерактивного навчання називають взаємодію між педагогом і учнями, призводять до тавтології, оскільки сама педагогічна категорія «навчання» трактується як організована взаємодія педагога і учнів, в основі якої знаходиться комунікативний механізм [402, с. 23].



Рис. 4.1. Характеристики інтерактивного навчання

Ми в своєму розумінні інтерактивного навчання виходимо з того, що кожний суб'єкт навчально-виховного процесу діє у певному навчальному середовищі, де він «знаходить область досвіду, що опановується» [403, с. 13]. Кожний компонент цього середовища виступає як джерело інформації, трансформація якої в елементи інструментальної сфери особистості відбувається за самостійної розумової діяльності або продуктивної взаємодії з навчальним середовищем. Проте, для досягнення певного результату така взаємодія має бути організованою й цілеспрямованою.

Отже, *інтерактивне навчання* ми розглядаємо як процес *організованої, цілеспрямованої взаємодії старшокласників з навчальним середови-*

щем як умову їхнього розумово-пізнавального розвитку за розгортання рефлексійної діяльності. Слід підкреслити, що системоутворювальним елементом навчального середовища є учитель (викладач). На нашу думку, поняття «інтерактивне навчання» є досить широким і включає, у тому числі, і навчання за допомогою сучасних технічних засобів: комп'ютера, інтерактивної дошки та ін. [126].

Під час вивчення фахової літератури з проблематики використання технологій інтерактивного навчання зустрічаємо вживання таких понятійних утворень, як «форми інтерактивного навчання» або «інтерактивні форми діяльності». О. Аксьонова пропонує конструкт «інтерактивні форми діяльності» та визначає їх як специфічну соціально-педагогічну структуру певної діяльності, яка здійснюється шляхом взаємодії суб'єкта з оточенням [1, с. 36]. Такий підхід вважаємо дискусійним, оскільки незрозуміло, що саме дослідниця має на увазі, говорячи про процес «формування фізичної культури особистості» [Там само]. Якщо йдеться про навчання, тоді доцільніше говорити про інтерактивне навчання. Якщо маються на увазі форми навчально-пізнавальної діяльності, то можемо говорити про групову, парну або колективну форми. Е. Федорчук [505] трактує інтерактивні форми навчання як систему правил організації взаємодії між суб'єктами навчального процесу у формі навчальних ігор, що спонукає учнів переживати ситуації успіху в навчальній діяльності. Т. Сердюк форми інтерактивного навчання трактує як «зовнішнє вираження узгодженої діяльності вчителя та учнів, що здійснюється в режимі діалогу» й відбувається за парної, групової, кооперативної і колективної форм» [455, с. 123].

Спираючись на трактування авторитетними українськими дидактами понять «техніка» і «методика», вважаємо дискусійним використання таких понять, як «інтерактивна техніка» та «інтерактивна методика». Під технікою в дидактиці С. Гончаренко розуміє «комплекс особистісних здатностей педагога, які актуалізуються спонтанно, мимовільно, на рівні звички, внутрішньої педагогічної культури, педагогічної інтуїції» [167, с. 177]. Методика, за визначенням ученого, – це теорія навчання певному навчальному предмету [Там само, с. 74].

Найпоширенішим у фаховій літературі є вживання термінів «інтерактивні методи» та «інтерактивні технології». Для обґрунтування нашої позиції щодо доцільності використання цих термінів ще раз проаналізуємо наукові підходи до розуміння такого явища, як інтерактивна технологія.

Найпоширенішим у вітчизняній фаховій літературі є визначення технологій інтерактивного навчання, запропоноване О. Пометун: це такі технології, які унеможливають неучасть учнів у процесі навчання, заснованому на взаємодії його учасників. На її думку, інтерактивна технологія – це певна методична система, основу якої становлять методи, спрямовані на активізацію навчання [403, с. 23]. Досить широке визначення

інтерактивних технологій, побудоване на переліку їх основних ознак, пропонують Т. Кравченко і О. Кобернік: сукупність технологій, які мають проблемно-пошуковий характер, складаються з окремих інтерактивних методів, засновані на взаємодії суб'єктів навчання з навчальним середовищем і базуються на особистісно-орієнтованому підході. На думку авторів, інтерактивні технології включають чітко запланований результат навчання, окремі інтерактивні методи і прийоми, а також стимулюють процес пізнання [299, с. 18–19].

Вважаємо, що слід чітко розрізняти технології інтерактивного навчання та методи інтерактивного навчання. Принципова різниця між технологіями і методами полягає в тому, що перші гарантують отримання запланованого результату і дають змогу проектувати подальший навчальний процес [64, с. 42]. О. Пометун і Г. Фрейман трактують інтерактивний метод як спосіб організації активної взаємодії учнів і вчителя з метою досягнення визначених дидактичних результатів [407, с. 320]. Н. Коломієць визначає інтерактивний метод як спосіб організації пізнавальної діяльності, який ґрунтується на взаємодії, на діалоговому чи полілоговому спілкуванні учасників навчального процесу [263]. На думку К. Крутій, інтерактивні методи – це методи спілкування на основі діалогу [308]. О. Лаврентьева також вказує на ефективність такої взаємодії учасників навчально-виховного процесу [313, с. 54–60].

З огляду на профільне навчання, нам імponує визначення О. Пометун і Г. Фрейман, але з певним уточненням: метод інтерактивного навчання виступає як засіб організації активної взаємодії *суб'єктів навчання з навчальним середовищем* з метою досягнення визначених дидактичних результатів. У нашому випадку це реалізація профільного навчання. Загалом ми розглядаємо методи інтерактивного навчання як необхідний компонент технологій інтерактивного навчання. Саме система цілеспрямовано дібраних і використаних у освітньому процесі методів інтерактивного навчання складає ядро технологій інтерактивного навчання. Якщо технології інтерактивного навчання можна, за класифікацією Г. Селевка, віднести до мезотехнологій, то методи інтерактивного навчання застосовуються на рівні мікротехнологій.

Ми вже зазначали, що фундаментальною ознакою технологій інтерактивного навчання є навчальна взаємодія, яка розгортається між суб'єктами освітнього процесу і виступає водночас «причиною і результатом спільної діяльності» [306, с. 98]. За впливу суб'єктів педагогічної взаємодії одне на одного (що зумовлено активністю кожного суб'єкта, їхньою реакцією на дії інших), виникає, за характеристикою О. Полторака, інтерактивна взаємодія, тобто певне суб'єкт-суб'єктне комунікативне поле, що стимулює потреби учасників освітнього процесу у самоактуалізації і самореалізації [400, с. 300]. Така спрямованість, звісно, зумовлює певні характеристики навчання (головні) з використанням техноло-

гій інтерактивного навчання: діалогічність навчання як «центральна характеристика гуманітарно-орієнтованої взаємодії між людьми; спрямованість на продуктивну, творчу діяльність; самостійний пошук способів і їх варіантів розв'язання поставлених навчальних задач; активне відтворення засвоєних знань у нових (незнайомих) чи нестандартних умовах; розгляд інформації як інструменту досягнення цілей навчання, а не його кінцевий результат [Там само, с. 64].

Застосування технологій інтерактивного навчання у процесі реалізації профільного навчання передбачає досягнення конкретних цілей. Однією з таких є створення комфортних умов навчання, за яких учень усвідомлює свою успішність, стає впевненим у своїх інтелектуальних, духовних, предметних здібностях, що веде до підвищення продуктивності профільного навчання. З огляду на це, організація навчання з використанням технологій інтерактивного навчання «передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем на основі аналізу обставин і відповідної ситуації» [Там само, с. 9]. Вважаємо, що обґрунтованою є думка К. Крутій, яка характеризує взаємодію, що виникає в умовах застосування технологій інтерактивного навчання, як соціально-дидактично нормовану. За аргументацією дослідниці, обмін досвідом, діяльність у комунікаційному просторі дає змогу схарактеризувати таку взаємодію як соціальну, а її дидактичність визначається предметно-специфічним змістом навчального матеріалу, обмеженість взаємодії певними обсягами навчального матеріалу й часу зумовлює її нормованість. Як слушно зауважує науковець, учитель і учень під час взаємодії перебувають у певній рівновазі, оскільки структурна побудова занять, на яких використовуються інтерактивні технології, змінює саму сутність навчального процесу: «обоє працюють для того, щоб навчатися, ділитися своїми знаннями, досягненнями життєвого досвіду» [308, с. 140]. Ми до цього додали б, що не лише вчитель і учень, а також взаємодія відбувається у співвідношеннях учень і учень, учень і учні. Отже, технології інтерактивного навчання у профільному навчанні виконують соціально важливу роль, оскільки виступають як засіб упровадження ідей співпраці у навчальний процес. Під час їх використання удосконалюються соціальні навички, необхідні для конструювання взаємодії у структурі спільній діяльності, розвиваються емпатійна культура, навички рефлексії і самодіагностики тощо. Водночас, основним джерелом навчального пізнання виступає досвід самого учня, а вчитель є головним помічником у засвоєнні і розширенні цього досвіду, розвитку творчих здібностей. Особистісний досвід поповнюється не тільки в учня, а й у вчителя, оскільки в процесі взаємодії відбувається і його перетворення.

У профільній освіті технології інтерактивного навчання спонукають до рефлексії, розвивають творчі здібності учнів і самостійність їх мислення. Учні під час розв'язання проблемно-рефлексійних ситуацій само-

стійно обирають мету, окреслюють проблеми, заглиблюються в суб'єктивний досвід. Водночас припускається моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, загальне розв'язання питань на підставі аналізу обставин і ситуацій. Тож сутність використання технологій інтерактивного навчання зводиться до накопичення суб'єктивного досвіду.

Застосування технологій інтерактивного навчання переслідує мету – створення сприятливих умов для навчання й виховання способами активної взаємодії учнів і вчителів, учнів між собою – для розв'язування спільних проблем. Це – співнавчання, взаємонавчання, тісна взаємодія в міні-колективі (група, ланка, команда), коли і учні, і вчитель є рівноправними суб'єктами навчання. Основою технологій інтерактивного навчання є взаємодія учасників процесу навчання, що здійснюється за допомогою методів, які активізують сам процес спілкування – діалог.

Отже, головними ознаками технологій інтерактивного навчання є міжособистісна, діалогічна, рівноправна взаємодія вчителя і учня, учня з іншими учнями; зміна установок на співпрацю і соціальні цінності, задоволення від такого навчання; спонукання учнів до конкретних дій; значне підвищення ролі особистості педагога, він виступає як лідер, організатор; рефлексія щодо засвоєння нової інформації; поєднання парної, групової діяльності на паритетних засадах [207; 404; 406].

Утім, не завжди відповідна технологія може бути задіяна. Типовими недоліками технологій інтерактивного навчання можна вважати:

1) неможливість використовувати цю технологію з першого до останнього заняття. Перше заняття – це обов'язкова розповідь учителя про мету, завдання, методи й форми проведення занять. Останнє заняття – це захист творчих робіт учнів індивідуально, а не в групах, бо кожен повинен отримати «залік»; 2) відсутність достатньої підготовки всіх учнів до кожного заняття; 3) неготовність і невміння деяких учителів створювати вже на самому початку заняття позитивну психологічну атмосферу, яка сприятиме розвитку особистості. Учнів потрібно вразити, здивувати, зацікавити й заінтригувати, та не всім учителям це дається одразу; 4) нерозробленість сучасною дидактикою цієї технології.

Незважаючи на окреслені негативні чинники, останнім часом усе більше уваги приділяється таким методам навчання, які в основу освітнього процесу ставлять діяльність учня, спрямовують активність і самостійність пізнання, дають широкі можливості для розвитку особистості школяра. Головне завдання технологій інтерактивного навчання у процесі реалізації профільного навчання – усебічний розвиток особистості, вміння критично мислити й ставитися до інформації. Застосування технологій інтерактивного навчання дає змогу вчителю об'єднати діяльність кожного учня, тобто, створюється система взаємодій: учитель – учень, учитель – клас, учень – клас, учень – учень, група – група), пов'язати його (учня) навчальну діяльність і міжособистісне спілкування [394, с. 156].

Використання технологій інтерактивного навчання в профільному навчанні передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання ролевих ігор, спільне розв'язання проблем. Унеможливорюється домінування будь-якого процесу або якоїсь ідеї. Тобто, освітній процес організований у такий спосіб, що переважна більшість учнів залучена у процес пізнання, вони мають можливість усвідомлювати те, що вони знають і про що думають. Спільна діяльність учнів у процесі пізнання людини означає, що кожний робить свій індивідуальний внесок, відбувається обмін знаннями, ідеями, способами діяльності і має місце взаємної підтримки, що дає змогу не лише здобувати нові знання, а й входження у світ професій.

Усі складові технологій інтерактивного навчання поділяються на інваріантні і варіативні. До інваріантних належать такі, що визначають діяльність як творчу (пізнавальна суперечка, бачення та формулювання проблеми навчально-творчих завдань, альтернативна діяльність, формування гіпотези). Варіативні – це методи (словесні, ілюстративні, практичні) і форми навчання, які змінюються відповідно до навчального предмета, індивідуальних особливостей вчителя й учнів, педагогічних умов тощо. Інтерактивні навчальні технології ґрунтуються на етапах творчої діяльності (моделювання життєвих ситуацій, альтернативне, гіпотетичне розв'язання проблеми).

Моделювання життєвих ситуацій ми вважаємо ефективним засобом навчання, адже ситуації і в художньому творі, і в історичній дійсності ґрунтуються на інформації, в основі якої лежать судження, що справляють враження несумісних. Головна відмінність – у способах виявлення проблеми. Так, у процесі вивчення літератури це:

- проблема, що лежить в основі художнього твору, яка, наприклад, у романі Панаса Мирного «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» відбита у його назві;

- суперечливість у характері, поведінці героїв твору. Так, під час осмислення образу Раскольнікова (Достоевський Ф. «Злочин і кара») виявляється суперечливість його поведінки: герой твору убиває стару лихварку, як йому здається, на благо принижених і скривджених. Утім, Раскольніков і Лізавету позбавляє життя – заради якої він і вчинив перший злочин;

- суперечливі оцінки літературного твору або його персонажу з боку різних критиків, літературознавців і т. ін.

Розв'язання проблемно-рефлексійної ситуації у профільному навчанні відбувається на основі гіпотетичного мислення. Гіпотеза, як специфічна форма розвитку знань, є предметом досліджень філософів, психологів, педагогів. Значення гіпотези у наукових відкриттях образно показав відомий учений-хімік Д. Менделєєв, який писав, що гіпотези полегшують і роблять цілеспрямованою наукову роботу, як плуг землероба поліпшує вирощування корисних рослин. Проте, у педагогіці до проблеми гіпотези, гіпотетичного мислення звернулися недавно. Включення гіпотези до категорія-

льного апарату дидактики і використання її у навчальному процесі є умовою ефективності реалізації профільного навчання [134].

У науці гіпотеза визначається як певна система суджень, понять та умовиводів, в основі яких лежать проблематичні судження, тобто такі, істинність чи хибність яких ще не доведена, але їх імовірність обґрунтовується знаннями, здобутими раніше. Крім того, гіпотеза – це і сам процес висування, обґрунтування й доведення імовірних суджень і умовиводів про сутність пояснювального предмета. Аналізуючи гіпотезу як форму розвитку знань, учені підкреслюють, що гіпотеза є ймовірними знаннями, в яких виокремлюються дві сторони: що є в існуючих знаннях і як точно вона їх висвітлює; які нові перспективи в подальшому пізнанні вона відкриває. Серцевину гіпотези становить припущення, яке американський учений Д. Пойа називає головною ідеєю розв'язання проблеми. Припущення – це вираження рівня знань про предмет, коли ще не досягнуто повного його розуміння, а допускається одне з імовірних. Проте, припущення – це ще не гіпотеза. Щоб припущення перетворилося на гіпотезу, його слід обґрунтувати. Характерним і невід'ємним елементом гіпотези є висновки, що випливають з неї. Утім, висновки теж залишаються на рівні ймовірних знань доти, поки не дістануть прямого або непрямого експериментального чи теоретичного підтвердження. За цієї умови доведена гіпотеза перетворюється на теорію. Основою гіпотези є інформаційно-пізнавальна суперечність. Логіка гіпотези – це логіка руху змісту в формі і на основі суперечності, логіка руху суперечності, її розв'язання та одночасного переходу в якісно новий зміст (за Біблером В.).

Виокремлюються два способи побудови гіпотези: аналітичний та інтуїтивний. Аналітичний здійснюється з порівняно повним усвідомленням дослідних прийомів, операцій за складеним планом тощо. Це може бути індуктивне узагальнення фактів, здобутих на основі спостережень, експериментів і теоретичне їх обґрунтування. Гіпотеза може бути побудована на основі дедуктивного виведення її з уже відомих і доведених теорій, законів тощо. Припущення не завжди виводиться учнями логічно із сукупності знань. Воно може бути результатом інтуїтивного мислення.

Вивчення досвіду організації навчання у старшій школі показує, що інколи учень миттєво розв'язує складне завдання, висловлює радість від того, що він «здогадався». А вчитель дуже часто реагує на це так: «Ти не здогадуєся, ти думай!». На жаль, такий учитель не розуміє, що учень виявив здатність до творчого мислення. Таку радість слід розділити з учнем, схвалити його творчу розумову діяльність.

Проте, як пише З. Калмикова, «для того щоб інтуїтивно знайдені нові знання мали дійову силу, були широко використані на практиці, необхідне усвідомлення не лише результатів, а й процесу пошуків, ключа до розв'язання, тобто шлях інтуїтивного пошуку потім має одержати своє адекватне відбиття в слові» [236, с. 16].

Перед учителем стоять серйозні завдання з організації профільного навчання. Вчитель повинен спрямувати рефлексійно-пошукову діяльність на побудову гіпотези і бути готовим надати допомогу, «підказати» хід подолання суперечності. Під час побудови гіпотези роль непрямого управління рефлексійно-пошуковою діяльністю відіграє «підказка». Роль «підказки» досліджували психологи О. М. Леонтьєв, А. Пономарьов. У процесі рефлексійно-пізнавальної діяльності «підказка» може бути здійснена у формі додаткової інформації, розв'язання задачі, додаткового запитання, експерименту тощо, що мають спрямувати думку учнів.

Практика показує, що у процесі реалізації профільного навчання, перевірці гіпотези приділяється мало уваги. Досить часто процес постановки і розв'язання проблеми завершується висуванням припущення і не досить повним його обґрунтуванням. Показовим у цьому плані є дослідження, проведені В. Шубинським. Дослідник довів, що за діалектичної суперечності учні найчастіше схильні застосовувати одну логічну структуру думки «або-або». Так, учні шостого класу отримали запитання для письмової відповіді за баладою Р. Стівенсона «Вересків мед»: «Хто в цій історії сильний, а хто – слабкий?» Більшість учнів (36 з 38) дали однозначну відповідь: «Сильний – шотландський король: у його руках військо, а слабкий – народ медоварів: він беззахисний», або: «Медовари сильніші, ніж шотландський король, тому що вони не відкрили таємницю свого народу». Школярі не зуміли всебічно осмислити суперечність і у відповіді показали слабкість сильного і силу слабого. Таке ставлення до діалектичної суперечності, як вказує дослідник, зберігається до 10-го класу.

Безумовно, будуючи припущення за формулою «або-або», учні демонструють недостатню розвиненість гіпотетичного мислення, не вміють обґрунтовувати, доводити свої судження. Як правило, доведення обмежується одним аргументом, припущення не аналізується і не обґрунтовується всебічно.

Проблемна ситуація і процес її вирішення на основі гіпотези – це інваріантні складові творчо-розвивальних технологій. Варіативність методів і форм, що застосовуються у рефлексійно-пізнавальній діяльності у процесі профільного навчання, сприяють реалізації інваріантних складових і є основою для виділення творчо-розвивальних технологій, до яких належать:

- технологія особистісного «відкриття» знань, умінь і навичок;
- технологія навчального дослідження (вивчення предметів у природних обставинах, спостереженням, лабораторними дослідженнями, конструюванням тощо);
- проектна технологія (передбачає розв'язання учнем або групою учнів будь-якої проблеми, здійснення творчих проектів, що вимагає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого, – інтегрування знань, умінь з різних навчальних предметів, галузей науки, техніки тощо);

- інформаційна технологія (комп'ютерні програми, системи машинної графіки, обчислювальні експерименти, дистанційне навчання);
- технологія «мозкового штурму»;
- технологія розв'язання евристичних завдань;
- технологія розв'язання дослідницьких задач тощо.

Частина знань, умінь, навичок (у сучасних умовах незначна) має завоюватися не у процесі сприйняття, а як продукт їх пошуку та «відкриття». Підготовка до таких занять має свої особливості:

- навчальний матеріал має містити рефлексійно-пізнавальний конфлікт або створювати умови для його виникнення за сприймання цього матеріалу учнями старшої школи з певною підготовкою;
- матеріал має бути посильний для самостійного пошуку учнів;
- навчальний матеріал має бути структуровано відповідно до рефлексійно-пізнавальної діяльності.

В організації «відкриття знань, умінь і навичок» чітко виокремлюються два взаємозв'язані елементи: рефлексійно-пізнавальна діяльність учнів старшої школи; управління цією діяльністю з боку вчителя. У результаті рефлексійно-пізнавальної діяльності старшокласники формулюють правила, закони і «відкривають» для себе нові знання.

Опрацьовано класифікацію технологій інтерактивного навчання за формами (моделями) навчання, за яких вони реалізуються з огляду на мету заняття і форми організації навчальної діяльності учнів старшої школи.

1. Технології кооперативного навчання («Робота в парах», «Ротаційні трійки», «Два – чотири – усі разом», «Карусель», «Робота в малих групах», «Діалог», «Синтез думок», «Спільний проект», «Пошук інформації», «Коло ідей», «Акваріум» і т.п.) розглянуто і в таких останніх дослідженнях [58; 59; 86; 175; с. 311, с. 149–157; 387; 396; 527 та ін.].

2. Технології колективно-групового навчання («Обговорення проблеми у загальному колі», «Мікрофон», «Незакінчені пропозиції», «Мозковий штурм», «Навчаючись – учусь», «Мозаїка», «Аналіз ситуації» (case-study), «Розв'язання проблем», «Дерево рішень» тощо) нині активно досліджуються [86; 140; 161; 162; 334; 427; 440; 472; 531 та ін.].

3. Технології ситуативного моделювання («Судове слухання», «Громадське слухання», розігрування ситуацій за ролями: «Рольова гра», «Відтворення сценки», «Драматизація» і т.ін.). Серед останніх публікацій такі [58; 59; 85; 154; 194; 338 та ін.].

4. Технології відпрацювання дискусійних питань («Метод ПРЕС», «Зайняти позицію», «Зміни позицію», «Шкала думок», «Континуум», «Дискусія», дискусія в стилі телевізійного ток-шоу, «Оціночна дискусія», «Дебати» і т.п.) також перебувають у полі зору як науковців, так і практиків [85; 163; 344; 348; 527; 528; 542 та ін.].

Наші опитування показали: для учнів старшої школи є досить привабливими колективна і групова форми навчальної роботи, що характе-

ризуються, насамперед, безпосередньою взаємодією між її учасниками, які спільно розв'язують загальне навчальне завдання. Загалом опитано 299 юнаків і дівчат. Результати опитування подано на діаграмі (рис. 4.2).

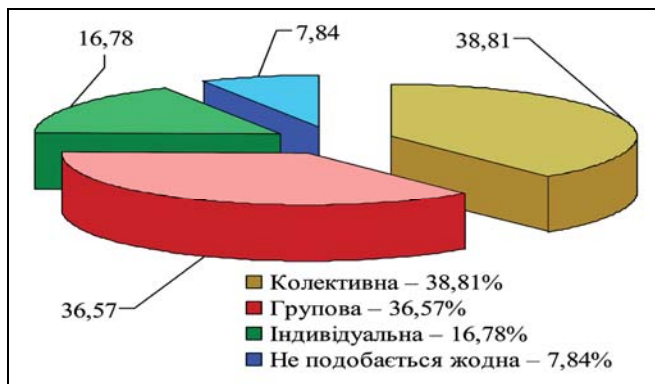


Рис. 4.2. Розподіл відповідей старшокласників на запитання «Яка з перелічених форм роботи під час уроків Вам найбільше подобається?»

З огляду на викладене, вважаємо, що саме ті форми роботи, які обрала учні, найдоцільніше застосовувати на певних типах уроків.

Урок-бесіда проводиться у формі діалогу, ґрунтується на активному залученні учнів до процесу пізнання. Переваги цієї форми полягають у безпосередньому контакті вчителя з учнями, що дає змогу привернути увагу до найбільш важливих питань теми, що вивчається.

У процесі уроку-бесіди вчитель уважно стежить за розвитком думок учнів і проявляє певну гнучкість у деяких ситуаціях, що можуть виникнути під час відповідей. Зміст і особливості викладу навчального матеріалу визначаються з урахуванням ступеня підготовленості класу. Складність уроку-бесіди полягає в тому, що вчителю не завжди вдається залучити до бесіди всіх учнів. Та цього можна досягти через використання проблемних запитань, щоб зосередити увагу учнів і залучити їх до спільного виконання завдань уроку.

Урок-дискусія. Саме цей тип уроку у профільному навчанні дає можливість кожному старшокласникові відстоювати свої погляди, демонструвати свою позицію. Учитель під час викладу теоретичного матеріалу залучає учнів до цього процесу, використовуючи прийом «запитання – відповідь» і сприяє вільному обміну думками.

Це значно активізує рефлексійно-пізнавальну діяльність учнів, дає змогу вчителю сприяти формуванню колективної думки більшості учнів класу, а також спиратися на неї з метою подолання негативних установок і помилкових поглядів деяких учнів. Ефективність організованої

дискусії може бути досягнута лише за умови правильного вибору запитань. Запитання і завдання для обговорення мають ретельно добиратися самим учителем з урахуванням принципу доступності.

Урок, на якому аналізуються та обговорюються конкретні ситуації. Організація рефлексійно-пізнавальної діяльності учнів, побудована на аналізі конкретних ситуацій, є одним з ефективних способів проведення занять. Опис ситуації може залежати від мети її використання. На уроках найчастіше застосовується аналіз мікроситуацій, опис яких має бути лаконічним і виражати суть конфлікту або проблеми. Обговорення мікроситуації створює можливість для активізації рефлексійно-пізнавальної діяльності учнів. Значні можливості для добору ситуацій дають газетні і журнальні статті, документальні і художні фільми, інші джерела інформації. Запропонований матеріал можна рекомендувати для самостійного аналізу й обговорення з метою закріплення й поглиблення знань. Для формування або вдосконалення вмінь під час використання здобутих знань найчастіше застосовуються ситуації-проблеми, за яких учні мають не лише проаналізувати ситуацію-проблему, а й аргументувати свою відповідь-розв'язання. Учні, яким пропонується проаналізувати конкретні ситуації, включаються в активний рефлексійно-пізнавальний процес. Від них вимагається не тільки оприлюднювати вирішення проблеми або розв'язок завдання, а й обстоювати свої здобутки під час дискусії. У процесі такої діяльності формуються необхідні компетентності, зокрема такі, як оперування інформацією, уміння теоретично обґрунтувати свої судження, брати участь у виробленні колективного рішення.

Урок із застосуванням елементів мозкового штурму. Така форма занять припускає використання евристичних методів, що стимулюють творчу діяльність. Творчий підхід полягає у висуванні ідей, які містять елементи нового, несподіваного, в обґрунтуванні припущень і в логічних міркуваннях, що перериваються актом інтуїтивного усвідомлення. Класичний метод мозкового штурму припускає поділ за часом щодо виконавців етапів генерації ідей і їхніх критиків. Серед учасників вибираються «генератори» і «критики». Завданням перших є висловлення щонайбільшої кількості ідей без їх критики. Інша група критикує висловлені ідеї й аргументує свої критичні зауваження. Загалом знаходиться спільне рішення. Ефективність організації навчального процесу з використанням мозкового штурму залежить від уміння вчителя викликати активну рефлексію учнів. Мозковий штурм як спосіб генерування ідей і розв'язання творчої задачі був запропонований А. Осборном. Основна мета цієї технології полягає у зборі значної кількості ідей, звільнення від інерції мислення. Забороняється критикувати запропоновані учасниками ідеї, водночас репліки, жарти заохочуються. Учитель повинен уміло керувати дискусією, ставити стимулюючі запитання. Найоптимальніша група – 7–15 осіб. Відбір ідей здійснюють експерти. Оцінка здійснюється в два етапи.

Урок-консультація. Такі уроки проводять тоді, коли тема дуже складна і потрібно визначити труднощі під час її засвоєння. Після короткого викладу матеріалу учні ставлять учителеві запитання. Пошукам відповідей відводиться значна частина навчального часу. Наприкінці занять проводиться невелика дискусія. Після відповідей на запитання вчитель робить загальний висновок. Уроки-консультації також можуть проводитися й у зв'язку із самостійним вивченням нового матеріалу – з метою перевірки якості його засвоєння.

Уроки-консультації наразі мають висуваються чи не на перший план, адже ми з'ясували, що 52,18% учнів 10–11-х класів віддають перевагу якраз самостійному навчанню (дані здобуто під час згадуваних констатувальних зрізів).

Урок «прес-конференція». Ця форма занять організовується за наявності комплексу проблем; для їх розв'язання можуть залучатися висококваліфіковані фахівці. Доцільним є запрошення спеціалістів з різних галузей знань для розкриття багатогранності вирішення проблеми. Така форма занять дає змогу розглядати знання про професії на різних рівнях, що сприяє усвідомленому вибору професії. Наприклад, для обговорення проблеми екології запрошуються вчителі, які викладають різні навчальні предмети. У процесі організації заняття за участю кількох фахівців найбільш оптимальним є підготовка запитань у письмовому вигляді. Іноді це робиться завчасно, аби запрошені могли розподілити між собою запитання і підготувати необхідний матеріал.

Заняття у формі «прес-конференції» можна провести із застосуванням відеотехніки і відеозаписів.

Тематична дискусія. Таке заняття проводиться після вивчення теми з метою обговорення складних навчальних проблем шляхом обміну між учнями інформацією і досвідом. Обрана для дискусії тема має містити предмет обговорення з різними підходами до вирішення тих самих питань.

Після того, як учні завершать виступи з підготовленими повідомленнями за визначеною темою, розпочинається обмін думками, що виливається у вільну дискусію. Функції вчителя полягають у скеровуванні дискусійного процесу, акцентуванні уваги на ключових моментах проблеми і багатоаспектності її розгляду.

Неодмінною умовою, що забезпечує активну участь учнів у дискусії, є вибір учителем актуальної теми, представлення для обговорення низки взаємозалежних проблем, що вимагають свого вирішення і викликають зацікавленість учнів. Підсумовуючи виступи учнів-доповідачів, учитель узагальнює запропоновані в науковій літературі способи розв'язання проблеми та думки учнів, на основі чого виокремлюються пріоритетні напрями розв'язання заявленої проблеми.

Проектна технологія. Навчальне проектування виникло у 20-ті роки ХХ ст. у США на основі результатів діяльності Дж. Дьюї. Послідовник

Дж. Дьюї В. Кілпатрік продовжив роботу над проектами, розробив їх класифікацію. Ідеї проектного навчання також розробляв і російський педагог С. Шацький. Технологія проектування передбачає розв'язання учнем або групою учнів суперечності, подолання інформаційного конфлікту.

Проектна технологія у профільному навчанні спрямована на з'ясування рефлексійно-пізнавального конфлікту, проблеми (завдання), що потребує дослідницького пошуку, інтегрованих знань для її розв'язання. Результати проектів мають бути відповідно оформлені – відеофільм, альбом, газета тощо. За кількістю учасників проекти поділяються на індивідуальні, парні і групові. За часом проведення – короткочасні (до тижня), середньої тривалості (від тижня до місяця), довготривалі (кілька місяців).

Так, наприклад, Анна Бикова (Пісківська гімназія, Бородянський р-н Київської обл.) підготувала курсову роботу «Феномени психіки», включивши до змісту розгляд таких понять: сприйняття (ілюзія сприйняття), увага (види та особливості уваги), пам'ять та її види, уява, емоції, почуття, мислення і розв'язання задач, вербальне мислення, логіка і парадокси, рефлексія та інтуїтивне мислення.

У висновках старшокласниця зазначила: «Я намагалася вивчити і дослідити основні форми пізнання світу людиною та їх феномени. В своїй курсовій роботі я висвітлила основні завдання, які поставила перед собою: дослідити процес сприйняття людини, ілюзії; розкрити сутність поняття «увага», вивчити її види та особливості; дізнатися про пам'ять та її види; дослідити поняття уяви, емоцій та почуттів; вивчити процеси мислення та рішення задач». Інша старшокласниця Віта Кириленко підготувала проект з презентацією «Довголіття людини». Вона використала не лише інформацію, почерпнуту з наукових джерел, а й використала досвід реальної людини, яка прожила тривале життя. Свій проект Віта структурувала так: «1. Історична довідка»; «2. Середня тривалість майбутнього життя»; «3. Чи можна продовжити життя?»; «4. Фактори, від яких залежить здоров'я та довголіття»; «5. Вивчення проблеми старіння в сучасності»; «6. Що потрібно, аби прожити довше?»; «7. Головний секрет довголіття – здоровий спосіб життя»; «8. Секрети довголіття від найстарішого українця».

Урок із застосуванням технології зворотного зв'язку. Зворотний зв'язок як реакція слухачів на слова і дії вчителя існує завжди. Нині широко використовуються спеціально обладнані кабінети, де вчитель може за допомогою технічних пристроїв одержувати відомості про характер засвоєння навчального матеріалу всіма учнями. Запитання і завдання пропонуються на початку і в кінці викладу матеріалу. У першому випадку – для того, щоб довідатися про ступінь поінформованості учнів з проблеми, що викладається. Наприкінці уроку учням ставляться контрольні запитання з метою проведення поточної діагностики, з'ясування того, наскільки правильно усвідомлена проблема і визначені шляхи її розв'язання.

Ефективність такої організації навчального процесу залежить і від якості технічного і програмного забезпечення. Можна використовувати машинний і безмашинний варіанти програмованого контролю із застосуванням перфокарт, матриць, тестів, що прискорює процес виконання учнями завдань і полегшує перевірку їх виконання. У деяких випадках доцільним буде показ учителем зразків відповідей і здійснення учнями самоконтролю.

Успішність реалізації профільного навчання залежить від особливостей задіяних технологій, які спрямовуються на розв'язання комплексу дидактичних задач: набуття відповідних компетентностей, аналіз й узагальнення фактів, прийняття й обґрунтування рішень, аргументований захист своїх позицій у дискусіях тощо.

Ігрові технології. Якісне формування відповідних компетентностей вимагає, щоб задачі навчальної діяльності відповідали пізнавальним потребам та інтересам учнів. Водночас, навчання є дещо жорсткою детермінованою діяльністю, адже в навчальній інформації містяться дані, які слід засвоїти в тому вигляді, у якому вони подаються, що часто виключає будь-яку довільність.

Ця суперечність розв'язується завдяки спеціальній організації навчального процесу, ефективність якого може підвищуватися за рахунок використання ігрових технологій.

Гра, на думку деяких дослідників, належить до тих видів людської діяльності, серед яких у прихованій формі здійснюється навчання, хоча цілі ігрової діяльності можуть і не декларуватися [11]. Педагогічні аспекти гри розглядаються у роботах Ш. Амонашвілі, П. Каптерева, А. Макаренка, К. Ушинського та ін. Отже, ігрові технології у процесі реалізації профільного навчання дають змогу залучити учнів до активної рефлексійної діяльності і цілеспрямовано впливати на неї. До них належать технології, що сприяють формуванню вмінь учнів виконувати завдання на основі компетентного вибору альтернативних варіантів та оптимального варіанта, запропонованого учасниками гри.

Кожен вид ігрової діяльності містить мотиваційні, змістово-операційні й емоційно-вольові компоненти. В іграх моделюються ситуації, які вимагають активності і підпорядкування чітко встановленим правилам всіх учасників. У процесі ігрової діяльності учасники виявляють здібності й уміння: організаційні, комунікативні, інтелектуальні, евристичні. Апробація ігрових технологій у практиці навчання підтвердила їх навчальну ефективність. Розробляються й апробуються різні види і типи ігор: навчально-ділові, імітаційні, рольові, навчальні, педагогічні, операційні, дидактичні, пізнавальні, профорієнтаційні.

Дослідник Г. Селевко педагогічні ігри розрізняє за характером діяльності і характером педагогічного процесу, за ігровою методикою, предметними галузями та ігровим середовищем (рис. 4.3).



Рис. 4.3. Класифікація педагогічних ігор
(за Г. К. Селевком [453, с. 200])

Як показують дослідження, для учнів старшої школи є досить привабливою групова форма навчальної роботи, що характеризується, насамперед, безпосередньою взаємодією між її учасниками, які спільно розв'язують загальну навчальну задачу. Однією з форм групової роботи, що має характер гри, є ділова гра, яка є досить дієвою в умовах профільного навчання. У процесі ділової гри учні виконують певне практичне завдання. Однак, від процесу розв'язання практичних завдань ділова гра відрізняється тим, що вона не може бути вирішена одним учнем (точніше, ефективність, на яку вона розрахована, не може бути досягнута). Для розв'язання поставленої задачі необхідний розподіл ролей між її учасниками (наприклад, гра, що стосується вчительської практики; відбувається розподіл ролей – вчитель, учень, батьки та ін.).

Ділова гра – це імітація реальної практичної діяльності, у процесі якої учасники повинні виконувати певні службові обов'язки і функції в загальній системі взаємодії, приймати рішення, робити свій внесок у комплексне вирішення поставленого перед ними загального завдання. Характер ділової гри залежить від ступеня її складності (кількість учасників, тривалість за часом, складність самого завдання), проблемності

(конфліктність ситуації, протистояння сторін), а також від ступеня імпровізації учасників (заздалегідь заданих дій для вільної імпровізації). Процес вироблення рішень є продуктивним, що виявляється у відкритті принципово нового або вдосконаленні наявного вирішення поставленого завдання. Робота в групі стимулює вироблення нових ідей і рішень.

Для досягнення належного ефекту варто підготувати учасників до проведення гри: заздалегідь окреслити тему і проблему, розподілити ролі. Ситуація підготовки до гри ставить її учасників перед необхідністю збору інформації, що стосується розв'язання проблеми, або пов'язаної зі здобуття нових знань або активного відтворення засвоєних. Мета ділової гри полягає в імітації реальних або умовних ситуацій і процесів, що дають змогу учневі на основі колективної взаємодії виробляти рішення і набувати професійні вміння і досвід міжособистісного спілкування. Цікавою для старшокласників виявилася тема ділової гри «Лікар і пацієнт».

Ділова гра є важливою формою педагогічних технологій для профільного навчання учнів старшої школи. Підготовка і проведення ділової гри вимагає значних витрат часу. В умовах, коли ресурси часу обмежені для здобуття нових знань, формування умінь і вироблення навичок, доцільним є проведення так званих бліц-ігор. Бліц-гра – різновид ігрової діяльності, що поєднує в єдиний організаційний механізм основні елементи методів аналізу конкретних ситуацій, пов'язаних з профільними знаннями, «мозкового штурму» тощо, але відрізняється такими параметрами: «миттєвість» проведення й одержання результату; привабливість і легкість форми; несподіванка і неординарність змісту; мінімальний комплекс ролей; обов'язковість оцінки результату (кількісної та якісної).

Вибір конкретної форми і змісту бліц-гри визначається специфікою предмета навчання. В основі бліц-гри – ситуація, спосіб подання якої може бути різним: усний опис, письмовий текст, демонстрація кінофрагмента, відеозапису або показу реального об'єкта. Аналіз цієї ситуації здійснюється в ігровій формі. За суттю, бліц-гра є ігровим аналізом конкретної ситуації. Бліц-гра дає змогу підтримати визначену психологічну, творчу і поведінкову активність.

Окрім перелічених видів ігор, у практиці навчання використовується і такий вид, як рольова гра, що дає змогу інтенсифікувати процес засвоєння практичних умінь з огляду на профільне навчання. Особливо тоді, коли обрана професія пов'язана з необхідністю спілкуватися з іншими людьми. Рольові ігри дають можливість здобувати і теоретичні знання, а також застосовувати їх у практичних ситуаціях. За використання рольової гри з'являється можливість перевірити рівень засвоєння знань і набутих умінь [574].

Рольова гра припускає моделювання тих чи інших умов професійної діяльності, розподіл ролей і «розігрування» змодельованої ситуації. Принципово нового вирішення, на відміну від ділової гри, учасники не

знаходять, однак умови рольової гри дають змогу знайти застосування теоретичним знанням, нові діяльнісні аспекти, і, як уже було зазначено, рольова гра дає змогу робити підсумки за результатами вивчення тієї чи іншої теми. Розігрування ролей є одним з різновидів занять в ігровій формі. Учнів знайомлять із ситуацією і пропонують розподілити між собою ролі її учасників.

При цьому можливі дві форми: 1) ролі розподіляються між окремими учнями, а інші є активними глядачами; 2) учні діляться на групи, кожна група бере на себе роль окремої особи. Кожний, хто виконує роль, одержує опис не тільки ситуації, але й інструкцію, у якій розкривається його позиція з погляду особи, роль якої він грає. Добір сюжету для розігрування ролей диктується досліджуваною тематикою

Як приклад, наведемо рольову гру «прес-конференція». Учасники гри розподіляють ролі: кореспонденти й експерти, які відповідають на запитання. Розписуються правила гри, що відображають сюжет проведення будь-якої прес-конференції. Оскільки запитання, що ставляться у ході прес-конференції, тожодні цілком визначеній тематиці, що стосується профільного навчання, учасники гри повинні готуватися заздалегідь: як ті, хто відповідає на запитання, так і ті, хто їх ставить.

Ця підготовка означає повторення вивченого або ознайомлення з новим матеріалом, тобто гра може носити і повторювально-узагальнювальний, і навчальний характер – як підсумок самостійної роботи. В іншому варіанті прес-конференція може бути присвячена перевірці засвоєного. За цієї обставини її учасники користуються вивченим матеріалом, хоча попередня підготовка також можлива, а іноді – необхідна. У практиці навчання частіше використовуються ігри, розраховані здебільшого на перевірку засвоєння вивченого матеріалу.

Гра – це дія, ухвала рішення та його виконання за певний відтинок часу. Варто врахувати, що умови, за яких приймаються рішення і виконуються дії, створюються керівником гри штучно.

Саме тому навчальні ігри можуть мати різний характер. Можуть бути ігри без взаємодії учасників, коли ігрові групи приймають рішення незалежно одна від одної, а члени журі підбивають підсумки, оцінюючи якість рішень. Така гра відрізняється від ділової тим, що в неї привнесені елементи змагання, які в діловій грі, практично, відсутні. Перед її учасниками стоїть завдання пошуку рішення, а не перемоги в змаганні. Ігри із взаємодією груп, що проводяться на заключному етапі вивчення розділу або цілого курсу людинознавчого циклу, мають контрольньо-узагальнювальний характер. Учасники такої гри розбиваються на групи.

Використання ігрових технологій у профільному навчанні розширює можливості для організації вчителем активної пізнавально-рефлексійної діяльності, дає змогу їм почувати себе суб'єктами, а не об'єктами діяльності в освітньому процесі.

Комп'ютерні технології. Використання цього виду педагогічних технологій у процесі реалізації профільного навчання базується на концепції програмованого навчання, яке В. Оконь вважає підґрунтям нової технології. Переваги комп'ютерних технологій, насамперед, пов'язують з індивідуалізацією та інтенсифікацією навчання, використанням комп'ютерів, що значно розширює кількість застосовуваних навчальних задач і дає змогу забезпечити якість контролю за діяльністю учнів [340, с. 11–14].

Наразі активно проводяться дослідження з виявлення функціональних можливостей комп'ютерів у навчанні. Як слушно зауважує В. Кремень, «комп'ютер, підключений до глобальних комп'ютерних мереж, відкриває шлях до знань і досвіду всього людства, що в умовах глобалізації слугує важливим чинником успішності людини і нації» [302, с. 166]. Водночас існують визначені складності в розробці таких технологій, бо у деяких випадках, як зазначає Є. Машбіц, «досить важко використовувати комп'ютер як засіб навчальної діяльності» [339, с. 24].

Необхідною умовою ефективності використання комп'ютерних технологій є наявність комп'ютерної техніки і якість навчальних і контролюючих програм.

Залежно від конкретних дидактичних задач навчальні програми можуть бути:

а) тренувальними; б) настановницькими; в) імітаційними; г) моделювальними; д) ігровими.

Як стверджує Є. Машбіц, «комп'ютер лише тоді здійснює дидактичні функції, коли в його керуючих впливах враховуються як задача, розв'язувана учнями, так і визначені навчальні цілі» [Там само]. Слід зазначити, що комп'ютерні технології, що використовуються у процесі вивчення старшокласників предметів і курсів з циклу людинознавства, не набули значного поширення за:

- 1) низького рівня забезпеченості комп'ютерною технікою;
- 2) відсутності якісних навчальних програм;
- 3) невміння деяких учителів і учнів користуватися комп'ютером.

До принципів питань, що впливають на розв'язання проблеми використання комп'ютерних технологій, належить оптимальність розподілу функцій між машиною і людиною, що зумовлює необхідність їх детального аналізу і визначення: у чому полягають специфічні відмінності процесу розв'язання задач людиною, від розв'язання задач електронно-обчислювальною машиною.

Окрім того, використання комп'ютерів не є досить ефективним з огляду на розвиток творчих здібностей учнів, особливо тоді, коли потрібно знайти нестандартне рішення поставленої задачі, дати оригінальну відповідь. Навчальний матеріал має містити проблемно-рефлексійні ситуації або створювати умови для їх виникнення при сприйманні цього

матеріалу учнями з певною підготовкою (маємо на увазі, що з учнями співпрацюють шкільні психологи і соціальні педагоги, а тому підлітки знаються на основних законах і закономірностях життя і розвитку людини). Можливості навчального матеріалу можуть, однак, залишитися не-реалізованими, якщо під час його вивчення не буде врахована необхідність з'ясування проблемно-рефлексійних ситуацій. Так, якщо вчитель, запобігаючи сумнівам і різним думкам учнів, детально пояснить зміст виучуваного, то для створення пошукових ситуацій не залишиться жодної підстави.

Однією з умов реалізації технологій інтерактивного навчання є структурування початкового матеріалу. Для виявлення суперечностей часто доводиться перебудовувати матеріал, поданий у підручнику, певним чином планувати послідовність усвідомлених фактів, демонстрування дослідів, використання додаткової інформації тощо.

Наприклад, учитель фізики, пояснюючи учням тему «Атмосферний тиск», творчо застосовує відомості з підручника, добирає додаткову інформацію, щоб виявити суперечність, створити пошукову ситуацію в процесі її розв'язання допомагати учням зробити правильні висновки. На початку вивчення теми вчитель повідомляє, що саме називають атмосферою Землі, а потім розповідає таку легенду.

У 1640 р. у Флоренції герцог Казімо Медічі замислив спорудити на терасі парку басейн, воду в який передбачалося перекачувати насосами з озера (знаходилося неподалік). Але палац герцога стояв високо на горі, а насоси того часу не могли підняти воду вище ніж на 10 м. Будівельники звернулися за порадою до придворного математика герцога, знаменитого, але вже дуже старого й сліпого Галілея, проте й він не зміг розв'язати завдання: чому вода за поршнем піднімалася лише на 10 м? Як це можна пояснити з погляду існування атмосфери? Учні висловлюють різні припущення. Під час обговорення дослідів Торрічеллі учні доходять висновку, як виміряти атмосферний тиск.

Технології інтерактивного навчання обумовлені особливістю підручника. Сучасний підручник має бути зорієнтований на розвивальні функції, які здебільшого закріплюють особистісно-орієнтовану модель навчання. Необхідно послідовно і наполегливо готувати учнів до рефлексійно-пізнавальної діяльності, до самонавчання [129].

4.2. Освітній потенціал рефлексійно-пізнавальної технології

Ураховуючи психолого-педагогічні чинники будь-якої діяльності, що пов'язана з навчанням, ми визначили навчальну технологію, задіяну у профільному навчанні, як *рефлексійно-пізнавальну технологію*, в основі якої є *рефлексія як мотивація до пізнання* і яка передбачає констру-

ювання змісту освіти не традиційно від знань до учня, а від учня його потреб, інтересів, внутрішньої і зовнішньої мотивації – до необхідних знань і вітагенному досвіду, що уможливує самовизначення, самореалізацію і самоствердження [116; 117].

У структурі *рефлексійно-пізнавальної технології* виокремлено компоненти, які визначають навчальний процес як творчий:

- рефлексійно-пізнавальні ситуації і їх виявлення;
- розв’язання рефлексійно-пізнавальних ситуацій на основі гіпотетичного мислення.

Отже, структура рефлексійно-пізнавальної технології включає такі складники (рис. 4.4).



Рис. 4.4. Складові структури рефлексійно-пізнавальної технології

Рефлексійно-пізнавальна технологія виконує соціально важливу роль, оскільки виступає як засіб упровадження ідей співпраці у навчальний процес. Під час її використання удосконалюються соціальні навички, необхідні для конструювання взаємодії у структурі спільної діяльності, розвиваються емпатійна культура, навички рефлексії і самодіагностики тощо [97; 108; 102].

Водночас, основним джерелом навчального пізнання виступає вітагенний досвід самого учня, а вчитель є головним помічником у засвоєнні і розширенні цього досвіду, розвитку творчих здібностей. Особистісний

досвід поповнюється не тільки в учня, а й у вчителя, оскільки в процесі взаємодії відбувається і його перетворення.

Саме тому ми розробили рефлексійно-пізнавальну технологію, адже, рефлексійно-пізнавальна технологія спонукає до рефлексії, розвиває творчі здібності учнів і самостійність їхнього мислення.

Учні під час розв'язання проблемно-рефлексійних ситуацій самостійно обирають мету, окреслюють проблеми, заглиблюються в суб'єктивний досвід. Однак, в умовах профільного навчання в учнів старшої школи постійно існує альтернатива.

Організація рефлексійно-пізнавальної діяльності передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, загальне розв'язання питань на підставі аналізу обставин і ситуацій.

Сутність використання рефлексійно-пізнавальної технології зводиться до накопичення вітагенного досвіду, водночас має на меті створення сприятливих умов для навчання й виховання способами активної взаємодії учнів і вчителів, учнів між собою – для розв'язування спільних проблем.

Це – співнавчання, взаємонавчання, тісна взаємодія в міні-колективі (ланка, команда, група), коли і учні, і вчитель є рівноправними суб'єктами навчання.

Основою рефлексійно-пізнавальної технології (рис. 4.5) є взаємодія учасників процесу навчання, що здійснюється за допомогою методів, які активізують сам процес спілкування.

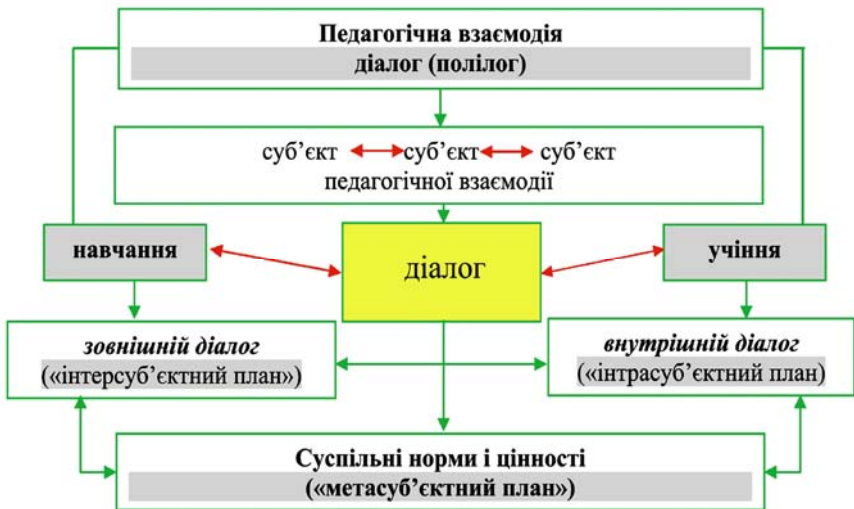


Рис. 4.5. Структурна модель реалізації рефлексійно-пізнавальної технології

Отже, рефлексійно-пізнавальна технологія не суперечать інтерактивному навчанню і характеризується такими ознаками: міжособистісна, діалогічна, рівноправна взаємодія вчителя і учня, учня з іншими учнями; зміна установок на співпрацю і соціальні цінності, задоволення від такого навчання; спонукання учнів до конкретних дій; значне підвищення ролі особистості педагога, він виступає як лідер, організатор; рефлексія щодо засвоєння нової інформації; поєднання парної, групової діяльності на паритетних засадах.

За реалізації рефлексійно-пізнавальної технології жоден учень не залишається байдужим.

Головне завдання рефлексійно-пізнавальної технології в умовах профільного навчання – розвиток особистості, вміння критично мислити й ставитися до інформації.

Застосування рефлексійно-пізнавальної технології дає змогу вчителю об'єднати діяльність кожного учня, тобто, створюється система взаємодій: учитель – учень, учитель – клас, учень – клас, учень – учень, група – група), пов'язати його (учня) навчальну діяльність і міжособистісне спілкування.

4.3. Особливості рефлексійно-пізнавальної технології у процесі реалізації профільного навчання

Використання рефлексійно-пізнавальної технології в умовах профільного навчання передбачала моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем. Тобто, навчальний процес організований у такий спосіб, що переважна більшість учнів залучена у процес пізнання, вони мали можливість усвідомлювати те, що вони знають і про що думають.

Спільна діяльність учнів у процесі пізнання означає, що кожен робить свій індивідуальний внесок, відбувається обмін знаннями, ідеями, способами діяльності і має місце взаємної підтримки, що дає змогу не лише здобувати нові знання, а й формувати їх у систему.

Моделювання життєвих ситуацій є ефективним засобом навчання, адже ситуації і в художньому творі, і в історичній дійсності ґрунтуються на інформації, в основі якої лежать судження, що справляють враження несумісних. Головна відмінність – у способах виявлення проблеми. Так, у процесі вивчення літератури це: проблема, що лежить в основі художнього твору, яка, наприклад, у романі Панаса Мирного «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» відбита у його назві; суперечливість у характері, поведінці героїв твору. Під час осмислення образу Раскольнікова (Достоевський Ф. М. «Злочин і кара») виявляється суперечливість його поведінки: герой твору убиває стару лихварку, як йому здається, на благо пригноблених і скривджених. Утім, Раскольніков і Лізавету позбавляє

життя – заради якої він і вчинив перший злочин; суперечливі оцінки літературного твору або його персонажу з боку різних критиків, літературознавців і т. ін.

Види діяльності вчителя і учнів у процесі виявлення проблемно-рефлексійної ситуації подаємо у табл. 4.1.

Таблиця 4.1

Види діяльності педагогічного працівника і учнів старшої школи у процесі виявлення проблемно-рефлексійної ситуації

Педагогічний працівник	Здобувачі освіти
<ul style="list-style-type: none"> повідомляє інформацію, що містить суперечливі судження, або таку, яка вступає у конфлікт з існуючою системою знань, умінь і навичок учнів 	<ul style="list-style-type: none"> беруть участь у бесіді, слухають, читають запропоноване; розв’язують завдання
<ul style="list-style-type: none"> повідомляє парадокс, завдання, жарт 	<ul style="list-style-type: none"> сприймають парадокс, жарт; усвідомлюють інформаційно-пізнавальний конфлікт
<ul style="list-style-type: none"> демонструє експеримент, організує фронтальний експеримент, виконання практичного завдання з метою доведення до свідомості учнів фактів, що вступають у суперечність з наявною у них системою знань, умінь і навичок 	<ul style="list-style-type: none"> спостерігають демонстраційний експеримент, здійснюють фронтальний експеримент, виконують завдання Під час цієї діяльності усвідомлюють факти, інформацію, що суперечить їхнім знанням, умінням і навичкам
<ul style="list-style-type: none"> організує аналіз суперечності 	<ul style="list-style-type: none"> аналізують пошукову ситуацію
З цією метою:	Здобувачі освіти:
<ul style="list-style-type: none"> проводить бесіду, організовує самостійну роботу тощо, в процесі якої аналізується інформаційно-сміслова суперечність, з’ясовується шукане і дане 	<ul style="list-style-type: none"> у процесі бесіди, самостійної роботи виділяють, зіставляють і протиставляють суперечливі судження, інформацію, з’ясовують взаємозв’язок шуканого і даного
<ul style="list-style-type: none"> організовує осмислення і формулювання мети подальшого пошуку 	<ul style="list-style-type: none"> формулюють мету подальшої діяльності
Для чого:	Для чого:
<ul style="list-style-type: none"> проводить обговорення запропонованих формулювань 	<ul style="list-style-type: none"> у процесі обговорення пропонують свої формулювання
<ul style="list-style-type: none"> пропонує письмово (схематично, графічно) сформулювати проблему або дати їй своє тлумачення 	<ul style="list-style-type: none"> письмово, графічно, схематично формулюють мету

Перед учителем стоять серйозні завдання профілізації навчального процесу. Педагог має спрямувати рефлексійно-пошукову діяльність на побудову гіпотези і бути готовим надати допомогу, «підказати» хід по-

долання суперечності. Під час побудови гіпотези роль непрямого скеровування рефлексійно-пошукової діяльності відіграє «підказка».

Роль «підказки» досліджували психологи О. М. Леонт'єв, А. Пономар'єв. У процесі рефлексійно-пізнавальної діяльності «підказка» може бути здійснена у формі додаткової інформації, розв'язання завдань, додаткового запитання, експерименту тощо, що мають спрямувати думку учнів.

Діяльність учителя й учнів на етапі побудови гіпотези у процесі засвоєння знань надзвичайно різноманітна, носить творчий характер. Звести її до певного алгоритму неможливо. Проте, для орієнтації вчителя ми пропонуємо приблизну схему цієї діяльності (табл. 4.2).

Таблиця 4.2

Діяльність педагогічного працівника і здобувачів освіти на етапі побудови гіпотези

Педагогічний працівник	Здобувачі освіти
<ul style="list-style-type: none"> • спрямовує діяльність учнів на висування припущення; • за потреби організує «підказку». <p>З цієї метою:</p> <ul style="list-style-type: none"> • проводить бесіду, організує роботу за підручником з метою здобуття нових даних 	<ul style="list-style-type: none"> • висловлюють припущення (за утруднень осмислюють «підказку» вчителя); • добирають додаткові, необхідні факти
<ul style="list-style-type: none"> • пропонує виконати аналогічне завдання 	<ul style="list-style-type: none"> • виконують завдання
<ul style="list-style-type: none"> • проводить демонстраційний експеримент 	<ul style="list-style-type: none"> • спостерігають демонстраційний експеримент
<ul style="list-style-type: none"> • організовує фронтальний експеримент тощо 	<ul style="list-style-type: none"> • проводять фронтальний експеримент тощо
<ul style="list-style-type: none"> • спрямовує діяльність на обґрунтування припущення; аналізує умовиводи, на основі яких будеться припущення, організує їх обговорення 	<ul style="list-style-type: none"> • висувають припущення: формулюють усно чи письмово припущення, перевіряють правильність умовиводів; обґрунтовують припущення
<ul style="list-style-type: none"> • спрямовує діяльність на формування висновків 	<ul style="list-style-type: none"> • роблять висновки у формі нових знань, законів тощо

За засвоєння учнями знань побудовою гіпотези не завершується процес постановки і розв'язання проблеми. Практика показує, що перевірку гіпотези приділяється мало уваги. Досить часто процес постановки і розв'язання проблеми завершується висуванням припущення і не доходить повним його обґрунтуванням.

Так, при вивченні роману Оскара Уайльда «Портрет Доріана Грея» учні десятого класу отримали запитання для письмової відповіді «Що є головнішим: душа чи тіло?». 38,89% учнів відповіли: «душа»; 33,33% – «тіло»; 27,78% вказали, що тіло і душа мають бути у гармонії. Герой роману порушив гармонію душі і тіла, за що був жорстоко покараний.

Безумовно, будуючи припущення «або-або», учні демонструють недостатню розвиненість гіпотетичного мислення, не вміють обґрунтуву-

вати, доводити свої судження. Як правило, доведення обмежується одним аргументом, припущення не аналізується і не обґрунтовується всебічно.

Узагальнені етапи процесу рефлексійно-пізнавальної діяльності, як уже зазначалося, виступаючи як складові єдиної системи, водночас характеризуються певною самостійністю і мають ознаки завершеної мисленевої задачі. Це дає змогу застосовувати дослідницькі завдання, які обмежують (локалізують) пошукову діяльність одним з етапів. Якщо завдання, які передбачають здійснення всіх етапів постановки і розв'язання проблеми, називають дослідницькими, то завдання, мета яких збігається з метою окремих етапів, можна визначити як локально-дослідницькі.

Такі завдання спрямовані на: виявлення суперечності; побудову гіпотези; доведення гіпотези.

При побудові і застосуванні локально-дослідницьких завдань ми враховували: діалектичний взаємозв'язок етапів розв'язання проблеми;

б) особливості і структуру конкретного етапу; принцип зростаючої складності.

Завдання на виявлення суперечності передбачають необхідність усвідомлення інформаційно-сислової суперечності, що лежить в її основі, аналізу суперечності і, як результат, виконання завдання – формулювання завдання, задачі, запитання тощо.

Частина знань, умінь, навичок (у сучасних умовах незначна) має завоюватися не у процесі сприйняття, а як продукт їх пошуку та «відкриття».

Підготовка до таких занять має свої особливості:

- навчальний матеріал містить рефлексійно-пізнавальні ситуації або створювати умови для їх виникнення за сприймання цього матеріалу учнями старшої школи з певною підготовкою;
- матеріал є посилюючим для самостійного пошуку учнів;
- навчальний матеріал структуровано відповідно до рефлексійно-пізнавальної діяльності.

Розділ 5
**РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ЗА ФІЛОЛОГІЧНИМ
СПРЯМУВАННЯМ**

**5.1. Актуальність технологій профільного навчання
у контексті розвитку філологічних знань**

Стрімка технологізація соціальних процесів породжує актуальність осмислення гуманітарних технологій (у т.ч. й філологічних). Гуманітарні технології покликані виконувати місію стабілізації суспільного розвитку, збільшення важливості цінностей в суспільстві та олюднення технократичного суспільства. Соціальні технології в базових класифікаціях існують як підсистема і виокремлюються на основі спрямованості на вивчення та розвиток Людини і Суспільства. Дослідники класифікують цю підсистему за різними критеріями: сферою технологічного впливу (педагогічні, культурно-освітні, психолінгвістичні, медико-психологічні); предметом технологічного впливу (інформаційні, енергетичні, психомоторні, нейрофізіологічні) тощо. Власне, слово «гуманітарний» утворилося від латинського *humanitas*, (людство, людяність), висока освіченість. Тож виникло поняття «гуманітарні технології», які вибудовуються та підпорядковуються певним закономірностям гуманітарного розвитку суспільства. Актуальність гуманітарного підходу і способів його реалізації в освітній практиці пов'язано зі стрімким розвитком та широким застосуванням соціальних і комунікаційних технологій в різних сферах життєдіяльності сучасної людини. Нові гуманістично орієнтовані концепції розвитку суспільства ставлять питання про залежність якості будь-яких змін у суспільстві від кожної людини як активного суб'єкта. У зв'язку з цим виникає питання підвищення гуманітарного аспекту якості своїх суб'єктів.

Зміна соціально-економічної ситуації в країні зумовила започаткування інноваційних перетворень в освіті, які спрямовуються як на фундаменталізацію змісту навчання, так і на реалізацію комплексу педагогічних технологій за різними спрямуваннями. Провідною сучасною тенденцією наразі є тенденція до впровадження профільного навчання в закладах загальної середньої освіти. Профільне навчання спрямоване на створення особистісно орієнтованого освітнього простору, умов для життєвого і професійного самовизначення учнів, формування ключових компетентностей, готовності до свідомого вибору і оволодіння майбутньої професією, забезпечення наступно-перспективних зв'язків між загальною середньою і професійною освітою відповідно до обраного профілю. Сучасні вимоги до освітнього процесу у закладах середньої освіти, спрямовані на забезпечення розвитку здібностей та інтелектуально-творчого

потенціалу особистості, визначають необхідність модернізації як змістового, так і технологічного аспектів викладання дисциплін філологічного спрямування на основі сучасних концептуальних підходів. Це дає можливість оптимально поєднувати в профільному навчанні орієнтацію на професійно-практичну та особистісно-розвивальну спрямованість педагогічного процесу. Впровадження профільного навчання в старшій школі вимагає якісних змін: зміни тривалості навчання; можливості вибору навчального закладу; змісту та технологій навчання; варіативності форм організації навчального процесу; гуманітаризації навчального процесу; інтеграції змісту деяких навчальних предметів; створення міцної психологічної та профорієнтаційної підтримки старшокласників; нових підручників та навчальних посібників. Назріла необхідність вирішення суперечностей між глобальними планами впровадження педагогічних технологій в навчальний процес і браком чіткої їх класифікації, між рівнем вимог до підготовки абітурієнтів гуманітарного профілю та реальним рівнем готовності випускників.

Саме тому виникає потреба розроблення відповідних теорій, тенденцій, принципів, технологій, моделей, методик, рекомендацій, практичних порад в галузі технологій гуманітарного процесу, зокрема педагогічних технологій філологічного спрямування. Тож важливим напрямом нашого дослідження є розроблення комплексу педагогічних технологій філологічного спрямування, які ефективно реалізуватимуться в навчальному процесі старшої школи в умовах профільного навчання. Розроблення сучасної класифікації та впровадження технологій за філологічним спрямуванням має забезпечити ефективну підготовку учнівської молоді до входження в соціум, адаптацію до існуючих реалій та здатність до активної творчої діяльності.

Ретроспективний аналіз філософської, психологічної, дидактичної та методичної літератури показав, що становлення та розвиток поняття «педагогічні технології» гуманістичного спрямування протягом ХХ століття 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. Поняття «педагогічні технології» виникло як окрема дефініція наприкінці ХХ – початку ХХІ століття. Раніше воно існувало в рамках понять «методика», «метод», «концепція» та інших.

Розглянемо основні напрями формування теоретичних та практичних розробок, які можуть бути розглянуті під кутом педагогічної технології гуманістичного спрямування.

I етап (XIX – I половина ХХ ст.). У ХІХ столітті К. Ушинський запровадив поняття «народна педагогіка» в широкий обіг, обґрунтувавши правомірність цього терміна в педагогічній науці, теоретично й практич-

но довів, що народна педагогіка є золотим фондом педагогіки наукової, закликав до ґрунтовного й всебічного вивчення виховного досвіду народу. Гуманітарні предмети та відповідні методичні розробки існували в тогочасних класичних гімназіях та інститутах, де навчалися діти заможних громадян. На той час гуманітарний цикл предметів містив: закон Божий; російську мову з церковнослов'янським та словесність; логіку; латинську мову; давньогрецьку мову; французьку та німецьку мови, подекуди – англійську; співи; гімнастику. На початку ХХ ст. відбувалося впровадження у практику шкіл так званій комплексний підхід як різновид інтегрованого навчання. Підвалиною цього слугували нові напрями, що зруйнували існуючі стереотипи та межі застосування окремих наук. Особливо це зачепило зміст шкільної освіти, де навчальні дисципліни інтегрувалися в єдині цикли, курси, блоки, модулі, об'єднані спільною метою та спрямованістю та базувалися на єдиних методологічних засадах. У 20-ті роки в рамках педології виникли терміни «педагогічна технологія» та «педагогічна техніка». Це була епоха тотальних змін та експериментів в навчальних закладах, переважно у напрямі впровадження колективних форм і методів навчання. Перша концепція комплексності розроблена відомим педагогом-україністом Григорієм Іваницею («Комплексний метод», 1923). Комплексність педагог розглядав як «активно-комплексне навчання», підкреслюючи підхід до навчального матеріалу та характер його засвоєння. Основою були три підходи до організації навчального матеріалу – предметний, комплексний і проєктний [229]. Розглядаючи розвиток ідей комплексності в Україні, треба відмітити також позицію Якова Чепіги. Теорії комплексності в Україні поступово були замінені на комплексно-проєктні (з 1930 р.), згодом – проєктні (1931 р.), які також швидко зникли. У роботах А. Макаренка ми зустрічаємо поняття «педагогічні техніки», яке використовується у відношенні до педагогічного процесу як до технологічної процедури. Зазначимо, що через століття активно переглядалися основи цих підходів, які трансформувалися в інтегрований та проєктний. В рамках цих підходів існували також і суспільно-гуманітарні науки, але акценти в той час переносилися на ґрудове навчання.

II етап (50-мі – 90-мі pp. ХХ ст.). Це – період інтенсивного накопичення теоретичного знання з формування основ дидактики. Саме тоді закладалися основи теорії навчання, оновлених методик та підходів до навчання, які згодом трансформувалися в досить широке поняття «педагогічні технології». Вже у 40–50 роки в науковий обіг входить поняття технології в освіті. Однією з провідних ідей, яка звучала в працях педагогів-гуманістів минулого, була ідея гуманістичного підходу до навчання та виховання дитини. У працях В. Сухомлинського (60–70 роки) була викладена система, метою якої стало формування в дитини єдиної гуманістичної картини світу [484]. В. Помагайба у своїх працях «Сучасні

проблеми дидактики та основні умови їх досліджень», «Розвиток дидактики як науки» обґрунтував актуальні проблеми подальших дидактичних досліджень, у тому числі – процесуальної складової навчання, в інших працях вчений розкривав досвід навчання за комплексною і комплексно-проектною системами [401]. Нової якості й актуальності набули дослідження в галузі дидактики протягом 50–60-х рр., коли досліджувалися сутність навчально-виховного процесу, його основні складові. В процесі розвитку «технологічного» підходу в 50–60-х рр. відбувається поступова орієнтація на вирішення дидактичних проблем з позицій управління навчальним процесом на основі заданих цілей і які піддаються ідентифікації та виміру. Тоді ж був започаткований новий напрям навчання, який послуговував основою програмованого навчання – першої ластівки в напрямі введення самого поняття в педагогіку та цілого комплексу інформаційних педагогічних технологій. Характерними його рисами стали уточнення навчальних цілей та послідовна (поелементна) процедура їх досягнення. Тоді ж цей напрям став одним з пріоритетним за рубежом. На початку 60-х років програмоване навчання стало базою для розуміння програмованого навчального процесу. Одним із перших серед радянських та вітчизняних науковців досліджував проблеми програмованого навчання Н. Розенберг. Поле його діяльності: розроблення та використання технічних засобів навчання; теоретичні проблеми програмованого навчання, підкріплені широкомасштабним педагогічним експериментом. В Українському науково-дослідному інституті педагогіки під його керівництвом проведено теоретико-експериментальне дослідження ефективності програмованого навчання з фізики в школах УРСР [431].

Поняття «технологія» як інструмент для педагогіки поступово входило у використання наприкінці ХХ століття. Так, М. Кларін зазначав, що поняття «педагогічна технологія» містить низку важливих проблем, таких, як: уточнення та деталізація цілей навчання, стандартизація навчальних процедур, ефективний зворотний зв'язок у навчанні, його автоматизація. Перспективність розвитку напрямку «педагогічні технології» пов'язана з критичним переосмисленням її теоретичної бази, відхилення від редукціоністського підходу до вчення. Нині він провідний науковий співробітник лабораторії дидактики та філософії освіти, доктор педагогічних наук [228; 252]. В. Беспалько займався програмованим навчанням, акцентуючи на тому, що в навчанні важливо чітко визначити дидактичні основи його розроблення та впровадження. Такі дослідження лягли в основу технологічного підходу в навчанні та використання дидактичних технологій навчання [52]. З розвитком технічних засобів навчання, програмованого навчання, «педагогічна технологія» і «технологія навчання» почали трактуватися як система засобів та методів організації і управління навчально-виховним процесом. У кінці 70-х – на початку 80-х років ХХ ст. ці поняття почали розгалужуватися на дві компоненти: викорис-

тання системного знання для вирішення практичних задач та застосування в навчальному процесі технологічних засобів. Тобто, існувало поняття «технічні засоби навчання», та власне «педагогічна технологія» як сукупність засобів і методів педагогічного процесу. Тож спочатку поняття педагогічна технологія стосувалася інформатики, програмування, а пізніше – формування загальнонавчальних умінь та навичок. Вже з 60-х років у світі інтенсивно почали виникати журнали, які освітлювали проблеми педагогічних технологій (Англія, Італія, Росія, Японія та ін.). Особливо цей процес актуалізувався у 70-80-тих рр.: розпочалися дослідження проблем методів навчання, створювалися різноманітні методики формування різного типу умінь та навичок, які лягли в основу відповідних технологій. Базовими дослідженнями тих років були роботи В. Онищука, Вал. Паламарчук, Вол. Паламарчук, О. Савченко, Ю. Мальованого, Л. Вороніної, Н. Розенберга, Л. Момот, В. Бондаря, С. Бондар, у яких піднімалися проблеми дидактики, які стали підґрунтям для створення нових педагогічних технологій. Такими напрямками були: методики розвитку мислення (П. Гальперін, І. Лернер, Вал. Паламарчук та ін.); дослідження міжпредметних зв'язків та інтеграції навчання (Л. Вороніна, Вол. Паламарчук, Н. Розенберг та ін.); дослідження форм навчання в школі (В. Кизенко, Ю. Мальований, Вал. Паламарчук, В. Римаренко, та ін.); методів навчання (С. Бондар, Вал. Паламарчук та ін.); створення надпредметних програм (Н. Лошкарьова, Вал. Паламарчук, О. Савченко та ін.). Базою для створення низки педагогічних технологій розвитку мислення в учнів була докторська дисертація Вал. Паламарчук та книга «Школа учит мыслить» [377; 385]. Теорія оптимізації навчально-виховного процесу (Ю. Бабанський) вмещувала в себе низку аспектів, що пізніше послужили основою для розвитку нових напрямів у навчанні. Окреме місце в такому різноманітті посіли власні авторські школи педагогів-гуманістів, які пізніше виокремилися в педагогічні технології гуманітарного спрямування.

У 90-ті рр. ХХ ст. розпочався період концептуального розвитку інноваційної теорії навчання. Значний вплив на тогочасну школу чинив активний розвиток інформаційного суспільства та зміна ролі інформації в життєдіяльності людини. Досвід педагогів-новаторів, таких, Ш. Амонашвілі, І. Волков, М. Гузик, Є. Ільїн, С. Лисенкова, М. Щетинін, О. Захаренко, В. Шаталов та інших дав поштовх впровадженню нових педагогічних технологій в загальноосвітніх школах. На основі такого досвіду та теоретичному підґрунті почалося узагальнення поняття «педагогічна технологія», «технологія навчання», започаткувалися спроби їхньої класифікації, давалися різні визначення понять. Так, Г. Селевко зробив спробу науково обґрунтувати поняття «педагогічна технологія», запропонував її класифікацію. Зроблено це було автором на основі досвіду педагогів-новаторів та наукових розробок, які були на той час (представлено

біля 50 технологій), узагальнено їх було за п'ятьма напрямками: традиційне навчання; модернізовані технології; альтернативні технології; технології розвивального навчання та авторських шкіл. Акцентовано на таких складових технологій, як: концептуальна основа, особливості змісту та методики; сутність технології та механізми впровадження [450]. В такому різноманітті педагогічних технологій виокремився комплекс інноваційних педагогічних технологій, у тому числі – гуманітарного та філологічного спрямування.

III етап (кінець XX – початок XXI ст.). Цей період розпочався з першими результатами боротьби за існування закладів різного (нового) типу. З цього моменту стають можливими різноманітні експерименти в рамках цих закладів, у тому числі – зміни в методиках навчання, їх урізноманітнення та різні спроби визначення поняття «технології навчання», «педагогічні технології». Школи нового типу та експерименти нових технологій знайшли своє відображення в низці досліджень науковців (Л. Даниленко, І. Єрмаков, А. Ісаєва, Вал. Паламарчук, Б. Чижевський та ін.) [184; 376; 378; 379; 380; 381; 382]. Професор Вал. Паламарчук у двотомнику «Першооснови педагогічної інноватики» зібрала основні напрями модернізації загальноосвітньої школи, актуалізувала важливість створення альтернативних шкіл в Україні. В той період відбувалася боротьба за впровадження шкіл нового типу, які можуть змінювати підходи до навчання в рамках навчального закладу. Доробки науковців публікувалися в низці посібників, в яких обговорювалися проблеми та інновації альтернативної освіти. Заклади нового типу активно впроваджували нові педагогічні технології. Одним з таких закладів була гімназія «Троещина» Деснянського району м. Києва, яка протягом 25 років експериментувала різні педагогічні технології, зібрала низку талановитих вчителів-новаторів, публікувала наукові та практичні доробки колективу та науковців, які працювали в творчій лабораторії гімназії (засновник – професор Вал. Паламарчук) [159; 160; 490]. Активно впроваджувалися нові педагогічні технології в коледжі імені В. Сухомлинського під керівництвом В. Хайруліної [270]. В коледжі на початку 1990-х років відбувалося відродження національної духовності учнів, залучення до її виховання учнів, учителів, батьків і громадськості; формування громадянської позиції, створення якісно нових умов для розвитку традицій української педагогічної думки; формування в учнів практичних умінь і навичок у творчій та науково-дослідницькій діяльності; створення і апробація нових технологій навчання тощо. Серед інновацій того часу можна виокремити кілька напрямів, які наразі стали пріоритетними. Вал. Паламарчук досліджувала технологію моделювання як основи формування мислення в старшокласників, де великого значення надавала застосуванню моделей-еталонів, користування якими вчитель може прогнозувати педагогічні ситуації (праксеологічна модель, яка відображує основну стратегію фор-

мування мислення: мислення формується у діяльності, в єдності знання, дії зі знанням, вираження у слові) [383; 384]. О. Пехотою узагальнено основні існуючі позиції з питання освітніх технологій за такими аспектами: технологічний підхід в освіті, історія, концептуальні положення, еволюція поняття. Проаналізовано та структуровано основні технології на початку ХХІ ст. [392]. В експериментальні 90-ті роки виникло багато авторських педагогічних розробок, деякі з яких перетворилися в інноваційні технології [191]. Це, наприклад, «урок питань», «слідство ведуть Знатаки», «урок-суд», бінарні уроки, урок-ділова гра, урок вільного спілкування та багато інших. Такі різновиди збагатили навчальний процес та змінили ставлення до нього як до чогось догматичного. Тож наприкінці 90-х років було розроблено й адаптовано нове українське освітянське законодавство, інтенсифіковано національну освіту, проведено ряд важливих реформ у сфері змісту і якості середньої освіти, реалізовано педагогічні інновації, технології, розпочалася інтеграція української середньої школи до європейського освітнього простору.

IV етап (сучасний). В Україні сформувалася низка наукових напрямів і відповідних педагогічних технологій. Одними з провідних педагогічних технологій ми виокремлюємо такі: технології інтегрованого навчання; технології диференційованого навчання; технології індивідуалізованого навчання; технології гуманістичного спрямування; технології на основі гуманітаризації та комунікативного спрямування; особистісно-орієнтовані технології; ігрові технології; проєктні технології; альтернативні, інклюзивні технології (вальдорфська, Монтессорі та ін.); технології в рамках певного предмета чи напряму та інші.

З такого великого банку педагогічних технологій закономірно важко чітко виокремити окремі блоки, які матимуть єдину теоретичну базу. Питання чіткої систематизації створених педагогічних технологій постає з кожним роком критичніше. Згуртування подібних одна до одної технологій в єдиний тип, створення єдиної структури, дало б змогу чітко орієнтуватися в цьому питанні. Актуальним наразі є проблема чіткого визначення, особливостей та класифікації педагогічних технологій за філологічним спрямуванням, основою для яких слугують технології гуманістичного спрямування.

Аналіз законодавчої бази та сучасної наукової літератури з проблеми реалізації педагогічних технологій за гуманітарним (філологічним) спрямуванням. Поняття «педагогічні технології навчання» є провідним в умовах розбудови нової української школи, що зумовлює необхідність розроблення наукових тенденцій та підходів, системи закономірностей, базових принципів і обґрунтування особливості їх реалізації в освітньому процесі. За визначенням ЮНЕСКО педагогічні технології – це системний метод створення, застосування та оцінювання усього процесу викладання та засвоєння знань із врахуванням технічних та людських ресурсів

їхньої взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти. У цьому контексті проаналізовано державні документи з досліджуваної проблеми: Закон України «Про освіту», Закон України «Про загальну середню освіту», Концепцію загальної середньої освіти (12-річна школа), Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, чинні навчальні програми (українська література, 10–11 кл.), підручники і посібники за філологічним спрямуванням. Основними категоріями, які визначаються в державних документах про освіту, є: освітній процес, особистісно зорієнтований підхід, профільне навчання, індивідуальна освітня траєкторія, гуманітаризація освіти.

Закон України «Про повну загальну середню освіту» декларує, що система загальної середньої освіти має забезпечити всебічний розвиток дитини, виявити її обдарування, сприяти соціалізації особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і здобуття освіти упродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності, дбайливого ставлення до родини, своєї країни, довкілля, спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству. Акцентується на тому, що індивідуальна освітня траєкторія учня створюється шляхом визначення власних освітніх цілей, реалізації особистісного потенціалу учня, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду [215].

У Концепції профільного навчання в старшій школі окреслено, що важливим для України є кореляція розвитку національної освіти зі світовими тенденціями організації профільного навчання, що відкриває нові перспективи інтеграції в освітній та професійний простори зарубіжної спільноти. Означено ключові тенденції: інтенсифікація індивідуалізації навчання, мінімізація кількості обов'язкових предметів порівняно з базовою освітою, оптимізація тривалості навчання й кількості профілів згідно з потребами економіки та національними особливостями системи освіти, запровадження компонентного формату змісту освіти, диверсифікація організаційних форм, які охоплюють варіанти починаючи від окремого навчального закладу до профілів/курсів у межах однієї установи. Основним акцентом є розвантаження учнів шляхом раціонального структурування змісту освіти у системі навчальних предметів і курсів за вибором. Скорочення кількості предметів пропонується здійснити за допомогою впровадження інтегрованих курсів в основній та старшій школі [416].

Перспективи розвитку різного виду технологій, зокрема, 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 орієн-

тує на інтеграцію змісту, на можливість гнучкої варіативної організації змісту навчання, адекватну організацію навчального процесу в профільній ланці школи. Аналіз документу свідчить, що метою освітньої галузі «Мови і літератури» є розвиток особистості учня, формування в нього мовленнєвої і читацької культури, комунікативної і літературної компетентностей, гуманістичного світогляду, ціннісних орієнтацій тощо. 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 [186].

Проблемами розроблення та впровадження педагогічних технологій в різних типах закладів середньої освіти протягом досить великого відрізка часу займалися українські науковці. Зміни у загальній середній освіті, що відбувались постійно, вимагали теоретичних напрацювань, серед яких найважливішими стали: визначення базових понять, різноманітні класифікації педагогічних технологій. Педагоги-практики постійно експериментували з різними видами педагогічних технологій та, у свою чергу, вносили зміни в існуючі класифікації. Поступово відбувалося впровадження допрофільної підготовки в основній школі та спроби профілізації старшої її ланки. Першою спробою впровадження профільного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах (1996) стало розроблення проєкту базового навчального плану середньої загальноосвітньої школи (С. Гончаренко, І. Єрмаков, Г. Ісаєва, Ю. Мальований, Вал. Паламарчук та ін.). В його основу лягли кардинальні зміни структури навчального плану: запропоновано поділ знань не за предметами, а за галузями. Концептуальною засадою було визначено спрямування навчального процесу на його гуманітаризацію, про що свідчив перерозподіл загального навчального навантаження (Базовий навчальний план 1998 року). Це наблизило нас до існуючого у розвинених країнах світу (США, Англії, Франції та ін.) середньостатистичного співвідношення гуманітарних та інших предметів у навчальному плані (гуманітарний цикл – 46%, інші – 54%). В Україні станом на початок 2000-х років поняття гуманітаризації навчання було закладено у тогочасних документах про освіту, частка гуманітарних предметів становила вже 36,6%.

Основними напрямками реформування старшої ланки закладів загальної середньої освіти на сучасному етапі українські науковці визначають гуманізацію та гуманітаризацію навчального процесу, фундаменталізацію та інтеграцію його змісту. Про це свідчать дослідження М. Арцишевської, О. Барановської, Л. Березівської, Н. Бібік, С. Бондар, Н. Бондаренко, М. Бурди, Г. Васьківської, Н. Головка, М. Головка, С. Гончаренка, К. Гораш, Л. Даниленко, Ю. Дорошенка, І. Єрмакова, Ю. Жука, Т. Засекої, В. Ільченко, В. Кизенка, О. Корсакової, С. Косянчука, О. Кравчук, В. Кре-

меня, В. Кушнір, Л. Липової, Ю. Мальованого, О. Ляшенка, О. Мариновської, Л. Онищук, Р. Осадчук, Вал. Паламарчук, Вол. Паламарчука, О. Пехоти, В. Піддячого, О. Пометун, О. Савченко, О. Топузова, С. Трубачевої, О. Черноус, Л. Шелестової, Т. Яценко та ін. Дослідження проблеми реалізації педагогічних технологій тривають і ними займаються як педагоги, так і психологи, методисти та ін. Розглянемо різні підходи до визначення поняття педагогічних технологій суспільно-гуманітарного напрямку в дослідженнях українських науковців (табл. 5.1).

Таблиця 5.1

**Сучасні підходи до реалізації педагогічних технологій
гуманітарного та філологічного напрямів у дослідженнях
українських науковців**

Автор	Аспекти проблеми
Аніщенко О., Яковець Н. [487]	Викладено теоретико-методологічні засади конструювання та реалізації сучасних педагогічних технологій, зокрема, суспільно-гуманітарного напрямку
Арцишевська М. [10]	Розглянуто проблему інтеграції змісту освіти та шляхи її розв'язання в шкільному суспільствознавстві. Обґрунтовуються методологічні й методичні засади інтеграції та вдосконалення змісту шкільного суспільствознавства. Розглядається аспект інтеграції змісту світоглядної освіти та відповідні технології
Березівська Л. [49]	На основі архівних та опублікованих джерел розкрито економічні, суспільно-політичні, педагогічні причини, процесуальні аспекти, принципи і цілі, напрями, результати та наслідки реформування шкільної освіти в Україні у ХХ ст. Розглянуто вплив суспільно-політичної ситуації на розвиток педагогічних технологій суспільно-гуманітарного напрямку
Барановська О. [19]	Проаналізовано інтегровані технології та їхню роль в організації навчання в старших класах середньої школи. Визначено дидактичні умови реалізації інтегративного підходу на прикладі гуманітарних предметів
Бім-Бад Б.	Пед. технології як єдність культурного та діяльнісного компонентів, що обумовлюються ефективною діяльністю, визнанням та покликанням
Бондар С., Момот Л., Липова Л., Головка Н. [69]	Розглянуто технологічний аспект процесу навчання, з'ясовано сутність поняття «педагогічні технології», розглянуто модульні, творчо-розвивальні, індивідуалізованого навчання, блочно-консультативні технології навчання та умови їхньої реалізації на матеріалі різних предметів, у т.ч. – суспільно-гуманітарного напрямку
Васьківська Г. [96; 105; 127]	Вивчено проблему формування комунікативної компетентності учнів старших класів на основі оволодіння системними знаннями про людину. Визначено значення понять «компетентність» та «комунікативна компетентність», проведено теоретичний аналіз цих категорій, розкрито психолого-педагогічні умови формування комунікативної компетентності старшокласників на основі оволодіння системою знань про людину

Гончаренко С. [164; 165], Мальований Ю. [168]	Визначено основні принципи гуманізації освіти, акцентовано, що визначальним чинником трактування сутності гуманізації та гуманізації освіти повинен бути філософський принцип гуманізму
Гораш К. [169]	Серед основних підходів до підручникотворення в умовах змін виокремлено системний, цільовий, діяльнісний та технологічний
Єрмаков І. [208]	Сформульовано концепцію життєтворчості, розкрито змістові, технологічні, виховні аспекти розвитку життєвої компетентності, висвітлено різні погляди щодо природи компетентності
Кизенко В. [190; 246].	Схарактеризовано спрямованість факультативного навчання на розширення світогляду учнів: обізнаність учнів з різними сферами навколишнього світу; знання про людське життя і діяльність людей; формування пізнавальних інтересів; сприяння самовизначенню особистості
Бондаренко Н. [78]; Косянчук С. [290],	Розглянуто питання викладання української мови у 10–11 класах у контексті сучасних освітніх трансформацій. С. Косянчуком досліджено розвиток педагогічних технологій у профільній освіті, який розглядається в контексті соціальних детермінантів; описано соціально важливі чинники, що впливають на формування ключових компетентностей учнів старших класів середньої школи, визначено ядро компетентностей, що позитивно впливають на інноваційний характер викладацької діяльності
Мариновська О. [331]	Розкрито концепцію технологічного проєктування інноваційного розвитку школи, що включає п'ять розділів: загальні положення, стратегічні цілі розвитку, концепцію змін, напрями модернізації, механізм реалізації концепції змін. Під технологічним проєктуванням інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу розуміється діяльність, що передбачає застосування технології проєктування змін у школі засобами інновацій (освітніх, навчальних, виховних, управлінських), що задають вектор її інноваційного розвитку відповідно до обраного напрямку модернізації
Паламарчук Вал. [377], Барановська О. [386]	Розроблено принципово нову концепцію розвитку учнів, сконструювано спеціальні надпрограми і відповідні технології. Сутнісними характеристиками інтелектуального розвитку учнів визначено академічні досягнення учнів і рівень розвитку інтелектуальних умінь, а в старшому шкільному віці – рівень опанування методами наукового пізнання. Доведено, що продуктивність взаємозв'язку навчання і розвитку залежить від раціональної реалізації стратегічних принципів реформованої школи: гуманітаризації, інтеграції, життєтворчості, оптимізації, особистісної орієнтації, єдності національного і загальнолюдського. Автором створено технологію формування інтелектуальних прийомів мисленнєвої діяльності, створено чітку технологію формування мисленнєвих (інтелектуальних) умінь та навичок (компетентностей)

Пехота О., Кіктенко А., Любарська О. [392]	Узагальнено основні існуючі позиції з питання освітніх технологій за такими аспектами: технологічний підхід в освіті, історія, концептуальні положення, еволюція поняття. Проаналізовано та структуровано основні технології, багато з яких стосуються гуманітарної сфери
Пометун О., Гупан Н. [405]	Розкрито потенціал уроків історії у розвитку критичного мислення учнів, який можна реалізувати за умови спеціальної організації активного навчання учнів
Савченко О. [442; 444]	Досліджено технології формування загальнонавчальних технологій в учнів. Обґрунтовано пріоритет формування ключової компетентності молодших школярів «навчитися вчитися»
Трубачева С. Чорноус О. [500]	Зроблено аналіз дидактичних особливостей метапредметної діяльності учнів в умовах профільного навчання. Визначено роль проєктних та дослідницьких видів навчальної діяльності в міждисциплінарному навчанні в структурі інноваційних педагогічних технологій
Федорчук Е. [486]	Представлено авторську модульну навчальну програму навчальної дисципліни «Сучасні педагогічні технології», де систематизовано найбільш поширені технології, наведений зміст практичних занять
Шепель В.	Розглянуто пед. технології як вид людиноцентричних технологій, що базуються на основах психодидактики, соціальної психології, кібернетики, управління та менеджменту
Щуркова Н.	Пед. технології виключають мету маніпулювання особистістю, а науково обґрунтовують вплив на дитину з позиції залучення її до цінностей загальнолюдської культури.
Яценко Т. [554]	Окреслено тенденції розвитку методики вивчення української літератури в середніх школах другої половини ХХ – початку ХХІ століття, які розглядаються в контексті якісних змін змісту та вибору методів, форм навчання літератури в школі. Розглянуто питання ефективного впровадження принципу міжшкольної взаємодії в системі сучасної шкільної літературної освіти. Підкреслюється, що такий підхід до вивчення творів української літератури: сприятиме поглибленню в учнів можливості порівнювати специфіку розкриття літературної теми (чи фігури) у різних видах мистецтва; формуватиме розуміння ролі української літератури у світових культурних контекстах; дасть змогу удосконалювати вміння аналізувати та інтерпретувати літературні твори у взаємодії з різними творами мистецтва; підвищить рівень культурної компетентності учнів старших класів

Проблематика реалізації педагогічних технологій профільного навчання (суспільно-гуманітарне спрямування) в дослідженнях науковців відділу дидактики (2018–2020 роки) (табл. 4.2).

Проблематика реалізації педагогічних технологій профільного навчання (гуманітарне спрямування) в дослідженнях науковців відділу дидактики (2018–2020 роки)

Автор	Аспекти проблеми
Васьківська Г. [106; 109; 113; 120; 123; 128]	Автор визначає за мету формування метапредметних і міжпредметних знань, які забезпечують цілісність, повноту та єдність системи знань. Розглянуто рефлексійно-пізнавальну технологію, обґрунтовано педагогічні технології як багатосторонній комплексний засіб підвищення якості, ефективності та доступності загальної середньої освіти, що дає змогу завдяки змінам структури, змісту, організації навчально-виховного процесу враховувати інтереси, схильності та здібності учнів, створити можливості для навчання учнів відповідно до їх професійних інтересів та намірів щодо продовження навчання. Наголошено, що особливо важливим є наявність у педагогічних технологіях рефлексійної, аксіологічної та соціальної складових
Барановська О. [26; 32; 35; 36]	Досліджено трансформацію поняття «педагогічні технології філологічного спрямування» та «інформаційна (читацька) компетентність», створено класифікацію педагогічних технологій філологічного спрямування. Розроблено дидактичну модель реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання за філологічним спрямуванням
Косянчук С. [281; 282; 290]	Розглянуто проблему формування ціннісно-сміслових орієнтацій учнів, визначено компетентнісне ядро технологічності в інноваційній педагогічній діяльності, яке складають такі компетентності: курикулярна; кібернетично-комбінаторна; психодидактична; автодидактична; акмеологічна; аксіологічна; соціономічна; віталітетна.
Кизенко В. [245]	Вивчено теоретичні та методичні основи диференціації навчання, розглянуто дидактичні технології реалізації курсів за вибором в умовах профільного навчання
Шелестова Л. [535]	Обґрунтовано можливості ефективного розвитку творчих здібностей старшокласників у процесі вивчення гуманітарних предметів
Кол.: О. Барановська, С. Косянчук, С. Трубачева, О. Черноус [43]	Серед методологічних вимог до проєктування монодидактичних і комбінованих педагогічних технологій виокремлено як важливі детермінанти: концептуальність; системність; процесуальність; керованість; ефективність; відтворюваність; врахування консервативності певних елементів й корелятивність їх зі структурою, дозуванням і логікою освітнього змісту. Наведено приклади реалізації педагогічних технологій профільного навчання (суспільно-гуманітарне спрямування)
Кол.: О. Барановська, С. Косянчук, С. Трубачева [559]	Проаналізовано чинники, які відображають реальну готовність випускника старшої школи до професійного самовизначення: соціально-організаційні; інтелектуальні; інформаційні; комунікативні; мотиваційно ціннісні; рефлексійні; валеологічні

Актуальною наразі є проблема адаптації та розробки оновленого банку педагогічних технологій, який би ефективно працював на нову українську школу та водночас був би здатний змінюватися разом з її потребами, у тому числі, в умовах постійно змінюваного змістового навантаження на учнів. Отже, аналіз джерел з проблеми дослідження засвідчує необхідність подальшого комплексного вивчення питань, пов'язаних саме з проєктуванням та реалізацією педагогічних технологій в умовах нової української школи, зокрема, педагогічних технологій за філологічним спрямуванням.

5.2. Сутність, місце, структура і функції філологічно спрямованих технологій профільного навчання

Гуманісти Відродження, трактуючи поняття «гуманітарні науки», мали на увазі не просто вивчення поезії, риторики, античної філософії, а набагато ширше поняття: пізнання мудрості через слово, що підносить людину. Транслявалася думка, що гуманітарні науки лише тоді відповідають своїй сутності, коли відкривають в людині особистість, неповторність, унікальність, слугують гуманістичним ідеалам. Визначення «гуманітарний» згодом закріпилося за комплексом гуманітарних наук, які мають своїм предметом ті чи інші прояви духовності, тобто за філологією, етикою, філософією, історією тощо.

Концептуальне розуміння гуманітарних технологій в освіті включає такі підходи: оптимальний баланс точних та гуманітарних дисциплін; гуманітарне наповнення фундаментальних дисциплін; підготовку учнів до виконання соціальних ролей і функцій; можливості і потенціал гуманітарних технологій; особистісний і духовний розвиток учнів як головна мета; специфіка та умови застосування гуманітарних технологій; розробка нових гуманітарних технологій. У цілому сучасна гуманітарна наука все чіткіше усвідомлює, що найголовніше для розвитку людини – це наявність у нього життєвих цілей, мотивації саморозвитку. У зв'язку з виокремленням сучасних проблем гуманітаризації освіти, важливо здійснити їх змістовий аналіз, уточнюючи поняттєво-категоріальний апарат. До основних понять можна віднести поняття «гуманітарний підхід», «гуманітаризація», а також поняття, які впливають з наведених: «гуманітарне знання», «гуманітарні науки», «гуманітарна освіта», «гуманітарні дисципліни». Ці поняття складають теоретичну основу гуманітаризації освітнього простору і є базою для створення відповідної класифікації педагогічних технологій гуманітарного спрямування, а на їхній основі – філологічного спрямування (рис. 5.1).

І. Методологічний рівень. 1. Гуманітаризація освіти. Важливість гуманістичного підходу до освіти полягає в тезисі, що людина – головна цінність, мета і результат організації навчально-виховного процесу. Де-

тальніше з провідних позицій гуманітаризації освіти можна виокремити такі: орієнтацію видів діяльності та типу спілкування учнів на гуманістичні ідеали; створення умов для розвитку учнів, актуалізації їхнього потенціалу, стимулювання до особистісного зростання; постійне насичення і збагачення освітнього середовища соціокультурним контекстом, інноваційний розвиток; гуманітаризацію змісту освіти та підручників; розвиток гуманітарної культури і гуманітарного мислення учнів. Посилюється важливість проблеми інтеграції технологічного та гуманітарного підходів та шляхів їхньої реалізації. Провідними принципами гуманітаризації освітнього процесу можна вважати: гуманізацію цілей, змісту освіти; діалогізацію освітнього процесу; диференціацію та індивідуалізацію навчання, створення індивідуальної освітньої траєкторії учня; особистісну самореалізацію учня. Результатом гуманітарної освіти за зазначених умов має стати інтелектуалізація особистості у поєднанні з реалізацією її культурного потенціалу [168].

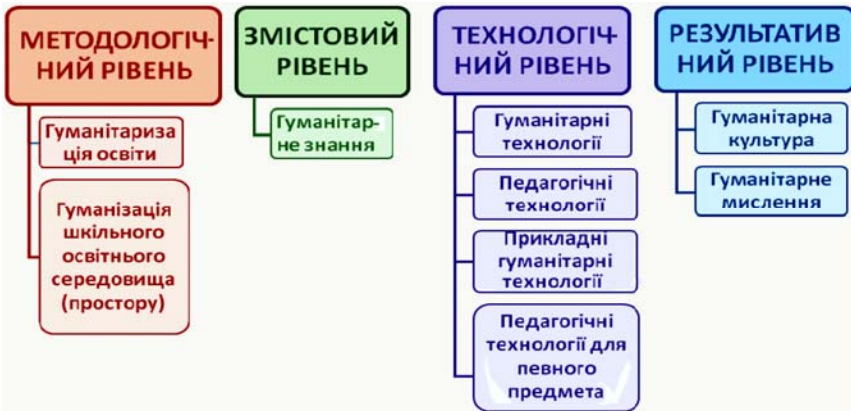


Рис. 5.1. Місце поняття «педагогічні технології філологічного спрямування» в ієрархії гуманітарних технологій

2. *Гуманізація шкільного освітнього середовища (простору).* Перехід до профільного навчання, запланований відповідно до Державного стандарту, має на меті перебудування навчального процесу: 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. На перший план виходять поняття «освітнє середовище», «профільне навчання», «індивідуальна освітня траєкторія», тенденції розгляду яких в рамках відкритих педагогічних систем посилилися з 90-х рр. XX ст., коли провідними принципами дер-

жавної політики в освіті стали гуманістичний характер освіти, суспільні цінності життя, розвитку особистості. Нині актуалізується важливість не тільки гуманітаризації змісту, процесу та засобів, але і умов, що пов'язані з феноменом гуманітарного освітнього середовища, яке створюється для духовного розвитку і реалізації творчого потенціалу учнів. Значущість проблеми формування гуманітарного середовища засобами сучасних технологій полягає в тому, що таке середовище виступає інтегруючим чинником усіх важливих аспектів гуманітаризації – змістового, процесуального та методичного. Аналізуючи освітнє середовище, що має забезпечити ефективне навчання для різних категорій учнів, підкреслюється важливість впровадження нових педагогічних технологій [523].

II. Змістовий рівень. 1. Гуманітарне знання. Ексклюзивність гуманітарного знання – в його спрямуванні на пізнання людини і світу людини не як об'єкта, а як суб'єкта діяльності. У ХХ ст. М. Бахтін у роботі «До методології гуманітарних наук» [47] визначив їх специфіку через ідею діалогічності. Об'єкт гуманітарного пізнання – особистість в системі унікальних соціальних взаємодій, а специфічний методологічний прийом гуманітарних наук – не генералізація, а конкретизація. На відміну від природничого знання, яке є монологічним, гуманітарне пізнання є діалогічним. Отже, методологія гуманітарних наук повинна враховувати історичний, соціальний, особистісний контекст. Природничі науки мають справу зі світом, що складається з фактів, гуманітарні науки – зі світом цінностей. Тому в гуманітарному пізнанні особливо важливий моральний аспект застосовуваних засобів (підходів, методів, методик і т.п.). Дослідники вважають, що специфічною особливістю гуманітарних технологій є наявність двоєдиної мети: соціально-особистісної та операційно-функціональної. Перша складова є головною, а друга – похідною, орієнтованою на набуття специфічних (предметних) компетенцій, без яких неможливо технологічно реалізувати першу складову. Проблема освіти попередніх періодів полягала саме в тому, що другу частину виділяли як головну, що спотворювало основу гуманітарних предметів та ексклюзивність гуманітарного знання – в його спрямуванні на пізнання людини і світу людини не як об'єкта, а як суб'єкта діяльності. Отже, гуманітарні дисципліни, особливо філологічного спрямування, мають бути спрямовані, насамперед, на: загальнолюдські цінності; потреби в пізнанні цілісності світу; формування світоглядної культури і поведінкових принципів, основ гуманістичних соціальних відносин. Суттєвим проривом в шкільній освіті було створення нового покоління підручників, в яких використовувалася діалогічність, дискурсивність, творча орієнтованість. Важливим аспектом на етапі збільшення потоків інформації є осучаснення програм та підручників з української літератури, про що ми наголошували раніше. Введення до вивчення творів сучасних письменників змінює пріоритети в читанні старшокласників. Прикладом може слугу-

вати підручник з української літератури 2019 р. (авт.: А. Фасоля, Т. Яценко, В. Уліщенко, В. Тименко, Г. Бійчук) [556]. Основне його завдання – зацікавити учнів витвором мистецтва як явищем мистецтва; формувати вміння розглядати твір з урахуванням його естетичної сутності через призму ключових ідей певного художнього напрямку, стилістичного руху, що художньо втілює концепцію світу та людського роду певної історичної та культурної епохи що сформувалося в свідомості письменника; розвивати предметне читання та ключові компетентності; навчити учнів керувати читацьким та особистісним саморозвитком. Методологічний підхід підручника базується на принципах особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів. В даному підручнику сучасна українська література представлена такими авторами, як: Олександр Ірванець, Юрій Андрухович, Ігор Римарук, Сергій Жадан, Оксана Забужко, Галина Пагутяк, Володимир Діброва, Ярослав Мельник. Отже, за можливістю потрібно намагатися оновлювати зміст підручників, слідкуючи за тенденціями в літературі, мистецтві, а особливо в тих течіях, які найбільше впливають на молодь. Суттєвою допомогою у вирішенні даної проблеми можуть слугувати курси за вибором, які будуть мобільнішими і включатимуть нові надходження сучасних українських авторів. Щодо чинної програми з української літератури, можна зауважити, що їхня наповненість в 10 класі викликає занепокоєння через значний ступінь морально-психологічного навантаження творів (їхня тематика охоплює важкий період історії та освітлює багато насильства, війн, серйозних особистісних проблем героїв). Дуже мало творів, які несли би позитив, гумор, любов. Ми порушували цю проблему в 2017 році, здійснивши огляд тогочасних чинних підручників з української літератури для 10 та 11 класів і визначивши основні позиції, які потребують змін [18]: зміна акцентів з хронологічно-історичного підходу до вивчення творів на художньо-гуманістичний (ціннісний) підхід; акцентування на певних особистісних аспектах творчості письменника (особливо при вивченні її в контексті історичного процесу того часу); визначення ступеню морально-психологічного навантаження творів; оновлення творами сучасних, у т.ч. молодих письменників різних жанрів (в т.ч. письменників-постмодерністів); віднаходження «золотої середини» в потоці сучасної популярної літератури; відображення гендерних течій в літературі, відбір творів для вивчення чи огляду. Узагальнено на рис. 5.2.

III. Технологічний рівень. 1. Гуманітарні технології. Поняття «гуманітарні технології» не означає запозичення «техно» від технологій, які лежать в основі природничих наук. Навпаки, природничі науки запозичили корінь «техно» у гуманітарних наук: у Давній Греції «techne» означало «мистецтво», «майстерність». Мистецтво перетворення культури, вся область педагогіки, психології – це область гуманітарних технологій. Гуманітарний підхід до проектування педагогічних технологій дає змогу

розглядати освіту як соціально і особистісно значущий вид діяльності, обумовлений духовними потребами в саморозвитку особистості. Актуальність гуманітарного підходу та способів його реалізації в практиці ЗССО пов'язана зі стрімким розвитком і широким застосуванням соціальних і комунікаційних технологій в різних сферах життєдіяльності сучасної людини. Нові гуманістично орієнтовані концепції розвитку суспільства ставлять питання про взаємозалежність змін в суспільстві та в самій людині, а якість людських ресурсів визначається освітою. Тому перебудова системи освіти має враховувати гуманітарний аспект як складову запропонованої модернізації. Серед великої кількості існуючих педагогічних технологій можна виділити кілька підгруп: технології, спрямовані на предметний світ, що оточує людей; технології, спрямовані безпосередньо на людину, суспільство, тобто власне гуманітарні педагогічні технології. Крім того, будь-які технології можуть мати гуманітарну інтерпретацію і розглядатися з погляду впливу їх на життєдіяльність та свідомість людини, життя суспільства, тобто мають гуманітарний аспект аналізу. Науковці розуміють під гуманітарними технологіями сукупність різних соціальних технологій, зокрема – науково-практичних знань, прийомів, методів, способів впливу на духовний світ людини. На особливу увагу заслуговують можливості гуманітарних технологій у вирішенні традиційних та модернізованих завдань школи. Це поняття та інші дотичні поняття викладено в табл. 5.3.



Рис. 5.2. Трансформація змісту предметів гуманітарного циклу

Поняття «гуманітарні технології» в теоретичному доробку зарубіжних та вітчизняних науковців

Поняття	Автори	Визначення
Гуманітарні технології	Різун В. та ін. [177].	Окреслюють шляхи підвищення майстерності технологічного прогнозування в сфері суспільних відносин, в сфері інтелектуально-гуманітарного розвитку підрастаючого покоління, в сфері розвитку гуманітарних наук: духовно-інтелектуально-гуманістичного удосконалення людини, її свідомості
Гуманітарні технології	Казаков М. [234].	Гуманітарні технології в кожній із сфер суспільства є унікальним культурним ліфтом, що піднімає якість системних процесів і змін.
Гуманістика Креаторика	Епштейн М. [546; 547]	<p>«Гуманістика» – сукупність гуманітарних дисциплін, що вивчає людину та людство (гуманітарні науки та побудовані на них гуманітарні технології). Гуманітарні науки вчать саморозумінню, самовираженню, взаєморозумінню між людьми, самосвідомості, побудові життєвої траєкторії, розумінню ходу історії та мети людства. Гуманістика в розумінні автора у майбутньому створюватиме проекти світоперетворення, в яких гуманітарні науки взаємодітимуть з природничими та суспільними.</p> <p>«Креаторика» розглядається автором як гуманітарна наука, до якої входять література, мистецтво, філософія, культурологія, релігійна та суспільна думка.</p> <p>Автор вводить й інші поняття: трансгуманістика, техногуманістика (перехід людини в штучно-технічну фазу розвитку, за його біологічну межу). Аналогічно виникають поняття «транскультура» як нова сфера культурного розвитку без меж; «культуроніка» як така, що працює з цілісним полем культури, усім предметним обсягом гуманітарних наук.</p> <p>Гуманітарні науки в силу своєї специфічності більше конструктивні, практично орієнтовані, ніж інші. Вони постійно конструюють і трансформують свій предмет і виокремлюють конструктивно-перетворювальний компонент у гуманістиці набагато важче, ніж у технічній сфері</p>
Гуманітарні технології	Зуєв С. [222]	<p>Підкреслює особливий статус гуманітарних технологій, які допомагають зробити фундаментальне знання людиновідповідним. Фундаментальні знання гуманітарних дисциплін перетворюються в технології. Наприклад, знання з психології перетворюються в прикладну технологію – психоаналіз (інші – політичний менеджмент і різного роду прикладні теорії управління та ін.).</p> <p>Об'єкти наук гуманітарного типу постійно змінюються та розвиваються</p>

Гуманітарні технології	Островський Є., Щедровицький П. [543]	Трактують ГТ як сукупність ретельно вивірених і науково обґрунтованих прийомів і спеціальних технік непрямого впливу на суспільство через управління соціального поведінкою, колективною діяльністю людей на основі сучасного гуманітарного знання. ГТ не керують людьми, але керують правилами і рамками взаємодії та стосунків
Гуманітарні технології	Соломин В., Верещагіна Н., Мітін А. [471]	Розглядають ГТ як нову форму гуманітарного знання. За-требуваними стають технологічні форми гуманітарного знання. Область взаємодії «людина-людина» виступає як чинник їх конкурентоспроможності та життєвої успішності
Гуманітаризація освіти	Касаєва А. [238]	Досліджує гуманітаризацію освіти як спосіб формування соціальних відносин. Гуманітаризація освіти визначає спосіб соціального конструювання і соціалізації індивіда в рамках освітнього процесу, спрямований на оволодіння ідеями і принципами гуманізму, формування особистісних якостей на вироблення соціально-поведінкової стратегії, яка відповідає ідеалам гуманізму. Основні напрями і стратегічними завданнями і ГО автор визначає: орієнтацію освіти на загальнолюдські цінності; формування в індивіда потреби в пізнанні цілісності світу як ідеалу освіти; створення механізмів формування світоглядної культури і поведінкових принципів, гуманістичних соціальних відносин. Основними шляхами гуманітаризації освіти виокремлює: моніторинг тенденцій цивілізаційного розвитку і еволюції освіти; забезпечення варіативності гуманітарної освіти; інтеграцію навчальних предметів (вироблення інтеграційних форм знань) і безперервне оновлення змісту освіти
Гуманітарні технології	Бастракова Н. [46]	Визначає сутність ГТ, специфічною особливістю гуманітарних технологій вважає наявність соціально-особистісної та операційно-функціональної складових, де перша складова є основною, а друга орієнтує на набуття специфічних (предметних) компетенцій, без яких неможливо технологічно реалізувати першу складову
Гуманітарні технології	Рудницька С. [433; 434].	Узагальнює проблему технологізації сучасної гуманітарної сфери. Акцентує, що сутність гуманітарної технології полягає у відтворюваності результатів діяльності, що технологізується, у потенційній можливості їх повторюваності за різних умов. Виокремлює культурно-орієнтований та індивідуально орієнтований підходи до розробки гуманітарних технологій. Визначає, що індивідуально-орієнтований підхід спрямовується на забезпечення можливостей для людини як суб'єкта управління власними ресурсами усвідомлювати, переживати, інтерпретувати і творчо перетворювати саму себе та власне життя.

		З погляду автора невід’ємною характеристикою гуманітарних технологій є дискурсивність, яка виступає найважливішою складовою комунікативних процесів. Автор вважає, що для гуманітарних технологій відкриває перспективи психолого-герменевтичний підхід, коли дискурсивна технологія становить комунікативно-семіотичний процес і забезпечує зберігання, акумуляцію, трансформацію, трансляцію та ретрансляцію ціннісно-смыслового ресурсу в певній знаково-символічній формі (особливо в соціокультурних та особистісних текстах). Серед основних властивостей гуманітарних технологій автор виокремлює: рефлексивність, спрямованість на розвиток рефлексивної компетентності, на розвиток суб’єктної позиції, цілеорієнтованість, перспективна спрямованість, ексклюзивність, оптимістичність, людиноспіврозмірність, творча орієнтованість, відтворюваність, відновлюваність, орієнтація на засвоєння культурних смислів, відбитих у дискурсах
Інноваційні педагогічні технології гуманістичного спрямування	Дичківська І. [231]	Розкриває загальні засади педагогічної інноватики, сутність та особливості педагогічної технології. Акцентовано на інноваційних (альтеративних) ПТ. Наведено та схарактеризовано найуживаніші ПТ для початкової освіти: «будинок вільної дитини» М. Монтесорі; «Йена-планшкола» П. Петерсена; антропософські школи Р. Штейнера, концептуальні засади вальдорфської педагогіки; «Школа успіху і радості» С. Френе; «Школа для життя, через життя» Ж.-О. Декролі; «школа діалогу культур» В. Біблера та ін.
Гуманітарно спрямовані технології	Гур’є Л. [179]	Відмічає, що основними тенденціями освіти наразі є індивідуалізація; гуманізація та гуманітаризація навчання, прищеплення навичок соціальної взаємодії через комплекс діалогічних технологій навчання (дискусії, рольові та ділові ігри та ін.
Гуманітарні технології	Бордовська Н. [82]	Розкриває концептуальне розуміння гуманітарних технологій, уточнює методологію їхнього проєктування, розкриває інтеграцію технологічного та гуманітарного підходів до організації освітнього процесу, виокремлює ознаки і властивості гуманітарних технологій, принципи і методи проєктування нових гуманітарних технологій для вузівської освітньої практики (що може бути застосовано в старшій школі)
	Мамардашвілі М.	Поняття «гуманітарні технології» об’єктивно має кілька значень і смислів. Гуманітарні технології – це організація соціальної діяльності та соціальної взаємодії особистості з навколишнім світом, що дає змогу висловити своє особистісне ставлення до нього і самому регулювати характер стосунків ним

2. *Педагогічні технології*. У наших публікаціях розглядалася ієрархія та різновиди понять «освітня» та «педагогічна» технологія, «технологія навчання».

Освітня технологія характеризувалася як методологія, стратегія, що представлена рівнями педагогічних теорій, концепцій, підходів, призначена для прогнозування розвитку освіти, проектування і планування цілей, результатів, основних етапів, способів, організаційних форм навчально-виховного процесу.

Друга (педагогічна технологія) розглядалася як тактика реалізації освітніх технологій у процесі навчання і виховання, що містить моделі навчального процесу і гарантує кінцевий результат.

Третя (технологія навчання) визначалася як тактичний спосіб освоєння конкретного навчального матеріалу в межах певного предмета та теми питання в межах обраної технології [35].

Науковці відділу дидактики виокремлюють такі важливі аспекти поняття педагогічна технологія:

- концептуальність (опертя на певну наукову концепцію, що включає філософське, психологічне, дидактичне та соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей);
- системність (логіка процесу, взаємозв'язок усіх його частин, цілісність);
- керованість (можливість планування, проектування та діагностики процесу навчання);
- ефективність (конкурентоспроможність);
- відтворюваність (застосування педагогічної технології в інших однотипних освітніх установах, іншими суб'єктами);
- урахування консервативності певних елементів й корелятивність їх зі структурою, дозуванням і логікою освітнього змісту;
- варіативність [43].

Поняття «педагогічна технологія» базується на відповідних концепціях навчання, комплексі принципів навчання, зокрема, системності та ін.

Однією з найважливіших педагогічних умов, що забезпечують якість навчання та ефективність підготовки учнів у компетентнісному форматі, є створення банку сучасних педагогічних технологій та забезпечення можливостей їхньої реалізації в існуючому освітньому середовищі.

Розглянемо детальніше провідні поняття, які у сукупності наразі визначають напрям розвитку освіти та перспективні плани.

Ці поняття є науковою базою для визначення поняття педагогічна технології філологічного спрямування.

Аналіз поняття «педагогічна технологія» та дотичних понять в контексті профільного та компетентнісно орієнтованого навчання відображено у табл. 5.4.

**Поняття «педагогічна технологія» та дотичні йому в контексті
профільного та компетентісно орієнтованого навчання**

Поняття	Автори	Визначення поняття
Компетентісно орієнтоване освітнє середовище	С. Трубачева [499]	Утворення, що виконує функцію формування ключових компетентностей в учнів під час навчання. Сукупність спеціально організованих психолого-педагогічних умов, що забезпечують якість підготовки в компетентісному форматі: їх навчально-практичну, дослідницьку та проєктну активність, соціальну мобільність, готовність до профільного та професійного самовизначення з подальшим самовдосконаленням
Навчально-виховне середовище	Л. Ващенко, Л. Даниленко, Д. Пузіков, В. Тесленко, А. Цимбалару, Г. Щекатунова [364]	Певним чином організоване педагогічне середовище, що стимулює розвиток і саморозвиток кожного включеного в нього індивіда, це система умов для особистісного і творчого розвитку дітей та педагогів – усіх суб'єктів освітнього процесу, це середовище розвитку й виховання особистості. Істотними характеристиками середовища на засадах гуманізації є гнучкість, різноманітність, компетентісна орієнтованість, доступність у часі та просторі, які забезпечують людині розуміння самої себе і навколишнього середовища, сприяють виконанню його соціальної ролі
Освітнє середовище	Н. Бахмат, Л. Ващенко (Колупаєва), В. Левін, Л. Макар, Л. Сидорук, С. Трубачева, С. Шацький, О. Ярошинська [326]	1 Сукупність умов, котрі впливають на формування і функціонування людини в суспільстві, на научну і людську обстановку особистості, її здібностей, потреб, інтересів, свідомості, під «освітнім середовищем» розуміють частину соціокультурного простору, зону взаємодії освітніх систем, їх елементів, освітнього матеріалу і суб'єктів освітніх процесів. 2. Природне та штучно створене соціокультурне оточення людини, що включає зміст і різні види засобів освіти, здатні забезпечувати продуктивну діяльність студента, слухача, управляючи процесом розвитку особистості за допомогою створення сприятливих для цього умов, до яких належить мотивація тих, хто навчається, особистість вихователя тощо. 3. Освітнє середовище у навчальному закладі визначається відповідним ціннісно-смісловим спрямуванням орієнтацією на формування ключових, предметних і професійно спрямованих компетентностей молоді, має забезпечити умови для реалізації їх індивідуальної освітньої траєкторії

Педагогічна технологія	Г. Селевко [450]	1. Соціальні перетворення і нове педагогічне мислення, наука. 2. Представлене трьома аспектами. 1) науковим: педагогічні технології – частина педагогічної науки, що вивчає і розробляє цілі, зміст і методи навчання та проєктує педагогічні процеси; 2) процесуально-описовим: опис (алгоритм) процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення планованих результатів навчання; 3) процесуально-діяльним: здійснення технологічного (педагогічного) процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів. Педагогічна технологія як наука досліджує найбільш раціональні шляхи навчання; реалізується як система способів, принципів і регулятивів, що застосовуються в навчанні; в якості реального процесу навчання
Педагогічна технологія	М. Кларін [250]	Сучасне розуміння ПТ включає пошуки способів максимального підвищення педагогічних результатів шляхом аналізу, відбору, конструювання та контролю всіх керованих компонентів педагогічного процесу та їх взаємозв'язків. Одним з можливих напрямів подолання існуючої теоретичної обмеженості «педагогічної технології» може стати побудова технології навчання на основі теорії поетапного формування розумових дій. Розуміння ПТ як принципи і способи оптимізації освітнього простору
Педагогічна технологія	С. Гончаренко [167, с. 331]	ПТ – це системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти
Педагогічна технологія	С. Сисосва [459]	Теоретично обґрунтована система упорядкованих професійних дій педагога, що при оптимальності ресурсів і зусиль гарантовано забезпечує ефективну реалізацію поставленої освітньої мети та можливість відтворення процесу будь-яким педагогом незалежно від рівня його майстерності
Педагогічна технологія	В. Сластьонін [463]	Впорядкована сукупність дій, операцій та процедур, що інструментально забезпечують отримання прогнозованого результату в умовах постійно змінюваного освітньо-виховного процесу. Виокремлює інтегруючу ознаку – законодацільність. Тому ПТ – педагогічна діяльність, що максимально реалізує закони навчання, виховання та розвитку особистості і тому забезпечує його кінцеві результати. Чим повніше досягнуті й реалізовані педагогом ці закони, тим вища гарантія результату

Педагогічна технологія	Сакамото Т.	Розуміє ПТ як впровадження в педагогіку системного способу мислення, який ідентифікує з «систематизацією освіти» або з «систематизацією класного навчання». Сучасне розуміння ПТ неможливе без оцінювання способів максимального покращення педагогічних результатів шляхом аналізу, відбору, конструювання та контролю всіх керованих компонентів та їх взаємозв'язків
Педагогічна технологія	Сургаєва Н. [482; 483]	Розглядаються теоретичні питання ПТ, наводяться різні підходи та їх класифікації, описуються через демонстрацію організації навчального процесу, аналізуються причини утруднень впровадження в навчальний процес, наводяться варіанти вирішення проблем
Технологія навчального процесу	Паламарчук Вал. [380]	Розуміє поняття технологія навчального процесу як моделювання його змісту, форм і методів згідно поставленої мети. Технологію інтелектуальної праці автор розглядає через способи діяльності
Технологія педагогічного процесу	Лернер І. [320]	Визначається автором як сукупність необхідної і відтворюваної послідовності педагогічних дій вчителя і учнів їхніми засобами, що запускає механізм засвоєння змісту освіти і веде до запланованої мети і успішності навчання

3. *Прикладні гуманітарні технології* – технології, що використовуються в рамках різних наук та слугують для вирішення цілей цих наук. Прикладом таких технологій може бути низка технологій психологічно-го спрямування.

4. *Педагогічні технології для певного предмета* – технології прикладного характеру, націлені на забезпечення завдань певного навчального предмета. Педагогічні технології філологічного спрямування ми розглядатимемо в рамках створеної класифікації, але технології цього типу не є вузькопредметними через свою багатопредметність (охоплюють усі предмети гуманітарного циклу та певне коло суспільно-гуманітарних предметів). Але потрібно зазначити, що філологічний напрям є суттєвою складовою педагогічних технологій гуманітарного спрямування.

IV. Результативний рівень. Результатами застосування педагогічних технологій гуманітарного спрямування можна визначити: *ціннісний результат*, що виявляється у сформованості загальнолюдських, особистісних цінностей; *особистісно розвивальний результат*, що виявляється в реалізації власного творчого потенціалу, саморозвитку та самовдосконалення; *соціальний результат*, який виражається в соціалізації особистості; *комунікативний результат*, який проявляється в співпраці, співучасті, толерантності, взаємодії. Складовими на цьому рівні можна ви-

значити гуманітарна культура та гуманітарне мислення. Результатом такої організації гуманітарного середовища.

1. *«Гуманітарна культура»*. Цей рівень представляє результати тих змін, які поступово відбуваються в змісті навчання, у тому числі – в сучасних підручниках, які мають можливості у своєму змісті відображати гуманітарний потенціал. Культурне середовище, необхідне для повноцінного розвитку людини, починається саме в системі освіти. Фундаменталізація і гуманітаризація освіти вимагають, щоб у підручниках і посібниках був закладений філософський та етичний потенціал, відображалася світова культурна спадщина, націленість на формування в учнів ставлення до іншої людини як до безумовної цінності. Це, власне, інтегрований результат усіх попередніх утворень. В поняття гуманітарна культура входять ціннісні орієнтири, соціальні поведінкові норми, комплекс соціальної поведінки, художні і образні вподобання людей. Це складне утворення, що включає аксіологічний, когнітивний і діяльнісно-практичний компоненти (загальнолюдські цінності; сукупність знань про духовний світ людини, сенс людського буття). Гуманітарне знання – комплексне інтегроване знання про людину і суспільство, що об'єднує знання зрізних гуманітарних дисциплін: літератури, філософії, економіки, соціології, політології, юриспруденції, історії, педагогіки, психології і т. д. Діяльно-практичний компонент гуманітарної культури проявляється як в гуманному ставленні до людей у всіх сферах життєдіяльності

2. *Гуманітарне мислення*. Основою гуманітарного мислення є перетворюючий потенціал гуманітарних наук. Гуманітарні науки спрямовані на суб'єкт, на людину, більше практично орієнтовані, ніж природничі науки. Відповідно до точки зору В. Біблера, основний внесок М. Бахтіна в науку ХХ століття – це відкриття основ гуманітарного мислення в його дійсній онтологічно значущій загальності, загального зсуву мислення від «полюса науки (гносеології) до полюса культури» [48]. Гуманітарне мислення характеризується динамічністю, діалогічністю, наявністю комплексу знань, орієнтованих на людину, здатну до варіативного критичного їх застосування. Для розвитку гуманітарного мислення застосовується технологія формування критичного мислення; рефлексії, вирішення життєвих та навчальних ситуацій; ведення дискусій, вирішення конфліктних ситуацій тощо.

Сутність поняття «педагогічні технології філологічного спрямування», його структура та функції. Виходячи з того, що гуманітарні дисципліни в складі будь-якої навчальної програми виступають найважливішим елементом підготовки учня (особливо старшокласника) до ефективної соціальної взаємодії і виконання соціальних функцій в полікультурному суспільстві, їх можна вважати змістовим аспектом гуманітаризації навчання. Крім того, гуманітаризація не зводиться до викладання циклу традиційних гуманітарних наук, а має охоплювати всю науку і культуру,

що транслюється через освіту, забезпечуючи універсальність внутрішнього світу людини в динаміці. Провідні технологічні принципи гуманітаризації освітнього процесу включають: гуманізацію цілей, змісту освіти; діалогізацію суб'єктів освітнього процесу; диференціацію, індивідуалізацію навчання, створення індивідуальних навчальних векторів учнів; їхню особистісну самореалізацію. Визначення гуманітарних технологій як різновиду педагогічних технологій філологічного спрямування зумовлене їхньою специфічною направленістю на духовну сферу людини, змістовою специфікою, особливостями структури, функцій, меж застосування. Специфіка застосування педагогічних технологій філологічного спрямування полягає в формуванні соціально важливих якостей особистості, гуманітарного стилю мислення, гуманітарної культури; в їхній діалогічності, дискурсивності, що сприяє організації співпраці, колективної (групової) діяльності, роботі в команді, комунікації та спілкування, толерантності; формуванні ціннісно-сміслових орієнтацій особистості, життєвих цінностей, життєтворчості; сприяння організації інформаційно-пошукової діяльності, самонавчання, формування інформаційної компетентності і загалом – організації гуманітарного освітнього середовища. Тому актуальним питанням наразі стає обґрунтування «ідеальної» моделі гуманітарних технологій, зокрема, філологічного спрямування.

Поняття «педагогічні технології філологічного спрямування» ще не визначене остаточно, бо технології цього типу відносять до предметних технологій філологічного спрямування та тих, які відносяться до інших типів. Оскільки складність навчальних цілей навчання гуманітарних предметів не завжди дає змогу застосувати у повній мірі таку складову педагогічної технології як відтворюваність дій, то їхнє розроблення для шкільної освітньої практики є досить складним та суперечливим процесом. Особливо це характерне для творчих педагогів, які орієнтують учнів на ціннісне ставлення до отриманих знань, ставлять завдання інтелектуально творчого, духовного розвитку.

Виходячи з попередніх досліджень, ми визначаємо поняття «педагогічні технології філологічного спрямування» так [26].

Педагогічні технології філологічного спрямування –

це інтегративна система, спроектований педагогічний процес, що містить комплекс методів, дій, операцій та дидактичних умов, спрямованих на гарантоване досягнення дидактичних цілей та результатів: розвиток особистості, всебічний гуманітарний розвиток учнів, формування його інтелектуального та особистісного компонентів

Визначаючи компоненти поняття «педагогічні технології філологічного спрямування», ми акцентували увагу на тих, що визначають основні його функції: особистісно-розвивальний, ціннісно-мотиваційний,

інформаційно-комунікативний та діяльнісно-практичний. Деякі дослідники акцентують увагу також на такому компоненті як середовищний компонент. Ми вважаємо, що поняття «середовище» утворюється в результаті взаємодії визначених в даній моделі компонентів. Тобто в дане поняття ми вкладаємо *ціннісно-смыслову та мотиваційну складову* як основу формування життєвих цінностей особистості, концепцію життєтворчості; *особистісно-розвивальну складову* як умову формування якостей особистості, гуманітарного стилю мислення; *інформаційно-комунікативну складову* як базу для формування інформаційної та комунікативної культури учня, діалогічної, дискурсивної складової; *діяльнісно-практичну складову* як базу для досягнення результату, успіху, компоненту гуманітарної культури особистості (рис. 5.3).

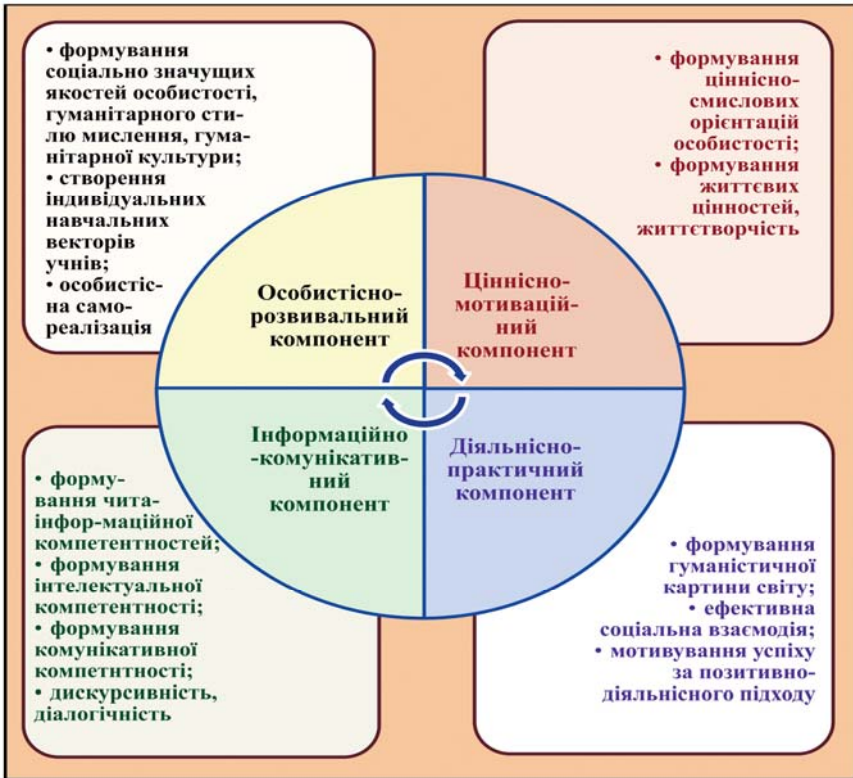


Рис. 5.3. Компоненти поняття «педагогічні технології філологічного спрямування»

Структуру поняття «педагогічні технології філологічного спрямування» ми представляємо у такій спосіб:

1) загального (загальнонавчального) спрямування (які також використовуються в гуманітарних предметах): технології інтегрованого навчання; технології диференційованого навчання; технології індивідуалізованого навчання; технологія змістовно-операційного розвивального навчання та інші.

2) спрямовані на формування комунікативної та читацької компетентності: технологія формування художньо-читацької (літературної) компетентності; технологія формування інформаційної компетентності; технологія розвитку критичного мислення; навчання у співпраці (командна, групова робота); технологія успіху, позитивно-діяльнісного підходу; технологія «аналіз образу – персонажу епічного твору»; діалогічні технології; дискурсивні технології та інші.

3) інноваційні (які також використовуються в гуманітарних предметах): розвивальне навчання; ігрові технології; технології інтерактивного навчання; технологія проєктного навчання; технологія життєтворчості; технологія формування та розвитку творчої особистості; вальдорфська педагогіка Р. Штейнера та інші [35].

Місцезостащування означеного поняття в ієрархії «гуманітарні технології» ми визначали за основними складовими, а саме:

- визначення рамок технологічності в процесі навчання;
- вплив на інтелектуально-гуманітарний розвиток особистості (дискурсивність, критичність, варіативність);
- вплив на інформаційний розвиток особистості (тенденції, принципи, складові, науково-практичні знання, прийоми, методи, способи);
- вплив на комунікативний розвиток особистості;
- вплив на духовний світ людини, ціннісно-мотиваційну сферу;
- шляхи підвищення майстерності в сфері педагогічних технологій.

Функціями педагогічних технологій філологічного спрямування ми виокремили ціннісно-смыслову; особистісно-розвивальну; інтелектуально-інформаційну; комунікативно-рольову; соціально-регульовальну; діяльнісно-практичну та самооцінювальну (рис. 5.4).

Базовою функцією завжди виокремлюється мотиваційна, яка слугує рушійною силою, опертям у процесі самоосвіти та саморозвитку і сприяє досягненню результату.

Ціннісно-смыслова функція містить два найважливіших компоненти: рефлексію (осмислення кожного структурного елементу) та ціннісні орієнтації особистості (як основну складову технологій гуманітарного спрямування).

Особистісно-розвивальна функція включає можливості для реалізації потенціалу особистості.

Інтелектуально-інформаційна функція включає можливості формування двох важливих компетентностей: інтелектуальної та інформаційної.

Комунікативно-рольова функція дає можливість для створення умов соціально-рольової комунікації.

Соціально-регулювальна функція сприяє соціалізації особистості.

Діяльнісно-практична функція реалізує розуміння власного інтелектуального та духовного ресурсу.

Виокремлено *критерії ефективності педагогічних технологій за філологічним спрямуванням*: мотиваційний; ціннісний; особистісно-розвивальний; гуманітарний (емпатичний); інформаційно-комунікативний; діяльнісно-практичний.

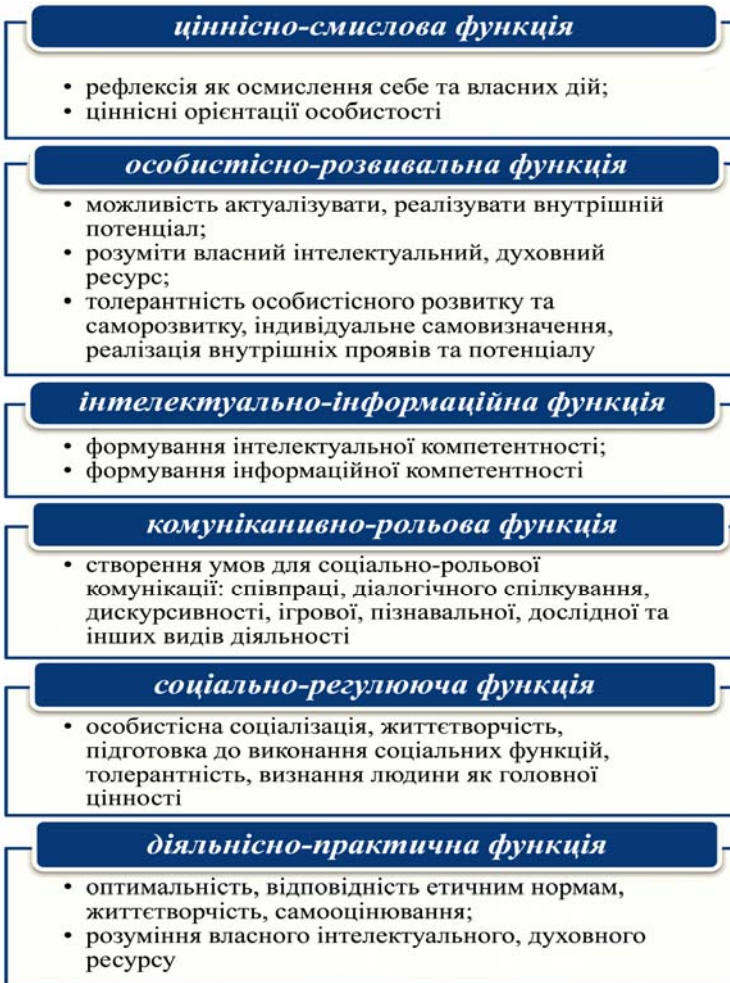


Рис. 5.4. Функції педагогічних технологій філологічного спрямування

Упродовж тривалого часу реформ виникало багато різновидів педагогічних технологій, зокрема тих, які можна назвати *загальнонавчальними*, що покликані формувати компетентності загального спрямування. Наведемо характеристики деяких з них.

Технологія змістовно-операційного розвивального навчання. Концептом була ідея про співвідношення прямого та побічного продуктів діяльності (розвиток учнів має бути основним продуктом діяльності, як і предметні знання). Принципами реалізації цієї технології є цілеспрямовання, міжпредметність, активність навчально-розвивальної діяльності в умовах мотиваційного забезпечення, випереджального навчання, операційно-системного формування, поетапності. Технологічною реалізацією її є програма і технологія розвитку інтелектуальних умінь учнів для всіх класів школи. У програмі виокремлюються такі блоки: I. Сприймання і осмислення інформації (аналіз і виділення головного; порівняння); II. Узагальнення, систематизація, оцінка (узагальнення і систематизація; визначення понять, оцінка; конкретизація; доведення і спростування); III. Творчі вміння. Технологія розвитку інтелектуальних умінь учнів має відбуватися за такими етапами: кумуляції; діагностики; мотивації; рефлексії; відпрацювання; узагальнення та систематизації; перенесення. Технологія розвитку інтелектуальних умінь учнів включає етапи: кумуляції; діагностики; мотивації; рефлексії; відпрацювання; узагальнення та систематизації; перенесення [383].

До технологій загального (загальнонавчального) спрямування відноситься також *технологія інтегрованого навчання* – комплексний засіб підвищення якості та ефективності процесу навчання на засадах інтеграції, яка дає можливість якнайбільше враховувати інтереси, схильності і здібності учнів, поглиблювати їх знання, зменшити навантаження, уникнути зайвої інформації у змісті непрофільних предметів, формувати наукову картину світу, створювати можливості для орієнтації освіти старшокласників відповідно до їх професійних інтересів і намірів щодо продовження освіти [29; 330].

Вивчення предметів філологічного спрямування багато дослідників вважають основою для формування у випускника *загальнокультурної, інтелектуальної (у т.ч. – читацької) компетентностей*. На нашу думку, базовою компетентністю, яка має бути сформована в учня є *інформаційна та читацька компетентність*, які лягли в основу розробленої нами технології та моделі.

Формування *комунікативної компетентності* як базової для гуманітарного циклу тягне за собою постійне поповнення бази відповідних педагогічних технологій: як для певного предмета, так і міжпредметної спрямованості. Комунікація – процес двостороннього обміну інформацією, що веде до взаєморозуміння, в перекладі з латинської мови означає «загальне, поділюване з усіма». Тут ефективними безперечно є усі діало-

гічні, дискурсивні технології, технології навчання у співпраці (командна, групова робота), ігрові та інші. Технології цього типу навчають не тільки володіти навчальною інформацією, а формують цілей комплекс вмінь та навичок: вміння слухати та чути; вміння коректно ставити та відповідати на запитання; толерантність; вміння коректно та зрозуміло сформулювати і транслювати свої думки та переконання та ін. [588]. Окремим відгалуженням комунікаційних технологій є *медіатеchnології*. Медіаосвіта, за визначенням ЮНЕСКО, є окремим напрямом освіти, оскільки допомагає людині усвідомити способи використання масової комунікації в суспільстві; аналізувати медіатексти та критично оцінювати запропоновані в них цінності, політичні, соціальні, комерційні та культурні інтереси, а також створювати і поширювати через мас-медіа власні медіатексти [596]. У визначеннях ЮНЕСКО медіаосвіту й медіакомпетентність послідовно пов'язують і з розвитком демократичного мислення, і з розвитком громадської відповідальності особистості. Г. Онкович зазначає, що медіапроцес у світі орієнтується на громадянську відповідальність, гуманізм і демократію, а медіаосвітні технології виокремилися в окрему частину педагогіки – медіадидактику, яка розробляє теорію медіаосвіти й навчання, науково обґрунтовує зміст медіаосвіти, вивчає закономірності, принципи, методи й організаційні форми навчання із залученням медіапродуктів та опертям на мас-медіа. Автор вважає, що цей напрям тяжіє до педагогіки, до виховних аспектів, що засвідчує медіапедагогічний вектор розвитку медіаосвіти [363, с. 74–108].

Інноваційні педагогічні технології усе міцніше закріплюються в структурі загальнонавчаних педагогічних технологій, постійно експериментуються та змінюються. Базовим в сучасних умовах є *психодидактичний підхід*, який передбачає інтеграцію психологічних, дидактичних, методичних, предметних знань та облік психічних закономірностей розвитку особистості. Активація взаємодії тріади вчитель-учень-підручник, пізнавального інтересу учнів, потреби у досягненні успіху, емоційно-ціннісної складової є показником правильної психологічної та дидактичної організації навчання [16; 81; 101]. Саме психодидактика спонукає до розвитку мотиваційно-ціннісного компонента і формує пізнавальну активність учнів. І. Осадченко виокремила основні напрями застосування основ психодидактики в шкільному навчанні: орієнтація на сучасне заняття як воркшоп (майстерню, середовище); формування головної компетентності учня (уміння вчитися); сприйняття обдарованості як психодидактичної проблеми; налагодження психологічного контакту в аудиторії, нейтралізація страхів в учнів; організація на занятті навчального діалогу; реалізація принципів динамічного навчання; стимулювання творчої активності учнів [34; 367].

Технологія життєтворчості також завоювала освітній простір у зв'язку зі зміною пріоритетів у шкільному навчанні. Технології досяг-

нення успіху, які довгий час вже розповсюджені в зарубіжних країнах, особливо США, дали поштовх розвитку такого напрямку і в Україні. Але на цій основі виник новий напрям – життєтворчість особистості, який включав в себе багато компонентів, які в комплексі мали утворити власну траєкторію її розвитку. Автори, які працювали над цими напрямками (І. Єрмаков, Д. Пузіков та інші) вважали, що це принципово нові педагогічні ідеї, концепції, технології, в центрі яких – особистість дитини з її потребами й інтересами, життєвими проблемами і драмами. Педагогіка життєтворчості – плекання людини як творця, проєктувальника власного життя, суб'єкта соціальної творчості. Процес життєтворчості передбачає: а) осмислення людиною свого призначення; б) вироблення життєвої концепції й життєвого кредо; в) свідомий вибір життєвих цілей і оформлення їх в життєву програму як систему довгострокових життєвих цілей, у життєвий план як систему цілей і засобів їх досягнення у певній часовій перспективі; г) наявність необхідних умов для самореалізації сумісних сил; д) рівень соціальної й психологічної зрілості; е) відповідальне ставлення до свого життя і до самого себе [540].

Отже, педагогічні технології, які можуть бути застосовані під час вивчення предметів гуманітарного циклу, особливо літератур, є дуже різноманітними. Але серед них варто виділяти ті, які лежать в основі розвитку особистості як головної цінності суспільства. Тому першорядними, на нашу думку, є технології роботи з текстом, інформацією і таким її різновидом як художня література. Не менш важливими є технології, які допомагають учневі створювати власну освітню та розвивальну траєкторію. Процес моделювання педагогічних технологій навчання за філологічним спрямуванням включає кілька блоків, які детально представлені в наступному параграфі.

5.3. Дидактична модель реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання за філологічним спрямуванням

Педагогічні технології філологічного спрямування можуть бути спрямовані на формування як предметних, гуманітарних компетентностей, так і бути за своєю сутністю інноваційними. Комплекс компетентностей предметного типу означений у Державному стандарті «Освітня галузь «Мови і літератури», метою якого є формування комунікативної і літературної компетенції, що базується на знаннях, уміннях пізнавального і творчого типу, соціальних навичках, світоглядних переконаннях тощо. Важливим результатом вважається міжпредметна компетентність, яка може формуватись у рамках будь-якого компонента, але активніше і природніше це відбуватиметься у її соціокультурному компоненті (засвоєння культурних і духовних цінностей свого та інших народів, норм, які регулюють стосунки між поколіннями, статями, націями, сприяють естетичному і морально-

етичному розвитку) та діяльній компоненті (формування загально-навчальних 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, діяльну (стратегічну) компетенцію особистості [186]. В рамках чинних стандартів існує значна кількість технологій філологічного спрямування, наприклад, технологія «аналіз образу-персонажу епічного твору»; діалогічні, різноманітні адаптовані ігрові технології. Технології альтернативного характеру теж можуть бути розглянуті в цьому контексті: вальдорфська педагогіка, технологія саморозвитку М. Монтесорі, «діалогу культур», гуманно-особистісна технологія Ш. Амонашвілі та ін.

Узагальнюючи дослідження педагогічних технологій профільного навчання за філологічним спрямуванням, нами розроблено *дидактичну модель реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання за філологічним спрямуванням*, яка цілісно відображає навчальний процес та складається з трьох блоків: методологічного, дефініційного та змістово-технологічного (рис. 5.5) [26].

Стратегічною метою реалізації педагогічних технологій навчання за філологічним спрямуванням є досягнення ефективності процесу створення індивідуальної освітньої траєкторії учня, формування його інтелектуальних, інформаційних та комунікативних компетентностей, розвитку ціннісного ставлення до людини і світу. В основу моделі покладено низку теоретичних положень:

- тенденції реалізації педагогічних технологій профільного навчання за гуманітарним (філологічним) спрямуванням;
- принципи реалізації педагогічних технологій для умов профільної школи;
- сутність поняття «педагогічні технології філологічного спрямування», його структура та функції;
- умови реалізації педагогічних технологій філологічного спрямування в профільному навчанні.

Дидактичною метою – результатом впровадження моделі є гуманітарний, інтелектуальний та особистий розвиток старшокласника як системне особистісне утворення. Модель створена з врахуванням прямих та зворотних взаємозв'язків.

Методологічними засадами ми визначали теоретичні положення філософії, психології та педагогіки про:

- взаємозв'язок навчання та розвитку учнів (П. Гальперін, Вал. Паламарчук та ін.);
- теорію змістовно-операційного розвивального навчання учнів;
- системний, особистісно орієнтований, компетентнісний, психодідактичний підходи до навчання, теорію життєтворчості тощо.

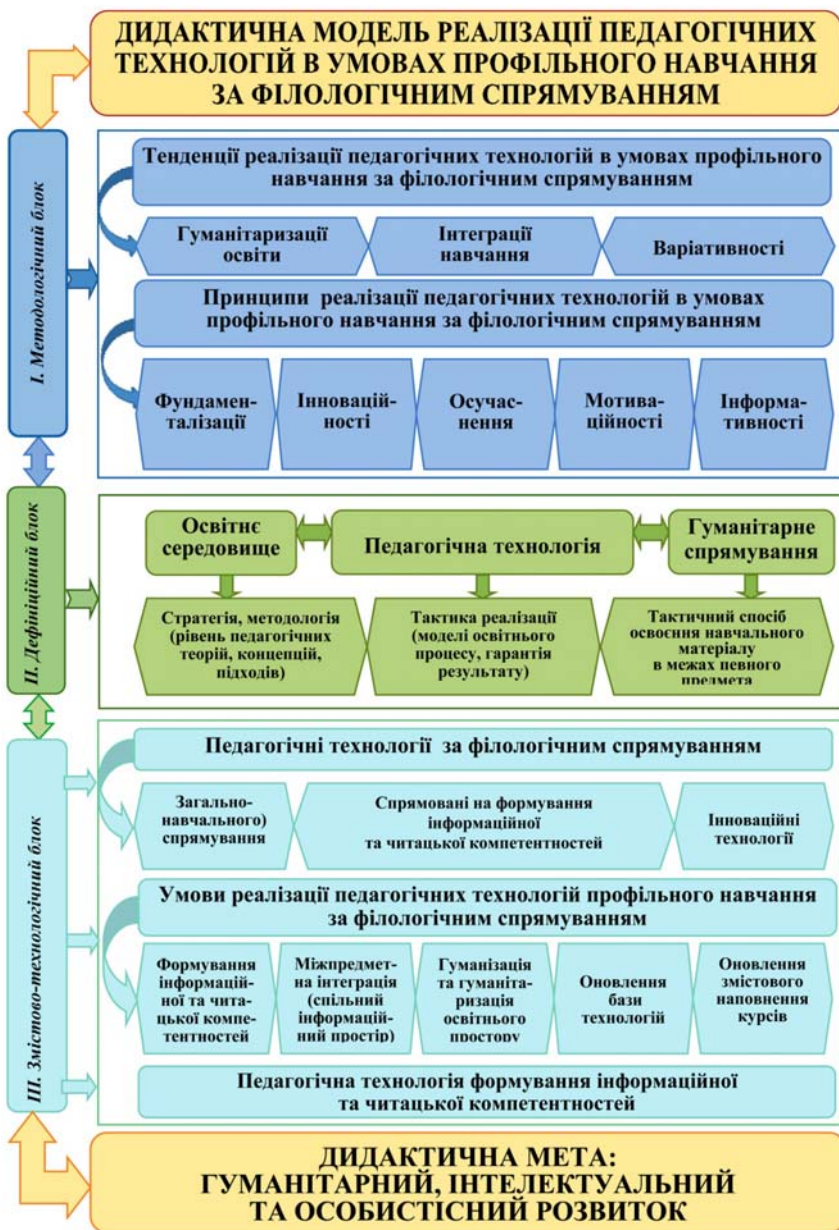


Рис. 5.5. Дидактична модель реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання за філологічним спрямуванням

I. Методологічний блок містить:

1) тенденції реалізації педагогічних технологій профільного навчання за гуманітарним (філологічним) спрямуванням:

а) тенденція гуманітаризації освіти (підвищення в навчальному процесі статусу гуманітарних дисциплін за радикального їх оновлення);

б) тенденція інтеграції навчання (використання інтегрованого підходу у вивченні предметів гуманітарного циклу, впровадження між-дисциплінарних зв'язків, інтегрованих курсів та підручників);

в) тенденція варіативності (постійне оновлення змісту гуманітарних предметів в сучасному інформаційному просторі, банку педагогічних технологій);

2) принципи реалізації педагогічних технологій для умов профільної школи: фундаменталізації, інноваційності, осучаснення, мотиваційності та інформативності.

II. Дефініційний блок включає основні дефініції дослідження: «освітнє середовище», «педагогічна технологія», «гуманітарне спрямування».

III. Змістово-технологічний блок містить:

1) класифікацію педагогічних технологій філологічного спрямування: а) загального спрямування;

б) формування комунікативної та читацької компетентності;

в) інноваційні; їх компоненти та функції;

2) умови реалізації педагогічних технологій філологічного спрямування в профільному навчанні:

а) формування комунікативної та читацької компетентності;

б) міжпредметна інтеграція (спільний інформаційний простір);

в) гуманізація та гуманітаризація освітнього простору;

г) постійне оновлення бази інноваційних технологій;

д) постійне оновлення змістового наповнення курсів філологічної спрямованості в умовах профільного навчання.

I. Методологічний блок. Аналіз опрацьованої літератури дав змогу нам зробити висновок, що основою для успішного функціонування в профільній школі комплексу педагогічних технологій за гуманітарним спрямуванням мають бути *сучасні тенденції та принципи реалізації педагогічних технологій профільного навчання*. Цінним для України є такі ключові тенденції, як: інтенсифікація індивідуалізації навчання; мінімізація кількості обов'язкових предметів у порівнянні з базовою освітою; оптимізація тривалості навчання та кількості профілів відповідно до потреб економіки та національних особливостей системи освіти; запровадження компонентного формату змісту освіти; диверсифікація організаційних форм, які охоплюють варіанти, починаючи від окремого навчального закладу, до профілів/курсів у межах однієї установи. Проаналізува-

вши комплекс вищеназваних тенденцій, ми виокремили базові, які стосуються саме педагогічних технологій профільного навчання за філологічним спрямуванням (рис. 5.6) [36].



Рис. 5.6. Сучасні тенденції реалізації педагогічних технологій профільного навчання

Першою тенденцією реалізації педагогічних технологій профільного навчання за філологічним спрямуванням ми виокремлюємо тенденцію гуманітаризації освіти. Одними з перших до цього питання у 1995 році звернулися С. Гончаренко і Ю. Мальований, яким належить трактування гуманітаризації як повернення освіти до цілісної картини світу, до всебічної культури, до олюднення знань. Гуманітаризацію освіти розглядали як засіб гуманізації освіти; спосіб становлення індивідуального самовизначення особистості, розвитку її самосвідомості, самоосвіти для подальшої самореалізації в особистісному і професійному планах. Згодом поняття було поглиблене і визначалося як процес, спрямований на засвоєння особистістю гуманітарного знання, гуманітарного потенціалу кожної галузі знань, на присвоєння особистістю загально значущих цінностей кожної з них. Ми у своєму дослідженні зазначали, що одним із найважливіших її практичних напрямів є перегляд змісту навчання, відображення у ньому в доступній формі світової філософської й загальнокультурної спадщини, філософських і етичних концепцій, історії науки, підвищення в навчальному процесі статусу гуманітарних дисциплін за радикального їх оновлення. Було здійснено дослідження з питань фундаменталізації гуманітарних предметів, пов'язаних з проблемами наповненості програм з навчальних предметів гуманітарного циклу, їх відповідності сучасним досягненням науки і вимогам суспільства [42; 168].

Другою тенденцією ми виокремили тенденцію інтеграції навчання, яка уможливує використання інтегрованого підходу у вивченні предметів гуманітарного циклу, впровадження міждисциплінарних зв'язків

гуманітарних та природничих предметів у навчальний процес закладів загальної середньої освіти. Ключовим моментом тут є міжпредметна інтеграція, результатом якої 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. Ми розглядаємо міжпредметну інтеграцію як важливу та визначальну тенденцію у світовій педагогіці. В сучасному трактуванні для профілізації старшої ланки загальноосвітнього навчального закладу 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. Першим кроком в Україні у цьому напрямі може стати розроблення наскрізних міжпредметних програм навчання, міжпредметних методичних посібників, технологізація (наближення до реальних технологій змісту навчання). Зокрема, нами було розроблено дидактичні умови реалізації інтегративного підходу в умовах профільного навчання за єдності інваріантної та варіативної складових, методичні рекомендації для вчителів загальноосвітніх шкіл, науковців та методистів. Результатом дослідження автора було розроблення концептуальної моделі інтеграції навчання в старшій школі в умовах профільного навчання, в якій узагальнено дефініційний блок; принципи інтеграції навчання в старшій школі; дидактичні умови реалізації інтегративного підходу в умовах профільного навчання за єдності інваріантної та варіативної складових; викладено змістовий та технологічний модулі [27; 28; 38; 330].

Третьою тенденцією реалізації педагогічних технологій профільного навчання за філологічним спрямуванням ми виокремлюємо тенденцію варіативності, яка включає багаторівневий варіативний підхід до змісту освіти та педагогічних технологій. У нашому дослідженні зроблено акценти на тому, що нагальною проблемою є постійне оновлення змісту філологічних предметів в інформаційному просторі. Особливо це стосується філологічного напрямку в старших класах, і тут на допомогу приходять саме варіативність змісту і технологій навчання. Широкий спектр сучасних технологій дає можливість обрати для кожного предмета, теми саме ті, що сприятимуть досягненню оптимального результату. Оптимальність, яка досягнута за одних умов, майже ніколи не має місця за інших умов, а тому поняття оптимізації завжди конкретне. Методологічною основою оптимізації є системний підхід, який вимагає розглядати всі компоненти навчального процесу в єдності закономірних взаємозв'язків, спиратися на загальну теорію керування складними динамічними системами. Згідно з цією теорією, оптимізація можлива лише тоді, коли існують різні варіанти та прийняті критерії вибору. Чим ширше поле можливих рішень і чим вдаліше обрані критерії, тим більша ймовір-

ність знаходження абсолютного оптимуму. Тож саме оптимізація дає основу та можливість для варіативності змісту і технологій навчання. Завдання нової української школи – конструювання кожним учнем власної освітньої траєкторії – вже має закладений у собі принцип варіативності та індивідуалізації. Старшокласник матиме можливість розвиватися за такою траєкторією, якщо у його активі буде: сучасний підручник чи навчальний посібник, у якому закладені можливості розвитку у різних напрямках; можливості створення потрібної даному учневі віртуальної освітньої бази (підключення до існуючих електронних освітніх платформ, створення власного простору); банку сучасних педагогічних технологій та можливостей їхньої реалізації в існуючому освітньому середовищі; можливості створення динамічних робочих груп учнів та вчителів за певними напрямками, у тому числі, робота у навчальних проєктах; створення креативного фізичного, просторово-предметного оточення, програм та засобів навчання [17; 20; 41].

Визначені структурні елементи, ознаки та критерії педагогічної технології дають підстави виокремити *принципи*, що покладені в основу педагогічних технологій філологічного спрямування [36] (рис. 5.7).



Рис. 5.7. Сучасні принципи реалізації педагогічних технологій профільного навчання

Принцип фундаменталізації розглядався у колективній монографії відділу дидактики, де акцентувалося, що отримані знання можна вважати фундаментальними, коли вони застосовуються для збагачення внутрішнього світу особистості і завдяки цьому примножують потенціал самого середовища. На основі багатобічного аналізу питання фундаменталізації змісту гуманітарних предметів у профільній школі нами створено концептуальну модель фундаменталізації змісту гуманітарних предметів у профільній школі, у якій виокремлено блоки, що відбивають заплановані й реалізовані зміни у навчально-виховному процесі навчального закладу. Дидактичні умови добору змісту гуманітарних предметів у старшій школі в умовах профільного навчання є взаємозалежною сукупністю компонентів навчально-виховного процесу, що забезпечують реалізацію і зворотний зв'язок його змістового і процесуального блоків [41].

Принцип інноваційності. Організаційні форми, технології навчання є інноваційними, оскільки дають змогу будувати освітній процес з урахуванням нахилів, здібностей і потреб старшокласників, зумовлених їх професійними інтересами і життєвими планами. Інноваційність обов'язково передбачає реалізацію принципу співпраці педагогів і учнів, адже ефективність навчання неможлива без активної позиції всіх учасників навчально-пізнавальної діяльності на кожному її етапі: від планування мети до кінцевих результатів. Суголосним є також принцип *інтерактивності*. Принцип інтерактивності у традиційному навчальному процесі розуміють як взаємодію суб'єктів навчання з допомогою безпосереднього контакту. У навчанні з використанням інформаційних технологій, інтерактивність – це можливість користувача активно взаємодіяти з носієм інформації, за своїм розумінням здійснювати її відбір, змінювати темп подання матеріалу тощо [192]. Г. Васьківська вважає, що інтерактивні технології навчання виконують соціально важливу роль, оскільки виступають як засіб упровадження ідей співпраці у педагогічний процес [111].

Принцип осучаснення. Осучаснення технологій гуманітарного спрямування залежить від їх адаптації та створення банку педагогічних технологій, який би ефективно працював на нову українську школу й водночас був би здатний змінюватися разом з її потребами [17].

Принцип мотиваційності. Мотиваційні процеси лежать в основі активності людини та її психічного функціонування, вони визначають той чи інший напрям людської поведінки, її траєкторію. Саме технології, в основі яких лежить мотивація, сприяють активізації пізнавальної самостійності школярів, спрямовані на реалізацію дитини як особистості, сприяють формуванню активних дослідницьких інтересів як однієї зі складових творчої особистості та ін. Мотивацію як одну з найважливіших складових технології формування інтелектуальних умінь учнів розглядала Вал. Паламарчук. Мотивація була першим етапом в створеній нею технології (мотивація – діагностика – рефлексія – відпрацювання – узагальнення – перенесення) [383].

Принцип інформативності ґрунтується на припущенні, що організаційні процеси повинні мати інформацію, необхідну для управління у доступній для сприйняття суб'єктом управління формі. Для забезпечення керованості важлива інформація про хід процесу, його спрямованість, форми реалізації, основні якісні характеристики, кількісні параметри та рівні результативності. Інформативність дає змогу: визначити закономірності і тенденції процесу; встановити залежність якісних характеристик і кількісних параметрів процесу від зовнішнього і внутрішнього середовища; встановити циклічність процесу і його стадії; оцінити раціональність процесу; виявити відхилення від стандартів. Для предметів філологічного спрямування важливо враховувати ступінь інформативності (в теорії розглядаються їх три). Тексти, які відповідають першому ступеню

інформативності не містять різночитань, вони буквальні. Тексти другого та третього рівня і є власне художніми. Технології гуманітарного спрямування, керуючись цим принципом, ведуть учня-читача з рівня простого відтворення до продуктивного рівня – перетворення і до творчого (створення власного продукту) [347; 377; 386].

II. Дефініційний блок розкрито у попередньому параграфі.

III. Змістово-технологічний блок. Наші дослідження попередніх років показали, що правильно дібраний комплекс педагогічних технологій філологічного спрямування визначить стратегію і тактику реалізації провідної мети літературної освіти – допомогти учневі у його самопізнанні, життєвому самовизначенні, саморозвиткові, самоздійсненні, яке, своєю чергою, досягається через реалізацію головної мети літературної освіти – формування компетентного учня-читача як суб’єкта читацької діяльності, особистісного і читацького саморозвитку. Тож, до базових технологій філологічного спрямування ми відносимо технологію формування інтелектуальної та інформаційної компетентності, базовою основою якої є технологія формування читацької компетентності.

Узагальнюючи ключові тенденції та принципи реалізації педагогічних технологій філологічного спрямування, аналізуючи основні дефініції, можна виокремити *дидактичні умови реалізації педагогічних технологій філологічного спрямування в профільному навчанні* (рис. 5.8) [26].

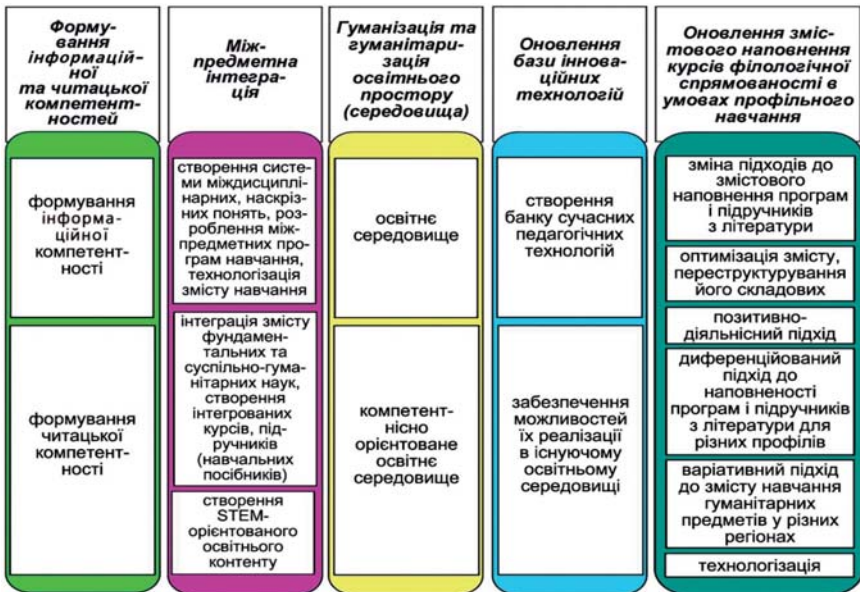


Рис. 5.8. Дидактичні умови реалізації педагогічних технологій філологічного спрямування в профільному навчанні

А) Формування інформаційної та читацької компетентностей

Педагогічні технології за філологічним спрямуванням тісно пов'язане з поняттями інформаційно-комунікаційна компетентність та читацька компетентність, тому ми розглянемо, яким чином еволюція одного поняття вплинула на трансформацію іншого відповідно до сучасних реалій освіти. Вивчення предметів гуманітарного циклу науковці вважають основою для формування в учнів інтелектуальної, інформаційно-комунікаційної компетентності, складником якої є саме читацька компетентність. Тож їх формування розглядається як дидактична умова реалізації педагогічних технологій філологічного спрямування. Питанням формування інтелектуальних (мисленневих) та інформаційних (читацьких) умінь і навичок тривалий час займалися українські науковці. Так, у 90-х роках було розроблено низку міжпредметних програм формування та розвитку інтелектуальних та читацьких умінь учнів 1–11-х (12-х) класів. Професор Вал. Паламарчук розробляла й впроваджувала у ЗССО та закладах вищої освіти низку метапредметних програм і методик (технологій) формування й розвитку умінь та навичок школярів. Методологічні засади та методики (технології) з проблеми формування інтелектуальних умінь та навичок в учнів автором викладено в докторській дисертації та численних книжках, програмах (і методиках) [377; 380; 391; 415]. У 90-х роках нами було розроблено програму формування та розвитку інформаційних умінь в учнів 1–11-х класів; програму і методику (технологію) формування інформаційних умінь як підґрунтя розвитку загальних здібностей учнів, де наведено класифікацію інформаційних умінь та навичок учнів і розподілено їх за чотирма рівнями (об'єктивним, структурним, якісним та рівневим). Розрізнялися такі види інформаційних компетентностей учнів основної школи: елементарні – засвоєння на початковому рівні необхідної навчальної інформації (потребують обов'язкового вдосконалення на наступному рівні); базові – володіння оптимальним обсягом інформації, необхідним для засвоєння основного навчального змісту; вміння критично осмислювати масиви інформації: порівнювати фрагменти з різних джерел на одну тематику; визначати їх достовірність; вилучати інформацію, яка потрібна для роботи; узагальнювати її; творчі – передбачає створення власного інтелектуального продукту на основі отриманої та перетвореної інформації [414]. У 1992 році нами в кількох школах м. Києва було запроваджено факультативні курси за створенням нами програмою формування та розвитку інформаційних умінь в учнів 1–11 класів. У ній для кожного класу виокремлено такий комплекс умінь та навичок роботи з інформацією, який потрібен учням даного віку і закладено потенціал для переходу до наступного рівня. Загальною метою було формування інформаційних компетентностей учнів – випускників, які дали б їм змогу плідно працювати в інформаційному просторі. Згідно з нею, учні 9-х класів (випускники основної школи) повинні: вміти вико-

ристовувати кілька джерел інформації для підготовки матеріалу, спиратись на самостійно складений план роботи, тези, таблиці, графіки та інші звернуті форми відповіді, обирати тип відповіді; вчитись самостійно вивчати навчальні теми, спираючись на підручник та інші джерела, удосконалювати вміння цілісного аналізу в єдності змісту та форми; встановлювати міжпредметні зв'язки в окремих навчальних завданнях; користуватись сформованими вміннями виділяти головне, порівнювати, вчитись складати моделі порівняння, робити висновки, давати оцінку, узагальнювати та систематизувати матеріал, робити емпіричні визначення, вчитись конкретизації, доведенню та спрощуванню, аналізувати та оцінювати визначення вчителя, учнів та підручника; розширювати рамки застосування цих вмінь; володіти всіма видами навчального та художнього читання та скорочитання; володіти усіма основними видами письмових робіт; вчитись працювати з критичною літературою, вміти знаходити її в каталозі, картотеці, бібліотечному фонді, використовувати прикнижкову та внутрішньокнижкову бібліографію; вміти працювати з періодикою, науково – популярною літературою; складати список використаної літератури з анотаціями; володіти основними вміннями роботи з Microsoft Word, Internet. Необхідний комплекс умінь та навичок також розроблений і впроваджений і для учнів 11 (12)-х класів [412].

Тож основною технологією гуманітарного спрямування ми визначили ***технологію формування читацької та інформаційної компетентності***.

Автором створено та обґрунтовано експериментальну технологію формування читацьких та інформаційних компетентностей учнів, яка побудована на загальнодидактичній основі і базується на теорії цілеспрямованого поетапного формування мисленнєвої діяльності учнів Вал. Паламарчук. Загальна стратегія дій вчителя та учнів при формуванні способів мисленнєвої діяльності обрана такою: кумуляція – діагностика – мотивація – рефлексія (усвідомлення та пояснення суті та правила користування прийомом) – застосування – узагальнення – перенесення. Система навчальних вправ (етапи застосування та узагальнення) повинна вирішувати два завдання: 1) відпрацювання загальнонавчальних умінь, які є операційною основою навчання (аналізу та виділення головного в тексті; порівняння; узагальнення; приклад – схема, розроблена проф. Вал. Паламарчук (правило-орієнтир аналізу та виділення головного, порівняння, узагальнення); 2) завдання з предмета в процесі виконання яких учні мають застосувати комплекс інтелектуальних та інформаційних умінь та навичок (робота з критичною літературою, із запитаннями та завданнями до тексту; обов'язкове оптимальне співвідношення репродуктивних, продуктивних та творчих завдань) [33; 413; 414].

Проблема формування *інформаційної та читацької компетентностей* на сучасному етапі розглядалася нами під новим кутом зору [386].

З огляду на багаторічні дослідження цього питання та наші напрацювання в 1992–2020 рр. ми дійшли висновку, що в педагогіці склалися *два погляди на поняття «інформаційні компетентності»*. Прихильники першого підходу розглядають інформаційну компетентність як уміння використовувати комп'ютерні інформаційні технології, прирівнюючи її до комп'ютерної грамотності (знання комп'ютера, вміння використовувати мультимедійне обладнання, здійснювати пошук інформації в мережі Інтернет, створювати веб-сайти тощо), тобто отожднюють з інформаційною [374]. Відповідно до другого підходу визначення поняття «інформаційні вміння та навички», «інформаційна компетентність» охоплює міжпредметні знання, уміння й навички здобування, перетворення, передавання та використання інформації в різних галузях людської діяльності для якісного виконання освітніх та професійних функцій. На нашу думку поняття «інформаційна компетентність» в рамках другого підходу можна окреслити як нову грамотність, до складу якої входять вміння активної самостійної обробки інформації, її відбору, трансформації, генерування та засвоєння. Вона містить також готовність виробляти, приймати, прогнозувати і реалізовувати оптимальні рішення в практичній діяльності на підставі когнітивного, мотиваційно-ціннісного, рефлексійного та операційного компонентів [25]. З огляду на це ми формулюємо поняття *інформаційна компетентність* [26].

Інформаційна компетентність –

Інтегративна якість особистості, що є результатом процесу трансформації в особливий тип міжпредметних компетентностей, які дають змогу активно обробляти, відбирати, аналізувати, трансформувати, генерувати та засвоювати потоки інформації і, як результат, прогнозувати, приймати, та реалізовувати оптимальні рішення в різних сферах діяльності

Вказані вище надпредметні програми та відповідні технології опубліковано нами в авторських посібниках, кандидатській дисертації. Читацьку компетентність як інтегрований компонент навчальних досягнень учнів, сукупність основних усвідомлених учнями знань, умінь і навичок, передбачених конкретною літературною темою та шкільним курсом літератури загалом, систему ціннісно-світоглядних орієнтацій, сформованих на матеріалі програмових художніх творів, а також здатність учнів до цільового осмисленого застосування здобутих предметних знань, умінь і способів діяльності в нових навчальних і життєвих ситуаціях розглядає Т. Яценко [555].

Окреслені дефініції стали базою для поняття «педагогічні технології за філологічним спрямуванням», класифікації педагогічних технологій за згаданим спрямуванням та визначення ключових тенденцій реалізації педагогічних технологій профільного навчання.

Б) Міжпредметна інтеграція (спільний інформаційний простір).

Міжпредметна інтеграція як дидактична умова реалізації педагогічних технологій гуманітарного спрямування розглядається нами як чинник створення спільного інформаційного простору. Створення спільного інформаційного простору може досягатися шляхом упровадження в освітній процес міжпредметної інтеграції та реалізації міжпредметних зв'язків у навчальному процесі. Це вимагає здійснення низки змін, які пропонує проєкт Нова українська школа. Насамперед, це – скорочення кількості предметів, яке пропонується здійснити за допомогою впровадження інтегрованих курсів, створення інтегрованих підручників (наприклад, «Людинознавство» (Васьківська Г.) [119], «Русский язык и литература» (Снегірьова В., Курач Л.) [508; 509] та ін.). Така тенденція виникла у результаті збільшення у багато разів інформаційного потоку й необхідності узагальнення його за певними параметрами, а з іншого боку, нагальною проблемою є постійне оновлення змісту основних предметів в інформаційному просторі. Автором в рамках дослідження проблеми міжпредметної інтеграції в профільній школі розроблено дидактичні умови реалізації інтегративного підходу в умовах профільного навчання за єдності інваріантної та варіативної складових (створення системи міждисциплінарних, наскрізних понять, розробка міжпредметних програм навчання; інтеграція змісту фундаментальних та суспільно-гуманітарних наук, створення інтегрованих курсів, підручників (навчальних посібників); технологізація змісту навчання, створення STEM-орієнтованого освітнього контенту). На цій основі автором розроблено методичні рекомендації щодо конструювання змісту профільного навчання на основі міжпредметної інтеграції в єдності інваріантної та варіативної складових, адресовані педагогічним працівникам закладів загальної середньої освіти, науковцям та методистам. У методичних рекомендаціях акцентується, що результатом застосування міжпредметних зв'язків має бути міжпредметна компетентність, тобто здатність здобувачів освіти застосовувати щодо міжпредметного кола проблем знання, уміння, навички, способи діяльності та ставлення, які належать до певного кола навчальних предметів і предметних галузей, розвиток технологічного мислення у старшокласників. Ці напрацювання лягли в основу дидактичної моделі інтеграції змісту навчання у старшій школі в умовах профільного навчання, яка була впроваджена в практику закладів загальної середньої освіти [21; 27; 38; 613].

В) Гуманізація та гуманітаризація освітнього простору (середовища). Третьою дидактичною умовою реалізації педагогічних технологій гуманітарного спрямування є гуманізація та гуманітаризація освітнього простору (середовища). Аналіз праць науковців дав змогу виявити, що під терміном «*освітній простір*» у педагогіці розуміється сукупність умов, котрі впливають на формування і функціонування людини в суспі-

льстві; під «*освітнім середовищем*» розуміють частину соціокультурного простору, зону взаємодії освітніх систем, їх елементів, освітнього матеріалу і суб'єктів освітніх процесів (Л. Ващенко, А. Жукова, В. Левін, Л. Макар, С. Трубачева, С. Шацький та ін.) [211]. *Компетентнісно орієнтоване освітнє середовище* розуміється як сукупність спеціально організованих психолого-педагогічних умов, що забезпечують якість підготовки учнів у компетентнісному форматі: їх навчально-практичну, дослідницьку та проектну активність, соціальну мобільність, готовність до профільного та професійного самовизначення з подальшим самовдосконаленням [499]. Гуманізація та гуманітаризація освіти покликана формувати цілісну картину світу, духовність, культуру особистості і планетарне мислення. Ураховуючи зміщення акцентів на людино-орієнтований підхід в освіті, сучасні науковці у своїх працях усе частіше переосмислюють поняття «гуманізація» і «гуманітаризація», що акумулюють саму серцевину новітніх підходів. Поняття «*гуманізація освіти*» у багатьох дослідників визначається як соціально-ціннісна і морально-психологічна основа стосунків між суб'єктами педагогічного процесу, де критерієм виступає ступінь індивідуального самовизначення, за якого реалізується особистісна свобода. Процес становлення особистісної свободи має бути пов'язаний із соціокультурними цінностями, забезпечуючи гармонійне існування (комунікацію) людини в культурному й соціальному просторі. *Гуманітаризацію освіти* розглядають, насамперед, як засіб гуманізації освіти, спосіб становлення індивідуального самовизначення особистості, розвитку її самосвідомості, самоосвіти для подальшої самореалізації в особистісному і професійному планах. У вужчому сприйнятті це поняття розглядалося як відображення в освітньому процесі гуманістичних тенденцій у розвитку сучасного суспільства, коли людська особистість визначається найвищою цінністю. Згодом поняття було поглиблене і визначалося як процес, спрямований на засвоєння особистістю гуманітарного знання, гуманітарного потенціалу кожної галузі знань, на присвоєння особистістю загально значущих цінностей кожної з них. Одними з перших питання гуманітаризації української освітньої системи (1995) розглянули С. Гончаренко і Ю. Мальований, яким належить таке її трактування: «Гуманітаризація передбачає повернення освіти до цілісної картини світу, і перш за все, світу людини, світу живого і цілісного, до всебічної культури, до олюднення знань [168]. Варто зауважити, що тоді не всі педагоги сприймали навіть сам термін, вважаючи, що природніше було б говорити про духовність і духовні засади освіти, обминаючи слово «гуманітаризація», оскільки цей неологізм, на їхню думку, своєю неприродністю в звучанні насторожує і відштовхує від себе людину. Гуманітарне знання розглядається як цілісність, що характеризується наповненістю особистісним смыслом, досвідом, емоційною забарвленістю. Знання, здобуте в ході розуміння, посилюється за рівноправного діалогу

суб'єкта навчання з культурним досвідом людства. Серед особливостей гуманітарних наук можна вважати: залежність від соціокультурних чинників; використання при гуманітарному пізнанні інтерпретаційних методів дослідження; обов'язковість аналого-символічної системи; наявність аксіологічного моменту. Реформування змісту загальноосвітньої підготовки у напрямі його гуманізації і гуманітаризації має здійснюватися на основі: формування гуманітарного мислення, опанування рідної, державної й іноземної мов; прилучення до літератури, музики, образотворчого мистецтва, надбань народної творчості, здобутків української і світової культури; осмислення історичних фактів, подій і явищ, різноманітності шляхів людського розвитку; формування світоглядної, правової, моральної, політичної, художньо-естетичної, економічної, екологічної культур; утвердження пріоритетів здорового способу життя людини; відображення у змісті історичної освіти закономірностей історичного розвитку, широке вивчення україно(народо)знавства, етнічної історії й етногенези українців, інших народів України; забезпечення естетичного розвитку особистості, оволодіння цінностями й знаннями в галузях мистецтв; формування ціннісно-сміслових орієнтацій учнів, починаючи з ранньої родинної освіти. Автором у результаті дослідження вироблено концептуальні положення гуманітаризації профільного навчання, а також створено концептуальну модель фундаменталізації змісту гуманітарних предметів у профільній школі, у якій виокремлено блоки, що відбивають заплановані й реалізовані зміни у навчально-виховному процесі навчального закладу. Визначено дидактичні умови добору змісту гуманітарних предметів у старшій школі в умовах профільного навчання, які є взаємозалежною сукупністю компонентів навчально-виховного процесу, що забезпечують реалізацію і зворотний зв'язок його змістового і процесуального блоків. Результатом гуманітарної освіти за зазначених умов має стати інтелектуалізація особистості, а саме – поєднання культурної підготовки з оволодінням окремими предметами і всією культурою в цілому [37; 41; 42].

Г) Оновлення бази інноваційних технологій. Четвертою дидактичною умовою ми визначаємо оновлення педагогічних технологій філологічного спрямування. Швидкі та глобальні зміни в усіх сферах людської діяльності наразі є характерною ознакою інформаційного суспільства, яке вимагає застосування інновацій, передусім, в освітній галузі. Саме перед нею постає завдання сформувати особистість, здатну протистояти викликам сучасного світу та реалізовувати новітні технології. Тож основними вимогами є: 1) оновлення бази інноваційних технологій; 2) забезпечення можливостей їх реалізації в існуючому освітньому середовищі. Потреба оновлення методологічних і методичних засад навчання літератур в старшій школі пов'язана з необхідністю урахування специфіки читання в епоху інформаційних технологій: залучення учня до читання, формування читацької (предметної і загальнонавчальної) та ключових

компетентностей, упровадженням профільного навчання. У структуру інноваційних технологій ми відносимо: навчання у співпраці (командна, групова робота); розвивальне навчання; ігрові технології; технології інтерактивного навчання; технологія проєктного навчання; технологія життєвого проєкту та життєвого проєктування; технологія розвитку критичного мислення; технологія формування та розвитку творчої особистості; вальдорфська педагогіка Р. Штейнера та ін. Володіння інформаційною компетентністю дає можливість орієнтуватись в інформаційному, освітньому (навчальному) просторі, розширити межі спілкування і власні можливості. Оперування масивами інформації для учня, студента, фахівця в будь-якій сфері діяльності має вирішальне значення. Останнім часом очевидним є певний прогрес щодо запровадження технологій формування інформаційної, інтелектуальної компетентності особистості. Але дана проблема не може вважатися повністю вирішеною у зв'язку із швидкими змінами у суспільстві [23; 24; 31].

Д) Оновлення змістового наповнення курсів філологічної спрямованості в умовах профільного навчання. П'ятою дидактичною умовою реалізації педагогічних технологій гуманітарного спрямування ми розглядаємо постійне оновлення змістового наповнення курсів філологічної спрямованості. Цей аспект є важливим через те, що зміни зовнішнього середовища тягнуть за собою зміни в змісту, а значить і технологій навчання. Такими змінами наразі стало введення дистанційного навчання в школі і необхідності створення нових технологій. Упродовж минулих років нами було проведено опитування старшокласників деяких шкіл м. Києва, яке показало:

1) зміст предметів, що їм викладають в цілому відповідає сучасним досягненням науки та культури, але має бути переглянутий та відкоригований; необхідне застосування педагогічних інновацій;

2) важливість компетентнісно спрямованого навчання, орієнтації на майбутню практичну діяльність;

3) 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 впродовж тривалого часу зміст програм і підручників, зокрема з української літератури, не зазнавали суттєвих змін і перелік творів, що вивчаються учнями старших класів, переглядався несуттєво. Програми з літератури та суспільно-гуманітарних предметів мають постійно оновлюватися, доповнюватися новими темами, що відображують зміни у суспільстві та сучасній літературі. Тож оновлення змістового наповнення програм та підручників гуманітарних предметів включає такі позиції:

1) зміна підходів до змістового наповнення програм і підручників з літератури, скорочення вивчення частини творів, оглядове вивчення де-

якої частини, введення нових сучасних творів гуманістичного, позитивного спрямування;

2) оптимізація змісту, переструктурування його складових;

3) позитивно-діяльнісний підхід, загальна емоційна забарвленість творів, що входять до програми для певного класу (морально-психологічне навантаження, а не тільки історичне та ідеологічне);

4) диференційований підхід до наповненості програм і підручників з літератури для різних профілів;

5) варіативний підхід до змісту навчання гуманітарних предметів у різних регіонах;

6) технологізація [30].

Тож, зміни у літературному середовищі закономірно мають відображатися у змісті та технологіях викладання гуманітарних предметів. Опорними принципами, що лежать в основі реалізації педагогічних технологій гуманітарного спрямування мають стати принципи варіативності та оптимізації їх застосування.

Педагогічні технології за філологічним спрямуванням: трансформація в змінюваних умовах. Глобальні виклики в суспільстві, що змінюють світ, закономірно впливають на пріоритети розвитку шкільної освіти, дають поштовх до розвитку та трансформації педагогічних технологій і моделей навчання. Наразі зміна зовнішніх умов життя у світі потягла за собою зміну форм навчання з очної до дистанційної (змішаної). Це зумовило ряд проблем не тільки технічного характеру, а й висунуло багато питань, які потребують обговорення. Перше питання виникло досить давно, це поступова інформатизація навчання. Ще у 2000 році було прийнято Концепцію розвитку дистанційної освіти в Україні, де зазначено про необхідність забезпечення розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій, запровадження у навчально-виховний процес новітніх педагогічних технологій та науково-методичних досягнень, створення нової системи інформаційного забезпечення освіти. Планувалося, що поступове введення дистанційного навчання сприятиме появі нових можливостей для оновлення змісту навчання та методів викладання дисциплін і розповсюдження знань; розширення доступу до всіх рівнів освіти; реалізації системи безперервної освіти протягом життя; індивідуалізації навчання за масовості освіти. Дистанційна освіта визначалася як рівноцінна форма навчання, що реалізується за технологіями дистанційного навчання. Тож *педагогічні технології дистанційного навчання* з огляду на визначення в Концепції – це *технології опосередкованого активного спілкування з використанням телекомунікаційного зв'язку та методології індивідуальної роботи зі структурованим навчальним матеріалом, представленим у електронному вигляді*. Соціальними групами, визначеними цим документом, на які орієнтується система дистанційної освіти є учні старших класів, бажаючі одержати додаткові знання

паралельно з навчанням у школі; особи, які готуються до вступу у вищі навчальні заклади; особи, які мають медичні обмеження для одержання регулярної освіти та ін. [268]. Але в такому глобальному масштабі використання інформаційних технологій навчання – це виклик сучасності. До перерахованих соціальних груп наразі додається великий віковий контингент учнів – це учні, віком з 7 до 16 років. Тому виникають нові виклики, вирішуються нові проблеми психологічного та педагогічного (дидактичного) характеру.

Інформатизація розглядається в даний час як нова галузь педагогічного знання, яка орієнтована на забезпечення сфери освіти методологією та технологіями вирішення завдань:

- осмислення нових цілей і стратегій розвитку педагогічної системи, пов'язаних з розвитком інформаційних процесів та глобалізацією сучасного інформаційного суспільства;
- позитивні та негативні психолого-педагогічні аспекти використання інформаційних засобів навчання в навчальній діяльності, обмеження для певного віку, можливі наслідки;
- відбір педагогічних технологій навчання, які можна продуктивно використовувати в дистанційному навчанні;
- комплекс рекомендацій для учнів, які не можуть регулярно приєднуватися до дистанційного навчання;
- вирішення проблем, пов'язаних з індивідуальними особливостями дитини, можливістю просуватися в заданому темпі;
- залучення батьків до процесу дистанційного навчання: так званий «трикутник партнерства»;
- поступове формування досвіду практичного застосування дистанційного навчання, отримання зворотного зв'язку та вирішення проблем в реальному часі.

Основними аспектами для ефективного впровадження дистанційного навчання визначаються такі: створення якісно нового інформаційного освітнього середовища, що сприятиме розвитку особистості учня, його творчої складової; трансформація та адаптація педагогічних технологій навчання до інформаційної взаємодії між вчителем та учнями; зміна навчально-методичного забезпечення освітнього процесу та постійний моніторинг темпів просування кожного учня; формування інформаційної компетентності учня [40].

Тому одним з нагальних завдань для вирішення проблеми організації дистанційного навчання є відбір педагогічних технологій навчання, які можна продуктивно використовувати в дистанційному навчанні. Особливо це важливо для гуманітарних предметів через їхній вплив на свідомість та емоційну складову учнів. Крім того, вивчення предметів філологічного циклу вимагає індивідуальної підготовки дитини до уроку: читання творів та додаткової літератури, написання письмових робіт,

виконання творчих робіт та інше. Важливим аспектом для успішного засвоєння інформації є існування різних видів подачі та закріплення матеріалу для візуалів, аудіалів та кінестетиків.

Для розширення навчального простору існує багато навчальних Інтернет-платформ як офіційних, так і приватних, які тією чи іншою мірою дають змогу навчатися дистанційно та містять різноманітні завдання, тематичні курси, відеоуроки, завдання для самоперевірки, тренажери, тести і конспекти з усіх тем шкільної програми.

Розглянемо одну з педагогічних технологій дистанційного навчання, яка з успіхом може бути використана для філологічних предметів: *інтерактивну відеодискусію* [22]. Базові педагогічні технології – технології групового навчання:

- дискусія (від лат. *discussion* розгляд, дослідження) – колективне обговорення якогось спірного и невирішеного питання з метою встановити міру істинності в кожній з висунутих точок зору та досягнути консенсусу;

- групова дискусія – це спільне обговорення спірного питання, що дає змогу прояснити (можливо, змінити) думки, позиції та установки учасників групи у процесі безпосереднього спілкування;

- інтерактив («*inter*» – «взаємний», «*act*» – діяти) – це активна взаємодія засобами діалогу з чимось (наприклад, з комп'ютером) або кимось (людиною). Інтерактив – це більше, ніж діалог: у діалозі між викладачем та слухачами провідну роль відведено саме викладачу.

- В інтерактивній формі навчання відбувається не лише взаємодія між викладачем і слухачами, а й активна бесіда і співпраця між слухачами; викладач виконує координуючу або консультативну роль. Це означає, що викладач і слухачі виступають рівноправними суб'єктами навчання, кожен з яких може мати власну думку, яка априорі має право на існування. Інтерактивне навчання передбачає активну взаємодію і залучення усіх учасників у пізнавальний процес.

Особливості дискусії в онлайн-форматі: запобігання монологів лідерів групи; застосування підготованих учнями відео нарізок; залучення максимальної кількості учнів (почергово).

Етапи підготовки включають такі позиції:

- правильний підбір теми (узагальнення вивченої теми; виокремлення дискусійних питань; гуманістична позиція стосовно явища, події, твору);

- підготовка та підбір матеріалів, відеофрагментів;

- засвоєння учнями основних кліше, правил ведення дискусій, понятійного апарату обговорення;

- тренувальні міні-завдання (скетчи) в парах (розіграй ситуацію, доведи свою позицію за правилами);

- створення відео-нарізки учнями зі своїми виступами;

- аналіз відеофрагментів та рекомендації.
- домашнє завдання.
- результат застосування інтерактивної відеодискусії:
- формування комунікативної, інтелектуальної інформаційної компетентностей; моделювання ситуацій; акторські навички.
- спілкування з класом як з навчальним мікросередовищем;
- вміння досягти консенсусу;
- виховання толерантності;
- гуманітарне сприйняття світових проблем.

На нашу думку, за тих умов, що виникли зараз у світі під час введення карантину, важливим є не стільки поступове засвоєння шкільної програми, а курс на особистісне самовизначення, свободу і саморозвиток. Тому акцентуємо на не менш важливій складовій шкільного навчання – гуманітарній його наповнюваності. Першочерговим завданням гуманітарної педагогіки в час стрімкого зростання обсягів інформації та зниження їхньої якості виступає формування в учнів здатності до гуманітарного мислення, ціннісного ставлення та особистісного розвитку.

Результатом гуманітарної освіти за зазначених умов має стати інтелектуалізація особистості у поєднанні з реалізацією її культурного потенціалу. З існуючого різноманіття педагогічних технологій пріоритетними наразі є діалогічні технології, які дають змогу активізувати процес постійного продукування нових ідей, думок, емоцій, на основі яких формуються духовні цінності.

Тож у дистанційному навчанні мають бути закладені, насамперед, такі головні орієнтації: загальнолюдські цінності; потреба в пізнанні цілісності світу; формування світоглядної культури і поведінкових принципів, основ гуманістичних соціальних відносин [35].

Ще одною важливою і наразі невирішеною проблемою є проблема співпраці (партнерства) вчителів, учнів та батьків, який ми називаємо *трикутником партнерства* [16]: в умовах всесвітнього карантину і введення дистанційного навчання нового звучання набуває співпраця вчителя, учня і батьків. Така система вже давно практикується в вальдорфських школах. Вихователі, педагоги спілкуються з батьками як з суб'єктами виховного процесу. На відміну від більшості державних традиційних освітніх закладів, тут батькам пропонують відвідати уроки, концерти, демонструють творчі роботи учнів.

Цим вальдорфський процес навчання викликає прихильність до себе тих батьків, які хочуть бути активними учасниками процесу. Батьки та їхні ініціативи завжди вітаються: допомога у виготовленні іграшок, оформленні та прибиранні групи, активну участь у святах і т.п. [341]. Цю практику підтримують і творчі колективи, які вимушені закритися на період карантину, але не полишають активне спілкування та спільну роботу з вихованцями. Творчі роботи, танцювальні та музичні заняття, худож-

ні майстерні, перегляди та обговорення фільмів та постановок та багато чого іншого є в їхньому активі.

У який спосіб змінюється освітній процес у традиційних школах зараз? Дистанційне навчання для дітей різного віку зумовлює різну ступінь залучення до цього процесу батьків. Традиційним таке залучення обмежується спонуканням батьками дітей до активного навчання, контроль над здійсненням уроків, але дуже рідко батькам пропонується стати учасниками процесу.

Серед форм співпраці учнів, учителів і батьків такі:

організація робочого часу, засобів навчання та синхронізація зусиль; пасивна участь батьків під час взаємодії учня та вчителя за взаємною згодою (для тих учнів, які потребують допомоги чи індивідуальної роботи); відмова від такої участі під час взаємодії учня і класу (групи); можливість індивідуальних (чи за участі батьків) відеоконсультацій за потреби; графік взаємодії: проведення раз на тиждень класних годин, віртуальних консультацій, обговорень за участю батьків (в ефірі вчитель, слово учням та батькам за потреби з ключових питань, основне спілкування в чаті); спілкування батьків та вчителів про успішність учнів за домовленістю; налагодження постійної співпраці учнів між собою за дистанційної форми, спільні завдання, проекти та творчі роботи (робота в спільному документі, груповому чаті), презентація результатів такої співпраці для вчителів і батьків на відеоконференції; створення індивідуальної освітньої та виховної траєкторії учня із залученням до взаємодії батьків, регулярна комунікація; зворотний зв'язок: постійний чат, з якого виокремлюються актуальні питання та проблеми, винесення їх на обговорення.

Для здобувачів профільної освіти віртуальний простір набагато ширший: від навчальних платформ, профорієнтаційних проектів, тестувань, творчих майстерень – до наукових презентацій з основних напрямів сучасної науки. Для учнів середньої та старшої школи є рішення – гейміфікована онлайн-платформа iLearn, розробником якої є «Освіторія»: <https://ilearn.org.ua/>

Головні напрями дистанційної освіти та роботи «трикутника партнерства» подано на рис. 5.9.

Отже, можна сказати, що педагогічні технології філологічного спрямування сьогодні визначають перспективний інноваційний вектор розвитку освіти. Їхнє виникнення та практичне застосування зумовлено потребами інформаційного суспільства в заміні старих способів організації процесу навчання; необхідністю впровадження системно-діяльнісного, особистісно орієнтованого, компетентнісного підходів; назрілою необхідністю технологічного проектування педагогічного процесу, яке дає змогу певним чином прогнозувати та гарантувати результати навчання, знизити ризики.



Рис. 5.9. Головні напрями дистанційної освіти та роботи «трикутника партнерства»

Особливості педагогічних технологій профільного навчання, зокрема, гуманітарного профілю, полягають в їх адаптації до вимог профільного навчання, зокрема, забезпечення гуманітаризації, фундаменталізації, інноваційності, варіативності та реалізації інтегрованого навчання. Прогнозується, що технології профільного навчання будуть вивчатися, адаптуватися до змінюваної реальності та допомагати реалізувати ключові завдання нової української школи.

Розділ 6
**РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ
СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО
НАВЧАННЯ ЗА ГУМАНІТАРНИМ
СПРЯМУВАННЯМ**

**6.1. Здібності як індивідуально-психологічна особливість
людини**

Проблема розвитку здібностей у освітній діяльності – одна із найважливіших і найскладніших у педагогічній теорії та практиці. Це пояснюється важливістю здібностей у психічному розвитку особистості. Як зазначав С. Рубінштейн, розвиток людини є розвитком її здібностей на відміну від накопичення досвіду, оволодіння знаннями, уміннями, навичками [432, с. 122–139].

Відсутність єдиного підходу до розуміння сутності здібностей обумовлює труднощі у розумінні цього феномена практиками, а отже й спрямуванні їхніх педагогічних зусиль на розвиток здібностей учнів.

Існує два підходи до проблеми здібностей: особистісно-діяльнісний та функціонально-генетичний.

Прихильники *особистісно-діяльнісного підходу* (Б. Теплов, С. Рубінштейн, Н. Лейтес, О. М. Леонтьєв, Б. Ананьєв, О. Ковальов, В. Мясіщев, Г. Костюк, Ю. Гільбух, В. Моляко, О. Матюшкін, Г. О. Балл та ін.) розглядають здібності з позицій особистості та з позицій діяльності і вважають, що здібності потрібно співвідносити тільки з певним видом діяльності.

Основоположним у теорії здібностей в межах особистісно-діяльнісного підходу є розуміння цього феномена Б. Тепловим, який характеризує здібності як індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої; які стосуються успішного виконання якоїсь діяльності чи багатьох видів діяльності; не зводяться до тих знань, навичок чи умінь, що були сформовані у попередньому досвіді особистості [494]. Різні люди мають різні здібності не стільки у кількісному, скільки у якісному відношенні [495, с. 129–139].

Розвиток здібностей здійснюється в процесі тієї чи іншої практичної або теоретичної діяльності, тому вони не можуть виникати поза відповідною конкретною діяльністю [397, с. 5; 494, с. 21]. Здібності – поняття динамічне і не можна говорити, що вони існують до початку свого розвитку, так само, як і не можна говорити про здібності, що вони вже досягли повного розвитку [494, с. 19].

Отже, в контексті особистісно-діяльнісного підходу здібності є синтезом властивостей та якостей особистості, що обумовлюють успішне виконання певної діяльності.

Особливістю *функціонально-генетичного підходу* є визнання генетичної обумовленості здібностей (Є. Ільїн, В. Крутецький, М. Левітов, В. Шадриков та ін.). Дослідники цього напрямку характеризують здібності як міру прояву тих чи інших якісних сторін психічних функцій (сенсорної, мнемічної, рухливої тощо), обумовленої природними задатками.

Розбіжності у вияві якоїсь однієї характеристики функції дають підставу говорити про різні здібності, причому механізмом відмінностей слугують задатки. Тобто здібності – це яскравий вияв якоїсь функції у певному якісному вираженні на основі наявних у людини задатків. Чим більш розвинені задатки сприяють вияву функції, тим більшою мірою виявляються ці здібності. Відмінності між людьми виявляються не в наявності функції у однієї людини чи відсутності її в іншій, а зумовлені різним спектром задатків у різних індивідів. Задатки підсилюють вияв тієї чи іншої сторони функції, але не підмінюють її [226].

Є. Ільїн зауважує, що розуміння здібностей як того, що визначає успішність діяльності, дають змогу розуміти під ними що завгодно: спрямованість особистості, властивості темпераменту і нервової системи тощо. Внаслідок цього, поняття здібностей втрачає свою специфічність [225]. А якщо людина володіє декількома яскраво вираженими здібностями, що виявляються у різних за характером видах діяльності, то доводиться визнавати, що у людини є декілька структур особистості. Це суперечить розумінню особистості як інтегральної та цілісної [226].

Розуміння здібностей як психічної функції дотримуються й інші представники функціонально-генетичного підходу: кожен психічну функцію можна розглядати як елемент або компонент здібностей до якоїсь діяльності (М. Левітов) [316]; здібності – індивідуально-психологічні особливості сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, уяви тощо (В. Крутецький) [307]; здібності треба співвідносити із відповідними психічними функціями, а оскільки психічні функції реалізуються в психічних процесах, то й здібності слід співвідносити з властивостями пізнавальних і психомоторних процесів, а їх класифікація повинна спиратися на класифікацію психічних функцій і процесів (В. Шадриков) [529].

Обидва підходи мають право на існування. На думку Т. Улькіної, пов'язування проблеми здібностей із проблемою діяльності, навчання і виховання на певному етапі розвитку психолого-педагогічної науки відіграло позитивну роль, особливо у боротьбі з прихильниками підходів, які розглядали здібності та можливість людини як щось застигле й незмінне в процесі життя [503, с. 17].

Проте у розумінні здібностей недоцільно обмежуватися лише особистісно-діяльнісним підходом, оскільки в такому випадку людина перестає бути носієм здібностей до того часу, доки не долучиться до будь-якої діяльності. Здібності є індивідуально закріпленою системою узагальнених психічних діяльностей; результатами закріплення не способів

дії, а психічних процесів, за допомогою яких дії й діяльності регулюються, наголошував С. Рубінштейн. Він розглядав здібності як здатність до виконання певної діяльності, а психічні процеси як ключове ядро здібностей [432, с. 135].

Узагальнюючи, можемо сказати, що здібності визначаються як властивості функціональних систем, що реалізують пізнавальні й психомоторні процеси, які мають індивідуальну міру виразності, що виявляється в успішній та якісній своєрідності освоєння й реалізації діяльності [503].

Здібності поділяються на загальні та спеціальні, вони можуть бути складними та елементарними [409]. Під загальними здібностями розуміють рівень інтелектуально-мотиваційного розвитку, тобто рівень сформованості загальних для будь-яких форм поведінки особливостей його психологічного механізму. Загальні складні здібності – це здібності до загальнолюдських видів діяльності: праці, навчання, гри, спілкування. Загальні елементарні здібності – це здібності відчуття, сприйняття, пам'яті, мислення, уяви, мовленнєві здібності. Загальні складні та елементарні здібності притаманні певною мірою всім людям [206].

Спеціальні здібності характеризуються як певна система властивостей особистості, яка допомагає досягнути високих результатів в будь-якій спеціальній області діяльності: музичній, математичній, технічній, літературній тощо. Спеціальні складні та елементарні здібності притаманні не всім людям, вони передбачають певний вияв певних якісних сторін психічних процесів. Спеціальні елементарні здібності розвиваються на основі задатків у процесі навчання. До спеціальних елементарних здібностей відносяться окомір, музичний слух, критичність мислення, словесно-логічна пам'ять, висока нюхова чутливість. Спеціальні складні здібності – це здібності до певної професійної діяльності, що виникли в процесі історії людської культури [Там само].

Загальні здібності взаємопов'язані зі спеціальними, різниця між ними відносна: загальні за своєю суттю здібності проявляються у кожній людини частіше в одному, рідше – в кількох видах діяльності, і, залежно від цього, набувають тієї чи іншої спеціалізації (Л. Венгер) [139].

На основі концептуальних положень щодо загальних і спеціальних здібностей, вчені пояснюють сутність дефініції «творчі здібності». Загалом творчі здібності розуміють як загальні здібності до творчості, породження нових ідей, оригінальних рішень та нетрадиційних схем мислення; пошуку нових способів вирішення проблем и нових способів вираження [226, с. 157].

Творчі здібності – інтегральна характеристика особистості, до якої входять рівень інтелектуального розвитку, мотивація, ставлення людини до світу [63], що спонукає розглядати творчі здібності, як за результативністю, так і за процесуальними характеристиками творчої діяльності. Вони проявляються лише тоді, коли індивід стикається з певною

проблемою, ускладненням, яке вимагає пошуку для його вирішення [408].

Творчі здібності базуються на певному виді мислення – продуктивному (на противагу репродуктивному), яке часто називають творчим. Такий тип мислення передбачає, суб'єкт за допомогою особливих процедур самостійно досягає нових для себе результатів в процесі пошуку. В основі творчого мислення лежить діяльність, яка передбачає створення проблемних ситуацій, що створюють усвідомлені труднощі, а їх подолання вимагає творчого пошуку (І. Лернер) [321, с. 15].

Творчі здібності мають складну структуру. У педагогіці та психології компонентний склад творчих здібностей підлягає різнобічним дослідженням. Це питання розглядалось у процесі вивчення спеціальних творчих здібностей, які визначають успішність у конкретних видах творчості: технічного (П. Якобсон, М. Давлетшин, В. Моляко), математичного (В. Крутецький), музичного (Б. Теплов), образотворчого (В. Кірієнко, О. Мелік-Пашаєв, З. Новлянська) та ін., а також загальних творчих здібностей, від яких залежить успішність у багатьох видах діяльності (В. Андрєєв, Д. Богоявленська, Л. Венгер, Н. Лейтес, І. Лернер, О. Лук, Я. Пономарьов та ін.).

Деякі вчені йдуть шляхом виділення не окремих компонентів творчих здібностей, а намагаються виокремити їх інтегративні характеристики. Так, наприклад, Д. Богоявленська виявляє цілісну «одиницю дослідження» творчості. Як вважає психолог, адекватною одиницею при вивченні творчості може бути лише та, яка відображує пізнавальні та мотиваційні характеристики творчої особистості в їх єдності. Такою «одиницею дослідження» творчих здібностей вона пропонує розглядати інтелектуальну ініціативу, під якою розуміє продовження мисленнєвої діяльності за межами того, що вимагається [62].

Звернемося до висновків педагогів та психологів про компонентний склад загальних творчих здібностей.

І. Лернер виокремлює такі складники творчих здібностей: самостійне перенесення раніше засвоєних знань та умінь у нову ситуацію; бачення нової проблеми в знайомих, стандартних умовах; бачення нової функції знайомого об'єкта; усвідомлення структури об'єкта; пошук альтернативи рішення або способу розв'язання; комбінування раніше відомих способів проблемних завдань у новий спосіб [319].

Дещо інший підхід до компонентного складу у О. Лука. Він поділяє творчі здібності на три групи: здібності, пов'язані з мотивацією (інтереси та нахили); здібності, пов'язані з темпераментом (емоційність); розумові здібності (пильність у пошуках проблем; спосіб кодування інформації; здатність до звертання мислительних операцій; здатність до перенесення; побічне мислення; цілісність сприйняття; готовність пам'яті; наближення понять; гнучкість мислення; гнучкість інтелекту; здатність до

оцінних дій; здатність до «зчеплення»; легкість генерування ідей; швидкість мови; здатність до доведення до кінця). Вчений зазначає важливість мотиваційного компоненту. За його думкою творчі здібності самі по собі не перетворюються у творчі звершення. Для отримання результату, досягнення творчих звершень, необхідні бажання та воля, необхідна мотиваційна основа [325].

В. Моляко називає такі компоненти: оригінальність у рішеннях; пошуки нового; здатність аналізувати явища та порівнювати їх; наполегливість у досягненні мети; самокритичність та критичність; гнучкість мислення; сміливість; енергійність [346].

Відрізняється повнотою аналізу компонентного складу творчих здібностей робота В. Андрєєва [5]. На його думку, творчі здібності – це якості і властивості особистості, які проявляються у синтезі мотиваційної, інтелектуальної, організаційної, комунікативної сторін творчої діяльності, від яких залежить можливість та рівень її успіху. Вони виокремлюють такі компоненти творчих здібностей: *мотиваційно-творча активність* (допитливість, творчий інтерес; почуття захопленості, емоційний сплеск, радість відкриття; прагнення до творчих досягнень; прагнення до лідерства; прагнення до отримання високої оцінки; почуття обов'язку, відповідальності; особиста значущість творчої діяльності; прагнення до самоосвіти, самовиховання); *інтелектуально-логічні здібності* (здатність аналізувати, порівнювати; здатність виділяти головне, відкидати другорядне; здатність описувати явища, процеси; здатність давати визначення; здатність пояснювати; здатність доводити, обґрунтовувати; здатність до систематизації та класифікації); *інтелектуально-евристичні здібності* (здатність до генерації ідей, висовування гіпотез; здатність до фантазії; асоціативність мислення; здатність бачити протиріччя; здатність до перенесення знань та умінь у нові ситуації; здатність відмовитися від нав'язливої ідеї, подолати інертність мислення; незалежність суджень; критичність мислення, здатність до оцінних суджень); *здатність до самоорганізації* (здатність бачити мету в побічній меті, планувати діяльність і раціонально використовувати час; здатність до самоконтролю; здатність до об'єктивної самооцінки; старанність; здатність до рефлексії та корекції; здатність до вольових зусиль); *комунікативні здібності* (здатність акумулювати та використовувати творчий досвід інших; здатність до співпраці; здатність організувати колективну навчально-творчу діяльність; здатність відстоювати свою точку зору та переконувати інших; здатність уникати конфліктів та успішно розв'язувати їх).

Звісно, кожен із зазначених компонентів творчих здібностей відіграє певну роль у процесі творчої діяльності. Однак інтелектуально-евристичні здібності називають творчими у вузькому значенні слова, креативними. Можемо переконатися в цьому, якщо проаналізуємо складники креативності. Ф. Баррон, Дж. Гілфорд, В. Дружинін характеризують кре-

ативність як здатність до творчості й виокремлюють такі її складники: здатність до виявлення й постановки проблем; швидкість (кількість ідей, що виникають за одиницю часу); гнучкість – здатність до продукування різноманітних ідей; оригінальність (можливість виробляти рідкісні ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих пізнавальних стандартів); здатність удосконалювати об'єкт, додаючи деталі; сприйнятливість (чутливість до деталей, протиріч, невизначеності); метафоричність (можливість створювати фантастичні ідеї при збереженні певного об'єктивного зв'язку з початковою проблемною ситуацією, уміння в простому помітити складне, а в складному просте тощо). В цьому випадку креативність розглядають як особливий тип інтелектуальних здібностей, що забезпечує успіх творчої діяльності [158; 200; 560].

Інтелектуально-евристичні (творчі у вузькому значення слова, креативні) здібності як підструктура творчих здібностей особистості виявляються у процесі створення суб'єктивно чи об'єктивно нового інтелектуального творчого продукту, мають такі складники та критерії оцінювання (В. Андреев):

1. Здатність генерувати ідеї, висувувати гіпотези характеризує інтелектуально-евристичні властивості особистості в умовах обмеженої інформації прогнозувати розв'язок творчого завдання, інтуїтивно помічати та висувувати оригінальні підходи та стратегії, методи їх вирішення.

Критерії оцінювання: кількість ідей, гіпотез, що висуває особистість за одиницю часу, їх оригінальність, новизна, ефективність для розв'язання творчих завдань.

2. Здатність фантазувати характеризується умінням створювати нові, часом неправдоподібні, парадоксальні образи та поняття.

Критерії оцінювання: яскравість та оригінальність образу, новизна, значущість фантазії у вирішенні творчих завдань.

3. Асоціативність мислення характеризує здібність індивіда відтворювати та установлювати у свідомості нові зв'язки між компонентами творчого завдання, особливо відомим та невідомим за схожістю, суміжністю, контрастом, що підвищує ефективність розв'язання творчого завдання.

Критерії оцінювання: число асоціацій за одиницю часу, їх оригінальність, новизна, ефективність для розв'язання творчих завдань.

4. Здібність бачити протиріччя та проблеми характеризує інтелектуально-евристичні здібності особистості вбачати протиріччя, тенденції явищ у їх єдності, взаємозв'язку та розвитку, а також на основі аналізу проблемної ситуації формулювати проблеми, творчі завдання.

Критерії оцінювання: кількість побачених протиріч, сформульованих проблем за одиницю часу, їх новизна, оригінальність.

5. Здібність переносити знання та уміння у нові ситуації характеризує продуктивне мислення, раніше засвоєні знання, уміння застосову-

вати у новій темі, у новому навчальному предметі, відповідним чином їх трансформуючи та реконструюючи з урахуванням специфіки творчого завдання.

Критерії оцінювання: широта перенесення (внутріпредметне – ближнє та міжпредметне – дальнє перенесення), міра ефективності перенесення знань, умінь для розв'язання творчого завдання.

6. Здібність відмовитися від нав'язливої ідеї, подолати інертність мислення характеризується у швидкості переключення, від загальноприйнятих методів розв'язання завдань на нові більш оригінальні та продуктивні методи, здібності швидко та легко переходити від одного класу явищ до іншого, який далекий від першого за змістом.

Критерії оцінювання: швидкість переключення на новий метод вирішення творчого завдання, швидкість переходу від одного класу явищ до іншого, гнучкість мислення у пошуках більш оригінального нового підходу до аналізу протиріччя, яке виникає.

7. Незалежність суджень характеризує здібність особистості не додержуватися загальноприйнятої точки зору, бути вільною від думки авторитету, мати свою точку зору, на відміну від думок та настанов інших.

Критерії оцінювання: гнучкість мислення, міра незалежності особистої точки зору від точки зору інших.

8. Критичність мислення, здібність висловлювати оцінні судження характеризується тим, наскільки особистість в змозі об'єктивно оцінити процес та результати особистої творчої діяльності та інших, використовувати об'єктивні та надійні критерії в процесі формулювання оцінних суджень, умінням знаходити причини своїх помилок та невдач.

Критерії оцінювання: об'єктивність, надійність критеріїв, що використовується особистістю у процесі формулювання оцінних суджень, ефективність виявлення причин своїх помилок та невдач.

Творчі здібності (здатність до творчості) виявляються й розвиваються у творчій діяльності.

Творчість, зазвичай, характеризується як вид діяльності, в результаті якої створюються нові духовні та матеріальні цінності; будь-яка діяльність людини, яка створює дещо нове, байдуже, чи буде це будь-якою річчю зовнішнього світу, чи відомою побудовою розуму або почуття, що живе та виявляється тільки в самій людині. (Л. Виготський). Новизна об'єктивна та соціально значуща, якщо результат дійсно новий у контексті історії культури; а якщо він новий лише для його автора, то новизна суб'єктивна і не має суспільного значення, наголошує Л. Виготський [153].

Саме фактор суб'єктивності новизни результатів творчості дає підстави говорити про дитячу творчість. В. Левітов зазначає, що стосовно учнів під творчістю треба розуміти таку діяльність, в результаті якої набувається дещо нове, оригінальне, що певною мірою відображує індиві-

дуальні нахили, здібності та індивідуальний досвід учнів. Діти створюють багато нового, але, зазвичай, воно не є суспільною цінністю [315].

Існує й дещо інший підхід до розуміння творчості. Так, Л. Коган вважає, що творчість – це характер діяльності людини (на відміну від механічної, шаблонної, стереотипної діяльності), а не лише значущість, цінність її результатів [259].

Різні компоненти творчих здібностей реалізуються у процесі творчого акту (творчості, творчої діяльності). Тому доречно розглянути механізми творчої діяльності. Психологи вважають, що творчий акт (творча діяльність) є несвідомим. Зокрема В. Дружинін припустив, що свідомість суб'єкта пасивна і лише сприймає творчий продукт. Несвідоме суб'єкта активно породжує творчий продукт і представляє його свідомості [200, с. 165].

Критерієм творчого акту, згідно Я. Пономарьова, є рівневий перехід: потреба у новому знанні складається на вищому структурному рівні організації творчої діяльності; засоби задоволення цієї потреби складаються на нижчих структурних рівнях. Вони долучаються до процесу, який відбувається на вищому рівні, що призводить до виникнення нового способу взаємодії суб'єкта з об'єктом та виникненню нового знання. Тим самим творчий продукт передбачає використання інтуїції (роль несвідомого) і не може бути отриманий на основі логічного висновку [408].

Основою успіху розв'язання творчих задач, наголошує Я. Пономарьов, є здібність діяти «подумки», яка залежить від високого рівня розвитку внутрішнього плану дій. Він розглядає творчий акт як включений в контекст інтелектуальної діяльності за схемою: на початковому етапі постановки проблеми активною є свідомість; далі на етапі вирішення – активно працює несвідоме, а відбором і перевіркою правильності рішення на третьому етапі займається свідомість.

Основою творчості є уява, яке в процесі творчості набуває зв'язку з дійсністю (Л. Виготський). Цей зв'язок здійснюється за трьома напрямками: через досвід індивіда (чим багатший досвід, тим яскравіша фантазія чи уява, бо досвід дає матеріал для уяви); продукт фантазії може бути пов'язаний з реальними подіями (наприклад, опис якоїсь історичної події на основі історичного або соціального досвіду індивіда); існує двосторонній емоційний зв'язок між уявою і дійсністю (з одного боку відбувається об'єднання різних елементів під впливом емоції або емоційного стану; з іншого боку – продукт фантазії може викликати в автора або оточуючих певні емоції, які можуть також підштовхнути індивіда до творчості) [153].

Творчий акт поділяють на сприйняття проблеми, пошук рішення, виникнення і формулювання гіпотез, перевірку гіпотез, їх модифікацію та пошук результату (Е. Торранс) [200, с. 60]. Тобто, творчий процес по-

діляється на певні етапи. Специфіку кожного із них описав Л. Виготський [153]. На початку творчого процесу – завжди сприйняття зовнішні та внутрішні, які складають основу досвіду. Наступний етап – складний процес обробки сприйнятої інформації на основі творчої уяви, дисоціація (поділ на частини складного цілого, зміна дисоційованих елементів) та асоціація (об'єднання на різному підґрунті дисоційованих елементів у ціле). Після цього – комбінація окремих образів, їх систематизація, побудова складної картини. Завершується цей процес втіленням результатів у зовнішніх образах. Він визначив чинники, від яких залежить процес творчості: потреба і прагнення людини пристосуватися до зовнішнього середовища; мимовільна робота уяви, поява образів без явних причин [Там само].

Здатність особистості до творчого саморозвитку залежить від її особистих ресурсів (розуму, темпераменту, особистісних якостей тощо) [502, с. 39]; від міри прояву творчої активності, а отже, від прагнення людини до дії, до прояву своїх здібностей, до задоволення потреби в перетворенні і творенні самого себе [148]; від зовнішніх обставин (можливості / перешкоди для виконання особистих цілей залежно від соціальної приналежності, раси, віку, статі, а також ситуації у світі (війни, депресії, значні соціальні зміни та ін.) [502, с. 39].

Процес творчості може відбуватись за певних умов: індивід має перебувати в природних умовах, невимушеній обстановці, мати вільний доступ до інформації (М. Воллах, П. Верная, Д. Богоявленська), попри те, що іноді творчість може здійснюватись у досить агресивних умовах (Е. де Боно); відсутність зовнішньої і внутрішньої оцінної стимуляції (Д. Богоявленська); релаксація та розсіювання уваги (Л. Терстоун); відсутність атмосфери змагальності (М. Воллах); відсутність обмежень у часі (Д. Богоявленська); ліквідація критерію правильності єдиного рішення (Д. Богоявленська, А. Хуторської, І. Лернер); відсутність мотивації досягнення (В. Дружинін); наявність у індивіда соціального досвіду та значущих зразків творчості (Л. Виготський, Дж. Дьюї, Є. Корсунський, В. Дружинін та ін.).

Отже, розвиток людини передбачає обов'язково розвиток її здібностей. Здібності є індивідуально-психологічними особливостями, які обумовлюють успішне виконання певної діяльності (особистісно-діяльній підхід); мірою прояву тих чи інших якісних сторін психічних функцій (сенсорної, мнемічної, рухливої тощо), обумовленої природними задатками (функціонально-генетичний підхід). Творчі здібності є загальними здібностями до творчості, породження нових ідей, оригінальних рішень та нетрадиційних схем мислення; пошуку нових способів вирішення проблем і нових способів вираження. Творчі здібності мають складну структуру, до якої входять мотиваційний, інтелектуальний, організаційний, комунікативний компоненти. Творчі здібності (здатність до

творчості) виявляються й розвиваються у творчій діяльності, яка розуміється як вид діяльності, в результаті якої створюються нові духовні та матеріальні цінності.

6.2. Діагностика творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання

У психологічній діагностиці напрацьований чималий арсенал методів дослідження рівня розвитку творчих здібностей особистості. Тому перед нами постало завдання той із них, який був би ефективним для вирішення завдань нашого дослідження. Ми ставили за мету з'ясувати ефективність навчально-виховних та розвивальних впливів (змісту, методів, технологій, засобів навчання) на розвиток творчого потенціалу старшокласників в умовах профільного навчання. Для цього ми визначали рівень розвитку творчих здібностей учнів профільних та непрофільних класів, з'ясовували відмінності, що існують між ними.

Для виконання поставленого завдання нами використовувалась методика особистісної креативності Ф. Вільямса, яку адаптувала О. Тунік [501]. Свій варіант модифікації запропонувала Н. Бельська [55], яка, спираючись на результати аналізу емпіричних даних, вилучила неінформативні твердження. Отже, опитувальник творчих характеристик особистості набув більш компактною форми, його валідність виросла. Він складається із 33 тверджень (*див. додаток*), по відношенню до яких респондент висловлює свою згоду або незгоду. Кожне твердження репрезентує певний аспект одного із особистісних чинників креативності: ризику, допитливості, уяви, складності. Позиція щодо кожного із тверджень оцінюється певними балами: 2 бали – повністю згоден; 1 – частково згоден; 0 – важко відповісти, не знаю; -2 – не згоден. Після проведення анкетування підраховується алгебраїчна сума отриманих респондентом балів. Відповідно до отриманих балів учні розподіляються за рівнями креативності: низький, нижче середнього, середній, вище середнього, високий.

Респонденти з *низьким рівнем* креативності мають творчий потенціал, але практично не схильні його реалізувати; їх влаштовує існуючий стан речей, вони не схильні до змін і пошуку нових рішень; вони повністю довіряють традиціям, нормам, авторитетам і відомим фактам, не прагнуть їх перевірити; можливі майбутні зміни та невизначеність може викликати дискомфорт і навіть тривогу; їм не властиве фантазування і ризик; їхньою сильною рисою є здатність ефективно діяти в стабільному середовищі, що робить їх сумлінними і надійними працівниками.

Респонденти з *рівнем креативності нижче середнього* мають неповний творчий потенціал, але практично його не реалізують; їх повною мірою влаштовує існуючий світ, тому вони не схильні змінювати його, шукати нові рішення чи встановлювати нові закони; вони віддають пере-

вагу традиціям, нормам, авторитетам, відомим фактам і не прагнуть перевірити їхню істинність; невизначеність і зміни можуть викликати дискомфорт і напруження; фантазування, ризик не приносять задоволення; реалізм, здоровий глузд, опертя на інструкції, регламентування діяльності та дотримання субординації забезпечують їм здатність ефективно діяти в стабільному середовищі, роблять людей цього типу сумлінними і надійними працівниками.

Респонденти з *середнім рівнем* креативності мають непоганий творчий потенціал, яким розпоряджаються залежно від ситуації, характеру завдань, що вирішуються, власного настрою; вони виявляються активне прагнення до пошуку нових рішень і оригінальність мислення в цікавих для них видах діяльності; водночас, їм не властивий постійний прояв креативності, вони балансують на межі консерватизму і новаторства; вони успішно адаптуються як до стабільного середовища (що вимагає опертя на регламент та інструкції), так і до середовища творчого (що вимагає пошуку нових рішень); вони ефективно використовують у своїй роботі раніше знайдені іншими рішення й алгоритми, іноді створюють на їх основі нові, зокрема, й оригінальні варіації й комбінації; проте мають проблеми із пошуками власного творчого шляху і творчого стилю, тобто цінність творчих рішень, продуктивність творчого потенціалу невисока.

Респондентам з *рівнем креативності вище середнього* значною мірою властиве творче світосприйняття, що дає їм змогу бути цілком продуктивними з виконанням творчих функцій у будь-якій професії чи діяльності; допитливість, досить оригінальне мислення і розвинена уява, інтерес до нових, нестандартних рішень, схильність власним досвідом перевіряти інформацію, отриману від авторитетних осіб, сприяють зміцненню та розвитку їхнього творчого потенціалу; водночас, вони не схильні безоглядно заперечувати накопичений людством досвід, здатні ефективно використовувати у своїй роботі раніше знайдені іншими рішення й алгоритми, створюючи на їх основі нові оригінальні варіації і комбінації.

Респондентам з *високим рівнем* креативності властивий високий творчий потенціал, який дає змогу їм бути абсолютно продуктивними з виконанням творчих функцій у будь-якій професії чи діяльності; їм притаманна оригінальність мислення, яскраво виражена допитливість, інтуїція, самостійність і незалежність від думки авторитетів, розвинена уява; вони схильні братися за завдання високого рівня складності, здатні різькувати, шукати і знаходити нові, нестандартні рішення; за умови високої мотивації мають усі підстави для визначних і неординарних досягнень.

Отже, дібравши діагностичний інструментарій, ми провели опитування 733 учнів 8–11 класів закладів загальної середньої освіти: ліцеїв міст Рівне, Пирятин Полтавської обл., міст Славутич та Біла Церква Київської обл., двох загальноосвітніх шкіл I–III ст. № 4 та № 6 м. Новоукраїнка Кіровоградської обл. Учнів профільних класів ми об'єднали у екс-

периментальну групу, учнів непрофільних – у контрольну. Результати аналізу отриманих емпіричних даних відображено у табл. 1 і 2.

Згідно з результатами діагностики учні 8 класу (Е-8) експериментальної групи розподілилися так за рівнем розвитку творчих здібностей: низький рівень – 4,12% респондентів; рівень нижче середнього – 12,35%; середній рівень – 41,76%; рівень вище середнього – 28, 24%; високий рівень – 11,76%; дуже високий рівень – 1,76%. У контрольних групах (К-8) розподіл учнів за рівнями розвитку творчих здібностей відрізняється несуттєво: на низькому рівні знаходяться – 7,4% учнів; на рівні нижче середнього – 18,52%; на середньому рівні – 41,76%; на рівні вище середнього – 28,24%; на високому рівні – 11,76%; на дуже високому рівні – 1,76%. Не виявилось жодного учня, який мав би дуже високий рівень розвитку творчих здібностей (табл. 1).

Проаналізуємо розподіл учнів 9 класу (Е-9) за рівнями розвитку творчих здібностей. Згідно з отриманими у ході опитування балами 7,53% дев'ятикласників експериментальної групи знаходяться на низькому рівні; 15,1% – на рівні нижче середнього; 36,3% – на середньому рівні; 22,6% – на рівні вище середнього; 16,4% – на високому рівні; 2,05% – на дуже високому рівні. Розподіл учнів у контрольній групі (К-9) дещо відрізняється, хоч і несуттєво. Респонденти розподілилися на групи у такий спосіб: низький рівень – 12%; рівень нижче середнього 16%; середній рівень – 44%; рівень вище середнього – 16%; високий рівень – 12%. Не виявилось жодного учня, який мав би дуже високий рівень розвитку творчих здібностей (табл. 6.1).

Таблиця 6.1

Розподіл учнів 8–9 класів за рівнями розвитку творчих здібностей в експериментальній і контрольній групах

Рівні	8 клас				9 клас			
	Експ. група Е-8		Контр. група К-8		Експ. група Е-9		Контр. група К-9	
Низький	7	4,12	2	7,4	11	7,53	3	12
Нижче середнього	21	12,35	5	18,52	22	15,1	4	16
Середній	71	41,76	13	48,15	53	36,3	11	44
Вище середнього	48	28,24	5	18,52	33	22,6	4	16
Високий	20	11,76	2	7,4	24	16,4	3	12
Дуже високий	3	1,76	0	0	3	2,05	0	0
Загалом	170	100	27	100	146	100	25	100

У експериментальній групі десятикласників (Е-10) за рівнем розвитку творчих здібностей учні розподілилися так: низький рівень – 7,3%; рівень нижче середнього – 12,4%; середній рівень – 35,8%; рівень вище се-

реднього – 26,3%; високий рівень – 16,1%; дуже високий рівень – 2,19%. Незначні відмінності у розподілі за рівнями мають учні контрольної групи (К-10): на низькому рівні знаходиться 8,3% респондентів; на рівні нижче середнього – 13,89%; на середньому – 44,44%; на рівні вище середнього – 26,39%; на високому – 6,94%. Не виявилось нікого із респондентів цієї групи на дуже високому рівні розвитку (табл. 2).

Відповідно до здобутих емпіричних даних у експериментальній групі маємо такий розподіл учнів 11 класів (Е-11) за рівнями розвитку творчих здібностей: низький рівень – 5,61%; рівень нижче середнього – 13,1%; середній рівень – 38,3%; рівень вище середнього – 29,9%; високий рівень – 11,2%; дуже високий рівень – 1,87%. Дещо відрізняється розподіл за рівнями розвитку творчих здібностей у контрольній групі: низький рівень – 10,2%; рівень нижче середнього – 22,45%; середній рівень – 42,86%; рівень вище середнього – 14,29%; високий рівень – 10,2%. Не виявилось нікого із респондентів цієї групи на дуже високому рівні розвитку (табл. 6.2).

Таблиця 6.2

Розподіл учнів 10–11 класів за рівнями розвитку творчих здібностей в експериментальній і контрольній групах

Рівні	10 клас				11 клас			
	Експ. група Е-10		Контр. група К-10		Експ. група Е-11		Контр. група К-11	
Низький	10	7,3	6	8,3	6	5,61	5	10,2
Нижче середнього	17	12,4	10	13,89	14	13,1	11	22,45
Середній	49	35,8	32	44,44	41	38,3	21	42,86
Вище середнього	36	26,3	19	26,39	32	29,9	7	14,29
Високий	22	16,1	5	6,94	12	11,2	5	10,2
Дуже високий	3	2,19	0	0	2	1,87	0	0
Загалом	137	100	72	100	107	100	49	100

Порівнюючи розподіл учнів 8–11 класів експериментальної і контрольної груп, можемо побачити, що у відсотковому значенні різниця між ними несуттєва: на низькому рівні показники знаходяться в межах 4,12 – 12%; на рівні нижче середнього – в межах 12,35 – 22,45%; на середньому рівні – в межах 35,8 – 45,15%; на рівні вище середнього – в межах 14,29 – 29,9%; на високому рівні – в межах 6,94 – 16,1%; на дуже високому – в межах 1,76 – 2,19%. Також помітно, що найбільше учнів (незалежно від віку і належності до експериментальної чи контрольної груп) мають середній рівень розвитку творчих здібностей.

Це дає підстави для припущення, що розвивальний вплив змісту, методів, технологій, засобів навчання на розвиток творчого потенціалу

старшокласників в умовах профільного навчання незначний, оскільки немає суттєвих відмінностей у розподілі між експериментальною та контрольною групами. Для підтвердження чи спростування цієї гіпотези ми звернулись до методів математичної статистики, аби визначити рівень статистичної значущості відмінностей між цими двома групами.

Рівень статистичної значущості (оцінена міра впевненості в істинності результату, р-рівень) – вірогідність помилки, пов’язаної з поширенням отриманого результату на всю вибірку [352]. У статистиці за спеціальними таблицями виділяють такі рівні статистичної значущості: $p > 0,1$ – «статистично достовірних відмінностей не виявлено»; $0,05 < p < 0,1$ – «відмінності виявлено на рівні статистичної тенденції»; $0,01 < p < 0,05$ – «виявлено статистично достовірні (значущі) відмінності»; $0,001 < p < 0,01$ – «відмінності виявлено на високому рівні статистичної значущості»; $p < 0,001$ – «відмінності виявлено майже на абсолютному рівні статистичної значущості».

Для отримання більш чітких результатів і зниження рівня похибки об’єднаємо між собою математичні дані рівня нижче середнього, середнього та вище середнього у один: середній рівень. Також об’єднаємо між собою математичні дані високого та дуже високого рівня у високий рівень. Отже, за допомогою методів математичної статистики здійсимо аналіз емпіричних даних за трьома рівнями: низьким, середнім і високим.

Порівняння результатів дослідження експериментальної і контрольної груп здійснювалось за допомогою t-критерію Стьюдента.

$$t = \frac{|M_1 - M_2|}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{N_1} + \frac{\sigma_2^2}{N_2}}}$$

де M_1 – середнє арифметичне першої вибірки; M_2 – середнє арифметичне другої вибірки; σ_1 – стандартне відхилення першої вибірки; σ_2 – стандартне відхилення другої вибірки; N_1 – обсяг першої вибірки; N_2 – обсяг другої вибірки.

Порівняння результатів дослідження в експериментальній групі Е-8 та контрольній групі К-8 за фактором креативності (самооцінка учнями) засвідчило, що учні групи Е-8 на рівні статистичної тенденції ($p = 0,07$) мають вищі показники креативної поведінки, ніж учні групи К-8 (табл. 6.3).

Таблиця 6.3

Результати порівняльного аналізу креативності між Е-8 та К-8 за t-критерієм Стьюдента

Вибірка	N (кількість респондентів)	M (середнє арифметичне)	σ (стандартне відхилення)	t-критерій Стьюдента та p-рівень значущості
Е-8	170	23,0647	13,05706	t = 1,82 p = 0,07
К-8	27	18,0741	14,28804	

Для уточнення отриманого результату проводилось додаткове вивчення відмінностей між Е-8 та К-8 за допомогою критерію χ^2 -Пірсона:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^p \frac{(f_{\text{э}} - f_{\text{т}})^2}{f_{\text{т}}}, \quad df = (k-1)(l-1),$$

де p – кількість виділених підгруп (іх 3; нами виділено підгрупи з низьким, середнім і високим рівнем), $f_{\text{э}}$ – емпіричний розподіл дітей за підгрупами; $f_{\text{т}}$ – теоретичний, тобто рівномірний розподіл дітей за підгрупами; k – число градацій розподілів, які порівнюються (іх скрізь 3); l – кількість розподілів, які порівнюються (іх скрізь 2); df – ступінь свободи.

Критерій χ^2 -Пірсона дає змогу врахувати належність дітей обох груп до певного рівня креативності і довести випадковість / невідповідність такого розподілу.

Результати обробки емпіричних даних експериментальної групі Е-8 та контрольній групі К-8 наведено у табл. 6.4 і 6.5.

Таблиця 6.4

Таблиця спряженості: рівні та вибірка

Рівні	Е-8	%	К-8	%	Разом
Низький	12	7,05%	5	18,52%	17
Середній	87	52,18%	15	55,55%	102
Високий	68	40%	10	37,042%	78
Разом	170	86,29%	27	13,71%	197

Таблиця 6.5

Емпіричне значення χ^2 -Пірсона з поправкою на безперервність

	Значення	Ступінь свободи	Асимптотична значущість
χ^2 -Пірсона	5,108	3	0,078
Відношення правдоподібності	4,55	3	0,103
Кількість валідних спостережень	197		

Результати додаткового аналізу вказують на те, що відмінності в експериментальній групі Е-8 та контрольній групі К-8 (попри наявність статистичної тенденції до більш яскраво вираженої креативності в Е-8 незначні, а розподіл за рівнями в групах Е-8 та К-8 швидше є випадковим, ніж закономірним (χ^2 -Пірсона = 5,108, статистична значущість $p = 0,078$)).

Тобто, навчання дітей в групі Е-8 не розвиває у них креативність більше, ніж навчання в групі К-8. Щоправда, є певні відмінності між групами Е-8 та К-8 на рівні статистичної тенденції: низький рівень креатив-

ності частіше зустрічається в контрольній групі К-8, але середній та високий рівні в обох вибірках представлено приблизно однаково.

Порівняння результатів дослідження в експериментальній групі Е-9 та контрольній групі К-9 за фактором креативності (самооцінка учнями) засвідчило, що показники в обох вибірках суттєво не відрізняються (рівень статистичної значущості $p=0,397$), не дивлячись на вищі показники креативності в експериментальній групі Е-9 ($M=21,8936$) (табл. 6.6).

Таблиця 6.6

Результати порівняльного аналізу креативності між Е-9 та К-9 за t-критерієм Стьюдента

Вибірка	N (кількість респондентів)	M (середнє арифметичне)	σ (стандартне відхилення)	t-критерій Стьюдента та p-рівень значущості
Е-9	141	21,8936	15,52358	t = 0,849 p = 0,397
К-9	25	19,0800	13,67760	

Для уточнення отриманого результату додаткове вивчення відмінностей між експериментальною групою Е-9 та контрольною групою К-9 за допомогою критерію χ^2 -Пірсона, що дало змогу врахувати належність дітей обох груп до певного рівня креативності і довести випадковість/невипадковість такого розподілу. Результати наведено у табл. 6.7 і 6.8.

Таблиця 6.7

Таблиця спряженості: рівні та вибірка

Рівні	Е-9	%	К-9	%	Разом
Низький	21	14,89%	3	12%	24
Середній	62	43,97%	15	60%	77
Високий	58	41,13%	7	28%	65
Разом	141	84,94%	25	15,1%	166

Таблиця 6.8

Емпіричне значення χ^2 -Пірсона з поправкою на безперервність

	Значення	Ступінь свободи	Асимптотична значущість
χ^2 -Пірсона	2,235	2	0,327
Відношення правдоподібності	2,245	2	0,325
Кількість валідних спостережень	166		

Результати додаткового аналізу також вказують на відсутність суттєвих відмінностей щодо рівня креативності в експериментальній групі Е-9 та контрольній групі К-9 (χ^2 -Пірсона = 2,235, статистична значущість $p = 0,327$), попри те, що учнів з високим рівнем креативності в групі Е-9 більше, ніж в групі К-9. Водночас, низький рівень креативності зустріча-

ється в групі Е-9 так само часто, як і в групі К-9. Це може бути свідченням того, що в групі Е-9 є учні, для яких особливості освітнього процесу не є оптимальними. Проте, в цілому навчання дітей в групі Е-9 не розвиває у них креативність більше, ніж навчання в групі К-9.

Порівняння результатів дослідження в експериментальній групі Е-10 та контрольній групі К-10 за фактором креативності (самооцінка учнями) засвідчило, що учні групи Е-10 мають на рівні статистичної тенденції ($p = 0,068$) вищі показники креативної поведінки, ніж учні групи К-10 (табл. 6.9).

Таблиця 6.9

Результати порівняльного аналізу креативності між Е- та К- за t-критерієм Стьюдента

Вибірка	N (кількість респондентів)	M (середнє арифметичне)	σ (стандартне відхилення)	t-критерій Стьюдента та p-рівень значущості
Е-8	137	23,0146	14,98283	t = 1,840 p = 0,068
К-8	72	19,1389	14,19413	

Для уточнення отриманого результату додаткове вивчення відмінностей між експериментальної групи Е-10 та контрольної групи К-10 за допомогою критерію χ^2 -Пірсона, що дало змогу врахувати належність дітей обох груп до певного рівня креативності і довести випадковість/невипадковість такого розподілу. Результати наведено у табл. 6.10 і 6.11.

Таблиця 6.10

Таблиця спряженості: рівні та вибірка

Рівні	Е-10	%	К-10	%	Разом
Низький	16	11,68%	8	11,11%	24
Середній	61	44,52%	40	55,55%	101
Високий	60	43,8%	24	33,33%	84
Разом	137	65,55%	72	34,44%	209

Таблиця 6.11

Емпіричне значення χ^2 -Пірсона з поправкою на безперервність

	Значення	Ступінь свободи	Асимптотична значущість
χ^2 -Пірсона	2,487	2	0,288
Відношення правдоподібності	2,502	2	0,286
Кількість валідних спостережень	209		

Результати додаткового аналізу вказують на фактичну відсутність відмінностей за проявами креативності в експериментальній групі Е-10 та контрольній групі К-10 (χ^2 -Пірсона = 2,487, статистична значущість $p =$

0,288), попри те, що учнів з високим рівнем креативності в групі Е-10 більше, ніж в групі К-10. Водночас, низький рівень креативності зустрічається в групі Е-10 так само часто, як і в групі К-10. Це може бути свідченням того, що в групі Е-10 є учні, для яких особливості освітнього процесу не є оптимальними. Проте, в цілому навчання дітей в групі Е-10 не розвиває у них креативність більше, ніж навчання в групі К-10.

Порівняння результатів експериментальної групи Е-11 та контрольної групи К-11 за фактором креативності (самооцінка) засвідчило, що учні експериментальної групи Е-11 мають значно вищий показник креативної поведінки (на рівні 3% похибки, $p = 0,035$), ніж учні контрольної групи К-11 (табл. 6.12).

Таблиця 6.12

Результати порівняльного аналізу креативності між Е-11 та К-11 за t-критерієм Стьюдента

Вибірка	N (кількість респондентів)	M (середнє арифметичне)	σ (стандартне відхилення)	t-критерій Стьюдента та p-рівень значущості
Е-11	107	23,0280	14,41596	t = 2,133 p = 0,035
К-11	49	17,6735	14,85119	

Для уточнення отриманого результату додаткове вивчення відмінностей між експериментальною групою Е-11 та контрольною групою К-11 за допомогою критерію χ^2 -Пірсона, що дало змогу врахувати належність дітей обох груп до певного рівня креативності і довести випадковість/невипадковість такого розподілу. Результати наведено у табл. 6.13 і 6.14.

Таблиця 6.13

Таблиця спряженості: рівні та вибірка

Рівні	Е-11	%	К-11	%	Разом
Низький	8	7,47%	8	16,33%	16
Середній	53	49,53%	29	59,18%	82
Високий	46	43%	12	24,49%	58
Разом	107	68,59%	49	31,41%	156

Таблиця 6.14

Емпіричне значення χ^2 -Пірсона з поправкою на безперервність

	Значення	Ступінь свободи	Асимптотична значущість
χ^2 -Пірсона	6,256	3	0,044
Відношення правдоподібності	6,304	3	0,043
Кількість валідних спостережень	156		

Результати додаткового аналізу вказують на відмінності в групах Е-11 та К-11 (χ^2 -Пірсона = 6,256, статистична значущість $p = 0,044$): низький

та середній рівні креативності частіше зустрічаються в групі К-11; високий рівень креативності – в групі Е-11. Достовірність цих результатів підтверджується показником χ^2 -Пірсона: розподіл дітей за рівнями креативності в групі Е-11 та групі К-11 не є випадковим, а відображає закономірність, а саме: при переході від групи К-11 до групи Е-11 зростає рівень креативності.

Отже, за допомогою методів математичної статистики фактично підтвердилась наша гіпотеза про те, що розвивальний вплив змісту, методів, технологій, засобів навчання на розвиток творчого потенціалу старшокласників в умовах профільного навчання незначний, оскільки не виявлено суттєвих відмінностей у розподілі дітей між експериментальною та контрольною групами у 8–11 класах. Тобто, навчання в експериментальних групах не впливає на розвиток творчих здібностей учнів більше, ніж навчання в контрольних групах. Незначна різниця на користь більш ефективного впливу навчання на розвиток творчого потенціалу учнів в експериментальних групах з'явилась лише в 11 класі. Це можна пояснити накопичувальним ефектом від впливу профільного навчання на розвиток творчих здібностей старшокласників. У групі К-11 рівень розвитку творчих здібностей виявився найнижчим, порівняно із групами К-10, К-9 і К-8. Це може вказувати на зниження творчого потенціалу учнів у на кінець навчання в школі, недостатнє приділення уваги його розвитку з боку педагогів.

Здобуті нами результати дослідження можуть стати у нагоді для здійснення просвітництва вчителів з метою посилення їх впливу на розвиток творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання.

Запитання щодо оцінювання учнями творчих здібностей

1. Перш ніж зіграти в нову гру (або приступати до нової справи), я повинен переконатися, що можу виграти (досягти успіху).
2. Мені подобається уявляти собі те, про що мені потрібно буде довідатися або зробити у найближчому майбутньому.
3. Я ніколи не виберу гру, з якою інші не знайомі.
4. Краще я буду робити все як зазвичай, ніж шукатиму нові способи.
5. Я люблю з'ясувати, чи так усе насправді, як прийнято вважати.
6. Мені подобається думати про те, що ніколи зі мною не траплялося.
7. Деякі мої ідеї настільки захоплюють мене, що я забуваю про все на світі.
8. Я нервую, якщо не знаю, що відбудеться далі.
9. Я люблю те, що незвичайно.
10. Я часто намагаюся уявити, про що думають інші люди.
11. Мені подобається обговорювати мої ідеї в компанії друзів.
12. У майбутньому мені хотілося б зробити щось таке, що нікому не вдавалося до мене.
13. Я віддаю перевагу друзям, які завжди все роблять звичним (загальноприйнятним) способом.

14. Мені подобається вирішувати навіть такі проблеми, які не мають правильної відповіді.

15. Існує багато речей, з якими мені хотілося б поекспериментувати.

16. Якщо я одного разу знайшов відповідь на запитання, я буду дотримуватися її, а не шукати інші відповіді.

17. Коли я читаю або дивлюся фільм, я уявляю себе ким-небудь із героїв.

18. Я люблю уявляти собі, як жили люди 200 років тому.

19. Я люблю досліджувати старі коробки й валізи, щоб просто подивитися, що в них може бути цікавого.

20. Мені хотілося б, щоб мої рідні й учителі (керівники) робили все як зазвичай і не змінювалися з часом (характером, поведінкою тощо).

21. Я довіряю своїм почуттям, передчуттям, інтуїції.

22. Цікаво припустити щось і перевірити справедливість припущення.

23. Люблю братися за головоломки (ігри), де необхідно розраховувати свої подальші ходи.

24. Моїм кращим друзям не подобаються дурні ідеї (ідеї, які не можуть бути реалізовані).

25. Я люблю вигадувати щось нове, навіть якщо це неможливо застосувати на практиці.

26. Мені подобається, коли всі речі лежать на своїх місцях.

27. Мені було б цікаво шукати відповіді на запитання, які виникнуть у майбутньому.

28. Я люблю братися за нове, щоб подивитися, що із цього вийде.

29. Мені подобається міркувати про щось цікаве, про те, що ще нікому не спало на думку.

30. Коли я бачу картину, на якій зображений хтось незнайомий, мені цікаво довідатися, хто це.

31. Я люблю перегортати книги й журнали, щоб просто подивитися, що в них.

32. Я думаю, що на більшість запитань існує тільки одна правильна відповідь.

33. Я люблю ставити запитання про такі речі, про які інші люди не замислюються.

6.3. Готовність педагогів до розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання

Значний потенціал для розвитку творчих здібностей учнів має профільна освіта як: система спеціалізованого навчання; засіб індивідуалізації та стимулювання пізнавальної активності старшокласників; засіб створення умов для їхньої ефективної самореалізації та усвідомленого вибору професії; система розвитку їхніх здібностей, нахилів, інтересів. Очевидно, що сучасному учителю недостатньо мати ґрунтовні предметні знання і володіти практичними вміннями. Виконання ним професійних функцій передбачає також розвиток в учнів здатності реалізувати їхній творчий потенціал.

Ефективність розвитку творчого потенціалу учнів значною мірою залежить від творчих якостей педагогів: здатності помічати й формулювати альтернативи, сумніватися в очевидному, уникати поверхових формулювань; уміння заглибитися у проблему й водночас відірватися від реальності, побачити перспективу; здатність відмовитися від орієнтації на авторитети; уміння уявити знайомий об'єкт у новому контексті; здатність до асоціацій (швидке й вільне переключення думок, здатності викликати у свідомості образи і створювати з них нові комбінації); готовності пам'яті (володіння достатнім обсягом систематизованих знань, їх упорядкованість і динамічність) і здатності до узагальнень; креативності як здатності перетворювати діяльність у творчий процес [538].

З огляду на це, важливою педагогічною проблемою є готовність педагогів до розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання. Під готовністю розуміємо стан або властивість готового; бажання зробити щось [466]; бажання, схильність, намір, згода щось зробити [497]; усвідомлену установку на майбутню діяльність, яка зумовлена високим рівнем мотиваційних, пізнавальних, емоційних і вольових процесів особистості або колективу, яка забезпечує успіх майбутньої діяльності [261]; активно-дійовий стан особистості, установка на певну поведінку, мобілізованість сил для виконання завдань, складниками якої є знання, уміння, навички, налаштованість і рішучість здійснювати ці дії [203]; форму установки, для якої властива спрямованість на виконання певної дії, що передбачає наявність певних знань, умінь та навичок; готовність протидіяти різним перепонам, що виникають у процесі виконання дій [266]. Тобто, готовність є установкою на певні дії, станом і результатом.

Спираючись на загальне розуміння готовності, осмислимо сутність готовності до професійної педагогічної діяльності, зокрема й до розвитку вчителями творчих здібностей учнів у процесі навчання. Готовність педагога до педагогічної діяльності в науці розуміють як інтегративну особистісну якість педагога, її особистісний стан мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості та рефлексії [191, с. 277; 230]. Вона є основою активної суспільної і професійно-педагогічної позиції суб'єкта, яка спонукає до інноваційної діяльності та сприяє її продуктивності [Там само].

У структурі готовності до професійної педагогічної діяльності виокремлюють такі компоненти:

- мотиваційний (позитивне ставлення до професії вчителя; потреба у професійному, особистісному, творчому зростанню; прагнення до інновацій у педагогічному процесі; професійна спрямованість і міра старання у професійній діяльності)

- когнітивний (рівень розвитку пізнавальних процесів педагога (його сприймання, уваги, пам'яті, мислення, уяви); сукупність предметних

та загальних (психологічних, суспільно-політичних, філософських тощо) знань, умінь та навичок для здійснення професійної діяльності;

- операційний (володіння засобами й методами професійної діяльності, уміньми й навичками, розвинутою здатністю здійснювати розумові операції (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення тощо);

- вольовий (цілеспрямованість та наполегливість; самоконтроль, уміння керувати власними діями, відповідальність за результати педагогічної діяльності);

- оцінний (самооцінка власної професійної діяльності з позиції її оптимальності для вирішення педагогічних завдань) [14; 141; 174; 201; 202; 461; 465].

Отже, готовність учителів до розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання необхідно розглядати за мотиваційним, когнітивним, операційним, вольовим і оцінним компонентами. З огляду на це, проаналізуємо рівень готовності вчителів профільної школи до розвитку творчих здібностей учнів за всіма п'ятьма компонентами. Для цього нами було проведено опитування 88 педагогів ліцеїв м. Рівне, м. Пирятин Полтавської обл., міст Славутич та Біла Церква Київської обл., двох загальноосвітніх шкіл I–III ст. № 4 та № 6 м. Новоукраїнка Кіровоградської обл. [534].

Мотиваційний компонент готовності до розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання передбачає усвідомлене ставлення педагога до необхідності їх розвитку в учнів та використання для цього спеціальних педагогічних технологій, їх ролі у розв'язанні цього завдання.

У ході емпіричного дослідження було з'ясовано, що більшість діагностованих учителів усвідомлюють важливість та необхідність розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання. 67,14% респондентів вважають, що розвинені творчі здібності учнів є одним із важливих результатів освітньої діяльності. Вони зазначають, що творчі здібності кожної особистості важливі для *соціально-економічного розвитку* нашої країни і людства в цілому, що потребує від неї здатності орієнтуватися за нових ситуацій, розв'язувати нові проблеми, приймати нестандартні рішення; *розвинені творчі здібності* є запорукою успішного особистісного розвитку; творчі здібності сприяють успішному навчанню та *отриманню предметних компетентностей*; розвиток творчих здібностей цікавий вчителям і учням; без постійної наполегливої діяльності розвиток творчих здібностей неможливий, тому цьому необхідно постійно приділяти увагу.

Когнітивний компонент готовності до розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання передбачає наявність знань педагога про сутність поняття «творчі здібності», можливості педагогічних технологій та різних навчальних предметів у розвитку компонентів творчих здібностей.

У ході опитування було з'ясовано, що 72,9% педагогів **творчі здібності** пов'язують із комплексом властивостей особистості: її здатністю створювати новий творчий продукт, висувати продуктивні прогресивні ідеї та реалізовувати їх, знаходити нестандартні рішення проблемних ситуацій, критично мислити. 18,6% опитаних не усвідомлюють комплексності означеного феномена, тому характеризують творчі здібності як якусь одну властивість особистості (творча ява, творче мислення, здатність відчувати нове, прагнення до краси, допитливість, гнучкість мислення, образне мислення, вміння самостійно осмислити події та явища, оцінити їх; вміння творчо використовувати отримані знання та успішно конструювати власне життя, бути активним членом соціуму). 7,14% респондентів вважають творчі здібності якостями що забезпечують успішність у різних видах діяльності, а 2,86% – пов'язують творчі здібності лише з мистецтвом. 5,72% опитаних педагогів пов'язують творчі здібності учнів із результативністю навчальної діяльності; здатністю та умінням навчатися та самовиражатися. 7,14% педагогів не відповіли на поставлене запитання.

Тобто, в цілому переважна більшість респондентів засвідчила розуміння сутності поняття «творчі здібності» як комплексу якостей особистості, що забезпечують: успішність виконання творчої діяльності у будь-якій сфері; реорганізацію власного досвіду і створення на його основі нових комбінацій; перетворення природної чи соціальної дійсності з метою отримання оригінального творчого продукту; конструктивне перетворення інформації та отримання інноваційних результатів, суб'єктивно та об'єктивно значущих [534].

Серед **технологій**, які сприяють розвитку творчих здібностей учнів, учителі називають такі: проектна технологія (48,57%), комунікативні технології та мозковий штурм (по 22,86%), технологія проблемного навчання (20%), дослідна технологія (18,57%), ігрові технології (17,14%), інтерактивні технології (14,29%), технології розвитку критичного мислення (10%), технологія розвивального навчання (8,57%), колективні творчі справи (4,28%). Третина респондентів (35,7%) не відповіли на запитання, що може бути свідченням недостатності їхніх знань про існуючі педагогічні технології розвитку творчих здібностей учнів.

Також було встановлено, що учителям було складно **класифікувати технології**, що сприяють розвитку окремих компонентів творчих здібностей. Майже половина опитаних (48,57%) не змогла чітко диференціювати технології, які вони використовують для розвитку кожного з компонентів творчих здібностей.

Нами також досліджувалося розуміння респондентами **можливостей кожного освітнього предмета** у розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання. Більша половина опитаних (58,6%) вважають, що будь-який освітній предмет може слугувати основою для залучення дітей до творчості. Третина респондентів вважають, що най-

краще це застосовувати на заняттях літератури; шоста частина респондентів вказує на суспільствознавчі предмети (історію та правознавство). Незначна частина респондентів також вказують на предмети природничого та математичного спрямування як на ті, що більше сприяють розвитку творчих здібностей. Є інші думки, такі як: предмети естетичного спрямування та мова, технології, фізика, економіка. Були такі респонденти, які не визначилися зі своєю позицією.

Операційний компонент готовності до розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання передбачає практичне володіння технологіями розвитку творчих здібностей, використанням їх у власній професійній діяльності, орієнтованість власну професійну творчість, здійснення експериментальної роботи.

Про сформованість операційного компоненту готовності свідчить частотність залучення учнів до виконання творчих завдань; кількість часу на занятті, що вчитель витрачає на створення творчих ситуацій; розвитку яких компонентів творчих здібностей приділяється увага; які типи творчих завдань використовуються у освітньому процесі; на якому етапі уроку використовуються творчі завдання; які педагогічні технології використовують педагоги у процесі освітньої діяльності; які форми організації освітнього процесу використовуються.

У ході дослідження було з'ясовано, що *частотність залучення учнів до виконання творчих завдань* невисока. Всього 34,29% опитаних учителів пропонують учням виконувати творчі завдання на кожному занятті, 54,29% – у кожній темі, 7,14% респондентів залучають учнів до творчості зрідка, 1,43% – роблять це під час проведення виховних заходів, 2,86% – не дали відповідь на запитання.

Про недостатнє приділення уваги розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання свідчить інформація про *кількість часу на занятті*, що вчитель витрачає на створення творчих ситуацій. Третина опитаних учителів (34,3%) виділяють на занятті не більше 4,5 хвилин; 40% респондентів – не більше 9 хвилин для розвитку творчого потенціалу особистості, що недостатньо і не може не позначатися на ефективності цього процесу. 17,4% опитаних виділяють на розвиток творчих здібностей учнів до 13,5 хвилин навчального часу.

Серед *компонентів творчих здібностей*, респонденти приділяють увагу розвитку усіх компонентів творчих здібностей: інтелектуально-евристичних (креативності); мотиваційно-творчої активності, інтелектуально-логічних, самоорганізаційних, комунікативних, естетичних (див. табл. 5.15).

На основі аналізу емпіричних даних виявили з'ясували, які *типи творчих завдань* учителі найчастіше пропонують виконувати учням для розвитку в останніх творчих здібностей. Найчастіше учні виконують дослідні завдання, завдання на виявлення суперечностей і проблем, кому-

нікотивно-творчі, логічні. Рідше учні долучаються до виконання завдань на: прогнозування, з некоректно поданою інформацією, рецензування, розробку алгоритмічних процедур. Ще рідше виконуються завдання на оптимізацію та управління діяльністю. Були такі, що не змогли відповісти на питання. Отримані емпіричні дані відображено у табл. 6.15.

Таблиця 6.15

Розвиток компонентів творчих здібностей учнів

Компоненти творчих здібностей	Кількість у%
<i>Інтелектуально-евристичні здібності</i> (здатність генерувати ідеї та фантазувати; нестандартність мислення; вміння бачити протиріччя, проблеми; гнучкість мислення, здібність відмовитися від нав'язливої ідеї; здатність самостійно переносити знання та вміння у нові ситуації; критичність мислення, здатність висловлювати оцінювальні судження; незалежність суджень)	78,6
<i>Мотиваційно-творча активність</i> (допитливість; прагнення до творчих досягнень та самоосвіти)	74,3
<i>Інтелектуально-логічні здібності</i> (вміння аналізувати і порівнювати; виділяти головне; описувати явища і процеси; давати визначення; доводити й обґрунтовувати; систематизувати й класифікувати)	65,7
<i>Комунікативні здібності</i> (здатність до співпраці; здатність використовувати творчий досвід інших; здатність до організації творчої діяльності)	62,9
<i>Самоорганізаційні здібності</i> (цілеспрямованість; здатність до планування та самоорганізації; самоконтролю; коригування власних дій)	62,9
<i>Естетичні здібності</i> (вміння бачити красиве у світі; прагнення до створення естетичного продукту)	24,3

Таблиця 6.16

Використовувані вчителями типи творчих завдань

Типи завдань	Кількість у%
Дослідні	68,6
На виявлення суперечностей і проблем	62,9
Комунікативно-творчі	61,4
Логічні	55,7
На прогнозування	34,3
Із некоректно поданою інформацією, що необхідно коригувати	21,4
На рецензування	21,4
На розробку алгоритмічних процедур	20
На оптимізацію	12,9
На управління діяльністю	7,14
Без відповіді	2,86

Тобто, можемо констатувати: у процесі виконання завдань учні переважно здійснюють такі розумові операції як порівняння, аналіз і синтез, абстрагування і конкретизація, узагальнення і систематизація, встановлюють зв'язки і відношення між предметами, явищами, фактами дійсності. Тобто, завдання більше орієнтовані на виявлення і розвиток інтелектуально-логічних здібностей – однієї зі складників творчих здібностей. Значно менше завдань пропонується для виявлення й розвитку інтелектуально-евристичних здібностей учнів, креативності.

Як бачимо, у відповідях респондентів є певна суперечність: з одного боку, вони говорять про те, що розвивають усі компоненти творчих здібностей (табл. 6.15); з іншого – найчастіше використовуються такі типи завдань, які розвивають лише інтелектуально-логічні здібності (табл. 6.16).

Творчі здібності учнів респонденти розвивають на різних *етапах уроку*. Найчастіше – на етапі практичного застосування (82,9%), значно рідше – на етапі осмислення нових знань (37,1%) та на етапі повторення й узагальнення раніше отриманих знань (37,1%).

Для розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання учителі використовують різні *педагогічні технології*. Найчастіше використовується проектна технологія. Значно рідше в освітньому процесі вчителі використовують метод мозкового штурму (евристичні питання), комунікативні технології, технологію проблемного навчання, дослідні технології та ігрові технології. Ще рідше для розвитку творчих здібностей використовуються інтерактивні технології, технології розвитку критичного мислення, технологія розвивального навчання та колективні творчі справи (табл. 6.17).

Таблиця 6.17

Педагогічні технології, що використовуються вчителями для розвитку творчих здібностей учнів

Назва технології	Кількість у%
Проектна	48,57
Комунікативні	22,86
Мозковий штурм (метод евристичних запитань)	22,86
Проблемного навчання	20
Дослідні	18,57
Ігрові	17,14
Інтерактивні	14,29
Розвитку критичного мислення	10
Розвивального навчання	8,57
Колективні творчі справи	4,28
Не відповіли на питання	35,7

Серед *форм організації* освітнього процесу, які найбільшою мірою сприятливі для розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання, найбільш доречні, на думку респондентів, такі:

робота у невеликих групах по п'ять-сім осіб (64,3%), індивідуальне виконання творчих завдань (44,3%), виконання творчих завдань у парах (42,9%). Значно менший вплив на розвиток творчого потенціалу особистості, на думку респондентів, справляє колективне (в межах класу) виконання творчих завдань (17,1%).

Вольовий компонент готовності до розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання передбачає здатність керувати творчою діяльністю учнів, нести відповідальність за її результати; готовність до подолання труднощів, пов'язаних з організацією творчої діяльності учнів.

У ході дослідження було з'ясовано, що переважна більшість учителів (82,9%) пов'язують ефективність розвитку творчих здібностей учнів зі спеціальним стимулюванням їх до творчості, створенням сприятливого середовища (42,9%). Водночас, переважна більшість учителів відзначають, що існують бар'єри для власного творчого розвитку, а отже й для творчого розвитку своїх вихованців. Серед таких бар'єрів рівень заробітної платні (22,9%) та соціально-побутові умови (21,4%); відсутність часу (10%), відсутність умов для продовження самоосвіти та підвищення кваліфікації; (4,29%), морально-психологічний клімат у колективі (2,86%), відсутність мотивації, вік, загальна перенасиченість шкільної програми. Четверта частина не бачить жодних перешкод для власного саморозвитку (по 1,43%). Були вчителі, які не висловили власної позиції і не відповіли на запитання (22,9%). Тобто, переважна більшість респондентів називають зовнішні причини, що заважають творчому розвитку, що може бути свідченням недостатньої готовності до подолання труднощів, пов'язаних з організацією творчої діяльності учнів.

24,3% респондентів зазначили, що не мають бар'єрів для власного творчого розвитку та творчого розвитку учнів, тобто вони успішно долають труднощі, що пов'язані з організацією творчої діяльності.

Оцінний компонент готовності до розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання передбачає здатність оцінювати власну професійну діяльність з позиції її оптимальності для розвитку творчого потенціалу учнів.

У ході аналізу емпіричних даних було з'ясовано, що педагоги приділяють увагу аналізу власної професійної діяльності з позиції її оптимальності для розвитку творчого потенціалу учнів та прагнуть підвищувати свій професійний рівень. Дізнавшись про педагогічні інновації, намагаються застосувати їх у педагогічній практиці (44,29% респондентів). Інша частина обдумує та переосмислює отриману інформацію та через певний час впроваджує їх у власну практичну діяльність (61,4% респондентів). Серед опитаних педагогів не виявилось тих, хто не сприймає жодних інновацій і покладається лише на власний досвід.

Серед важливих мотивів, що спонукають до творчості у власній діяльності, респонденти називають такі: прагнення до професійного зрос-

тання та саморозвитку (64,3%), інтерес до педагогічних інновацій, нових технологій навчання та виховання (58,6%); прагнення до високих результатів своєї праці (42,9%); схильність до експериментально-дослідної діяльності і прагнення нею займатися (27,1%); високий рівень розвитку власних творчих здібностей творчих здібностей і бажання його підвищити, розвиватися далі (15,7%); бажання підвищувати творчий потенціал учнів (5,71%).

Спираючись на викладене, можемо зробити такі висновки: сучасна освітня стратегія спрямована на всебічний розвиток особистості, формування у неї ключових компетентностей та творчих властивостей. Значний потенціал для вирішення цих завдань має профільна освіта.

Оскільки ефективність розвитку творчого потенціалу учнів значною мірою залежить від творчих якостей педагогів, тому важливою педагогічною проблемою є готовність педагогів до педагогічної діяльності загалом і до розвитку творчих здібностей учнів зокрема.

Готовність педагога до педагогічної діяльності в науці розуміють як інтегративну особистісну якість педагога, її особистісний стан мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості та рефлексії. У структурі готовності до професійної педагогічної діяльності виокремлюють такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, операційний, вольовий, оцінний.

Про рівень готовності вчителів до розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання свідчать результати емпіричного дослідження.

Мотиваційний компонент готовності до розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання добре сформований в учителів. Вони усі усвідомлюють необхідність розвитку творчого потенціалу в учнів та приділення цьому спеціальної уваги.

Когнітивний компонент готовності до розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання недостатньо сформований у вчителів. Вони в цілому розуміють сутність поняття «творчі здібності» та його складники, проте недостатньо орієнтуються у педагогічних технологіях, які сприяють розвитку певних компонентів творчих здібностей. Вчителі вважають, що творчі здібності учнів можна розвивати у процесі вивчення будь-якого предмета і творчий вчитель завжди знайде таку можливість.

Операційний компонент готовності до розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання також сформований в учителів недостатньо. Вони зрідка залучають дітей до творчої діяльності і відводять для цього недостатньо часу в освітньому процесі. Вчителі декларують, що розвивають усі компоненти творчих здібностей учнів (інтелектуально-логічні, інтелектуально-евристичні, мотиваційно-творча активність, самоорганізаційні, естетичні здібності). Та все ж особлива увага приділяється

розвитку інтелектуально-логічного компоненту творчих здібностей, для чого педагоги використовують спеціальні типи творчих завдань, переважно на етапі практичного застосування знань. Серед педагогічних технологій, частіше використовуваних вчителями для розвитку творчих здібностей, – проектна технологія. Рідше використовуються – метод мозкового штурму, комунікативні технології, технологія проблемного навчання, дослідні та ігрові технології. Ефективною організаційною формою визнається освітня діяльність у невеликих групах по п'ять – сім осіб.

Щодо вольового компонента готовності до розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання: переважна більшість учителів засвідчує готовність до керування творчою діяльністю учнів, та все ж вони мають значні проблеми із подоланням труднощів, пов'язаних з організацією творчої діяльності учнів.

Оцінний компонент готовності до розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання сформований у вчителів, оскільки вони визнають, що розвиток творчих здібностей учнів залежить від них та рівня їхнього творчого потенціалу, тому більшість із них постійно підвищують власний професійний рівень через самоосвіту або підвищення кваліфікації та впроваджують педагогічні інновації у педагогічну практику.

Аналіз емпіричних даних щодо готовності вчителів до розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання (мотиваційного, когнітивного, операційного, вольового, оцінного компонентів) свідчить про наявність проблем, які потребують вирішення як на теоретичному, так і на практичному рівнях, а саме: розвитку в учителів когнітивного, операційного та вольового компонентів готовності до розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання. Результати дослідження можуть стати у нагоді для здійснення просвітництва вчителів з метою посилення їх впливу на розвиток творчих здібностей учнів.

6.4. Педагогічні технології розвитку творчих здібностей учнів

Питання розвитку творчого потенціалу учнів у процесі навчання здавна цікавили педагогів. Предметом уваги фахівців були дослідницький метод як засіб творчого розвитку учнів (Л. Арістова, Г. Армстронг, Дж. Дьюї, Б. Райков, К. Ягодовський та ін.), метод навчання через відкриття (Дж. Брунер, А. Осборн, Е. Торренс та ін.), теорія розвивального навчання (В. Давидов, Л. Занков, Д. Ельконін та ін.), теорія проблемного навчання (А. Алексюк, М. Данилов, Т. Кудрявцев, І. Лернер, М. Махмутов, Л. Момот, О. Матюшкін, Вал. Паламарчук та ін.) тощо. Та все ж, варто зауважити, що низка важливих питань лишилися невіршеними, серед яких і питання розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання.

У навчальному процесі переважає репродуктивна та частково-пошукова діяльність, творчій діяльності педагога приділяють значно менше уваги, рідко залучають дітей до творчої діяльності і відводять для цього недостатньо часу в освітньому процесі. Згідно із дослідженнями науковців [533] лише близько 30% учителів пропонують учням виконувати творчі завдання на кожному занятті, використовуючи для цього 10 – 20% навчального часу. Йдеться передусім про розвиток спеціальних творчих здібностей у певній галузі (математичній, літературній тощо) та про розвиток логічних здібностей (аналізувати, порівнювати тощо). Такі загальні творчі властивості, як здатність генерувати ідеї, застосовувати знання й уміння в новій ситуації, гнучкість розуму, критичність і незалежність суджень з різних причин часто залишаються поза увагою педагога. Здійснюваний науковцями аналіз педагогічної практики свідчить про орієнтацію педагогів профільної школи на передачу знань і формування загальних та предметних компетентностей, підготовку до незалежного зовнішнього оцінювання, недостатнє залучення старшокласників до творчості, а отже, й недостатню увагу до розвитку їхніх творчих здібностей.

Значний потенціал для розвитку творчих здібностей учнів є профільна освіта як система спеціалізованого навчання, засіб індивідуалізації та стимулювання пізнавальної активності старшокласників; створення умов для їхньої ефективної самореалізації та усвідомленого вибору професії; розвитку творчих здібностей, нахилів, інтересів. Одним із важливих показників ефективності профільного навчання є не лише поглиблене засвоєння змісту освіти, а якість процесу його засвоєння учнями з метою самостійного вибору свого професійного майбутнього під керівництвом учителя. З огляду на це, питання ефективності педагогічних технологій для вирішення конкретних освітніх завдань набувають особливої значущості.

Поняття «технологія» прийшло в науку із промисловості, є складним і неоднозначно вирішуваним у педагогічній науці. Часто поруч із поняттям «педагогічна технологія» вживають такі поняття як «технологія навчання», «освітня технологія», «технологія виховання», «технологія розвитку». Попри різноманіття трактувань цих понять, відсутність чіткого розмежування між ними, поняття «технології» зайняло міцну позицію педагогіці, що змушує дослідників і практиків шукати нові можливості для підвищення результативності освітнього процесу, його інтенсифікації, прогнозування й проєктування діяльності, використання нових ефективних засобів, отримання гарантованого результату. Тобто, технологічність стає важливою характеристикою діяльності педагога, означає перехід на якісно новий рівень ефективності та оптимальності освітнього процесу.

У визначенні сутності поняття «педагогічні технології» дослідники природно спираються на розуміння цього поняття в технічних науках як процесу обробки й перетворення, в результаті якого отримується певна

продукція. Технологія як процес має такі ознаки: поділ процесу на певні етапи; координація й поетапне виконання дій, що спрямовані на досягнення певного результату (мети); однозначність виконання певних процедур (комплексу дій) і операцій, які є важливою умовою досягнення результатів.

Тому поняття «педагогічна технологія» трактується як сукупність усіх використаних у певній педагогічній ситуації методів, засобів, форм, які дають змогу отримати певний результат чи продукт із певними властивостями [180, с. 9]; як послідовна система дій педагога, яка пов'язана із вирішенням педагогічних задач [305]; як система проєктування і практичного застосування адекватних для певної технології педагогічних закономірностей, цілей, принципів, змісту, форм, методів і засобів навчання і виховання, які гарантують високий рівень ефективності освітнього процесу, включно й у процесі подальшого відтворення та тиражування [6]. Тобто, педагогічну технологію можна розглядати як модель взаємодії педагога й учнів, у процесі якої всі дії виконуються в певній цілісності й послідовності, а їх виконання передбачає гарантоване досягнення прогнозованого результату. Обов'язковими елементами технологій є мета – засоби – правила – результат.

Педагогічні технології є соціальними технологіями, в яких висхідним і кінцевим результатом є особистість, а основним параметром, який піддається змінам, є одна чи декілька її властивостей. На відміну від промислових технологій (які є чітко визначеним набором і послідовністю підібраних технологічних процесів і операцій), у соціальних технологіях чітка послідовність не є обов'язковою, вони більш гнучкі й не так жорстко детерміновані. Підбір певної послідовності способів і прийомів не завжди гарантує досягнення високої ефективності, бо людина є багатомірною і багатофакторною системою, на яку впливає багато різноманітних зовнішніх чинників, і передбачити ефект їх впливу не завжди можливо. В соціальних технологіях важливе місце посідає зворотний зв'язок, який дає змогу коригувати певні процеси. Соціальні технології значно складніші за своєю організацією, ніж промислові технології, бо вони не є ланцюжками точно підібраних процесів. Операційний аспект педагогічної діяльності не може бути відмежований від особистісно-суб'єктивних параметрів, раціональна регуляція від емоційної. Ця суб'єктивність та варіативність педагогічних технологій не дає змоги забезпечити їх високий рівень гарантованості результату [468]. Тобто, гарантованість результату у педагогіці є відносною, а не абсолютною, оскільки він залежить від сукупності внутрішніх та зовнішніх чинників (одним із яких є технології).

В освітньому процесі профільної школи чільне місце посідають технології навчання, які є сукупністю методичних та організаційних дій педагога, що спрямовані на оптимізацію навчального процесу за допомогою певних засобів і отримання прогнозованого результату. Основними характеристиками технології навчання дослідники називають системність, науковість,

інтегративність, відтворюваність, ефективність, мотивованість навчання, алгоритмічність, можливість тиражування тощо [450; 468].

У багатьох теоретичних джерелах дослідники прагнуть зіставити поняття «технології навчання» з поняттям «методика навчання». Іноді ці поняття протиставляються. Проте ми підтримуємо позицію П. Образцова та В. Косухіна, які вважають, що методика дає відповідь на запитання про те, яким шляхом можна досягнути певних результатів навчання, а технологія – про те, як зробити це гарантовано [358]. На їх думку технологія – це вищий рівень розвитку методики, коли разом з її персоніфікацією здійснюється детальна розробка основних складових: цілей; прогнозування; вибору оптимальних форм, методів і засобів навчання; організації взаємодії учасників навчального процесу; оцінки, контролю й корекції результатів навчання з метою гарантованого досягнення дидактичних цілей і сприянню цілісному розвитку особистості учня.

За такого підходу, будь-яка методика може бути доведена рівня технологій, якщо вона буде оптимізована на основі зворотного зв'язку та корекції основних складових. Багаторазове відтворення методики у педагогічній практиці і отримання прогнозованого результату дає підстави для того, щоб можна було говорити не про методику, а про технологію навчання.

Як і стосовно сутності поняття «технології», так і стосовно їх класифікації у педагогіці не існує єдиного підходу. Дослідники виокремлюють різні основи для класифікації технологій: спрямованість дій педагога, цілі навчання, домінуючий метод навчання, предметне середовище, використовувані технічні засоби, організація процесу навчання тощо [453]. Не залежно від того, до якого типу належить технологія, кожна характеризується властивим їй рівнем застосування, особливою філософською основою та концепцією засвоєння знань, унікальним змістом освіти, специфічними формами та методами навчання, чітко означеною категорією учнів.

Предметом нашого інтересу є такі технології навчання, які спеціально орієнтовані на творчий розвиток особистості учнів, а пріоритетною метою є розвиток їхніх творчих здібностей.

Як зазначалося вище, під творчими здібностями ми розуміємо такі загальні здібності людини, які забезпечують успішність виконання творчої діяльності у будь-якій сфері [409; 410].

Схарактеризуємо окремі технології розвитку творчих здібностей старшокласників, які найчастіше використовуються в сучасній профільній школі, про свідчать результати проведеного нами емпіричного дослідження [536].

Визнаною технологією розвитку творчих здібностей учнів є **технологія проблемного навчання**, яка передбачає таку організацію навчання, коли отримання знань поєднується із систематичною пошуковою діяль-

ністю учнів, для чого учителем створюються проблемні ситуації, а учні залучаються до активної самостійної діяльності щодо їх вирішення індивідуально або в мікрогрупах [360].

Метою технології є творче засвоєння знань та способів самостійної діяльності, отримання досвіду творчої діяльності, розвиток пізнавальних та творчих здібностей. Технологія проблемного навчання потребує особливого структурування змісту навчання, який має бути представлений як система пов'язаних між собою проблемних ситуацій різного рівня складності (певного інтелектуального ускладнення, яке потребує пошуку нових знань і нових способів їх отримання) [336; 453]. Вони виникають тоді, коли актуалізується суперечність між знанням і незнанням, старими знаннями і новими фактами, знанням і зміненими умовами його застосування, теоретично можливим способом вирішення задачі і неможливістю практично це зробити, практично досягнутим результатом і відсутністю в учнів знань для їх теоретичного обґрунтування [213].

Проблемні ситуації найчастіше створюються за допомогою проблемних запитань, які містять суперечність, мають привабливу форму і доступний для учня рівень складності. Способами створення проблемних ситуацій є: стимулювання учнів до пояснення явищ чи фактів; пошук практичного застосування об'єкта, що вивчається; формулювання припущень та їх перевірка; ініціювання учнів до порівняння об'єктів пізнання; спонукування їх до узагальнення нових фактів на основі раніше здобутих знань; ознайомлення учнів з фактами в історії науки, що сприяли вирішенню наукових проблем; використання міжпредметних зв'язків тощо.

Проблемна ситуація вирішується за певним алгоритмом: усвідомлення проблеми (пошук розриву у ланцюжку причинно-наслідкових зв'язків); висунування гіпотези щодо вирішення проблеми та її перевірка; доведення гіпотези і перевірка правильності вирішення проблеми; узагальнення та систематизація, формулювання висновків щодо об'єкта пізнання, його причинно-наслідкових зв'язків та нових аспектів.

Технологія проблемного навчання ефективна в індивідуальній, груповій та фронтальній роботі. Вибір форм роботи обумовлюється змістом проблемних ситуацій, характером самої роботи, наявністю необхідних засобів навчання.

Методи проблемного навчання орієнтовані на створенні проблемних ситуацій, активізацію пізнавальної діяльності учнів щодо пошуку і вирішення складних проблем. До методів проблемного навчання відносять: метод проблемного викладу, частково-пошуковий (евристичний) метод, дослідницький метод, дискусія тощо.

Переваги технології проблемного навчання полягають у формуванні необхідного обсягу знань, умінь та навичок; розвиткові творчих здібностей та навичок самостійної роботи учнів; розвитку в них здатності до самонавчання та пізнавальної активності.

Недоліками цієї технології є: її складно використовувати для формування практичних навичок; вона потребує більше часу для засвоєння нового матеріалу порівняно з іншими методами навчання; використання цієї технології можливе лише на основі такого змісту, який припускає неоднозначні рішення, думки, судження; ця технологія дієва лише тоді, коли в учнів є певна база знань.

Значний ресурс для розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання має *технологія евристичного навчання* [521].

Евристичне навчання є педагогічною технологією, яка орієнтована на створення учнями зовнішніх (матеріалізованих) і внутрішніх (духовних) освітніх продуктів у предметах, що вивчаються; також на творчий саморозвиток учнів у процесі створення цих продуктів та вибудовування індивідуальних освітніх траєкторій в кожній із освітніх галузей. До освітньої продукції належать судження, гіпотези, тексти, малюнки, поробки тощо (матеріалізовані продукти) та змінені особистісні якості (духовні продукти), які виявлялись, формувались і розвивались у процесі діяльності. Результати діяльності учня можуть мати не лише особистісну, а й суспільну значущість.

З огляду на вище означене, метою евристичного навчання є засвоєння учнями базового змісту освітніх галузей, отримання власного досвіду та продуктів діяльності; вибудовування індивідуальної освітньої траєкторії учня в кожній із освітніх галузей з опорами на особистісні якості.

Технологія евристичного навчання базується на принципах: цілепокладання, вибору індивідуальної освітньої траєкторії, метапредметних основ змісту освіти, продуктивності навчання, первинності освітньої продукції учня, ситуативності навчання, освітньої рефлексії [Там само].

Згідно з концептуальними положеннями технології евристичного навчання, зміст освіти містить два складники: інваріантний (той, який задається ззовні) і варіативний (створюваний кожним учнем у процесі навчання). До інваріантного складника сходять освітній стандарт, набір фундаментальних освітніх об'єктів; до варіативного – види та способи освітньої діяльності, знання та досвід, отримані у ході реалізації учнем індивідуальної траєкторії здобуття освіти.

Технологія евристичного навчання реалізується за алгоритмом:

1. Діагностика рівня розвитку особистісних якостей учнів, які необхідні для здійснення тих видів діяльності, що властиві цій освітній галузі.

2. Фіксування учнями за допомогою малюнка, знаків чи символів, тез тощо фундаментальних освітніх об'єктів у темі, що вивчається.

3. Осмислення учнями особистісного ставлення до певної освітньої галузі, її тематики та проблем, фундаментальних освітніх об'єктів.

4. Планування учнем індивідуальної навчальної діяльності: формулювання цілей, прогнозування евристичних продуктів і форм їх презентації, складання плану роботи, вибір засобів і способів діяльності, добір системи контролю й оцінювання власної діяльності.

5. Реалізація одночасно індивідуальної освітньої програми учнів та колективної освітньої програми.

6. Демонстрація (захист) творчих освітніх продуктів учнів та їх колективне обговорення, в ході якого учні освоюють один і той же об'єкт з суб'єктивної позиції і відповідно до індивідуальної програми.

7. Усвідомлення та оцінювання міри досягнення поставлених індивідуальних та загальних цілей, рівень своїх внутрішніх змін та засвоєних способів діяльності.

Для ефективного використання технології евристичного навчання складається технологічна карта – своєрідна база даних з набором навчальних цілей, критеріями оцінювання результатів, формами, методами, способами, прийомами навчання, зразками індивідуальних освітніх програм і способів їх складання тощо. Ця карта надає вчителю інструментарій для вивчення певної теми чи розділу з метою забезпечення індивідуального руху кожного учня та освітнього процесу в цілому.

Технологія розвитку евристичних здібностей орієнтована на розвиток трьох груп якостей учнів:

- когнітивних (пізнавальних), які необхідні для пізнання учнями світу (допитливість, проникливість, захопленість, кмітливість, аналітичність тощо);

- креативних (здатність бачити проблеми, уява, інтуїція, нестандартність, винахідливість, незалежність, прагнення до ризику, прогностичність тощо);

- методологічних (цілепокладання, настирливість у досягненні мети, гнучкість, комунікативність, рефлексійність тощо).

Відповідно використовуються три групи методів: когнітивні, креативні, організаційно-діяльнісні [521, с. 330–331].

До *когнітивних методів* (методів навчального пізнання) автор відносить наукові методи (порівняння, аналогії, синтезу, класифікації тощо), методи навчальних предметів (методи дослідження фундаментальних освітніх об'єктів, методи порівняння освітніх продуктів учнів з культурно-історичними аналогами тощо), метапредметні (метод розуміння пізнавального сенсу об'єкта). *Креативні методи* навчання забезпечують учням можливість створення власних освітніх продуктів. Це такі методи як «мозковий штурм», метод емпатії, метод синектики, метод морфологічного ящика, евристики.

Організаційно-діяльнісні методи містять три складники: методи учнів, методи вчителів та методи управлінців освіти. Методи учнів (методи навчального цілепокладання, планування, контролю, рефлексії) орієнтовані на навчання дітей організації і побудови власної освітньої траєкторії. Методи управлінців освіти використовуються для створення й розвитку освітніх процесів на рівні викладання окремого предмета, групи навчальних предметів або всієї школи.

Технологія дослідницького навчання (англ. – explorer education) орієнтована на активізацію пізнання учнів, розвиток пошукової активності, дивергентного мислення (креативності); конвергентного мислення, які забезпечують успішність та якісну своєрідність процесу пошуку, здобуття й осмислення нової інформації [437].

З огляду на це, метою дослідницького навчання є формування здатності самостійно, творчо пізнавати навколишній світ, освоювати і перебудовувати нові способи діяльності в будь-якій сфері людського буття; розвиток трьох складників дослідницьких здібностей: пошукової активності (мотивації, інтересу, емоційного включення), дивергентного (продуктивності, оригінальності та гнучкості мислення, здатності висувати нові ідеї тощо) та конвергентного мислення (здатності вирішувати проблему на основі логічних алгоритмів, аналізувати і синтезувати) [438, с. 2]. Дослідницьке навчання передбачає не лише стимулювання пошукової активності шляхом використання дослідницьких методів у процесі навчання, а використання принципово нової моделі навчання, коли дослідження є провідним способом взаємодії з навколишнім світом і навіть ширше – як стилем життя, коли домінує прояв пошукової активності в різних життєвих ситуаціях [437].

Згідно з цією моделлю пріоритетною метою навчання є самостійна пізнавальна діяльність дитини; знання мають відносний характер (можуть переглядатися й уточнюватися), вони слугують основою для постановки нових запитань і виявлення нових проблем та стимулюють надситуативну активність дитини. Тобто, весь навчальний процес є «запрошенням до відкриття».

В науково-педагогічній літературі нерідко дослідження зводиться до емпіричної дослідницької практики дитини і асоціюється з навчальними спостереженнями і експериментами у галузі природничих наук. Така позиція пов'язана із вузьким розумінням поняття «дослідження». Дослідницьке навчання оперує широким розумінням поняття «дослідження», яке передбачає прояв таких умінь: уміння структурувати отриманий у ході пошуків матеріал, уміння доводити й захищати свої ідеї, уміння знаходити нову інформацію на основі аналізу текстів тощо.

Аналіз наукових джерел та педагогічної практики засвідчив існування проблем з уживанням понятійного апарату, одна із найбільш помітних – ототожнення понять «дослідницька діяльність» та «проектна діяльність». Проте, на думку О. Савенкова, ці два поняття мають суттєві відмінності. Проектна діяльність передбачає наявність у ній прототипу, прообразу передбачуваного або можливого об'єкта чи стану [436, с. 7; 437]. Принципова відмінність дослідження від проектування полягає в тому, що дослідження не передбачає будь-якого заздалегідь запланованого об'єкта, навіть його моделі або прототипу. На противагу проектуванню, дослідження є процесом пошуку невідомого, нових знань, один із

видів пізнавальної діяльності людини. У зв'язку з цим «проектування і дослідження – від самого початку принципово різні види діяльності за спрямованістю, значенням і змістом». Проект передбачає наявність будь-якого кінцевого продукту (виробу, моделі, рекомендацій тощо) і всі дії учнів спрямовуються на створення цього продукту. У дослідженні такий продукт також можливий, але зовсім необов'язковий [436, с. 8].

Дослідницьке навчання базується на принципах орієнтації на пізнавальні інтереси дітей (дослідження є творчим процесом і може зародитися лише на основі внутрішньої потреби); свободи вибору і відповідальності за власне навчання; засвоєння знань у єдності зі способами їх отримання; опертя на розвиток умінь самостійного пошуку інформації; поєднання продуктивних і репродуктивних методів навчання; формування уявлень про динамічність знання; формування уявлень про дослідження як стиль життя [437].

Серед методів дослідницького навчання особливої уваги заслуговує експериментування учнів – особлива форма пошукової діяльності, в якій найбільш чітко виражені процеси цілепокладання, процеси виникнення і розвитку нових мотивів саморозвитку особистості (О. Подьяков). У такому експериментуванні найбільш сильно виявляється власна активність учнів, яка спрямована на отримання нових знань (пізнавальна форма експериментування) та на отримання нових продуктів учнівської творчості (продуктивна форма експериментування). Учнівське експериментування є стрижнем будь-якого процесу творчості; в ньому найбільш органічно взаємодіють психічні процеси диференціації та інтеграції при загальному домінуванні інтеграційних процесів [398].

Технологія дослідницького навчання містить три складники:

- спеціальні заняття з набуття спеціальних знань і розвитку умінь та навичок дослідницького пошуку: бачити проблему, ставити запитання, висувати гіпотези, давати визначення поняттям, класифікувати, спостерігати, проводити експерименти, робити висновки, структурувати матеріал, готувати тексти власних доповідей, пояснювати, доводити і захищати власні ідеї;

- дослідницька практика – самостійне дослідження та виконання творчих проєктів;

- моніторинг результатів дослідження під час проведення конференцій, захисту дослідницьких робіт і творчих проєктів тощо [437].

Дослідницька діяльність учнів у процесі навчання передбачає проходження чітко визначених етапів:

1. *Визначення теми дослідження* (самостійне формулювання проблеми, яку необхідно дослідити).

2. *Розроблення плану проведення дослідження* (визначення цілей, гіпотези, шляхів вирішення проблеми та конкретних дій).

3. *Самостійний збір інформації для перевірки гіпотези* (обговорення проблеми із іншими, спостереження за об'єктом, консультації зі спеціа-

лістом, ознайомлення з навчальною літературою чи перегляд відеоматеріалів стосовно досліджуваної проблеми тощо).

4. *Обробка та узагальнення здобутої інформації* (класифікація зібраної інформації за мірою її важливості та за певними аспектами досліджуваного об'єкта; аналіз зібраної інформації та опис отриманих результатів; за необхідності – підготовка тексту-повідомлення про результати дослідження).

5. *Представлення результатів та їх обговорення* (виступ із доповіддю про зібрану інформацію, спостереження, проведені розрахунки тощо).

Розробленість у педагогічній теорії технологій, які спеціально орієнтовані на розвиток творчих здібностей учнів у процесі навчання, все ж не може забезпечити ефективність цього процесу. Значною мірою це залежить від педагога, який має бути не лише транслятором інформації, а забезпечувати успішність групової комунікації (бути фасилітатором), мати схильність до творчості та дослідництва. Основним чинником розвитку креативності дітей є не лише залучення їх до творчості, а й наявність в їхньому середовищі «зразка творчої діяльності», оскільки неформалізовані (інтуїтивні) елементи творчої діяльності транслюються й засвоюються лише в прямому контакті з тими, хто сам здатен творити, уміє досліджувати різні проблеми, знаходити відповіді на будь-які запитання й може навчити цьому учнів [437].

Вчені визначають ряд необхідних для педагога характеристик (специфічних умінь дослідника та педагогічних), які забезпечать успішність вирішення завдань творчого розвитку учнів. Серед них уміння:

- володіти надчутливістю до проблем, бути здатним бачити «дивовижне в повсякденному»; вміти знаходити і ставити перед учнями реальні творчі завдання у зрозумілій для них формі;
- вміти захопити учнів дидактично цінною проблемою, зробивши її проблемою самих учнів;
- бути здатним до виконання функцій координатора і партнера в творчому пошуку; допомагаючи дітям, вміти уникати директивних вказівок і адміністративного тиску;
- бути терпимим до помилок учнів, які вони роблять під час пошуку власного вирішення творчих завдань; пропонувати свою допомогу або адресувати до потрібних джерел інформації тільки тоді, коли учень починає відчувати безнадійність свого пошуку;
- організовувати заходи для проведення спостережень, експериментів і різноманітних «польових» досліджень;
- надавати можливість для регулярних звітів робочих груп і обміну думками в ході відкритих загальних обговорень;
- заохочувати і всіляко розвивати критичне ставлення;
- вміти стимулювати пропозиції щодо поліпшення роботи та висування нових, оригінальних ідей;

- уважно стежити за динамікою інтересу учнів до досліджуваної проблеми;
- бути гнучким і при збереженні високої мотивації дозволяти окремим учням продовжувати працювати над проблемою на добровільних засадах, поки інші учні відшукують шляхи вирішення нової проблеми [249; 437].

Отже, пошук ефективних шляхів розвитку творчих здібностей учнів є актуальною проблемою сучасної педагогічної науки і практики. Значний потенціал для вирішення цього завдання має профільна школа, яка має пропонувати учням не лише поглиблений зміст з певних навчальних предметів, а й давати змогу опанувати його на творчому рівні за допомогою ефективних педагогічних технологій.

Технологічність діяльності вчителя є одним із показників якості та оптимальності освітнього процесу, вимогою сьогодення. Педагогічні технології є соціальними технологіями, що обумовлює складність їх організації, помірну (а не жорстку) детермінованість, гнучкість, відносну гарантованість результату. Технологія навчання є вищим рівнем розвитку методики, коли разом з її персоніфікацією здійснюється детальна розробка основних складових: цілей; прогнозування; вибору оптимальних форм, методів і засобів навчання; організації взаємодії учасників навчального процесу; оцінки, контролю й корекції результатів навчання.

Кожна технологія має властивий для неї рівень застосування, особливу філософську основу та концепцію засвоєння знань, унікальний зміст освіти, специфічні форми та методи навчання, чітко означену категорію учнів.

В практиці сучасного профільного навчання педагогами використовуються окремі технології, які спеціально орієнтовані на розвиток творчих здібностей старшокласників. Серед них – технологія проблемного навчання, технологія евристичного навчання, технологія дослідницького навчання. Успішність використання педагогічних технологій розвитку творчих здібностей значною мірою обумовлена особистісними та професійними якостями педагога, розробленістю проблеми на дидактичному та методичному рівнях.

6.5. Дидактична модель реалізації педагогічних технологій розвитку творчих здібностей старшокласників

Результати теоретичного та констатувального етапів дослідження показали необхідність обґрунтування дидактичних засад для розробки моделі розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання (за гуманітарним спрямуванням), яка може зробити цей процес ефективнішим.

Ми спиралися на філософське трактування моделі як реального чи ідеального образу процесу та результату якоїсь діяльності і моделювання

як процесу вибудовування моделі [550]. Модель є уявно створеною системою у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, яка подібна до реального досліджуваного об'єкта (або явища), відображає в найпростішому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відносини між елементами цього об'єкта [54; 185].

З огляду на ці положення у нашому дослідженні моделюється бажаний результат освітньої діяльності старшокласників, яким є творчі здібності – комплекс якостей особистості, що забезпечують: успішність виконання творчої діяльності у будь-якій сфері; реорганізацію власного досвіду і створення на його основі нових комбінацій; перетворення природної чи соціальної дійсності з метою отримання оригінального творчого продукту; конструктивне перетворення інформації та отримання інноваційних результатів, суб'єктивно та об'єктивно значущих [226; 537].

Далі моделюється ідеальний образ процесу, адекватний цій меті, тобто такий, що забезпечує її досягнення. Передбачуваний процес задовольняє традиційне виділення в моделях цільового, змістового, процесуального та результуючого блоків [354]. Отже, моделювання в нашій дослідницькій ситуації виступає як теоретичний метод наукового пізнання.

Спираючись на розуміння засад як комплексу ключових наукових положень, які досить повно і всебічно розкривають суть, зміст і особливості явища, що досліджується; його існування в реальному бутті та практичній діяльності людини [477, с. 366; 551, с. 10], нами визначено дидактичні засади реалізації педагогічних технологій розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання (за гуманітарним спрямуванням), які слугували основою для обґрунтування авторських підходів до розв'язання досліджуваної педагогічної проблеми. Ними є ряд базових педагогічних положень про:

- сутність навчального процесу як процесу пізнання світу, керованого педагогом у спеціально створених педагогічних умовах, одним із важливих результатів якого є розвинені творчі здібності учнів;

- сутність творчого процесу як процесу створення оригінального творчого продукту, конструктивного перетворення інформації та отримання інноваційних результатів, суб'єктивно та об'єктивно значущих;

- сутність творчих здібностей як комплексу якостей особистості та їхнього компонентного складу;

- зміст навчання як педагогічно адаптовану систему знань людства про світ, яка містить чотири складники: знання, способи дій, досвід емоційно-ціннісно ставлення до світу, досвід творчої діяльності;

- можливості гуманітарних предметів у творчому розвитку старшокласників в умовах профільного навчання, обумовлених компонентним складом цих навчальних предметів;

- загальнодидактичні принципи як нормативні вимоги до змісту та процесу розвитку творчих здібностей;

- педагогічні технології як засіб розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання;
- організаційну форму як зовнішнє вираження узгодженої освітньої діяльності педагога й дітей;
- педагогічні умови як сукупність зовнішніх і внутрішніх елементів, що сприяють розвитку особистості та забезпечують ефективне функціонування й розвитку процесуального аспекту системи.

Зазначені дидактичні засади взаємопов'язані між собою й слугують основою для розвитку здібностей зростаючої особистості.

Ми виходили з того, що провідним чинником навчання, виховання й розвитку особистості, зокрема й розвитку творчих здібностей, у сучасній педагогічній науці визнається навчальний процес – складний і багатогранний спеціально організований процес пізнання, керований педагогом у створених для цього педагогічних умовах [328; 465]. Останні мають полегшити підростаючому поколінню пізнання світу, зробити його якомога результативнішим. Під цим кутом зору потребують трансформації складові навчально-пізнавального процесу – суб'єкти та засоби пізнання.

Обґрунтовуючи дидактичну модель, ми спиралися на розуміння сутності творчого процесу як процесу створення оригінального творчого продукту, конструктивного перетворення інформації та отримання інноваційних результатів, суб'єктивно та об'єктивно значущих. Чинник суб'єктивності новизни результатів творчості дає підстави говорити про дитячу творчість. Стосовно учнів під творчістю треба розуміти таку діяльність, в результаті якої набувається дещо нове, оригінальне, що тією чи іншою мірою відображає індивідуальні нахили, здібності та індивідуальний досвід учнів.

Ми послуговувалися також положеннями психологічної науки щодо розуміння сутності творчих здібностей як комплексу якостей особистості, що характеризують як загальні здібності до творчості, породження нових ідей, оригінальних рішень та нетрадиційних схем мислення; пошуку нових способів вирішення проблем и нових способів вираження. Серед компонентного складу творчих здібностей у вузькому значенні слова (креативних) такі: здібність генерувати ідеї, висувувати гіпотези; здібність фантазувати; асоціативність мислення; здібність бачити протиріччя та проблеми; здібність переносити знання та уміння у нову ситуацію; здібність відмовитися від нав'язливої ідеї, подолати інертність мислення; незалежність суджень; критичність мислення, здібність висловлювати оцінні судження. Отже, насамперед зміст навчання та види навчально-пізнавальної діяльності старшокласників повинні бути сприятливими для прояву та розвитку всіх компонентів творчих (креативних) здібностей, виходячи із особливостей предмета.

В обґрунтуванні дидактичної моделі ми виходили з того, що зміст навчання є основним засобом і чинником розвитку учнів, основою їх базової культури [458], а отже, і розвитку їхніх здібностей. Він є не лише

сукупністю систематизованих знань, умінь та навичок, а й досвіду творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення, засвоєння якого забезпечує формування всебічно розвиненої особистості, котра готова до збереження та розвитку матеріальної й духовної культури [493]. Він є частиною соціально-культурного досвіду людства, який передається і завоюється у процесі навчання, виховання та розвитку, включає в себе культуру поведінки, спілкування, почуттів, мислення та практичної творчої діяльності [57].

У процесі розроблення дидактичної моделі ми також зважали на особливості гуманітарних предметів у творчому розвитку старшокласників в умовах профільного навчання, обумовлених компонентним складом цих навчальних предметів.

У дидактиці встановлено, що кожний навчальний предмет поліфункціональний, має багатоцільове призначення й одночасно йому притаманна якась провідна функція – та основна мета, заради якої його включено до навчального плану. На основі провідної функції визначається провідний компонент навчального предмета. Такими компонентами можуть бути: предметні наукові знання, способи діяльності, певне бачення світу. З огляду на це у дидактиці деякими авторами запропоновано класифікацію навчальних предметів [493].

Залежно від складових компонентів навчального предмета розроблено його загальну модель, у якій виділяють основний блок та процесуальний. Основний блок (змістовий) наповнюється змістом відповідно до провідного чи провідних компонентів. До процесуального блоку належить: комплекс так званих допоміжних знань (міжнаукові знання – логічні, методологічні, філософські, історико-наукові, міжпредметні і оцінні знання); способи діяльності; форми організації процесу.

Згідно цієї класифікації література належить до групи предметів, що мають два провідних компоненти: способи діяльності та певне бачення світу, які утворюють основний блок предмета. Процесуальний блок складається насамперед із комплексу допоміжних знань (власне допоміжних знань, сукупності предметних знань та сукупності знань з інших галузей), допоміжних способів діяльності та форм організації процесу.

В історії вважається провідним один компонент – наукові знання. Отже, у основному блоці знаходяться предметні наукові знання, а комплекс допоміжних знань (логічних, методологічних, філософських, історико-наукових, міжпредметних, оцінних), способи діяльності та форми організації належать до процесуального блоку.

За суттєвої зміни на сучасному етапі цілей шкільної освіти, відповідно і цілей конкретних навчальних предметів, їх орієнтації на розвиток індивідуальності, творчих здібностей, у вивченні історії посилилася роль способів діяльності. Завданням розвивального навчання не задовольняє лише усвідомлення учнями відомостей про історичні події, оскільки во-

но є тільки однією з ланок пізнавального процесу. Для здійснення наступних – перетворення, застосування знань необхідна особистісна оцінка подій та діячів, прогнозування історичних явищ, розуміння напряму розвитку історичного процесу. Отже, правомірно передбачити можливість переходу способів діяльності як складового компонента предмета історії з допоміжного (процесуального) блоку до основного (змістовного).

Тенденція до підвищення значення процесуального компоненту (способів діяльності, досвіду оцінної та творчої діяльності) змісту не тільки історії, але й в усіх навчальних предметах, позитивно позначається на процесі розвитку творчих здібностей. Це можна пояснити тим, що згідно діяльнісного підходу, повноцінний розвиток особистості відбувається лише у цілеспрямованій діяльності [432, с. 122–139].

У кожному навчальному предметі відповідно до його функції та компонентного складу виділено одиниці змісту а саме: одиниці знань (факти, поняття, закони, теорії тощо), одиниці способів діяльності (різні види умінь), одиниці творчої діяльності (логічні уміння, евристичні уміння тощо), одиниці відношень (мотиви, оцінки, ідеї, ідеали, переконання) [493]. Так, у курсах літератури та історії наявні такі одиниці знань, як факти (художні твори, історичні події), поняття (що стосуються теорії літератури, закономірностей історичного процесу), певні види предметних та загальнонавчальних умінь, мотиви, оцінки, ідеї тощо. То ж важливо увесь цей арсенал гуманітарних предметів використати якнайповніше з метою розвитку творчих здібностей.

Важливими для розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання є такі загальнодидактичні принципи: науковості (відповідності навчально-пізнавального змісту рівню розвитку сучасної науки), систематичності й послідовності (здобуттю знань в системі та певній логічній послідовності), доступності (відповідності змісту, форм і методів психологічним особливостям учнів досліджуваного віку), наочності (підкріплення теоретичних знань ілюстраціями, відеоматеріалами, цікавими фактами), єдності навчання, виховання й розвитку (розвитку особистісних якостей у процесі навчання), зв'язку з практичною діяльністю та реальним життям (використання набутих знань у реальних життєвих ситуаціях) [526].

Проектуючи розвивальні впливи, ми виходили з того, що інструментом для досягнення цілей є педагогічні технології.

Поняття «педагогічна технологія» трактується як сукупність усіх використаних у певній педагогічній ситуації методів, засобів, форм, які дають змогу отримати певний результат чи продукт із певними властивостями [180, с. 9]; як послідовна система дій педагога, яка пов'язана із вирішенням педагогічних задач [304]; як система проектування і практичного застосування адекватних для певної технології педагогічних закономірностей, цілей, принципів, змісту, форм, методів і засобів навчання і

виховання, які гарантують високий рівень ефективності освітнього процесу, включно й у процесі подальшого відтворення та тиражування [6; 53]. Тобто, педагогічну технологію можна розглядати як модель взаємодії педагога й учнів, у процесі якої всі дії виконуються в певній цілісності й послідовності, а їх виконання передбачає гарантоване досягнення прогнозованого результату. Обов'язковими елементами технологій є мета – засоби – правила – результат.

Педагогічні технології є соціальними технологіями, в яких висхідним і кінцевим результатом є особистість, а основним параметром, який піддається зміні, є одна чи декілька її властивостей. На відміну від промислових технологій (які є чітко визначеним набором і послідовністю підібраних технологічних процесів і операцій), у соціальних технологіях чітка послідовність не є обов'язковою, вони більш гнучкі й не так жорстко детерміновані. Підбір певної послідовності способів і прийомів не завжди гарантує досягнення високої ефективності, бо людина є багатомірною і багатофакторною системою, на яку впливає багато різноманітних зовнішніх чинників, і передбачити ефект їх впливу не завжди можливо. В соціальних технологіях важливе місце посідає зворотний зв'язок, який дає змогу коригувати певні процеси. Соціальні технології значно складніші за своєю організацією, ніж промислові технології, бо вони не є ланцюжками точно підібраних процесів. Операційний аспект педагогічної діяльності не може бути відмежований від особистісно-суб'єктивних параметрів, раціональна регуляція від емоційної. Ця суб'єктивність та варіативність педагогічних технологій не дає змоги забезпечити їх високий рівень гарантованості результату [468]. Тобто, гарантованість результату у педагогіці є відносною, а не абсолютною, оскільки він залежить від сукупності внутрішніх та зовнішніх чинників (одним із яких є технології).

В освітньому процесі профільної школи чільне місце посідають технології навчання, які є сукупністю методичних та організаційних дій педагога, що спрямовані на оптимізацію навчального процесу за допомогою певних засобів і отримання прогнозованого результату. Основними характеристиками технології навчання дослідники називають системність, науковість, інтегративність, відтворюваність, ефективність, мотивованість навчання, алгоритмічність, можливість тиражування тощо [450; 468].

У багатьох теоретичних джерелах дослідники прагнуть зіставити поняття «технології навчання» з поняттям «методика навчання». Іноді ці поняття протиставляються. Проте ми підтримуємо позицію П. Образцова та В. Косухіна, які вважають, що методика дає відповідь на запитання про те, яким шляхом можна досягнути певних результатів навчання, а технологія – про те, як зробити це гарантовано [358]. На їх думку технологія – це вищий рівень розвитку методики, коли разом з її персоніфікацією здійснюється детальна розробка основних складових: цілей; прогнозування; вибору оптимальних форм, методів і засобів навчання; орга-

нізації взаємодії учасників навчального процесу; оцінки, контролю й корекції результатів навчання з метою гарантованого досягнення дидактичних цілей і сприянню цілісному розвитку особистості учня. За такого підходу, будь-яка методика може бути доведена рівня технологій, якщо вона буде оптимізована на основі зворотного зв'язку та корекції основних складових. Багаторазове відтворення методики у педагогічній практиці і отримання прогнозованого результату дає підстави для того, щоб можна було говорити не про методику, а про технологію навчання.

Важливим є поєднання методів і засобів навчання залежно від завдань і з місту навчання та вибір найбільш ефективних методів для його засвоєння; дотримання принципу усвідомленості й активності дитини, мотивування її до творчості, створення умов для виявлення суб'єктної активності.

Поєднання форм організації освітньої діяльності та розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання залежить від завдань, змісту і технологій навчання, тому для здійснення формувальних впливів для нас було важливим віднайти баланс між фронтальною, груповою та індивідуальною роботою, створити оптимальні можливості для освітньої діяльності та розвитку творчих здібностей учнів.

Зовнішніми обставинами, які забезпечують процес розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання та обумовлюють його результат є педагогічні умови – істотний компонент освітнього процесу, наявність якого посилює ефективність самого процесу та його результату.

Окрім дидактичних положень ми послуговувалися і методологічними засадами, дібрали теоретичні положення філософії та психології про:

- розвиток як процес якісних та кількісних змін та умови його активізації;

- системний, діяльнісний, особистісно орієнтований підходи до розвитку творчих здібностей особистості у процесі навчання.

У процесі побудови експериментальної моделі розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання ми спиралися на філософські положення про розвиток як появу нових якісних станів, нових типів організації, систем, що народжуються з попередніх систем [239]; незворотна, спрямована, закономірна зміна матеріальних та ідеальних об'єктів; результатом розвитку є новий якісний стан об'єкта, який виступає як зміна його складу чи структури [507]; поступальний рух, еволюція, перехід від одного стану до іншого, який протиставляється «творінню», «вибуху», появи із нічого, а також спонтанному формуванню із хаосу і «катастрофізму», що передбачають раптову, в один момент заміну старих об'єктів абсолютно новими [506].

Процес розвитку не є універсальним і однорідним. Проте неоднорідність індивідуального розвитку, якщо йдеться про розвиток індивіда в ці-

лому, навряд чи правомірно характеризувати як єдність процесів прогресивного і регресивного розвитку. Те, що може бути справедливим для макропроцесів, може бути недоречним у застосування на рівні індивіда [3].

Незворотність як одна із однак процесу розвитку є наслідком незворотності часу: досягнувши певної точки на життєвому шляху, ми не можемо повернутися в будь-який із попередніх станів. Щодо прогресивних та регресивних тенденцій у віковому розвитку організму (індивіда, особистості, індивідуальності), то їхня ілюзорна єдність породжується гетерохронністю (нерівномірністю) та гетерокінетичністю (різною швидкістю) розвитку окремих структур та функцій. Тобто, коли одні структури і функції ще інтенсивно розвиваються, інші уже досягли піку і вступили у фазу інволюції (старіння).

Сучасною психологією розвитку, на думку А. Алексєєва, асимільовано філософські та біологічні уявлення про розвиток [Там само]. Психологічна наука розуміє розвиток як процес неминучих, спрямованих і закономірних змін, які призводять до виникнення кількісних, якісних і структурних перетворень психіки і поведінки людини (А. Реан, О. Сапогова та ін.) [424, с. 21; 446, с. 18]; процес прогресивних змін в органах, структурах і функціях організму [3]. Розвиток людини завжди пов'язаний із навчанням і вихованням, «навчання веде за собою розвиток» (Л. Виготський).

У обґрунтуванні дидактичних засад розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання ми виходили з того, що життя людини є соціальним життям, яке передбачає розподіл функцій, кооперацію і постійну взаємодію індивідів. У контексті індивідуального розвитку для суспільства важливо не лише збереження чисельності населення, а й збереження й відновлення рольової структури і соціальних взаємин. Саме тому суспільство створює і реалізує свою соціокультурну програму соціалізації індивідів, яка впливає на кожного члена суспільства протягом усього його життя. Метою цієї програми є підготовка індивідів до соціального життя і ефективного виконання соціальних ролей. Відповідно, метою індивідуального розвитку на цьому рівні є формування повноцінного члена суспільства, носія конкретної культури, суб'єкта спілкування і діяльності. Ця мета досягається за допомогою навчання і виховання. Навчання є основним засобом впливу на індивіда, розглядається як процес передачі знань, умінь, навичок діяльності на певному етапі. З певного віку все більшого значення набуває самонавчання (самоосвіта), які відіграють важливу роль у розвитку особистості та індивідуальності. Виховання є процесом цілеспрямованого, систематичного формування особистості з метою її підготовки до участі у суспільному, виробничому і культурному житті.

Визнання соціокультурної програми як джерела розвитку ставить питання про активність/пасивність індивіда, що розвивається. Одним із аспек-

тів активності є довільність, свобода волі, співвідношення індивідуальної програми розвитку до видової і соціокультурної (тобто баланс свідомості, природи і суспільства). Індивід здатен самостійно надати сенс свого життя, вибудувати і реалізувати програму самовдосконалення. Суттєвою властивістю програми розвитку індивіда є спрямованість, наявність єдиної, внутрішньо взаємопов'язаної лінії, тобто цілеспрямованість.

Саме тому у розробці експериментальної моделі ми спиралися на розуміння індивідуального розвитку людини як прогресивних змін її психофізичної організації внаслідок спільної реалізації видової, соціокультурної та індивідуальної програм, цілі яких знаходяться в динамічних взаєминах; які визначаються сукупністю чинників, серед них – час (в його різних аспектах) відіграє центральну роль. Таке розуміння індивідуального розвитку дає змогу застосувати відому методологічну триаду категорій: «загальне – особливе – одиничне». Це, в свою чергу, дає змогу диференціювати статус (чи рівень) цілей, механізмів і закономірностей розвитку і встановити взаємини між ними на різних етапах життя людини [3].

Логічним є врахування в експериментальній моделі розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання сутності процесу активізації. Вона полягає у його структурних якісних змінах, посиленні процесів самоорганізації, самодетермінованості на відміну від зовнішньої причинності [514, с. 64].

Вищевикладені концептуальні засади уможливили формулювання стратегічної мети наших формувальних впливів (орієнтації на кінцеву мету процесу [479]): підвищення ефективності процесу розвитку творчих здібностей старшокласників, створення для цього сприятливих умов. Ця стратегія повною мірою може бути реалізована на основі низки підходів до організації навчального процесу: системного, діяльнісного, особистісно зорієнтованого, які є суспільними орієнтирами в освітньому процесі й найбільш загальною методологічною основою нашого дослідження.

Основоположним у побудові нашої моделі виступає системний підхід до особистості [83; 224]. Ми виходимо із рівнозначної цінності «навчання», «виховання» і «розвитку» дитини, поділяємо думку дослідників, що перебільшене акцентування уваги на будь-якому компоненті цієї триади негативно позначається на результаті формування особистості загалом, поширюємо це положення й на процес розвитку творчих здібностей зокрема. Тому у своїй моделі ми передбачаємо посилення уваги до розвитку учнів тільки порівняно з традиційною моделлю освіти, у якій він проголошувався, проте недостатньо забезпечувався ні змістом, ні виховними впливами. Останні підпорядковувалися все ж знаннєвій парадигмі, а виховання і розвиток виступали як супутні завдання, що нібито досягаються самі по собі (як побічний продукт).

Згідно із системним підходом, процес розвитку творчих здібностей учнів є одним із важливих завдань освіти. Виходячи із сутності навчаль-

но-пізнавального процесу, стосовно розвитку творчих здібностей учнів він передбачає: використання змісту, що містить знання, способи дій, досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу, досвід творчої діяльності; методичне забезпечення наступності і взаємозв'язку між етапами навчального пізнання; комплексний вплив на особистість, що стимулює всі можливі форми активності учнів.

Діяльнісний підхід передбачає розвиток творчих здібностей учнів у процесі творчої діяльності в умовах профільного навчання; дає змогу ставити старшокласника в позицію активного суб'єкта пізнання, спілкування, творчості; допомагає йому усвідомити цілі власної творчої діяльності, плану її виконання, самоконтролю, аналізу й оцінки її результатів. У змісті навчання, організації навчально-пізнавального процесу, асортименті видів творчої діяльності тощо врахована спрямованість пізнавальних інтересів сучасних старшокласників; вікові особливості протікання пізнавальних психічних процесів, спілкування та діяльності; можливість отримання результату творчої діяльності та його оцінювання; можливість мотивації до творчості тощо.

Особистісно орієнтований підхід передбачає побудову взаємин дітей з дорослими (батьками та педагогами) та поміж собою на основі співпраці та партнерства для активізації та прояву творчих здібностей, забезпечення емоційного переживання творчої діяльності. Полягає не в диференціації змісту чи диференційованому залученні дітей до творчої діяльності, а в обов'язковій участі кожного учня в усіх застосовуваних методах та формах роботи з наданням можливості виявити власні творчі здібності. Експериментальна модель забезпечує дитині вибір за рахунок розширення спектру видів і способів творчої діяльності.

У розроблюваній нами моделі розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання пов'язується із природовідповідністю, самовираженням та творчим освоєнням дійсності учнем, тобто як складник успішного освітнього процесу, саморозвитку і становлення особистості.

Природовідповідність забезпечується врахуванням психологічних особливостей старшокласників у залученні до творчої діяльності, задоволенням їхніх потреб дітей у пізнанні, спілкуванні та різноманітних видах продуктивної діяльності.

Оскільки особистісно орієнтований підхід до учнів та їхнього розвитку не поєднується із авторитарним стилем спілкування, реалізується демократичний стиль спілкування педагога з учнями. Він є суттєвим моментом особистісно орієнтованої взаємодії педагога та учня як суб'єктів пізнання (О. Кононко, І. Бех).

Хоч педагог виступає організатором освітнього процесу, він нарівні з учнями бере в ньому безпосередню участь, часто переймає на себе роль зразка для дій, реалізуючи у такий спосіб партнерські стосунки.

Окрім цього, на заняттях панує атмосфера оптимізму, приділяється увага кожному учневі.

Зазначені дидактичні та методологічні засади тісно пов'язані між собою, справляють багатовекторний вплив на складники проєктованої моделі розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання. Важливою складовою дидактичної моделі є спеціальна підготовка педагогів до цілеспрямованого розвитку ними творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання. Педагогічне просвітництво мало на меті підвищення рівня їхньої обізнаності стосовно проблеми розвитку творчих здібностей учнів, підвищення ефективності цього процесу.

Керуючись обґрунтованими дидактичними та методологічними засадами розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання та виходячи з реального стану їх сформованості у старшокласників, ми визначили такі засоби впливу:

1. Зміст навчання як система знань, умінь та навичок, світоглядних та моральних ідей, досвіду творчої діяльності.
2. Творчі завдання, що забезпечують розвиток творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання.
3. Організація творчої діяльності старшокласників з метою виявлення та розвитку творчих здібностей відповідно до послідовних етапів навчального пізнання.
4. Просвітництво педагогів за допомогою семінарів та тренінгів.

Ефективність розвитку творчих здібностей старшокласників можливо підвищити за дотримання педагогічних умов.

Спроєктований процес розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання схематично подано на рис. 5.1.

Схарактеризована дидактична модель реалізується за:

системного, діяльнісного, особистісно орієнтованого підходів та дидактичних засад організації навчання;

збалансованого відображення в змісті навчання знань, способів дій, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу, досвіду творчої діяльності; активізації творчої діяльності учнів, систематичного створення умов для прояву ними творчих здібностей;

систематичної уваги в організації освітнього процесу старшокласників до розвитку творчих (креативних) здібностей;

дотримання у освітній діяльності послідовних етапів пізнання, тісного зв'язку із творчою діяльністю;

відповідності всіх складників моделі психологічним особливостям старшокласників;

реалізації педагогічних умов (збалансування змісту навчання відповідно до його складників, активізації творчої діяльності старшокласників, систематичного створення умов для прояву ними творчих здібностей).

стей, забезпечення зв'язку послідовних етапів пізнання з творчою діяльністю, готовності педагогів до розвитку творчих здібностей учнів).

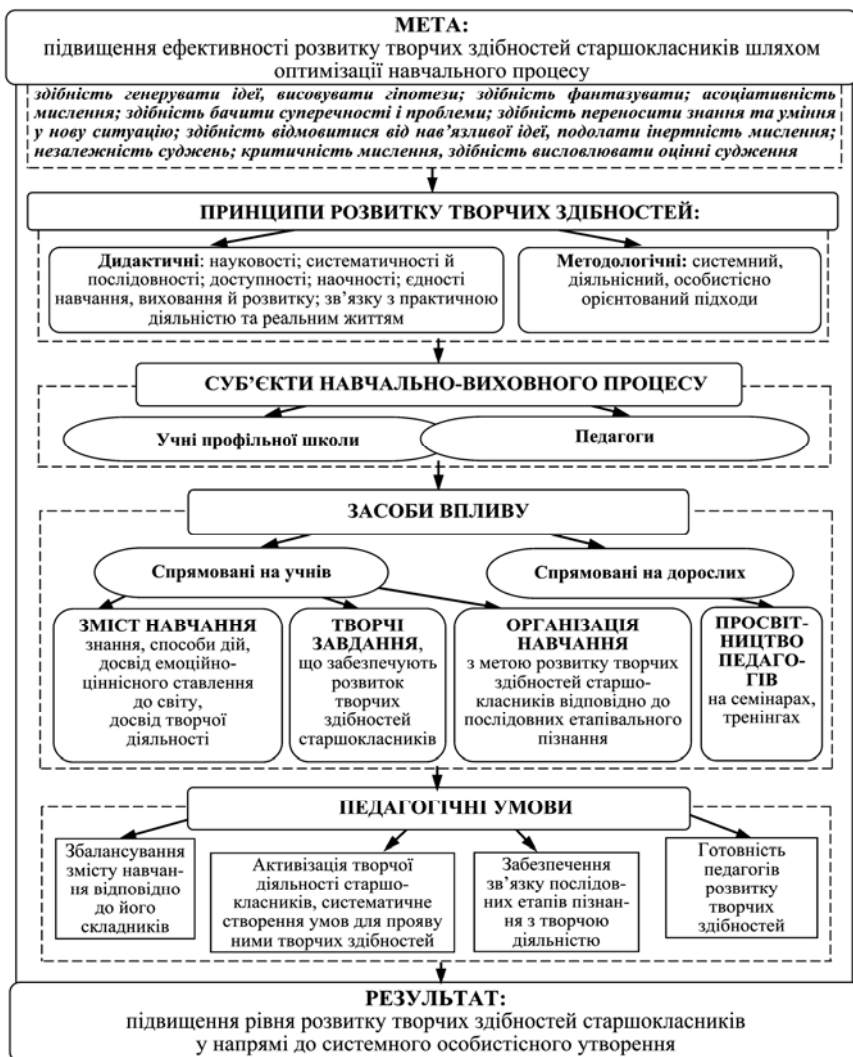


Рис. 6.1. Дидактична модель реалізації педагогічних технологій розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання

Реалізацію зазначених концептуальних положень здійснено у змісті навчання, технологіях, спеціальній організації творчої діяльності учнів.

**ДЕТЕРМІНАНТНІСТЬ ЕКОЛОГО-ЕКОНОМІЧНИХ ЧИННИКІВ
РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА
У ПРОЦЕСІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ТЕХНОЛОГІЙ
ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ**

**7.1. Сучасні умови реалізації ідей профільного навчання
за еколого-економічним спрямуванням та технологізація
освітнього процесу в Україні**

Вершиною сформованості та прояву екологічної компетентності у людини можна вважати такий стан взаємодії у суспільстві, коли кожна спільна та індивідуальна дії вимірюються критеріями екологічної безпеки і корисності як на державницько-управлінському, так і на міжособистісному рівнях. Водночас така взаємодія стає нормою поведінки, правилом-традицією і ціннісним орієнтиром життя громади, загальноприйнятим фундаментальним критерієм оцінки якості життя.

Розробляючи технологію профільного навчання за еколого-економічним спрямуванням, розглянемо умови формування екологічно безпечної поведінки та умови, в яких виявляється якість екологічної освіти, з позицій: 1) актуальності сформульованої проблеми; 2) сприятливості її для розв'язання екологічних завдань спільноти; 3) ефективності / продуктивності чинної освітньої системи щодо створення сприятливих умов розвитку екологічної компетентності нашого суспільства.

Загальна ситуація. У всесвітньому історичному соціальному полі XXI ст. відбувається процес надшвидкої технологізації управління всіма сферами життя на тлі потужної інформаційно-освітньої революції (ІОР), яка безперечно впливає не тільки на структуру і новітню модель освітнього простору на нашій планеті, але і на формування нового світового устрою. «Замість військової колонізації, що проводилася у минулі століття провідними світовими державами проти менш сильних та розвинутих країн, нині відбувається колонізація технологічна. Для чого бряцати зброєю і за допомогою її захоплювати чужі території, коли можна досягти цієї ж мети без єдиного пострілу? Але раніше об'єктом колонізації ставали в основному відсталі країни, тепер же акцент зроблено на розвинуті країни», – так схарактеризував світову тенденцію цивілізаційного розвитку М. Ковальчук [447] (всесвітньо відомий фізик і талановитий керівник науки, громадський діяч, просвітник, спеціаліст у галузі рентгеноструктурного аналізу).

В організації наукових досліджень простежується тенденція глобалізації світоглядних установок науковців, масовий перехід на міждисциплінарну тематику (варіації: мультидисциплінарність та трансдисциплінарність) як у колективних, так і в індивідуальних розвідках, поглиб-

лення змістових зв'язків між природничими, технічними і гуманітарними дисциплінами, створення і оновлення термінів і понять [8; 90; 138; 144; 183; 297; 423; 581; 607] (яскравим прикладом є стрімка поява і потужний розвиток когнітивістики і створення відповідного наукового понятійного апарату – див. лекцію К. Анохіна «Когнітом: на пути к единой когнитивной теории» – https://www.youtube.com/watch?v=UKw_4ERm408). За рахунок появи і масового поширення новітніх засобів візуалізації та масової міграції до гуманітарних дисциплін традиційно використовуваного і розробленого для точних технічних досліджень інструментарію методологія філософських, мистецьких, освітянських, мовознавчих й інших гуманітарних досліджень ускладнюється [264; 303; 343; 372; 470; 510; 515]. Але цей контекст не є джерелом розвитку світобачення освітнього процесу в науково-педагогічних дискусіях з практики навчання, а отже, не відображається ні в освітніх програмах, ні у зміст сучасних українських підручників з основ природничих наук, у наслідок чого пропонуваній учням зміст швидко застаріває, а, іноді, стає псевдонауковим.

Можливість надшвидкого опрацювання надмасивів даних розширяє горизонти пізнання і створює нові модні тенденції в освоєнні глибин мікро і макросвітів [181; 351; 481; 519]. Усвідомивши силу і велич колективного, сучасна владна і наукова еліта світу всерйоз замахнулися на пізнання секрету сотворіння Землі та Всесвіту, але почали з пізнання руйнівної структури – Темної (Чорної) матерії (рис. 6.1). Що створило нові загрози існуванню Землі як космічного об'єкта [151; 221; 235].



Рис. 7.1. Великий адронний колайдер [469].

Технологічна складова ІОР надзвичайно агресивно руйнує усі сталі форми і структури комунікації, а саме: масово пропагуючи і впроваджуючи чітко алгоритмізовані псевдоперсоніфіковані патерни поведінки у користуванні гаджетами і міжособистісних зв'язків у мережевих структурах, що можуть призвести до психічних розладів (здебільшого йтиметься про залежності різної складності) та порушення психологічного і

фізичного розвитку дитини; поширюючи Інтернет-залежні технології і методи навчання [61; 152; 178; 187; 324; 329; 491; 603] тощо.

Через новітні засоби управління / менеджменту масовою свідомістю насильно впроваджується величезна кількість псевдокорисних звичок і думок, що посилюють тваринну природну складову в людині та зупиняє її власний розвиток і творче самовиявлення. Найбільш вразливими від сучасної технологічної навали є діти і підлітки та інфантилізований прошарок дорослого населення (який за останні 15 років досліджень значно виріс). У випускників дев'ятих класів в Україні масово спостерігається: поверховість і некритичність мислення; низький рівень володіння методами логічного мислення щодо аналізу життєвих ситуацій; неформальне мовлення насичене канцеляризмами, грубою неформальною лексикою, вигуками, жестами і висловами-кальками з іноземних мов; вимова нечітка, інтонаційно збіднена або надзвичайно агресивна; низький рівень пізнавальної активності; низький рівень довіри до оточуючих дорослих (у тому числі і вчителів).

Про важкі й непередбачувані наслідки дикої технологізації та гадже-тизації дитинства відкрито і з занепокоєнням висловлюються й учасники зустрічі від 11 квітня 2016 р. на «Першому каналі» (<https://www.youtube.com/watch?v=eSKNOoBGs9Q>) Т. Чернігівська (одна з фундаторів когнітивістики, доктор біологічних наук, всесвітньо відома нейролінгвіст та просвітниця, громадський діяч, член-кореспондент Російської академії освіти, заслужений діяч вищої освіти і заслужений діяч науки Російської Федерації, професор кафедри загального мовознавства СпбДУ, завідувачка лабораторії когнітивних досліджень і кафедрою проблем конвергенції природничих і гуманітарних наук СпбДУ, ініціаторка створення спеціалізації «Психолінгвістика», член організацій: International Neuropsychological Society, International Language Origins Society, International Society of Phonetic Sciences, European Speech Communication Association, International Semiotic Studies Association, Cognitive Science Society, International Society of Applied Psycholinguistics) і В. Познер (відомий мислитель-політолог, журналіст, письменник, поліглот, ресторатор, громадський діяч, у 1997 р. відкрив «Школу телевізійної майстерності» для молодих журналістів з регіонів, ведучий авторської програми «Познер»).

Країни – лідери освітньої революції (на нинішньому етапі ІОР – це Ізраїль, Китай, Японія, Фінляндія) а також країни, що неперервно нарощують свої освітні потужності (за даними United Nations Development Programme: Education Index 2019 [425] – це Німеччина, Австралія, Нова Зеландія, Данія, Норвегія, Ісландія, Ірландія, Велика Британія, Фінляндія, Швейцарія (у цьому рейтингу Ізраїль на 20-му місці, Китай на 110 місці, Японія на 27 місці, Україна на 46 місці)) поступово беруть економічну і політичну владу над світом. Функціонально нова освіта сучасних країн-лідерів забезпечуватиме не тільки добробут, духовний розвиток та збе-

реження ідентичності власного населення, але і нову безпечну для нього систему світової взаємодії [149; 182; 237; 454; 480], якої в екологічно небезпечному світі (побудованому і керованому країнами Великої сімки та представниками Римського клубу) досягти не можливо [13; 84; 195; 335].

У загальнокультурному просторі цих країн не постає питання рентабельності або економічної ефективності екологічної безпеки. І, звісно ж, що будь-які дії, спрямовані на погіршення якості життя, сприймаються та оцінюються справжньою більшістю суспільства як злочин проти самого себе і спільноти. Щоправда, соціокультурні уявлення про екологічну безпеку, якість життя, життєві цінності, злочинність тих чи інших дій за певних обставин та припустимі методи отримання певних ресурсів і благ в країнах різняться.

Країни-лідери ІОР – це високотехнологічні країни. Вони беруть на себе відповідальність за власне майбутнє, а не шукають добродія серед конкурентів за місце під безпечним Сонцем. Статистичний портрет бюджету і результатів освітньої сфери господарювання будь-якої країни світу можна дізнатися з бази даних «KNOEMA» (<https://knoema.ru/>). Порівняльний аналіз капіталовкладень з досягненнями науки і культури за останні 20 років по п'яти країнам – Ізраїль, Китай, Україна, Фінляндія, Японія – показав, що фінансування не є фундаментальним питанням розвитку освіти і досягнення соціальних благ, але є інші гуманітарні чинники, які дозволяють досягати високотехнологічних і схвалених суспільством результатів. Останні складають своєрідний філософсько-культурний концепт, який притаманний народу певної країни, що забезпечує йому незалежність і гідність. У кожній культурі виокремлюються постаті вчителів-мислителів, які і після смерті залишилися духовними лідерами, а серед базових цінностей обов'язково чільне місце посідає освіта [489].

Отже, маємо на сьогодні прихований світовий геополітичний конфлікт – боротьбу за здорове сприятливе для життя середовище. На цьому підґрунті тривають процеси боротьби за перерозподіл впливу і влади над територіями і народами [256; 373; 518; а також див. літописи геополітичних аналізів, наприклад, – матеріали часопису «Annals of the Association of American Geographers». URL: <https://www.jstor.org/journal/annaassomergeog>]. Вони безпосередньо або опосередковано впливають і на процеси реформації освітнього простору України.

7.2. Деєкологізація простору життєдіяльності як виклик у процесі реалізації технологій профільного навчання

В українському суспільстві все частіше представниками різних професій сприймаються негативно фахові екологічні аналізи, прогнози і вимоги до якості виробничих процесів і продукції. Як показують результати польових досліджень (2013–2020 рр.), в нинішньому українському су-

спільстві здорове (якісне) життя не є усвідомленою цінністю. Люди, які прагнуть жити в здоровому середовищі, відкрито про це говорять або демонструють власною поведінкою можливість відмовитися від згубних деструктивних колективних норм спілкування як у соціумі, так і у використанні природних ресурсів, які сміливо створюють і перетворюють на краще середовище існування, які не тільки констатують проблеми, але і шукають шляхи їх вирішення – такі люди не знаходять дієвої системної владної і громадської підтримки. Нині цінність життя оцінюють у показниках економічної рентабельності, що визначаються вигодами для вузького (бездуховного) прошарку населення. Особиста відповідальність за наслідки власних екологічно небезпечних дій більшістю громадян України перекладається на інших. Така переадресація здебільшого неперсоналізована – винними можуть бути державні установи, закони, обставини, традиції.

Та чи психологічно здорова людина наважиться свідомо знищувати себе і своїх нащадків? Чи можуть освітяни стати на заваді деградації суспільства? У соціумі, засміченому негативними повідомленнями, що принижують гідність і знецінюють життя окремої людини, вроджена потреба у безпеці стає тягарем свідомості. А неможливість забезпечення її призводить до психологічного виснаження організму, дезадаптації та різноманітних психічних розладів [65; 171; 318; 421].

Незважаючи на величезну бібліографію актуальних повідомлень і аналітичних матеріалів з проблем екологічної безпеки в різних сферах життя на територіях різної локації (а на день редагування цього тексту темою номер ОДИН у всьому світі є пандемія «Coronavirus» (<https://www.bbc.com/news/coronavirus>)), у промисловості й у науковій експериментальній діяльності [87; 143; 155; 170; 188; 209; 232; 327; 399; 411; 422] (на потужних сайтах новин різних країн знаходяться матеріали з описом природних та техногенних катастроф (тема «Екологія» на сайті новин «Українська правда» (<https://www.pravda.com.ua/tags/ekologija/>)); незважаючи на ґрунтовно розроблене екологічне законодавство як в Україні (сайт Міністерства захисту довкілля та природних ресурсів України. <https://menr.gov.ua/documents/>) так і в інших країнах Північної півкулі; незважаючи на незаперечність фактів глобального забруднення середовища існування людини на планеті Земля та неефективне використання природних ресурсів (журнал «Екологія та життя». URL: <http://www.ecolife.ru/>), на функціонування надзвичайно потужної і авторитетної в наукових міжнародних колах української наукової школи (ідейним фундатором якої можна вважати ученого-енциклопедиста В. Вернадського [142; 157]), що постійно продукує нових фахівців зі спеціальності «03.00.16 – екологія» (паспорт спеціальності 03.00.16 – екологія». http://znau.edu.ua/images/data2/nauka_innovation/specializovana_vchena_rada/k_14_083_01/Pasport_specialnosti.pdf) і різноманіття полі-

тичних, педагогічних та розважальних заходів з популяризації знань про екосистему нашої планети, глобальні екологічні проблеми, правила раціонального природокористування тощо – маємо ще недосконало структурований понятійний апарат проблеми і факт того, що визначення ключового поняття «екологічна небезпека» практично не розроблене (на відміну від понять «екологічна безпека», «безпека особистості» та інших) [196; 197; 204; 310; 395; 428; 504; 545], масові прояви небезпечної поведінки у соціумі та природі, неадекватних реакцій або відсутність будь-яких (безвідповідальна і апатична поведінка) щодо поліпшення якості середовища життя.

У науковому і законодавчому мовленні виявляється тенденція до обмежень змісту екологічних загроз і небезпек по кожній галузі знань і життя окремо. Як приклад, візьмемо робоче визначення поняття «екологічної небезпеки», що використовується в системі екологічного контролю та моніторингу: «наявність дій та процесів, що можуть впливати на стан навколишнього природного середовища, яке в наслідок надмірного забруднення обмежує або виключає можливість життєдіяльності людини та впровадження господарської діяльності в цих умовах» (<https://ips.ligazakon.net/document/view/ТМ046872>). Ключовий змістовий акцент у визначенні припадає на поняття «надмірне забруднення», яке (як ми розуміємо з контексту системи, в якій використовується це поняття) можна якимось чином виміряти і зафіксувати фізичними приладами. Але злочинна системна злочинна діяльність окремих ділків і організацій щодо нанесення масової шкоди здоров'ю людей (часто з відтермінованим результатом) залишаються поза зоною екологічного контролю та моніторингу.

Показовим також є зміст паспорту спеціальності «03.00.16 – екологія». Незважаючи на те, що у ньому відбулись суттєві зміни, а саме: екологічне знання і екологічні проблеми вийшли за межі сільськогосподарського призначення і розширилося коло практичних завдань, які офіційно розв'язує наука, – техногенна технологічна складова функціонування екосистем (яка нині є провідною в організації антропогенного ландшафту) залишилася поза змістом документу (табл. 7.1).

Про кризу екологічної свідомості свідчить і зміст інтерактивної мапи на сайті Міністерства екології та природних ресурсів України (<https://ecomapa.gov.ua/?layer=zvern>). На 18 лютого 2020 року, якщо подивитися шар даних про стихійні сміттєзвалища, то ми можемо зробити висновок, що в країні високий рівень екологічної свідомості і тільки у шести областях (Волинській, закарпатській, Івано-Франківській, Кіровоградській, Луганській та Донецькій) є проблеми з появою небезпечних для здоров'я і життя об'єктів. А між тим – саме тут є люди, які шукають допомогу і намагаються пробудити у державних мужів та сусідів по території проживання відповідальність, сумління і людяність. На цій мапі

ми бачимо тільки оприлюднення окремих випадків однієї з екологічних проблем українського суспільства – утилізації відходів життєдіяльності. Інші в змісті не показані: це владна позиція чи яскравий приклад неосвіченості чиновників? Так прогресивна демократична ідея відкритого інформаційного суспільства перетворюється на інструмент інформаційно-го невігластва і шахрайства.

Таблиця 7.1.

Формула спеціальності 03.00.16 – екологія

Стара редакція формули спеціальності 03.00.16 – екологія	Нова редакція формули спеціальності 03.00.16 – екологія
<p>Напрямок загальної та прикладної екології, який належить до сільсько-господарських наук (агроекологія, лісова екологія та гідроекологія), досліджує процеси, що відбуваються в агросфері, лісових і водних екосистемах як частині біосфери. Вирішує фундаментальні проблеми формування агро- та лісових і водних екосистем, виявляє механізми та наслідки дії природних і антропогенних чинників на їх функціонування, розробляє оптимальні моделі цих систем, методи та заходи вирішення екологічних проблем у всіх галузях АПК, досліджує вплив техногенних чинників на агро-, лісові, водні екосистеми, вивчає особливості діяльності їх біоти, біотичного колообігу речовин, екологічних механізмів в агролісових і водних екосистемах, спрямовані на вирішення практичних питань, визначає шляхи ефективного екологічного менеджменту сільсько-господарського та лісогосподарського виробництва, агро- та лісоекологічного бізнесу, переходу до стійкого розвитку територій</p>	<p>Екологія вивчає взаємовідносини організмів із довкіллям, досліджує структурно-функціональну організацію надорганізмових систем (популяцій, угруповань, екосистем, біосфери), виявляє механізми підтримання їх стійкості у просторі й часі. В структурі сучасної екології виділяють такі основні напрями; загальну, спеціальну та прикладну екологію. Загальна екологія вивчає фундаментальні проблеми структурно-функціональної організації екосистем, а також досліджує взаємодію біосистем різних рівнів інтеграції між собою та довкіллям. Спеціальна екологія досліджує закономірності функціонування конкретних екосистем або особливості пристосування популяцій різних видів організмів чи їх угруповань до умов навколишнього середовища. Прикладна екологія з'ясовує різні аспекти дії чинників довкілля на біосистеми і спрямована на розв'язання головним чином практичних питань (http://asp.univ.kiev.ua/doc/Pasport/03.00.00/03.00.16.pdf)</p>

У філософській, інженерній та навчальній літературі зазвичай погіршення якості природного середовища пояснюється неконтрольованим збільшенням техногенного навантаження, але ж майже вся переробна інфраструктура в Україні за останні 30 років знищена. Аналіз зібраних

даних з польових досліджень освітнього простору в центрі України на стику Житомирської, Вінницької і Черкаської областей (2018–2020 рр.) свідчить про те, що за останнє десятиліття стан нашого спільного простору життя надзвичайно погіршився і став у деяких містечках і селищах просто небезпечним – особливо це стосується зон спільної взаємодії, тобто водоймищ, великих неконтрольованих постпромислових зон, зон відпочинку, транспортної інфраструктури.

На місцевому рівні обговорення екологічних проблем йдеться тільки в контексті природокористування (стягнення податків) та охорони деяких пам'яток природи у обмеженому колі фахівців або «активістів», питання ж міжлюдської взаємодії, екологічних проблем духовного існування людини зовсім не обговорюються.

Політична мода на екологічну тематику в останні десятиліття посилила в типових освітніх програмах закладів загальної середньої освіти екологічний зміст на рівні обов'язкової вимоги формування ключової компетентності «Екологічна грамотність і здорове життя». Звіти про досягнення в цьому напрямі вражають, кількість заходів екологічного змісту також. *І бібліотекарі, і працівники позашкільної освіти, і політичні діячі та активісти різних рівнів і спрямувань – усі створюють хвилю екологічної небайдужості.* Проводяться акції, конкурси, проекти екологічного змісту.

Скрізь у засобах масової інформації, на педагогічних нарадах і в кабінетах можновладців звучить екологічна лексика. Усі розбираються в екологічних проблемах та екобезпеці, але реалії життя свідчать про протилежні надзвичайно небезпечні тенденції. Так, на подвір'ях сільських шкіл і дитячих майданчиків в якості прикрас використовуються автомобільні покриття та залишки шиферу, температурний режим класних кімнат в осінньо-зимовий період не витримується тощо. Про екологічну безпеку і культуру інформаційного простору та у використанні новомодних гаджетів взагалі мова не йдеться.

Також у нашому суспільстві панують думки про те, що внутрішні проблеми українства може розв'язати якийсь закордонний добродій. Так і відповідальність за розв'язання внутрішніх сімейних справ у вихованні підростаючого покоління перекладається на інших людей, представників влади або нібито об'єктивні незаперечні обставини. Через засоби масової інформації впроваджуються міфи про те, що фундаментальні питання державотворення і незалежності України краще розв'яже закордонний фахівець або навіть урядова структура іншої країни. Але ж нині визнані економічні і пануючі над масами лідери людства – вже не є прогресивними, вони є політичними шахраями на глобальній хворобі нинішньої цивілізації, є всезагальним тягарем на структурі взаємодії, яка змінюватиметься відповідно до тих ідей, що закладатимуться та втілюватимуться у результаті ІОР XXI століття. Не факт, що нові лідери відрізнятимуться

гуманністю щодо аутсайдерів (рекомендуємо ознайомитися з базовими філософськими підвалинами китайського народу і конфуціанством – <https://confucius.dvfu.ru/bibliography/>).

У суспільстві в момент колективної загрози мають працювати механізми, що сприяють укріпленню імунітету людини, поліпшенню якості середовища її існування, але це не відбувається. І новини транслюються не про нас і не для нас. Справжні новини в такі лихоліття – це новини, в яких розповідається про те, що робиться в населеному пункті проживання: скільки діток народилося, в кого можна замовити якісні продукти харчування, скільки сміттєзвалищ розібрано, як виконуються програми розвитку об'єднаних територіальних громад (ОТГ), скільки витрачено на дезінфекцію установ, парадних багатопверхівок, вулиць, як працює водогін і яка якість води в ньому, що робиться для забезпечення мешканців чистою питною водою тощо.

Отже, брила екологічного невігластва сучасного українського суспільства накрила майже всі сфери життя. Вона є одним з проявів гуманітарної катастрофи нашого народу. Змінити власне ставлення до себе і спільноти – це складний психологічний процес, в якому важливу роль відіграє вольове зусилля на рівні роботи з власною свідомістю. Для здійснення такої роботи необхідно мати фундаментальні знання та міцний соціальний інститут, що забезпечить їх продукування.

Щоправда, *минаючи стадію колективного усвідомлення на рівні небезпек, колективний розум усе ж таки визнає світову екологічну катастрофу, називаючи її «глобальні проблеми людства»*. Але цей прояв є пасивним (апатичним, безвідповідальним, інфантильним), тобто тільки на рівні констатації факту.

Дослідник С. Гаркавець узагальнив психологічні аспекти описаної екологічної ситуації і її впливи на свідомість людини в Україні за 25 років незалежного існування і назвав описані процеси «деєкологізацією сучасного людського життя» [155]: «Власно деєкологізацією ми визначаємо як заперечення гармонійного єднання людини з природою, її надповерховість в реальному просторі існування, зневажання екологічного світу та його значення для неї, експлуатацію природи з метою збагачення та розбещення. Саме таке заперечення робить сучасну людину вразливою та слабкою перед тими викликами, що повстали перед людством в останні роки».

Науковець приходить висновку: «Дієвим шляхом формування екоцентричного ставлення індивідів до навколишнього середовища, подолання тенденції деєкологізації сучасного життя є їхнє когнітивне зростання, набуття ними досвіду відповідальної поведінки, за якої реалізуються інтенції, що адекватні культурним екстраполяціям людства. Соціальні впливи повинні сприяти когнітивному зростанню індивідів, набуття ними універсалізму та доброзичливого ставлення до інших. Але, ак-

центованими у їхній взаємодії повинні бути регламентації, норми та закони беззаперечної дії, що забезпечують існування суспільного різноманіття на підставі поєднання розуму, мудрості та екологічності».

7.3. Особливості осучаснення технологій профільного навчання за еколого-економічними детермінантами

На нинішньому історичному етапі суспільство сталою розвинуто, економічного використання природних і людських ресурсів, психологічно комфортного для формування вільної та освіченої особистості – поки що не є дійсністю. Політичні та економічні відносини на нашій планеті все більше стають непрогнозованими, конфліктними та корупційно-конкурентними. Складні обставини життя знижують енергію людини (вітальність [2]).

У ситуації екологічного невігластва і шахрайства в нашій країні, що сформувалася та розгортається на тлі всезагальної екологічної малограмотності, зниження рівня загальнонаукової обізнаності вчителів, заполітизованості процесів соціальної взаємодії на локальному рівні, засилля інформаційного простору низькоякісними інформаційними продуктами, надзвичайно сильного розшарування населення і, як наслідок, загальної кризи смислів і духовного зuboжіння *створення нових дидактичних моделей еколого-економічного спрямування, що реалізовуватимуться в умовах профільного навчання* стає найактуальнішим і перспективним завданням педагогіки наступних десятиліть.

Дидактичне моделювання профільного навчання за еколого-економічним спрямуванням, як освітня інновація, це крок у напрямі матеріалізації змісту ст. 16 і 17 Конституції України [267] в практику нашого життя. У статтях актуалізуються надзвичайно важливі для кожного громадянина цінності збереження і захисту Українського народу (суверенітет; територіальна цілісність; екологічна, інформаційна та економічна безпека), вказується на обов'язки і функції держави у цьому контексті. Оновлення і структурування змісту профільного навчання та планування виховних заходів на основі системи емпіричних і теоретичних знань, що розкривають глибинну сутність цих цінностей, дає змогу створювати навчальні курси за вибором на основі інтеграції декількох пізнавальних галузей – філософії, біології, екології, географії, економіки, права та технологій.

Екологічні знання і формули екологічного безпечного життя не можуть частково висвітлюватися у змісті навчання по остаточному принципу як це відбувалося донині – екологія як наука не може бути різною для селянина і містянина, інженера і лікаря, вчителя і диригента... Викликають подив застарілі уявлення про екологію як невеличкий розділ в біології або географії в мисленні нинішніх молодих учителів. Витоки екологічного знання (якщо спиратися на писемні джерела, що залишилися

з давніх-давен) знаходяться там де і витoki більшості наук про природу людини, її буття і призначення – тобто в філософії давньої Греції та Риму (Аристотель, Геракл, Геракліт, Гіппократ, Платон, Сенека, інші). Етапи становлення були різними – в залежності від завдань, що розв’язувалися через екологічний аналіз, від наукового інструментарію, який використовувався для роботи з даними, в екологію приходили різні фахівці, відстоювали її цінність, популяризували її можливості.

У розробленні або виборі та адаптації технологій профільного навчання педагогічному колективу важливо чітко описати і визначити дидактичну структуру уявного освітнього ідеалу як результат, і як процес. Таким чином створюється *Концепція профільного навчання за еколого-економічним спрямуванням* у конкретному закладі загальної освіти або у їхній мережі.

Під час її розроблення важливо відійти від традиційного підходу до організації профільного навчання в закладах загальної середньої освіти, який передбачає поглиблене вивчення певного предмету та створення особливо ефективних технологій підготовки випускника до успішного проходження випробувань на зовнішньому незалежному тестуванні. Пріоритетною дидактичною метою тут визначається формування предметної компетентності (наприклад, предметної географічної компетентності [147]). Особистісний розвиток учнів при такому підході не є провідним, а набування досвіду для вибудовування власного сценарію життя та опанування стратегіями поведінки у швидкоплинних умовах та екстремальних ситуаціях є надзвичайно формальним.

У спеціалізованих закладах загальної середньої освіти, таких як: Державний ліцей-інтернат з посиленою військово-фізичною підготовкою «Кадетський корпус» імені І. Г. Харитоненка (м. Суми), Державний загальноосвітній навчальний заклад спеціалізована школа-інтернат I–III ступенів «Дитяча інженерна академія» (м. Київ), Одеська середня спеціалізована музична школа-інтернат імені професора П. С. Столярського (м. Одеса), Полтавська спеціалізована школа-інтернат спортивного профілю I–III ступенів Полтавської обласної ради та інших спостерігається ґрунтовне опрацювання концепції та дидактичної моделі профільного навчання, які передбачають врахування індивідуальних психологічних особливостей учнів, їхніх здібностей та стилів навчання. У такий спосіб створюються дидактичні умови для широкого використання та розроблення педагогічним колективом специфічних педагогічних технологій, які забезпечують успішне досягнення учнями високих академічних і фахових результатів.

Нинішня політична еліта задається питаннями економічної оцінки ефективності екологічно безпечних способів виробництва, форм поведінки та ін. Зрозуміло, екологічна безпека потребує капіталовкладень, але намагання застосувати інструменти економічного аналізу в якості дока-

зового наукового методу до вивчення і аналізу сфер індивідуального буття, людських стосунків, розвитку особистості та землянства, обґрунтування гуманітарної політики межує з цинічними питання «Скільки коштує життя?» – тобто веде до фашизму.

Виклики сьогодення піднімають питання актуальності системних ґрунтовних знань з екології для повсякденного життя, а, отже, необхідно модернізувати зміст освіти в закладах загальної середньої освіти з орієнтацією на компетентнісний результат (що в Україні прописано на законодавчому рівні), у нашому контексті: *формування індивідуальної екологічної свідомості здобувачів освіти і, як наслідок, укріплення та розвиток колективної екологічної свідомості та поведінки*. Старі підходи до формування екологічно виваженої і свідомої поведінки вже не діють – треба розробляти нові технології на принципі-цінності: *навчати відповідальності, колективної взаємодії та індивідуальної активності*. Відповідно – навчання має відбуватися за тими ж правилами, що і пропонуються в опанування вихованцям, тобто:

навчати відповідально (незважаючи на різні руйнівні ідеї щодо ролі учителя в житті суспільства – вчитель має відповідати за все що відбувається за його участі і під його керівництвом) і пам'ятати головне правило «Не нашкодь!»;

створювати умови для реалізації якісної колективної взаємодії в навчально-виховному процесі між усіма його учасниками;

бути ініціатором пізнавальних і дослідницьких справ – спонукати до прояву індивідуальної навчальної активності і дослідницької самостійності учнів;

учитель має бути дослідником власних і колегіальних фахових досягнень;

у роботі з інваріантним змістом предметних курсів допомагати учням адаптувати формалізоване наукове знання у особистісно ціннісне відкриття світу;

створювати індивідуалізовані курси за вибором відповідно до дослідницьких запитів та соціальних потреб учнів.

Важливо сформулювати і пояснити учням і батькам обрані (пропонувані) орієнтири профільного навчання за еколого-економічним спрямуванням, показати відмінності і переваги пропонованих форм, змісту і технологій навчання над традиційними, виявити актуалізовані потреби учасників майбутньої навчальної взаємодії. Провести рекламні заходи з активізації громадського інтересу до аналізу екологічного і економічного стану територій громад, формулювання і пошуку ресурсів для оздоровлення навколишнього середовища, міжособистісного спілкування, розвитку освітнього простору тощо.

Отже, рекомендуємо уникати як у розробленні концепції профільного навчання за еколого-економічним спрямуванням, так і в реальній шкі-

льній практиці (під час добору змісту уроків, у моменти рефлексії результатів навчальної діяльності, аналізу ефективності використаних на уроці технологічних прийомів, у консультуванні батьків тощо) міфічних / модних уявлень про сучасні освітні процеси в Україні, освітні потреби населення та їхні детермінанти, безпідставних і провокаційних «інноваційних» ідей та безвідповідальних декларацій щодо прогнозованих результатів – набутих випускником закладу загальної середньої освіти компетентностей.

Учитель (незалежно від предметного спрямування!) *має стати носієм екологічної культури* – тільки тоді можна буде забезпечити екологічну безпеку та розвиток нашого суспільства.

Також учителю, який реалізує профільне навчання за еколого-економічним спрямуванням, окрім гарного володіння базовими академічними знаннями та орієнтації у наукових течіях розвитку цього знання потрібно:

1) уміти працювати і обробляти великі масиви не завжди достовірної інформації;

2) створювати умови для оволодіння учнями різними стратегіями комунікації та вироблення власних схем комунікації задля досягнення особистісно значущих результатів;

3) знайти прийоми, що спонукатимуть своїх учнів до самоосвіти та провокуватимуть їх на власні дослідницькі справи;

4) бути взірцем здоров'язбережувальної і гнучкої поведінки у мінливі та невизначені умови вирішення життєвих задач;

5) мати фундаментальні психологічні знання задля забезпечення якісного педагогічного супроводження учнів в опануванні різних соціальних ролей та організації позаурочних навчально-розважальних заходів з відпрацюванням стратегій соціально гідної (шляхетної) взаємодії з найменшою витратою матеріальних і духовних ресурсів.

Проаналізувати наявні ресурси (людські та матеріальні), визначають зовнішні джерела поповнення ресурсів та шляхи досягнення освітньої мети. Визначають структуру змісту навчання і технології освоєння його. *Відбувається розгорнуте планування всього освітнього процесу.*

Аналіз функціонування закладів загальної середньої освіти України, що намагаються реалізувати ідею профільного навчання, їхні дидактичні моделі мають забезпечуватися відповідною технологічною основою. У такий спосіб створюється психолого-педагогічна та соціально значуща основа організації освітнього процесу в конкретному закладі загальної середньої освіти.

Базова технологія профільного навчання має регулювати не тільки питання освоєння змісту і узгодженості технологічного комплексу в межах виконання конкретних дидактичних завдань, але і всі інші питання функціонування закладу загальної середньої освіти, що здійснює профі-

льне навчання. Вона має забезпечувати створення дидактичних умов для вивчення учнями власних ресурсів та ресурсів середовища проживання, вироблення власної ефективної стратегії здоров'язбережувальної / підтримувальної поведінки в екстремальних ситуаціях, забезпечення рефлексії індивідуального стилю діяльності в різних ролях (виконавець – керівник – творець), ознайомлення учнів з інструментами корекції власної поведінки та набування нових здібностей для розкриття власної самості [2; 498].

За сучасних умов впровадження профільного навчання сформульований контекст зручно реалізувати через розроблення змісту курсів за вибором на основі технології практики короткострокових та довгострокових досліджень учнями природних і антропогенних об'єктів, що доступні для індивідуального або групового вивчення, вирішення проблемних життєвих ситуацій локального масштабу. Практика показує, що будь-яка базова цінність, наукове поняття та контекст його застосування у науковому мовленні, метод дослідження, правила індивідуально і колективної поведінки можуть стати основою для індивідуальної дослідницької роботи або групового дослідження на рівні курсу за вибором, наприклад:

«господар – господарство – господарювання»;

«безпека – особиста безпека – екологічна безпека – економічна безпека – національна безпека»;

«людина – екосистема – екологічна небезпека»;

«людина – людські ресурси»;

«людина – екологія стосунків»;

«домогосподарство – екологічна безпека»,

«економіка природокористування»;

«екологічно-ощадливе природокористування»;

«екологічна аналіз – екологічна проблема – екологічний аудит»;

«екологічний аналіз – картографування даних»;

«економічний аналіз – джерела фінансування»;

«безпека – особисті потреби»;

«Хто сіяв зло – той пожинав скорботу (Пентелеймон Куліш).

Включення учнів у дослідницьку діяльність розкриє зміст цих понять та сприятиме досягненню суспільно ціннісного результату, а саме: збереження біорізноманіття нашого спільного середовища існування на основі усвідомлених екологічно ціннісних норм індивідуальної і колективної поведінки.

Вдала особлива і неповторна дидактична модель еколога-економічного виховання працює у загальноосвітньому навчальному закладі II–III ступенів «Фінансовий ліцей» Подільського району м. Києва (директор – Ю. Шукевич) (<http://www.finyc.kiev.ua/>), яка органічно розвивається в напрямі профільного навчання. Знайомство із закладом освіти підтвер-

дило думку про те, що реалізацію технологій профільного навчання за різними змістовими спрямування необхідно проводити неперервно у постійній комунікації та рефлексії всіх без винятку учасників освітнього процесу, створюючи внутрішній змістовно ціннісний контент для розвитку і учня, і вчителя. У такий спосіб забезпечується підтримка громади, створюються конкурентно спроможні освітні інновації, відбувається фахове зростання через досягнення поставленої колективної освітньої мети.

Тобто, необхідно констатувати і прийняти, що якість освітнього результату профільного навчання залежить не тільки від фахової компетентності педагогічного колективу, але і від актуалізованості освітнього запиту, консолідації ресурсів навколо виконання заявлених завдань і ефективної колективної взаємодії у цьому напрямі. Для закладів освіти в невеличких населених пунктах якість взаємодії педагогічного колективу з громадою іноді є вирішальною щодо прийняття або відмови від організації профільного навчання та технологій, що реалізовуватимуть освітні ідеї.

Також поза містами-мільйонниками існує проблемна практика приривнення вчителства, яке випрошує у вищих посадовців технічні засоби навчання, фінансування на опалення, якісне харчування, ремонт і модернізацію приміщень тощо. *Громада має навчитися надлишково фінансувати освітній простір.* На жаль, зараз здебільшого громади малих українських містечок та сіл не можуть і не бажають за своєї обмеженості економічних ресурсів та всезагального екологічного невігластва брати на себе відповідальність за долю власного розвитку. Ситуацію можуть змінити сильні духом культурно розвинуті особистості, що візьмуть на себе весь тягар проблем, які накопичувалися десятиліттями. Тут важлива роль директора – який є і громадським діячем, який своїм прикладом і небайдужістю, фаховістю і наполегливістю здатен впливати і виховувати громадську думку. Ми визначаємо *освітній простір громад як відкриту структуру для здійснення освіти і поза межами закладів освіти, що стає фундаментом для освіти продовж життя і забезпечує рівний доступ до джерел якісної освітньої інформації.*

Всесвітній досвід різних за віросповіданням, моделями економічного і політичного устрою, часом утворення і базовими соціальними цінностями країн вказує на те, що світові досягнення, економічні, наукові й культурні прориви (революції) мають під собою освітнє підґрунтя. Це стосується і окремих населених пунктів – чим вище рівень консолідації навколо певного суспільно значущого завдання, чим якісніше освіта у цьому напрямі (або просвітництво), тим ефективніше використовуються наявні ресурси, тим швидше змінюються усталені схеми соціальної взаємодії і досягається поставлена мета. У таких населених пунктах відчувається психологічний комфорт, існує зрозуміла і прозора комфортна для соціальної взаємодії комунікаційна система.

Педагогічний колектив закладу загальної середньої освіти, що реалізує профільне навчання за еколого-економічним спрямуванням (якщо інше не сформульовано в концепції конкретного закладу освіти) може сформулювати так своє робоче завдання: *створення умов для досягнення випускниками особистісно ціннісного результату; розвивати здібності екологічно безпечно і економічно доцільно повноцінно жити у нестабільних соціально-політичних і культурних умовах.* Це не формальний, а цілком практичний результат розвитку учня і усвідомлення ним власного багатомірного «Я», що надихає жити гідно, будувати екологічно безпечну та економічно доцільну поведінку задоволення власних потреб у всіх сферах «Я» і відповідальне забезпечення високих стандартів життя для тих, хто поряд.

На нашу думку, випускник профільного навчання за еколого-економічним спрямуванням – це людина, що за необхідності може зробити усвідомлений вибір стратегій трансляції нових життєствердних цінностей, носієм яких він є; відкрито висловлює і пропагує екологічно безпечний і економічно ефективний стиль життя як на роботі, так і у надзвичайно розшарованому суспільстві; предметно і системно взаємодіє з соціальними інституціями і групами з вирішення негайних завдань благоустрою, ресурсного забезпечення тощо.

Педагогічні колективи нинішніх закладів освіти України мають усвідомлювати, що *нинішня історична ситуація висуває перед українським суспільством завдання (виклик) створити таку угоду суспільної взаємодії, що забезпечить екологічно безпечне та економічно доцільне життя і розвиток у цих умовах.* Від якості виконання даного завдання залежить не просто життя наших нащадків, а і можливість їхньої появи на цьому земному світі та існування нашої планети як єдиного для нас більш-менш безпечного притулку в Сонячній системі.

Профільне навчання за еколого-економічним спрямуванням можна і потрібно реалізувати, взявши автономію і створивши унікальний освітній продукт з інноваційною педагогічною технологією й виходячи за межі академічного результату, окресливши зрозумілі гарантовані компетентнісні результати, які стануть ресурсом розбудови територіальної громади. Немає жодного населеного пункту, в якому свідомо відмовляться від освіти, яка допоможе вибудувати сприятливе для людини здорове середовище. Яка надихне обгрунтованим оптимізмом і винахідливістю мешканців на побудову раю на своїй рідній землі. Якщо цей виклик і відповідна можливість не знайдуть гідної реалізації – села і маленькі містечка України просто потроху зійдуть з мапи країни.

Розділ 8

ДІДЖИТАЛІЗАЦІЯ ЯК ФЕНОМЕН У ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

8.1. Психолого-педагогічний остов як умова реалізації інформаційно-комунікаційних технологій у профільному навчанні

Технологізація освітнього процесу у закладах загальної середньої освіти сприяє вільному доступу до сучасних ІКТ і технологій інтерактивного навчання. Серед педагогічних технологій саме інформаційно-комунікаційні мають значний потенціал забезпечення освітнього процесу.

Задля якнайповнішої характеристики дидактичних можливостей ІКТ у процесі розвитку освітнього середовища закладів загальної середньої освіти використано методи аналізу наукових джерел, системного аналізу й узагальнень, результати наукових пошуків відділу дидактики, матеріали експериментальних досліджень.

Нині педагогічні технології, що використовуються в умовах профільного навчання, мають переорієнтовуватись на активне використання ІКТ, щоб цілеспрямувати наявну систему прийомів і засобів організації навчальної діяльності на досягнення визначених освітніх цілей і одержання кінцевого результату.

Загалом освітній результат має бути наповнений аксіологічним змістом, що генерує творчий позитивний саморозвиток, а також забезпечує самоідентифікацію та самореалізацію. За результатами наших досліджень зроблено деякі висновки щодо ефективності експлуатації комп'ютерних технологій у процесах навчання здобувачів освіти і їх самонавчання.

Неналежне забезпечення закладів загальної середньої освіти комп'ютерною технікою, брак відповідних навчальних програм і недостатнє володіння й застосування їх педагогічними працівниками негативно позначаються на організації процесу вивчення предметів (особливо – інваріантного профільного змісту). Водночас малодослідженими залишаються дидактичні завдання, що їх можна розв'язувати за допомогою засобів комп'ютерних технологій. Передусім це стосується професійної діяльності педагогічних працівників.

Вільне володіння ІКТ, достатньо професійне застосування засобів цих технологій допомагатиме вчителів тримати під контролем «реальність уроку» [611] (*а особливо це актуально за карантинних умов*), тож він (учитель) не залишиться за межами «тут і тепер», а буде інтегровано задіяним в інтеракційних процесах суб'єкт-суб'єктної і трисуб'єктної взаємодії [100].

За таких умов ІКТ стають помічниками-посередниками у передачі важливої професійної інформації здобувачам освіти, формують ключові групи компетентностей, що матимуть вагу у процесі становлення юнаків і дівчат як фахівців.

Інформаційно-комунікаційні технології стали інструментом майже в усіх сферах людської діяльності. Інформатизація суспільних відносин впливає на життєві пріоритети, індивідуальні установки і ціннісні орієнтації кожної людини, і це проявляється як реакція на виклики сьогодення. Така ситуація спонукає кожного з нас вивчати безмежні можливості ІКТ і розвивати навички роботи з комп'ютерною технікою. З іншого боку, змушує «добровільно» інтегрувати свою свідомість в інформаційні і телекомунікаційні системи. Як не загубитися в такому світі, як здобути, скажімо, користь (вигоду, наприклад, матеріальну чи творчо-інтелектуальну) від існування у виручому освітньому соціально-психологічному просторі-середовищі майбутньому випускникові загальноосвітнього навчального закладу?

Інтернет-додатки, мультимедіа, «веб-кейси», дистанційність і безліч інших благ сучасної цивілізації не лише сприяють модернізації та розвитку глобального освітнього середовища, а й диктують свої умови, вимоги, формати, з рештою – закони.

У дослідженні цієї проблеми ми спиралися на низку наукових здобутків і практичних результатів. Беремо до уваги надбання з: педагогіки і філософії вищої школи (Андрущенко В., Бех І., Волощук І., Кремень В., Луговий В. та ін.); визначення ролі і значення технологій в умовах євроінтеграції (Артюшина М., Базелюк В., Лушин П., Слісаренко О., Сніцар Л., Солодков В., Пуховська Л.). Послугуємося теоретичними узагальненнями й практичними розробками в царині застосування комп'ютерних засобів навчання (Биков В., Гуревич Р., Гуржій А., Жук Ю., Волинський В. та ін.) і розв'язання проблем з упровадження інформаційних технологій у навчання за допомогою персонального комп'ютера (Жалдак М., Машбиць Ю., Морзе Н. та ін.). Розглядаємо як важливий інструмент розвитку глобального освітнього середовища: світові тенденції формування інформаційного освітнього простору в процесі модернізації середньої загальної освіти (В. Биков, О. Гриценчук, С. Іванова, Г. Лаврентьєва, І. Малицька І., О. Вчарук О., Л. Пасічник Л., Д. Рождественська, Н. Сороко, О. Коневщинська); засоби інформаційно-комунікаційних технологій єдиного інформаційного простору системи освіти України (В. Лапінський, А. Пилипчук, М. Шишкіна та ін.); освітнє середовище підготовки майбутніх педагогів засобами ІКТ (Р. Гуревич, Г. Гордійчук, Л. Коношевський, О. Коношевський, О. Шестопап); теоретико-методологічні засади розвитку інформаційно-освітнього середовища університету (Л. Панченко) і т.ін.

Процеси навчання в умовах профільності вже не мисляться без опанування як здобувачами освіти, так і педагогічними працівниками продуктів інформаційних та комунікаційних технологій.

Технологізація навчального і виховного процесів це – не тільки наявність чи вільний доступ до сучасних інтерактивних технологій, а й наявність відповідної технічно-технологічної бази закладів загальної середньої освіти і наявність в учнів і вчителів різноманітних моделей гаджетів з найнесподіванішими програмами, Інтернет-додатками, коефіцієнт потенційної комунікаційної здатності яких може перевершити найнесподіваніші очікування [590].

Загалом технологізація освітнього процесу характеризується ще й ефектом присутності, тимчасовою (разовою), призупинено-відновлювальною (повторюваною з будь-якою періодичністю) транзакційністю. Словом, заклад загальної середньої освіти втрачає монополію на здійснення освітнього процесу. Це актуалізує процеси демонополізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Предметні галузі набувають ознак застарілості, а зміст відповідних профільних предметів потребує кардинальної модернізації. Методика відстає від реалій сьогоденного освітнього простору, а тому потребує реформатування з урахуванням можливостей ІКТ.

Дидактикою також недостатньо ґрунтовно вивчено вплив сучасних ІКТ на наявні технології реалізації змісту освіти старшої школи. Не випадково українські дослідники окреслили якісно новий етап у розвитку теорії освіти і навчання, назвавши його трисуб'єктною дидактикою: «маємо право говорити сьогодні про трисуб'єктну дидактику як один із напрямів педагогічної науки про найбільш загальні закономірності, принципи і засоби організації навчання, що забезпечує свідоме й міцне засвоєння системи знань, умінь і навичок у межах рівноправних взаємостосунків учнів (студентів), учителів (викладачів) та інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища» [476, с. 35].

Справді, рівень навичок експлуатації носіїв (пристроїв) ІКТ і наявність їх в особистому користуванні активно змінюють освітнє середовище школи.

Виникають і зникають, трансформуються, концентруються і розпошуються трисуб'єктно-психічні новоутворення ціннісно-сміслового поля освітнього середовища старшої школи. Як у таких умовах «приручити» ІКТ і без остраху використовувати у навчально-виховній практиці? Як зробити так, щоб сформовані (і ті, що формуються) вміння і навички володіння ІКТ переплести із завданнями освіти? Як домогтися того, щоб самі ІКТ і засоби ІКТ стали «добрими» посередниками у здобутті і передачі знань молодшому поколінню?

Відповідь знаходимо, розв'язуючи проблеми індивідуалізації і диференціації навчання, вивчаючи питання фундаменталізації знань, єд-

ності інваріантної і варіативної складових змісту освіти, підходи і принципи реалізації технологій профільного навчання і т.п.

Проаналізувавши наукову літературу, здійснивши педагогічний експеримент (спостереження, опитування, анкетування та інтерв'ювання здобувачів профільної освіти), ми з'ясували джерела здобуття ними необхідних знань для життя.

Ураховуючи думку О. Савченко про те, що «людина існує, розвивається, формується у взаємодії із середовищем та іншими людьми. Завдяки цій взаємодії, уродженим здібностям і власній активності вона стає особистістю» [443, с. 130], ми зробили висновок, що високий рівень комунікаційних мереж й ефективне впровадження ІКТ стають позитивним чинником адекватної освітньої рефлексії, яка «є не лише ситуативним моментом діяльності, мислення або спілкування, а й однією з умов самоорганізації людини, що розвивається через осягнення смислів і цінностей предметів її багатовимірного світу, відкриття у них самої себе, своїх справжніх потреб і можливостей, істинних мотивів поведінки» [332, с. 40]. Як стверджує Р. Холланд, «людська рефлексія визначає особистісне існування і є основою, на якій люди формуються як соціальні одиниці» [577, с. 480]. Отже, ІКТ-середовище сучасного закладу загальної середньої освіти це є комплексом явищ, які синергетично впливають на особистість здобувача освіти і значною мірою визначають його інтелектуальний розвиток.

Профільне освітнє ІКТ-середовище ми визначаємо як сукупність біологічних, психологічних, соціальних і культурних чинників, які, взаємодіючи, детермінують життєпростір здобувача профільної освіти, несуть відповідне інформаційне навантаження, яке фіксується як знання [128, с. 212]. Нині педагогічні технології, що використовуються у закладах загальної середньої освіти, мають переорієнтовуватись на активне використання ІКТ, щоб цілеспрямувати наявну систему прийомів і засобів організації навчальної діяльності на досягнення визначених освітніх цілей і одержання кінцевого результату. Загалом освітній результат має бути наповнений аксіологічним смислом, що генерує творчий позитивний саморозвиток, а також забезпечує самоідентифікацію та самореалізацію [583].

Освітнє середовище будь-якого навчального закладу, що розвивається на основі ІКТ, потребує новітніх технічних засобів навчання. Це сьогодні – нагальна проблема і потреба, задоволення якої уможливить повноцінну реалізацію ключових груп (блоків) компетентностей, поданих у Концепції нової української школи [355].

Як результат – сформуються основні освітні вміння в учнів, формуватимуться й удосконалюватимуться професійні вміння учителів. В електронному ресурсі «Use of Information and Communications Technology (ICT) in Education» зазначається, що сучасні розробки в галузі інформа-

ційно-комунікаційних технологій дають широкі можливості для підвищення якості освіти; інтерактивне освітнє програмне забезпечення, електронні бібліотеки з відкритим доступом, технології інтерактивного навчання можуть сприяти новим формам взаємодії між учнями, вчителями; освіта може бути збагачена шляхом інтеграції таких технологій у традиційні освітні форми і методи; ІКТ мають потенціал для удосконалення навчально-виховного процесу й полегшення спілкування в освітньому середовищі, але впроваджувати це мають висококваліфіковані фахівці з досвідом у галузі педагогіки та освіти [608].

Hanaa Eid Al harbi пише: «з появою ІКТ багато країн включили у свої системи освіти більше технологічних інструментів. Деякі дослідження показали, що використання ІКТ у навчанні дає змогу учням перебирати на себе більш активну роль у навчанні, а не виконувати традиційну – як пасивний спостерігач і слухач. Однак інші дослідження показують, що зміни в практиці занять у класі не відбуватимуться просто тому, що ІКТ стали доступнішими в класі, якщо вони не використовуватимуться ефективно [571, с. 33]. І далі: «існують важливі аспекти, необхідні для ефективної реалізації ІКТ у класі.

Ці аспекти містять (1) уникнення техніко-орієнтованого мислення, (2) починаючи з ідентифікації освітніх проблем і (3) просування конструктивістського середовища навчання» [Там само, с. 34]. Один із висновків автора такий: «ефективна реалізація ІКТ сприяє створенню конструктивістських навчальних середовищ, у яких учні беруть участь в ІКТ, щоб сприяти творчому й критичному мисленню з використанням навчання в реальному світі. Отже, уникаючи техноцентричного мислення, починаючи з виявлення проблем освіти і розглядаючи конструктивістське навчання, є найважливішими аспектами ефективного використання ІКТ в освіті [Там само, с. 36].

Науковці і вчителі-практики вважають, що серед педагогічних технологій саме інформаційно-комунікаційні несуть значний потенціал забезпечення освітньої діяльності і її самооцінки, наближеної до адекватної. У цьому полягає і специфіка, і феномен. А якщо говорити про формування навичок самостійного здобуття знань, то саме ІКТ супроводжуватимуть людину у цьому процесі впродовж життя. Без компетентісного підходу до впровадження в освітній процес ІКТ, без створення алгоритмів набуття інформаційної грамотності годі говорити про розвиток євроінтеграційних процесів.

В Інтернет-ресурсі «Infinite Connections: Education and new technologies» читаємо: «інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) швидко розвивалися останні 40 років. ІКТ вплинули майже на всі аспекти нашого життя і змінили те, як ми спілкуємося, працюємо і соціалізуємося» [578, с. 1]; «ІКТ, безперечно, змінили багато аспектів нашого життя. Одне із ключових питань для розробників політики у галузі освіти полягає в то-

му, чи змінили вони те, як ми вчимося» [Там само, с. 5]; «незважаючи на те, що наявність ІКТ не можна ототожнювати з підвищенням рівня навчання, у них є потенціал відкрити вікно можливостей для того, щоб по-різному здійснювати освітню траєкторію» [Там само, с. 8]; «нові технології змінили багато аспектів нашого життя й надали нові можливості і виявили проблеми для освіти <...> мають потенціал для розширення доступу і вибору освіти, а також для індивідуалізації навчання» [Там само, с. 9].

Важливу роль відіграє використання ІКТ у реалізації завдань профільної освіти, у здобутті знань, необхідних для обґрунтованого пояснення причинно-наслідкових зв'язків процесів і явищ, пізнання законів реальної дійсності, для прикладних досліджень, повсякденної виробничої практики і пізнавальної діяльності [349, с. 11–12].

Актуальність досліджень у галузі ІКТ зумовлюється «станом сучасної освіти як соціального інституту, що забезпечує професійну успішність молодій людині та її конкурентоспроможність на ринку праці; значним поширенням відкритих форм навчання, ІКТ, які характеризуються впровадженням, і використанням Інтернету, що детермінують застосування продуктивних методів роботи з науковими, навчальними і методичними матеріалами; реалізацією концепції гуманістичної освіти <...>. Нині перед кожним вищим навчальним закладом постало складне, багатфакторне завдання, пов'язане з формуванням і розвитком нового інформаційного освітнього середовища з урахуванням вимог соціальної перспективи. <...> Засобом досягнення цілей, а також засобом розв'язання проблеми інформатизації освіти є системна інтеграція ІКТ у різних галузях освіти [371, с. 4–7]. З огляду на викладене, можемо говорити про формування єдиного інформаційного простору, де «цілі створення системи інформатизації, а отже, і єдиного інформаційного простору – підвищення ефективності процесів (видів діяльності), які здійснюються в системі [219, с. 35].

Сьогодні спілкування в Інтернеті (чати за інтересами; соціальні мережі – «Фейсбук», «Твіттер», ін.) стає не тільки популярним і доступним. Таке спілкування дедалі більше стає технологічним, потребує швидкого опанування ІКТ-продуктів.

У результаті опитування 1013 випускників загальноосвітніх навчальних закладів ми з'ясували, з якою саме метою вони використовують ресурси світової павутини (табл. 8.1).

Звісно, переваги Інтернету очевидні: можливість швидко знайти потрібну інформацію з будь-якого куточка світу, прочитати необхідну літературу, поспілкуватися зі своїми однодумцями на різні теми.

З'ясовуючи джерела, з яких старшокласники черпають знання, ми визначили основні складові, які детермінують їхню освітню діяльність (було опитано 432 учні; табл. 8.2).

Цілі використання здобувачами освіти Інтернету

Варіанти відповідей	Частота	У % до тих, хто відповів
Спілкування в різних мережах	743	74,00
Пошук навчальної інформації	727	72,41
Відпочинок (релаксація) (музика, фільми, шоу)	664	66,14
Пошук інформації за вподобаннями (кулінарія, автомобілі, спорт, живопис тощо)	613	61,06
Інформація про різноманітні новинки, ознайомлення з поточною інформацією	557	55,48
Скайп-діалоги	442	44,02
Користування електронною поштою	411	40,94
Читання анекдотів, гумористичних творів	335	33,37
Пошук інформації, потрібної для виконання майбутніх професійних обов'язків	312	31,08
Блукання мережею Інтернет (нецілеспрямований контент-аналіз)	246	24,50
Поповнення своєї електронної бібліотеки художніми творами	224	22,31
Пошук інформації про товари/послуги	224	22,31
Пошук нових комп'ютерних ігор чи розваг	209	20,82
Граю в комп'ютерні ігри он-лайн	194	19,32
Моніторинг вакансій з метою працевлаштуватися (тимчасового заробітку)	177	17,63
Здійснення он-лайн шопінгу	158	15,74
Відвідування сайтів державних, громадських структур тощо	125	12,45
Пошук односторонніх, партнерів для реалізації нових ідей, проектів, ініціатив	103	10,26
Участь у форумах, конференціях	99	9,86
Пошук інформації на теми сексу, еротики	96	9,56
Ведення блогів, віртуальних щоденників, свого сайту	53	5,28
Створення сайтів на замовлення, поширення реклами тощо	44	4,38

На останньому місці в табл. 8.2 знаходиться позиція «Навколишній світ» – 1,85%. Не таким вагомим виявився показник «Групи за інтересами» – 9,26%. Це вказує на те, що учні не навчені здобувати знання з усього, що оточує їх у повсякденному житті, а групи за інтересами втрачають свою традиційну цінність. З іншого боку, ми не бачимо, що ІКТ опинились у пріоритеті як інструменти для здобуття учнями знань.

За результатами контент-аналізу ми дійшли висновку, що у світі на ІКТ покладають значні надії не тільки в економіці чи політиці, а, передую-

сім, в освіті. В інтернет-ресурсі «Information and Communication Technology (ICT) and Education» зазначається, що вимоги сучасного суспільства водночас надають унікальну можливість для системи освіти; традиційне навчання – накопичувати і згадувати інформацію з певних галузей знань, а нині воно має відповідати на виклики, пов'язані з підготовкою молодих людей до інтеграції і успіху в суспільстві та економіці; відбувається трансформація знань у нові ідеї і програми життєдіяльності людини, а нові технології є інструментами, що можуть бути використані для поліпшення більшості галузей освіти; інформаційні та комунікаційні технології мають виняткове значення для майбутнього освіти [579].

Таблиця 8.2

Джерела інформації, з яких здобувачі профільної освіти черпають знання

Джерела інформації	Частота	У %
Книги, ЗМІ (ТБ, радіо, преса)	321	74,31
Батьки	248	57,41
Інтернет	221	51,16
Урочна діяльність	185	42,82
Друзі	169	39,12
Групи за інтересами	40	9,26
Навколишній світ	8	1,85

Дослідник Charles Buabeng-Andoh, оглядаючи публікації з проблем ІКТ [565], звертає увагу на комп'ютерну компетентність учителів/викладачів, учнів/студентів, яка визначається як можливість обробляти широкий спектр комп'ютерних додатків, що слугують різним цілям, проте, більшість педагогів, якщо не негативно, то принаймні, нейтрально ставляться до інтеграції ІКТ у викладання та навчання, адже їм бракує відповідних знань і навичок [Там само, с. 139], тож підвищення кваліфікації є ключовим чинником для успішної інтеграції комп'ютерів в клас навчання [Там само, с. 142]. У результаті аналізу автор доходить висновку, що ефективна інтеграція технологій в практику класної роботи є більшою проблемою для вчителів ніж підключення комп'ютерів до мережі; для успішної інтеграції ІКТ в навчання слід оптимізувати особисті, інституційні та технологічні чинники [Там само, с. 147].

Нашу увагу привернула публікація «Factors Influencing the Use of Information and Communication Technology (ICT) in Teaching and Learning Computer Studies in Ohaukwu Local Government Area of Ebonyi State-Nigeria» Igwe Sylvester Agbo. Автор зазначає: дослідження останніх років показують, що інформаційно-комунікаційні технології є ефективним засобом для надання освітніх можливостей, але більшість учителів не використовують цю технологію як систему навчання й не інтегрують технології у свою навчальну програму [557, с. 71]. Ефективна інтеграція ІКТ у

системи навчання набагато складніша, ніж надання комп'ютерів і забезпечення підключення до Інтернету [Там само, с. 72]. Персональні характеристики учителів – це важливий чинник того, як легко вони приймають інновацію [Там само, с. 74].

За результатами наших досліджень зроблено деякі висновки щодо низької ефективності експлуатації комп'ютерних технологій у процесах навчання учнів і їх самонавчання.

Колектив молодих дослідників Southern Utah University, Cedar City, Utah, USA, & Hokkaido University of Education, Asahikawa, Japan, вивчаючи вплив середовища ІКТ на стосунки вчителів та інтеграцію технологій у Японії і США констатує, що [585]: «використання технологій в елементарній аудиторії стає усе важливішим у глобальному суспільстві (с. 29) «компанії по усьому світу обмінюються технологіями, але багато шкіл, що готують робочу силу для майбутнього, такого не роблять» (с. 31).

Так, ідея інтеграції ІКТ у викладання і навчання створює суперечність між педагогікою і технологією. Освоєння навичок ІКТ – це не єдина проблема, але використання набутих навичок для поліпшення викладання і навчання викликає серйозне занепокоєння.

Інтеграція ІКТ у педагогіку має бути такою, щоб це поліпшувало навчання через нову культуру, орієнтовану на учня. Це також сприяє пошуку й дослідженню, сприяє співпраці, мотивує і залучає учнів. Використання ІКТ не тільки дає змогу перейти від репродуктивної моделі навчання до незалежної, автономної, але й сприяє ініціації, творчості та критичному мисленню. Учителі повинні використати технології, розробляючи уроки, важливо, щоб технологія стала частиною і їх навчання. Необхідно вивчити взаємозв'язок між методами, знаннями вчителів і низкою їх навичок, що пов'язані із застосуванням ІКТ у класі [614, с. 97].

Вільне володіння ІКТ, достатньо професійне застосування засобів цих технологій допомагатиме вчителю тримати під контролем «реальність уроку», тож він (учитель) не залишиться за межами «тут і тепер», а буде інтегровано задіяним в інтеракційних процесах суб'єкт-суб'єктної і трисуб'єктної взаємодії.

За таких умов ІКТ стають помічниками-посередниками у передачі важливої професійної інформації учням, формують ключові групи компетентностей старшокласників як майбутніх фахівців.

Як зазначає В. Биков, «особливості сучасного етапу науково-технічного прогресу підкреслюють, актуалізують питання розвитку інформатичної освіти, загострюють проблеми формування в освітніх системах високого рівня ІКТ-компетентностей учнів і вчителів, широкого загалу населення – громадян інформаційного суспільства, роблять наголос на необхідності навчання, зокрема інформатичного, протягом усього життя людини» [56, с. 32].

Саме це є водночас умовою і вимогою, адже молоде покоління, вільніше почувуючи себе в кіберпросторі, швидше здатне опанувати ІКТ з обробки і перетворення інформації, професійніше використовувати відповідні пристрої. Відтак, вибудовуються принципово нові стосунки між учителями, учителями і учнями, між самими учнями. Суб'єкт-суб'єктність за такої організації освітнього середовища загальноосвітнього навчального закладу виходить за рамки традиційних дидактичних уявлень і набуває беззаперечної трисуб'єктності. Це змушує всіх учасників освітнього процесу спільно освоювати інші (різні, нові) форми реалізації навчально і виховного процесу і підпорядковувати їх загальній меті – навчальна співдіяльність учителів і учнів заради високих освітніх результатів випускників старшої школи і досягнення вчителями своєї акмеологічної вершини у педагогічній майстерності. Коли йдеться про індивідуалізацію педагогічної діяльності вчителя, то слід враховувати індивідуальні психологічні особливості сприйняття ІКТ і їх засобів. Словом, як зазначають А. L. Franzoni та S. Assar, це – дидактична стратегія навчання як організована і систематизована послідовність дій і використання ресурсів, що їх учителі/викладачі використовують під час навчання, основна мета якого полягає у полегшенні навчання учнів/студентів [572].

Перспективи досліджень: виявлення суперечностей, пов'язаних з техноцентричним і критичним мисленням, та пошук шляхів їх розв'язання; мотивація самонавчання учнів і підвищення рівня кваліфікації вчителів як умови інтеграції ІКТ в систему освітнього середовища старшої школи.

8.2. Діджиталізація як каталізатор трансформації процесів реалізації технологій профільного навчання

Вплив комп'ютеризації на особистісні вектори інтересів, на ціннісні орієнтації та життєві позиції, на настрої і погляди людини, існування її у віртуальному просторі з одночасним розширенням сфери комунікацій змінюють інтелектуальні й емоційні ресурси індивіда. Це тягне за собою виникнення нової форми ментальності людини сучасної цивілізації [240]. Отже, нова форма ментальності людини динамічно феноменізується, «ігнорує» усталені правила і норми співжиття у соціумі. Викликаються до життя паростки аксіологічної катастрофи, «яка характерна для нашого часу, історично безпрецедентна й є результатом добре спланованих, цілеспрямованих, системно організованих деструктивних заходів в кращих зразках психологічної війни» [430, с. 30].

В українському суспільстві хоч і помітні намагання (осучаснення нормативно-правової бази, оновлення стандартів і програм, реформування системи закладів загальної середньої освіти, випуск підручників нового покоління і т.ін.) визначити оптимальні шляхи формування ком-

петентної особистості – людини нової доби, полікультурної, з якісними знаннями та вміннями [290], утім, намагання не є результатом.

Науковці вважають, що старша школа з її профільним навчанням має базуватись на таких важливих принципах:

- двоєдність реалізації суспільних та особистісних освітніх цілей;
- триєдність мети навчання, виховання і розвитку особистості;
- свобода вибору здобувачем освітньої траєкторії;
- пластичність освітньої системи країни;
- дидактичне опертя на унікальність, можливості особистості, досвід зі сфери її інтересів;
- організаційно-освітня орієнтація закладів загальної середньої освіти на розвиток нестереотипного раціонального креативного стратегічного мислення учнів;
- полікультурний контекст освіти в умовах інтеграції освітніх систем;
- об'єктивний моніторинг перебігу освітнього процесу і якості освіти здобувачів як результату [78].

Сформульовані принципи кореспондують з процесами комп'ютеризації, діджиталізації й технологізації, з інтелектуальними та емоційними ресурсами здобувачів освіти, дають змогу на рівні школи вивчати нові форми ментальності підростаючого покоління (школа перестає бути інституцією передачі знань; формалізуючись, вона набуває ознак, що характеризують сферу наукової діяльності) і виробляти запобіжники можливої аксіологічної катастрофи.

Допоки це видається недосяжним і майже примарним. Однак, зауважимо, що справжні педагогічні працівники (за багато років співпраці з багатьма закладами загальної середньої освіти в цьому ми пересвідчилися) акмеологічно активні, знаються на діджиталізації, уміло розгортають свою діяльність не тільки у програмово-підручниковій площині, а на аксіологічному тлі, на фоні якого застосовані ними педагогічні технології традиційну класно-урочну систему навчання перетворюють на систему ціннісно-мотиваційну, що сприяє усвідомленню здобувачами освіти своїх потреб [283]. На жаль, на теренах країни це ще не є освітньою нормою.

Освіта не оновиться доти, поки в цьому не буде нагальної потреби, продиктованої цифровою економікою. І. Шкодін та А. Колмик дослідили – «діджиталізація стає каталізатором інноваційного розвитку та створює можливості для виходу компаній із кризового стану» [539, с. 512], зазначаючи, що цифрова економіка вже вимагає розроблення «стратегій діджиталізації бізнесу». У 2019 р. затребуваними стали саме технології – 23,6%. Цифрова трансформація, зазначає В. Bobczyński, що вже впливає на спосіб життя, позначається й на ринку праці, а отже, – створює нові виклики для традиційних систем освіти і навчання [563, с. 5]. У цьому

контексті діджиталізацію можна розглядати як каталізатор атрактивності у процесі реалізації технологій профільного навчання.

Мета і завдання нової української школи у той чи інший спосіб розгортаються навколо тих компонентів освіти, що визначають розвиток індивідуально-значеннєвої сутності дитини, її інтересів, бажань, почуттів, мотивів освітньої й суспільно корисної діяльності. Однак, досягається бажане не так просто й швидко, як хотілося б цього.

Зовсім по-іншому тепер розуміються суперечності соціального замовлення на компетентного здобувача освіти, знання якого в кризових умовах або розвиваються, або переходять у площину недосяжності, що живиться невідтримуваними педагогічними та матеріально-технічними ресурсами, низькими статками українців, котрі хочуть якісної освіти для своїх дітей, та не можуть дозволити собі трат на персональні засоби безперебійного забезпечення їх навчання, різнорідними освітніми симулярами (спотворювачами) дистанційного штибу. Зростають повсякденно життєва та педагогічна емоціогенність, психоергономічність освітніх процесів знижується.

Діджиталізація, біфуркація, дивергентність в освіті. «Людина формує не лише себе, а й свій погляд на зовнішній світ; вона – активний творець своїх переконань, власного погляду на соціальне середовище, а це відбувається в рамках уже встановлених способів говорити, мислити, спостерігати та інтегруватись у зовнішній світ» [569, с. 4]. Роботизація, з одного боку, а з іншого, – діджиталізація, збуджують безліч спонтанних проявів в організації соціуму, спричиняють дивергентність мислення. Тобто, роботизація й діджиталізація (цифровізація) як явища інваріантної атрактивності, стрімко проникаючи і в освітній процес, тягнуть за собою дивергентне мислення, яке в певних переломних точках (точки біфуркації) суспільного поступу може спричинити кардинальні парадигмальні зрушення (і навіть руйнування) й у самій освіті [283].

Творче дивергентне мислення, фіксоване у педагогічній практиці, руйнує шаблони та стереотипи, – вважає С. Бушила, зазначаючи: «Чи не тому школи інноваційного зразка виходять на рівень наукових пошуків, проводячи на своїй базі різні експерименти? В умовах експерименту рамки обмежень розширюються – і з'являється більше свободи у розв'язанні фактичних і змодельованих (передбачуваних) проблем. Здатності до такого мислення вбачаються у генерованих ідеях, в оригінальності та здатності сприймати незвичайні моменти, в умінні оперативно переходити від ідеї до ідеї, у прагненні висловлювати свої думки і своє ставлення до педагогічних проблем» [91, с. 55–56].

Розвиток соціальної і професійної самореалізації людини відбувається у процесі соціального навчання. У цьому контексті взаємозумовленість «феноменно радикалізованих конструктів» визначає пріоритети особистості, адже соціальне навчання покликане забезпечувати втілення профе-

сійних і життєвих планів, водночас впливає на самобачення перспектив, на професійну спрямованість і готовність до соціальної мобільності, до зміни професійних ролей упродовж життя. Тож педагогічним працівникам важливо тримати у полі зору проблеми профільного навчання і проф-орієнтації, переплавляючи технологійні прийоми-конструкти і в такий спосіб домагатися поєднання соціального і ціннісного орієнтування.

Наприклад, технологію «професійного моделювання», за реалізації якої відбувається залучення здобувачів профільної освіти до розроблення і захисту проектних робіт, можна свідомо спрямовувати на розвиток умінь «розщеплення» якоїсь узагальненої еталонної моделі на окремі «сценарії майбутньої професії». З нашого погляду, теоретично, феноменно радикалізовані конструкти можна використовувати для оновлення стилю психолого-педагогічної діяльності вчителя для допомоги здобувачам профільної освіти у «пошуках себе».

У цьому зв'язку вияскраплюються потенційні можливості таких конструктивів як матриць-інструментів, тож завдання вчителя на розроблення сценарію майбутньої професії вже виконуватиметься учнями за інноваційним алгоритмом. Якщо завдання – визначити за доступними джерелами інформації призначення професії, її, так би мовити, «місії» – учень виконуватиме у контексті «проявів професії» у масштабах особистісних і суспільних, то на основний зміст обраної діяльності здобувач профільної освіти змушений буде дивитись не тільки з позицій своїх майбутніх основних правил і обов'язків, а «клікатиме» на наявний у своїй свідомості «феноменно радикалізований конструкт» ступеня відповідальності перед суспільством і державою.

Технологія професійного моделювання за зважання на «тривекторне розширення–звуження» феноменно радикалізованих конструктивів (особистісних, мікро-, макро-, мезосередовищних, освітніх і т.ін.) допомагатиме здобувачам профільної освіти зрозуміти важливість першочерговості і природовідповідності поведінкових стратегій (суспільство Злагоди, Добра, Дипломатії, Любові) і стратегій феноменно радикалізованих конструктивів, мета яких лежить у полі зору саме їх інтересів, а не інтересів учня, який хоче стати Людиною. Словом, технології, які педагогічний працівник вважає доцільними у застосуванні для соціалізації здобувачів профільної освіти, з іншого боку, можна збагачувати «явищами» професійної, соціальної, розумової і т.ін. діяльності, головне – освітній результат.

Для успішного засвоєння соціальних ролей цілком застосовний «акмеологічний тренінг-прийом», що також може бути частиною педагогічної технології, аксіологічно спрямованої на соціалізацію учнів. Саме це беремо за предмет наших подальших розвідок [280].

Отже, на часі потреба в дивергентному науковому мисленні, новому науковому баченні змісту освіти, форм і засобів здобуття освіти, методів і технологій реалізації профільного навчання.

Трансформація особистості. З одного боку, сьогодення вимагає, щоб освітній шлях здобувача профільної освіти набував ознак метапроцесу, детермінованого функціонуванням і розвитком суспільства (соціально-економічні, екологічні, політичні та інші трансформації, гео економічні, геополітичні, діджитальні виклики). З іншого, – чинять супротив цьому констеляційно-конструктні прояви індивідуальної свідомості людини, викликані функціонуванням і розвитком самого суспільства [285]. А все тому, що розвиток суспільства, формування цінностей, навичок, знань, діяльність освітніх установ, процес соціалізації, переоцінка знань тощо як явища неординарні у той чи інший спосіб узалежнюються від тотальної цифровізації. Інтелект істотно впливає на зміст усіх решти психічних процесів, а соціальний світ, за Ж. Піаже [393], виступає тлом розвитку інтелекту як важливого аспекту цілісного процесу становлення особистості [77].

Зростає соціальна мобільність людини у глобальному масштабі, породжуються проблеми і виклики, без розв'язання яких гальмуватимуться процеси постійного оновлення всіх сфер життєдіяльності людини [430, с. 30]. З іншого боку, J. Kuś [584], підтримуючи Sh. Turkle у тому, що мережа змінює думку людей про себе, втручаючись в особистість та ідентичність, призводить до переосмислення того, що є соціально прийнятним. Згадує J. Kuś також A. Flores і C. James, які довели, що користувачі Інтернету, які працюють у віртуальному просторі, характеризуються егоїстичним та індивідуалістичним мисленням.

А ще – відомо, кожна людина по-своєму сприймає інформацію, а отже, аналізує її, користується нею не так, як того хотілося б комусь. Сьогодні люди, у яких переважають візуальні, аудіальні чи кінестетичні канали сприйняття інформації, мусять таки бути ще й діджиталами. Наука має запропонувати такі педагогічні технології, щоб не спотворюючи сприйняття світу візуалами, аудіалами і кінестетами, наблизити їх до світу діджиталів. Якщо брати до уваги спрямованість процесу самовизначення здобувачів профільної освіти за передбачуванним (бажаним для них) предметом праці (за Є. Клімовим [254]), то має бути забезпечена, як вважає Т. Тихонова «готовність і здатність мобілізувати професійно важливі якості, що забезпечують продуктивність безпосередньої трудової діяльності фахівця» [496, с. 254]. Нині «продуктивність безпосередньої трудової діяльності фахівця» все більше узалежнюється від діджитальної поведінки на фоні об'єктів праці (і її суб'єктів у тому числі). Тобто, незалежно від сприйняття інформації, людина має постійно тримати себе у діджитальному тонусі, щоб за будь-якої потреби спромагатися ефективно працювати з цифровою інформацією і співпрацювати у цьому руслі з іншими.

Якщо до цифрової епохи ми говорили, що залежно від ситуації проявляється певна поведінка: «вербальна (проявляється в мові); знакова (реакція на знак); рольова (відповідає вимогам, які висуваються до інди-

віда певною роллю); поведінка, що відхиляється (суперечить прийнятим у суспільстві правовим, моральним, соціальним та іншим нормам)» (http://ukrkniga.org.ua/ukrkniga-text/books/_book-763.htm), то сьогодні відбувається «переоцінка особистістю своїх комунікативних можливостей», має місце «послаблення критичності в контролі за реалізацією комунікативної програми поведінки», а «неадекватність поведінки», яка негативно «позначається на міжособистісних і групових стосунках <...> може викликати агресію, депресію, конфлікт тощо» [<http://ukrkniga.org.ua/ukrkniga-text/books/book-763.htm>].

Актуальність профільного навчання і соціальне партнерство. В умовах профільного навчання одним з пріоритетних завдань є забезпечення професійної орієнтації здобувачів освіти. Реалізації цього завдання значною мірою сприяє впровадження професійно орієнтованих технологій в освітній процес закладів загальної середньої освіти з урахуванням тенденцій і проблем діджиталізації. Значну роль у забезпеченні їх ефективності відіграє врахування й дидактичних особливостей освітнього спрямування, яке є пріоритетним у певному профілі. «Освіта в сучасній школі має бути сучасною та ефективною, що розуміється як освіта для розвитку. Це можливо завдяки грамотному плануванню педагогічної діяльності вчителів, які повинні прагнути до правильної реалізації дидактичного й освітнього процесу [561, с. 232].

Серед майже чотирьох десятків засад державної політики у сфері освіти та принципів освітньої діяльності Законом України «Про освіту» [214] у ст. 6 декларуються: державно-громадське партнерство і державно-приватне партнерство, що передбачає, серед іншого, розроблення та розвиток сучасних технологій освіти і навчання. З огляду на це, правомірно розглянути поняття «соціальне партнерство» як технологію, підвалинами якої є педагогічні ресурси і ресурси соціальних інститутів, використання яких спрямовується на виховання, розвиток і навчання людини для успішної життєдіяльності у новітній добі.

Соціальне партнерство науковці розглядають й у контексті формування ціннісно-смыслових орієнтацій особистості, усвідомленості суб'єктами навчання потреби тримати правомірну поведінку, активно виявляти й реалізувати громадянську діяльність. Зарубіжні інноваційні моделі навчання переважно пов'язуються з технологіями відкритого партнерства з громадськими та культурними організаціями і товариствами, іншими установам [597], що обопільно зацікавлені в освічених молодих кадрах, спроможних конкурувати на ринку праці. У нас, зазначають науковці, соціальне партнерство у закладах загальної середньої освіти просувається як підтримка здобувачів профільної освіти педагогічними працівниками і батьками, що передбачає як дво- чи тристоронню кооперацію, так і співпрацю, солідарність, консенсус у процесі профорієнтаційної взаємодії [241].

Партнерство у шкільній практиці – це, передусім, обґрунтована система передбачуваних алгоритмізованих взаємодій за дотримання принципів рівності і добровільності, спрямованих на результат – розвиток учасників освітнього процесу (учитель – розвиває й удосконалює свою педагогічну майстерність на аксіологічно-акмеологічних засадах; учень – усвідомлює важливість здобутих знань і набутих компетентностей задля успішної адаптації в соціумі; адміністрація закладу освіти – підтримує ефективність своєї управлінської діяльності, спрямованої за виконання завдань, передбачених Концепцією Нової української школи). Соціальне партнерство суголосне педагогіці партнерства, яка підтримує ідеї, що якісна освіта у глобалізаційному вимірі позиціонується як інваріантна умова й основа успішності економічного розвитку суспільств.

У практиці закладів загальної середньої освіти педагогіка партнерства і соціальне партнерство розуміються, переважно, як співпраця педагогічних працівників, учнів та їх батьків, а концептуально педагогіка партнерства має розв’язувати проблеми досягнення «балансу прав, обов’язків і відповідальності у трикутнику дитина – педагоги – батьки» [355, с. 16]. У ширших масштабах педагогіка партнерства детермінує соціальне партнерство, адже школа – один із найважливіших соціальних інститутів, потреби якої не завжди адекватно оцінюються й задовольняються. Та це не означає, що соціальне партнерство не впливає на освітній процес у школі. За надмірного позиціонування одного чи іншого виду партнерства може виникнути дихотомічний резонанс і спричинити «кризові» явища всередині тієї чи іншої системи. З одного боку, проблеми соціального партнерства мають бути об’єктом пильної уваги у царині педагогіки партнерства, а та має адекватно реагувати на новоутворювані конструкти першої. Навряд чи можна запобігти такому розвиткові подій, адже у центрі того і іншого явища сучасної дійсності – людина як динамічна й інформаційно перенасичена, обтяжена проблемами щохвилинного вибору шляху дій і (переважно) матеріальною незабезпеченістю. Словом, когнітивно-соціальні конструкти позначаються на освітній поведінці, методах і способах освітньої діяльності, а психологічність та аксіологічність когнітивно-соціальних процесів за нової освітньої парадигми з людиноцентричними пріоритетами позначається на розвитку і особистості, і соціуму [289, с. 138].

З цього погляду слушними є думки конфліктологів про те, що соціальне партнерство – методологічна основа регулювання трудових відносин на ринку праці, який чекає свого поповнення випускниками закладів загальної середньої і вищої освіти [9, с. 303]. Якщо розглядати партнерство як таке, то воно має «важливий стратегічний складник, що потребує творчості та відкритості на етапі планування і є складним “інструментом” на операційному рівні. Ідея партнерського розвитку є водночас: а) раціональним інструментальним процесом вирішення складних про-

блемних завдань і роботи зі змінами та б) принципом, що забезпечує доступ, участь, вироблення рішення й надання повноважень місцевим групами та ініціативам» [429, с. 38].

У зв'язку з викладеним висловлюємо занепокоєння, що бездумна імплементація в освітній процес ідей соціального партнерства (зі своїми специфічними правилами) або надмірне захоплення ним керівників шкіл може порушити стійкість системи педагогічного партнерства, яка склалась у школі. Повертаючись до ст. 6 Закону України «Про освіту», зазначимо, що першими трьома з майже сорока засад державної політики у сфері освіти та принципів освітньої діяльності є: людиноцентризм, верховенство права і забезпечення якості освіти та якості освітньої діяльності.

Отже, у процесі реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання застосовувані педагогічним працівником методи і прийоми мають сприяти розвитку критичного мислення здобувача освіти, вмінню узагальнювати здобуті знання й усвідомленого використовувати їх у задоволенні своїх потреб та інтересів, щоб погляди на життя і перспективи майбутньої діяльності гармонували із запитами суспільства на компетентного фахівця [275].

Виробництво і продаж знань у контексті реалізації технологій профільного навчання. Виробництво і продаж знань, що є одним з основних економічних чинників [567, с. 22], й досі не осмислюються належно як мірила якості повної загальної середньої освіти. Вартісність знань, а отже, їх якісне «виробництво», лише декларується. «Продаж знань» розуміється виключно як рушій збагачення в освіті, а не як якісна освітня послуга. Ми вже не говоримо про соціальну атракцію знань як чинник, що впливає на самоорганізацію і спонтанні прояви в соціумі. Які знання – такі й прояви. Як навчили – так і працюємо. Що пропагується – те й реалізується. Яке ставлення – така й шана... Невже так важко реформаторам від освіти зрозуміти, що «знання поряд з енергією та продуктами харчування є третьою найважливішою цінністю у світі» [594, с. 4]? Хіба що у «виробництві» знань немає ані потреби, ані зацікавленості. На жаль, таким є освітнє сьогодні.

Щоб ми не говорили, а виробництво і продаж знань – процеси не тільки взаємодетерміновані, а й соціально вартісні. Важливо розуміти соціальне ядро виробництва і продажу знань, а передусім – джерела його розростання і зміцнення чи рихління або навіть спотворення. Якщо виробництво і продаж знань на благо людини і нації, ми – на правильному шляху.

Отже, за рівнем здобутої освіти людей поділяють на: (1) законодавців, вищих державних службовців, керівників, менеджерів (управителів) (професії, пов'язані зі здійсненням управлінських функцій та керівництвом); (2) професіоналів (володіють високим рівнем знань у галузі фізичних, математичних, технічних, біологічних, агрономічних, медичних чи

гуманітарних наук); (3) фахівців (виконання спеціальних робіт, пов'язаних із застосуванням положень і використанням методів відповідних наук, а це – молодші спеціалісти, бакалаври, спеціалісти, котрі пройшли післядипломну підготовку (стажування, інternатуру, клінічну ординатуру і т.п.); (4) технічних службовців (знавці у питаннях підготовки, збереження, відновлення інформації та здійснення найрізноманітніших обчислень; секретарські обов'язки, запис та опрацювання цифрових даних, обслуговуванням клієнтів тощо; а це – рівень кваліфікації «молодший спеціаліст»); (5) працівників сфери торгівлі та послуг (забезпечення послугами, пов'язаними з поїздками, побутом, харчуванням, обслуговуванням, охороною, підтриманням правопорядку, торгівлею і т.ін.; (6) кваліфікованих робітників сільського та лісового господарств, риборозведення та рибальства (знають сільськогосподарське виробництво, лісове господарство, розуміються на риборозведенні та рибному промислі; спроможні виконувати завдання з вирощування урожаю, розведення тварин, зі збереження та експлуатації лісів, орієнтуючись у питаннях ринку і реалізації продукції організаціям збуту, торговельним підприємствам чи окремим покупцям; (7) кваліфікованих робітників з інструментом (професії, що передбачають знання, необхідні для вибирання способів використання матеріалів та інструментів, визначення стадій робочого процесу, характеристик та призначення кінцевої продукції; видобуток корисних копалин, будівництво, вироблення різної продукції); (8) робітників з обслуговування, експлуатації та контролю за роботою технологічного устаткування, складання устаткування та машин (розроблення корисних копалин, нагляд за їх видобутком, ведення робочого процесу та виробництво продукції на устаткуванні чи машинах, керування транспортними засобами, пересувними установками, складання виробів із деталей та вузлів; (9) носіїв найпростіших професій (робіт) (використання ручних інструментів, продаж товарів на вулиці, збереження та охорона майна, прибирання, чищення, прання, прасування та виконання низькокваліфікованих робіт у видобувній, сільськогосподарській, риболовній, будівельній та промисловій галузях і т.ін. *(для виконання професійних завдань достатньо базової загальної середньої освіти або початкової загальної освіти та мінімальної професійної підготовки на виробництві чи інструктажу)*) (за: [253]).

Позиції (1) та (9) не розглядатимемо, а от (2)–(8) мають безпосередній стосунок до порушеної проблеми. Тим більше, що декларується: «у загальній середній освіті важливо переглянути зміст <...>, здійснити реальну профілізацію <...>, повне методичне забезпечення, зокрема сучасними підручниками, іншими навчальними засобами, запровадження особистісно орієнтованих технологій навчання» [59]. Тож впливає, що реальна профілізація має ґрунтуватися на реаліях, тобто – відповідати специфіці професій і зважати на ієрархічну систему потреб людини [287].

Увагоємним у контексті реалізації технологій профільного навчання є чинний Класифікатор професій, який фіксує такі професії:

- менеджер із соціальної та корпоративної відповідальності;
- менеджер у соціальній сфері;
- соціальний аудитор;
- соціальний інспектор;
- соціальний патолог;
- соціальний працівник;
- соціолог;
- соціолог з ефективності покарання правопорушників;
- соціолог промисловий;
- соціолог-кримінолог;
- фахівець з урегулювання конфліктів та медіації у соціально-політичній сфері;
- фахівець із соціальної допомоги вдома;
- фахівець із соціальної роботи;
- фахівець-організатор соціально-побутового обслуговування і т.ін.;
- експерт з регулювання соціально-трудових відносин;
- експерт із соціальної відповідальності;
- експерт із суспільно-політичних питань;
- науковий співробітник у галузі соціології [253].

Об'єктивні кореляції реалізації педагогічних технологій профільного навчання і суб'єктивність у навчанні [136; 287] можуть бути основою для однієї з моделей, яка може бути реалізована в умовах дистанційного навчання. Адже професіографічний підхід щодо трансформації навчального змісту – з оперттям на чинний Класифікатор професій – навіть на дистанційного навчання викликатиме рефлексію у здобувачів освіти з акцентуванням на потребі замислюватися над своїм життєвим і професійним цілевизначенням.

Ці кроки є психодидактично важливими, адже за соціальним аспектом стосуються суспільних норм, прав і цінностей, за психологічним – визначають рівень розвиненості здатності до самореалізації, за педагогічним – стосуються духовного і практичного (вітагенного) досвіду (за: [418, с. 44]). Навчальний (предметний) зміст для профільної освіти потребує трансформації у бік професіографічності та духовного і практичного (вітагенного) особистісного досвіду, інтелектуального життя здобувачів освіти. Тож вдумливе читання, навички критичного осмислення явищ, фактів, подій, будь-якої інформації є важливими умовами. З іншого боку, професіоналізм педагогічного працівника потребує відповідного клірингу.

Водночас, кваліфікаційний підхід у процесі реалізації педагогічних технологій профільного навчання спроможний розвивати й ціннісно-сміслові орієнтації учнів старшої школи як накопичувачі смисложитте-

вого досвіду. А це вестиме до соціальної адаптації, яка «припускає активне пристосування індивіда до умов соціального середовища, тобто тут більшою мірою повинні вирішуватися завдання виховання особи» [445, с. 29]. А от за умов соціальної автономізації (от під час карантину) має відбуватися «реалізація сукупності установок про себе, стійкості в поведінці і стосунках, яка відповідає уявленню особи про себе, її самооцінку – тут вже більшою мірою повинна розвиватися індивідуальність людини [Там само].

Отже, технології профільного навчання є важливим предметом дослідження, що потребує постійної оновлюваності відповідної інформації (текстів для читання й аналізу; текстів завдань і вправ; сторітелінгових замальовок на соціальну тематику; тестів на виявлення схильності у здобувачів профільної освіти до обрання перелічених у тезах професій тощо) у навчальних книгах, методичних посібниках і рекомендаціях [286].

Діалогізація педагогічної взаємодії та діалогізм в умовах діджиталізації та дистанційного навчання. Діалогізація у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії не тільки «детермінує» соціальну компетентність і рівень її розвитку, а й визначає квінтесенцію ключових груп компетентностей [43; 44; 74; 131; 435; 611]. За А. Князевим та І. Одінцовою, «діалогізація <...> припускає насамперед прийняття ситуації рівноправних позицій, позицій спів-участі, спів-праці, спів-буття, що визначається як суб'єкт-суб'єктна взаємодія» [257, с. 52]. Тож, як зазначає В. Грігор'єва, «до засобів діалогізації належать: а) займенники й вербальні форми: 1, 2 особа, форми дієслова 1 особи множини в наказовому способі, субстантивні форми звертання; б) синтаксичні засоби: питання й відповіді, окличні й спонукальні пропозиції, заклики; в) текстуальні й композиційні засоби: повтори, парафрази й т.ін.; г) авербальні засоби: погляди, жести, тактильні дії» [173, с. 71–72].

За діалогізації, вважає О. Коць, формується так звана «гуманістична центрація», що актуалізує мотиви до самовираження та саморозвитку, а діалог центрується на особистісних стосунках [298]. В. Сітаров доходить висновку, що «діалогізація навчання дає змогу реалізувати розвивальну, соціально-культурну і науково-дослідну функції освіти й розглядати учнів як суб'єктів навчального процесу [460, с. 30]. Діалогізація основних соціальних функцій освіти – шлях віддзеркалення її потенціалу, що починається на цілевизначенні здобувача профільної освіти, посилює соціальну роль освіти загалом [293], є одним із каталізаторів атрактивності нестандартних векторів розвитку технологій профільного навчання і креативного їх застосування [278].

Діалогізм у теорії мовної комунікації, зазначає О. Лагута (Альошина), це – «слово, зворот або особлива побудова мовлення, властива діалогу, наприклад, повторення того самого слова в новій репліці» [314, с. 34]. «Чинник діалогізму показує характер співвідношення активностей аген-

тів комунікації. А характер співвідношення активностей безпосередньо пов'язаний з проблемою розуміння й взаєморозуміння в комунікації. <...> чинник діалогізму відіграє більш широку роль у конституюванні знання у процесі комунікації» [323].

За Ю. Дрешер, «діалогізм ситуації створюється завдяки тому, що людина впевнена, що її висловлювання будуть вислухані. Більше того, у процесі спілкування настане момент зворотного зв'язку, коли вона довідається щось нове про себе, що допоможе їй саморозкритися й самореалізуватися» [198, с. 189].

Філософія діалогу (або – діалогізм) це – філософський принцип, що «спонукає до обмеження егоцентру, утвердження відкритості в стосунках із зовнішнім світом, відповідальності щодо партнерів по спілкуванню [233, с. 947]; «вихідним положенням філософії діалогу є визнання діалогічного розуміння природи людини, а також пріоритету міжособистісного спілкування, що здійснюється на рівні відношення “Я – Ти”» [Там само, с. 946].

Соціальна прийнятність (прийнятність соціальних та етичних норм). Розглядаючи проблеми нової етики, J. Kuś говорить про Інтернет, який вплинув на розуміння того, що є прийнятним, а що ні. Сам факт використання Інтернету впливає на зміну сприйняття того, що саме етичне, а що ні [584]. Специфіка зв'язку в мережі Internet сприяє агресії та релятивізації моральних норм [Там само, с. 22–23], тобто – спостерігається своєрідна відмова від надання цим нормам абсолютного значення або, навіть, за певних умов – співвіднесення їх з іншим орієнтиром чи мірилом. Наприклад, відчуття анонімності в Інтернеті. Таке відчуття є дуже поширеним серед дітей та молоді (але воно хибне), зазначає M. Marzec, і є причиною багатьох небезпечних явищ, у тому числі залякування в кіберпросторі [587, с. 28]. Багато соціальних та етичних норм, які сповідуються суспільством, спотворюються чи навіть відсутні в мережі.

До кола накопичених останніми роками проблем у системі української освіти додалося ще чимало нових, викликаних вимушеним дистанційним навчанням. Якщо раніше науковці акцентували на тому, що «освітнє середовище в сучасному стрімкозмінному глобалізованому, пронизаному підступними викликами, світі зазнає значних втрат у царині навчання й виховання», а тому слід шукати шляхи розв'язання «проблеми формування в учнів ціннісних орієнтацій, що не обмежується стінами школи» [115, с. 15], то зараз, як виявилось, дистанційність за карантину не обмежує учня стінами школи, навпаки – виводить його за ці стіни. За Законом України «Про освіту» [214], дистанційна форма як «індивідуалізований процес здобуття освіти, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу у спеціалізованому середовищі, що функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій»,

наразі, не відбулася. Навчання (проведення уроків, наприклад) у режимі онлайн чи у запису не склалось як таке. На сьогодні й учіння об'єктивно загальмувалось. Зворотний зв'язок (суб'єкт-суб'єктна взаємодія; а ще – суб'єкт-суб'єктна відповідність / кореспондування) зі здобувачами освіти не реалізується. Зважаючи на те, що «ціннісні орієнтації старшокласника, формовані на основі психологічних механізмів, підпадають під процеси розгортання освітнього середовища, де навчальна діяльність, здебільшого виступаючи основною спонукою розвитку особистості, не завжди впливає позитивно» [272, с. 69], то що можна говорити про те, коли навчання обмежується дистанційністю?

Дистанційне навчання як виклик. Освітня система країни переживає виклики, спровоковані глобальною епідеміологічною ситуацією. Дистанційна форма навчання, що перебирала на себе увагу науковців і практиків упродовж останніх двох десятиріч, як виявилось, потенційно малоспроможна підтримувати належне функціонування шкільної освіти. Зміст навчальних предметів за дистанційного транслювання не викликає у здобувачів профільної освіти бажаної рефлексії. Зворотний зв'язок за відсутності у суб'єктів освітньої взаємодії сучасних засобів зв'язку і відповідного програмного забезпечення слабкий. Звична система контролю рівня засвоєності учнями знань поглинає в учителів чи не увесь добовий відтинок часу, а інші її механізми ще недостатньо розроблені [271].

Карантинна самоізоляція як дослідників, так і суб'єктів освітнього процесу, спричинивши низку соціально-наукових та соціально-педагогічних проблем, доповнила суспільну теку ризиків і викликів. Зазнає ударів аксіологічна безпека [74], бо трансляція цінностей не кореспондує з процесом життєдіяльності здобувачів освіти. Нині наука має не тільки вивчати «віртуальні дидактофаги (<...> інформаційні ресурси і продукти, що відкрито чи приховано пропагують/насаджують нікчемність, невігластво, нетерпимість, озлобленість, людиноненависництво, потойбіччя тощо)» [283], а й педагогічні інструменти дистанційного формування у здобувачів освіти знань, розвитку ціннісних орієнтацій, умінь соціально-педагогічного кореспондування у т. ч. Відсутність попиту (державного замовлення) на наукові розвідки щодо забезпечення освітнього процесу у закладах загальної середньої освіти з урахуванням сучасних тенденцій діджіталізації всіх сторін життя суспільства і окремої людини.

Проблеми у системах зворотному зв'язку зі здобувачами освіти негативно позначаються на освітній рефлексії і контролі рівня здобутих учнями знань. Педагогічне слово і особистість учителя, перейшовши у віртуальну площину, поглиблюють розрив інтересу здобувачів освіти до навчання, що може становити якщо не загрозу інституційності школи, то серйозний їй виклик і т.ін. [271].

У процесі дистанційного навчання учнів можна зацікавлювати різноманітною інформацією про світ професій. За відправну точку можна

взяти «Класифікатор професій» (додатково – розширені характеристики професій) і за таким «сценарієм» спонукати учнів до самоосвіти, тобто викликати рефлексію на таку інформацію. Акцентувати, передусім, слід на тих професіях, які можна віднести до профілів навчання у конкретній школі, гімназії чи ліцеї. Дидактично й методично виправданою буде для учнів інформація про те, що за рівнем здобутої освіти людей класифікують за дев'ятьма параметрами. Уміло подана інформація обов'язково викличе рефлексію і вестиме здобувачів освіти до висновку, що освіта – метачинник майбутньої професійної діяльності і основа для їх становлення у суспільстві [287].

Соціально-наукове кореспондування (відповідність, співвіднесеність) може стати важливою умовою реалізації сучасних педагогічних технологій профільного навчання. На це вказує час, цього потребує дистанційна форма навчання, що перейшла межі індивідуалізованості, відділивши вчителя від учнів, школу – від батьків [291].

Формування освітньої культури та інтелектуального життя здобувачів освіти потребує інтенсивнішого перегляду та модернізації (а надто за умов виключно дистанційного навчання, бо інше унеможливлене через глобальну пандемію), змісту, форм, методів, педагогічних та освітніх технологій, а також пришвидшеного опанування всіма суб'єктами освітнього процесу інформаційно-комунікаційних технологій, платформ і ресурсів забезпечення дистанційного здобуття знань [295; 296].

Суб'єктність у навчанні як дидактичний феномен – визначальний чинник супротиву негативним впливам об'єктивних корелятивів реалізації технологій профільного навчання. Наближення змісту дистанційних уроків (і форм, методів, засобів тощо) до високого рівня рефлексійності – це і потреба, і проблема, і виклик сучасній освітній системі країни [287].

Розумний споживач з адекватним і критичним мисленням. Яку б роль у соціально-економічному, громадсько-політичному і навіть сімейному житті ми не виконували, на нас чекають виклики адекватності і критичного мислення. Адекватності хочуть від нас скрізь (про адекватність адекватності окремих осіб ми не говоримо), а критичне мислення – тільки наша проблема (як інструмент пізнання, як регулятор соціальних і виробничих стосунків і т.п.). І те, і інше є викликами, тож слід навчати дітей безпечному виконанню ролей розумного споживача з адекватним і критичним мисленням. О. Наумова та Є. Лойко зазначають, що «вплив економічних чинників макросередовища маркетингу на поведінку споживачів є надзвичайно вагомим. Основними трендами такого впливу стали стрімка діджиталізація у процесах прийняття рішення споживачами про купівлю товарів та послуг, зростання фокусу на стані здоров'я, взаємовідносинах у сім'ї, нових можливостях для навчання, працевлаштування та дозвілля, зміна структури споживання з акцентом на товари харчування довготривалого зберігання та товарів щоденної гігієни [353,

с. 118]. По суті, йдеться про безпеку життєдіяльності людини. Тож і особистісно орієнтовану парадигму не мислимо поза реалізацією сучасних педагогічних технологій профільного навчання, які мають не лише сприяти засвоєнню знань, розвиткові навичок та формуванню вмій здобувача освіти, а й детермінувати його особистісні структури свідомості (цінності, смисли, орієнтації, поведінкові стереотипи, рефлексійний тонус, самооцінку, саморегуляцію і т.ін.). Однак, поки що «учень майже наодинці залишається на освітній магістралі, сповненій далеко не найприємніших сюрпризів» [130, с. 20].

Пересічний педагогічний працівник. Якщо розглядати будь-яку сучасну педагогічну технологію як інструмент впливу на суб'єктів освітнього процесу, на результативність їх діяльності (учитель – педагогічна майстерність; учень – рівень сформованості конкретних компетентностей; адміністрація – ефективність управлінської діяльності і т.ін.), як детермінанту розвитку освітнього середовища певного закладу загальної середньої освіти, то, передусім, слід звертати увагу на змістову техніку реалізації освітнього процесу, на педагогічну діяльність, за якої досягається високий рівень ефективності, на надійність педагогічних прийомів, що гарантують прогнозований результат [275]. Дослідник В. Серіков говорить про те, що «індивідуальність учителя має бути включена до структури педагогічної технології як закономірний компонент, а реалізація власної індивідуальності мислиться як необхідний момент досягнення важливої педагогічної мети» [457].

Утім, пересічний педагогічний працівник не вміє на належному рівні працювати і співпрацювати з машинами, не володіє ІКТ, щоб навчати цьому здобувачів освіти, на яких чекає діджиталізована економіка. І не тільки економіка – «уряд України на самому вищому рівні розглядає процеси інтенсивного впровадження інформаційних технологій в усі сфери життєдіяльності суспільства як стратегічний вектор подальшого розвитку країни. Планується як можна швидше зробити якісну і ефективну діджиталізацію послуг у сферах освіти та науки, охорони здоров'я, транспорту, документообігу, усіх засобів інформаційної комунікації тощо» [217, с. 420]. «Насправді, за наявності мільйонів учителів не можна розраховувати, що якість навчання і виховання забезпечуватиметься досвідом та інтуїцією кожного педагога. Потрібна справді технологія, сконструйована на основі знання реальних закономірностей навчально-виховного процесу, психології дитячого розвитку, а не на наших бажаннях і здоровому глузді, якими б гуманістичними та ідеологічно правильними вони не були» [322, с. 6]. І ще – проблема лежить у площині культури, адже «тільки наведення порядку в собі дасть технологію культури, зокрема технологію педагогічну» [312].

Випливає, що будь-які елементи технологій профільного навчання мають нанизуватися педагогічним працівником на своєрідний аксіоло-

гічний рангбрут, шоразу продукуючи новий позитивний інтелектуально-ціннісний потенціал, розряджена енергія якого під час уроку асимілюється з ціннісно-смісловим потенціалом здобувачів освіти, виробляючи у такий спосіб застороги у діджитальному світі. «Стратегічний вектор подальшого розвитку країни» допоки можна характеризувати як маятник, а це не зовсім те, що потрібно. На теренах України, і в інших країнах, наприклад, у Польщі сучасні технології недостатньо, так би мовити, активовані, вони, як зазначає М. Кемрка, незважаючи на використання в школах, слугують радше для унаочнення інформації від учителя, ніж для самостійного конструювання знань з їх застосуванням учнем [582, с. 5].

Постає проблема – «Як і де має пересічний педагогічний працівник здобути адекватну часові освіту, щоб відповідно навчати дітей?». Дотепер – самотужки, займаючись самоосвітою (про виклики такої самоосвіти не говоримо). Самоосвітою тут не обмежитись, адже проблема є комплексною і неосяжною. І ми знову наздоганятимемо, коли не достатньо буде вміти працювати і співпрацювати з машинами і володіти ІКТ, коли актуальними стануть знання і навчання законів діджиталізованої економіки.

Отже, педагогічні працівники потребують підвищення кваліфікації на випередження, а заклади загальної середньої освіти такого матеріально-технічного забезпечення, що уможливить не тільки проектне навчання, а навчання в умовах моніторингу і прогнозування як природних, так і соціальних процесів.

Список використаних джерел

1. Аксьонова О. П. Інтерактивні форми діяльності учнів на уроках фізичної культури. *Фізичне виховання в школі*. 2007. №№5–6(51–52). С. 35–38.
2. Александрова Л. А. Субъективная витальность как личностный ресурс. *Психологические исследования: эл. науч. самал.* 2011. №3(17). URL: <http://psystudy.ru/num/2011n3-17/492-aleksandrova17.html>
3. Алексеев А. А. Что такое развитие с точки зрения психолога (некоторые проблемы построения учебного курса по психологии развития человека для студентов-психологов). *Психическое развитие человека и социальные влияния*. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ имени А. И. Герцена, 2010. С. 107–140.
4. Амонашвили Ш. А. *Школа жизни*. Москва: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1998. 76 с. URL: http://www.koob.ru/amonashvili_sh/
5. Андреев В. И. *Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества*. Изд-во Казанского ун-та, 1988. 236 с.
6. Андреев В. И. *Педагогика*. Учебный курс для творческого саморазвития. 3-е изд. Казань: Центр инновационных технологий, 2012. 608 с.
7. Аніщенко О. В., Яковець Н. І. Сучасні педагогічні технології / за заг. ред. Н. І. Яковець. Ніжин: Вид-во НДУ імені М. Гоголя, 2007. 199 с.
8. Анохин К. В. Когнитом: на пути к фундаментальной теории музыкального мезга. *Музыка – Философия – Когнитивистика – 2018. Памяти М. Г. Арановского*. Матер. междунар. науч. конф. ; отв. ред. Г. Б. Шамилли. Москва: Государственный институт искусствознания. 2018. С. 15–18. URL: http://sias.ru/upload/iblock/9b4/tezisy_1_76.pdf
9. Андупов А. Я., Шипилов А. И. *Словарь конфликтолога*. 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 528 с.
10. Арцишевська М. Р. Арцишевський Р. А. *Інтеграція змісту освіти*. Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту імені Лесі Українки, 2007. 316 с.
11. Бабанский Ю. К. *Интенсификация процесса обучения*. Москва: Знание, 1987. 78 с.
12. Бабанский Ю. К., Сластенин В. А., Сорокин Н. А. [и др.]. Педагогика. 2-е изд., доп. и перераб. / [под ред. Ю. К. Бабанского]. Москва: Просвещение, 1988. 479 с.
13. Багоцкий С. В. Римский клуб: 50 лет. Химия и жизнь. 2018. №6. С. 34–37. URL: <https://hij.ru/read/14444/>
14. Банщикова Т. Н., Путеева С. В. Профессиональная готовность педагога к управлению педагогическим процессом. *Сборник научных трудов Северо-Кавказского государственного технического университета*. 2005. №2 (14). С. 14–17. (Серия: Гуманитарные науки).
15. Барановська О. Теоретичні передумови проектування педагогічних технологій в умовах профільного навчання за філологічним спрямуванням. *Педагогічна освіта: теорія і практика* / гол. ред. Лабунець В. М. Кам'янець-Подільський, 2018. Вип. 24 (1-2018). Ч. 2. С. 276–280.
16. Барановська О. Трикутник партнерства. Ролі: учень – учитель – батьки : матеріали Форуму «Самоосвіта вчителів», м. Київ. *Веб-сайт відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України*, 2020. URL: <http://didactics.ucoz.ua/forum/2-9-1>
17. Барановська О. В. Варіативність форм диференційованого навчання. *Біологія і хімія в школі*. 2011. №4 (86). С. 26–29.
18. Барановська О. В. Гуманістична парадигма фундаменталізації навчання у змісті сучасних підручників. *Проблеми сучасного підручника*. Київ: Педагогічна думка, 2014. Вип. 14. С. 34–41.
19. Барановська О. В. Дидактичні умови міжпредметної інтеграції в старшій школі в умовах профільного навчання. *Гуманітарний вісник Полтавського національного тех-*

нічного університету імені Юрія Кондратюка : зб. наук. праць [ред. кол.; гол. ред. Л. М. Рибалко]. Полтава: ПолтНТУ імені Юрія Кондратюка, 2017. Вип. 1. С. 74–80.

20. Барановська О. В. Зміст предметів гуманітарного циклу в профільній школі: шляхи оптимізації. *Українська мова і література в школі*. 2014. № 5. С. 47–51.

21. Барановська О. В. Інноваційні підходи до конструювання змісту профільного навчання на основі міжпредметної інтеграції. *Творчі здобутки гімназії: науково-методичний посібник* / гол. ред., кер. авт. кол. – канд. пед. наук, Засл. вчитель України В. І. Сафіюлін ; наук. ред. – д-р пед. наук, проф. В. Ф. Паламарчук. Київ: Освіта України, 2015. С. 34–42.

22. Барановська О. В. Інтерактивна відеодискусія. 2020. URL: <http://didactics.ucoz.ua/forum/2-8-172-16-1585307192><http://didactics.ucoz.ua/forum/2-8-172-16-1585307192>

23. Барановська О. В. Інформаційна компетентність як ключова складова педагогічних технологій за філологічним спрямуванням. *Rozwój nowoczesnej edukacji i nauki – stan, problemy, perspektywy*. Tom VIII: dialog w rozwoju nauk i edukacji / [red.: J. Grzesiak, I. Zymomręga, W. Ilnytskyj]. Konin – Użhorod – Chersoń: Poswit, 2020. S. 75–77.

24. Барановська О. В. Інформаційна компетентність як основа педагогічних технологій гуманітарного спрямування. *Impact of modernity on science and practice*. Abstracts of XVIII International Scientific and Practical Conference. Boston, USA 2020. Pp. 195–198.

25. Барановська О. В. Інформаційні компетентності – обов'язковий актив учня сучасної школи. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2003. № 2. С. 67–71.

26. Барановська О. В. Методологічні аспекти реалізації педагогічних технологій за філологічним спрямуванням: еволюція та трансформація в українській школі. *Український педагогічний журнал*. 2020. № 1. С. 5–13.

27. Барановська О. В. Міжпредметна інтеграція в старшій школі: практико-орієнтований та компетентнісний підходи. *Дидактика: теорія і практика* : зб. наук. праць / [за наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васьківської]. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. С. 20–25.

28. Барановська О. В. Міжпредметна інтеграція як провідна тенденція в організації профільного навчання. *Педагогічна освіта: теорія і практика* [гол. ред. Лабунець В. М.]. Кам'янець-Подільський, 2017. Вип. 22 (1-2017). Ч. 1. С. 9–13.

29. Барановська О. В. Модернізація змісту профільного навчання в світлі міжпредметної інтеграції. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2015. № 4-5. С. 94–99.

30. Барановська О. В. Основні підходи до конструювання змісту навчання в старшій школі на основі його інтеграції. *Формування змісту профільного навчання: теоретико-методологічний аспект*: кол. монографія [авт. кол.: Г. О. Васьківська, В. І. Кизенко, С. В. Косянчук, С. В. Барановська та ін.]; за наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васьківської. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2018. С. 103–144.

31. Барановська О. В. Педагогічні технології за філологічним спрямуванням: трансформація в змінюваних умовах. *Actual problems of science and practice*: Abstracts of XIV international scientific and practical conference, Stockholm, Sweden, 27–28 April 2020. Pp. 237–240.

32. Барановська О. В. Педагогічні технології профільного навчання: варіативність та особливості в умовах нової української школи. *Гуманітарний вісник Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка*. 2018. Вип. 3. Полтава: ПолтНТУ імені Юрія Кондратюка, 2018. С. 67–75.

33. Барановська О. В. Програма формування читацьких умінь у школярів. *Початкова школа*. 1997. №10. С. 29–38.

34. Барановська О. В. Психодидактичні особливості педагогічних технологій за філологічним спрямуванням. *Вісник Польсько-української науково-дослідної лабораторії дидактики імені Я. А. Коменського*. Вип. 2(21): *Актуальні проблеми сучасної психодидактики: філософські, психологічні та педагогічні аспекти* : матер. Четвертої міжнар.

наук.-практ. конф. (м. Умань, 21–22 трав. 2020 р.) / [редкол.: Осадченко І. (голов. ред. та відп. за вип.), Васьківська Г., Велскоп В. [та ін.]. Умань: Візаві, 2020. С. 13–16.

35. Барановська О. В. Сутність, структура та особливості реалізації педагогічних технологій філологічного спрямування в умовах профільного навчання. *Дидактика: теорія і практика* : зб. наук. праць / [за наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васьківської]. Київ: Педагогічна думка, 2018. С. 16–24.

36. Барановська О. В. Сучасні тенденції та принципи реалізації педагогічних технологій профільного навчання за філологічним спрямуванням. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : зб. наук. праць / [голов. ред. Лабунець В. М.]. Кам'янець-Подільський, 2019. Вип. 26 (1-2019). Ч. 2. С. 299–304.

37. Барановська О. В. Теоретичні передумови гуманізації та гуманітаризації освіти на сучасному етапі розвитку української школи. *Інноваційні пріоритети розвитку гімназії* : практико-орієнтований посіб. / [ред. рада: С. В. Чумак (гол.), І. Г. Єрмаков (наук. ред.) та ін.]. Київ: ТОВ «Видавничий Дім «Особистості», 2014. С. 107–118.

38. Барановська О. В. Технології інтегрованого навчання в старшій школі в умовах її профілізації. *Дидактика: теорія і практика* : зб. наук. праць / [за наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васьківської]. Київ: Ін-т обдаров. дитини НАПН України, 2017. С. 45–49.

39. Барановська О. В. Форми навчання в профільній школі. *Біологія і хімія в школі*. 2007. № 4. С. 38–41.

40. Барановська О. В. Формування інформаційної культури учня *Шлях освіти*. 2000. №3. С. 31–34.

41. Барановська О. В. Фундаменталізація змісту гуманітарних предметів у старшій школі в умовах профільного навчання. У кн.: *Фундаменталізація змісту освіти у старшій школі: теорія і практика* [авт. кол.: Г. О. Васьківська, В. І. Кизенко, С. Е. Трубачева, С. П. Бондар, Л. А. Липова, О. В. Барановська, С. В. Косянчук, Н. В. Захарчук] ; за наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васьківської. Київ: Педагогічна думка, 2015. С. 160–185.

42. Барановська О. В. Фундаменталізація та гуманітаризація змісту освіти у профільній школі. *Дидактика: теорія і практика* : зб. наук. праць / [за наук. ред. Г. О. Васьківської; упоряд. С. В. Косянчука]. Київ: Ін-т педагогіки НАПН України, 2013. С. 15–24.

43. Барановська О. В., Косянчук С. В., Трубачева С. Е., Черноус О. В. Дидактичний контекст та особливості реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання. *Polish Science Journal*. 2018. Issue 3. P. 62–72. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711061>

44. Барановська О. В., Пругас А. В., Грищенко О. В. Дидактичні підходи до проблеми форм навчання в профільній школі. *Профільне навчання: теорія і практика*. Київ: ВВП «Компас», 2007. С. 35–45.

45. Бархерит Г. Я. Управление инновационной деятельностью в учреждении образования. *Личность. Образование. Общество. Инновационная деятельность субъектов образования как фактор устойчивого развития региона* : матер. Междунар. науч.-практ. конф., г. Гродно, 29-30 нояб. 2018 г. : в 2-х ч. / ред. кол.: С. А. Сергейко [и др.]. Гродно: ГУО «Гродненский областной институт развития образования», 2019. Ч. 1. С. 17–22.

46. Бастрарева Н. С. К вопросу внедрения высоких гуманитарных технологий в образовательный процесс высшей школы. *Новые информационные технологии в образовании : материалы IX международной научно-практической конференции*, 15–18 марта 2016 г. Екатеринбург, Екатеринбург, 2016. С. 120–125. URL: <http://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/9003>

47. Бахтин М. М. Автор и герой. *К философским основам гуманитарных наук*. Санкт-Петербург: Азбука, 2000.

48. Бахтин М. М. *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство, 1979.

49. Березівська Л. Д. *Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ ст.* Київ: Україна, 2008.

50. Бершадский М. Е., Гузев В. В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. Москва: Центр «Педагогический поиск», 2003. 256 с.
51. Беспалько В. П. *Педагогика и прогрессивные технологии обучения*. Москва: Ин-т ПО Мин. образования России, 1995. 336 с.
52. Беспалько В. П. *Программированное обучение. (дидакт. основы)*. Москва: Высшая школа, 1970. 300 с.
53. Беспалько В. П. *Слагаемые педагогической технологии*. Москва: Педагогика, 1989. 192 с.
54. Бешенков С. А. *Моделирование и формализация*. Метод. пособие. Москва: БИНОМ, 2002. 336 с.
55. Бельская Н. А. Опыт работы с методикой Ф. Вильямса: замечания и вариант модификации. *Обдарованість та компетенція в творчому мисленні молоді* : матер. наук.-метод. сем., 14 груд. 2010 р. Київ: Інститут обдарованої дитини, 2011. С. 65–78.
56. Биков В. Ю. Мобільний простір і мобільно орієнтоване середовище Інтернет-користувача: особливості модельного подання та освітнього застосування. *Інформаційні технології в освіті*. 2013. №17. С. 9–37. URL: http://ite.kspu.edu/webfm_send/736
57. Бим-Бад Б. М. *Образование в контексте социализации*. URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=102
58. *Біла книга національної освіти України* / [за заг. ред. В. Г. Кременя]. Київ: Інформаційні Системи, 2010. 342 с.
59. *Біла книга національної освіти України* / [за ред. В. Г. Кременя]. Київ, 2009. URL: http://www.ippo.edu.te.ua/files/news/01_bila_knuga_osvity_proekt.doc
60. Боголюбов В. И. Эволюция педагогических технологий. *Школьные технологии*. 2004. №4. С. 12–21.
61. Богомолова М. А., Бузина Т. С. Интернет-зависимость: аспекты формирования и возможности психологической коррекции. *Медицинская психология в России*. 2018. Т. 10, № 2. С. 8. (doi: 10.24411/2219-8245-2018-12080). URL: http://www.mprj.ru/archiv_global/2018_2_49/nomer02.php
62. Боговяленская Д. Б. *Интеллектуальная активность как проблема творчества*. Изд-во Ростовского ун-та, 1983. 176 с.
63. Боговяленская Д. Б. Развитие творческих способностей и одаренность (в контексте гуманизации образования). *Гуманизация образования*. 1998. № 1. С. 24–31.
64. Бодалёв А. А. *Психология общения: Избранные психологические труды*. Изд. 3-е изд., перераб. и допол. Москва: Изд-во Московского психол.-социальн. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. 320 с.
65. Бодров В. А. *Информационный стресс* : учеб. пособие для вузов. Москва: ПЕР СЭ, 2000. 352 с.
66. Бондар В. І. *Дидактика : ефективні технології навчання студентів*. Київ: Вересень, 1996. 129 с.
67. Бондар В. І. *Дидактика* : підруч. для студ. вищих пед. навч. закл. Київ: Либідь, 2005. 264 с.
68. Бондар С. П. Педагогічна технологія: структура та вимоги до її проектування. *Школа першого ступеня: теорія і практика* : зб. наук. праць. Переяслав-Хмельницький: Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди. 2005. Вип. 10. С. 18–27.
69. Бондар С., Момот Л., Липова Л., Головка М. *Перспективні педагогічні технології* : навч. посіб. / [за ред. С. Бондар]. Рівне: Тетіс, 2003. 200 с.
70. Бондаренко Н. Storytelling як комунікаційний тренд і всепредметний метод навчання. *Молодь і ринок*. 2019. №7 (174). С. 130–135. (doi: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2019.176194>).
71. Бондаренко Н. В. «Перезавантаження» програм з мови: стан, виклики, перспективи. *Дивослово*. 2015. №7–8. С. 14–17.

72. Бондаренко Н. В. Методи навчання української мови крізь призму компетентнісного підходу. *Дивослово*. 2013. № 12. С. 2–7.
73. Бондаренко Н. В. Соціальне спрямування сучасних технологій навчання української мови старшокласників. *Дивослово*. 2018. № 9(738). С. 2–6.
74. Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. Дидактико-методичні засади сучасного уроку української мови у старшій школі. *Гуманітарний вісник Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка* : зб. наук. праць. Полтава: ПолтНТУ імені Юрія Кондратюка, 2017. Вип. 1. С. 81–89.
75. Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. Реформування навчальних програм: більше запитань, ніж відповідей. *Український педагогічний журнал*. 2017. № 2. С. 112–119.
76. Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. Розвиток життєвих компетентностей старшокласників засобами підручника української мови. *Проблеми сучасного підручника*. Київ: Педагогічна думка, 2018. Вип. 21. С. 44–56. URI: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711797>
77. Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. Соціальний аспект формування українськомовної компетентності старшокласників. *Гуманітарний вісник Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка* : зб. наук. праць [ред. кол.; голов. ред. Л. М. Рибалко]. Полтава: ПолтНТУ імені Юрія Кондратюка, 2018. Вип. 3. С. 99–113. URI: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711129>
78. Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. Українська мова у фокусі перспектив реформування старшої школи. *Молодь і ринок*. 2018. №4(159). С. 86–92. (doi: <https://doi.org/10.24919/23084634.2018.131492>). URI: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710290>
79. Бондаренко Н. В., Косянчук С. В., Кононенко В. Л. Українська мова для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням російською мовою. *Навчальні програми з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів з навчанням мовою національної мови та мов і літератур національних мовин для 10–11 класів* (набирають чинності з 2018/2019 навчального року, затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 23.10.2017 № 1407). <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalnaserednya/navchalni-programy.html> (файл – ukr-mova-10-11-z-navch-ros.doc)
80. Бондаренко Н., Косянчук С. Зміни в програмі з української мови для 10–11 класів та перспективи програмотворення. *Дивослово*. 2016. № 7–8. С. 23–27.
81. Бондаренко Н., Косянчук С. Феномен українськомовної компетентності: психодидактика педагогічних технологій у процесі соціалізації і самовизначення особистості. *Актуальні проблеми сучасної психодидактики: філософські, психологічні та педагогічні аспекти* : матер. Другої міжнар. наук.-практ. конф., м. Умань, 20–21 квіт. 2018 р. // *Folia Comeniana* : Вісник Польсько-української науково-дослідницької лабораторії психодидактики імені Я. А. Коменського / [голов. ред. Осадченко І. І.]. Умань : ВПЦ «Візаві», 2018. С. 11–16. URI: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710554>
82. Бордовская Н. В. *Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования*. Санкт-Петербург, 2007. 408 с.
83. Борытко Н. М. Целостный подход как система регулятивов научно-педагогического исследования. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. Волгоград, 2010. № 9 (53). С. 16–20. (Серия: Педагогические науки).
84. Бохан А. В. Міжнародна екологічна безпека: сучасні виміри та принципи реалізації. *Ефективна економіка*. 2009. № 3. С. 127–134. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=42>
85. Бранецька М. Вплив інтерактивних технологій на процес формування етичних взаємодіючих студентів політехнічних коледжів. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : зб. наук. праць. Слов'янськ: Слов'янський державний пед. ун-т 2010. Вип. 5. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gnvp/2010_5_SV1/31.pdf
86. Брига Т. Р. Інтерактивне навчання як форма організації пізнавальної діяльності. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Вінниця, Вінницький державний пед. ун-т

імені М. Коцюбинського, 2010. Вип. 24. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Sitimn/2010_24/interaktivne%20navchannya%20yak%20forma.pdf

87. Брітс Гелен, Дейл Беки, Стилиану Нассос. *Екологічна катастрофа: головні загрози нашій планеті у п'яти графіках*. BBC. 8 травня 2019 року. URL: <https://www.bbc.com/ukrainian/features-48169628>

88. Бурда М. І. Зміст підручників з математики у контексті результатів дослідження PISA-2018. *Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць*. 2020. Вип. 24. С. 14–21. URI: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/721101>

89. Буркова Л. В. Соціономічні професії: інноваційна підготовка фахівців у вищих навчальних закладах: монографія. Київ: [б.в.], 2010. 277 с.

90. Бушковская Е. А. Феномен междисциплинарности в зарубежных исследованиях. *Вестник Томского государственного университета. Психология и педагогика*. 2010. С. 152–155. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-mezhdistsiplinarnosti-v-zarubezhnyh-issledovaniyah>

91. Бушыла С. У. Развіцце творчых здольнасцей вучняў на ўроку беларускай літаратуры праз канвергентнае і дывергентнае мысленне. *Личность. Образование. Общество. Инновационная деятельность субъектов образования*: матер. Междунар. науч.-практ. конф., г. Гродно, 24–25 нояб. 2016 г.: в 2-х ч. / ред. кол.: С. А. Сергейко [и др.]. Гродно: ГУО «Гродненский областной институт развития образования», 2016. Ч. 1. С. 54–57.

92. *Варіативність уроку в сучасній школі*: навч. посіб. / [уклад.: К. М. Гнезділова, Н. В. Касярум, В. М. Король, О. П. Савченко]. Черкаси: Вид-во ЧНУ імені Б. Хмельницького, 2007. 186 с.

93. Васьківська Г. Алгоритмізація профільного навчання: дидактичний аспект. *«Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи. Міждисциплінарні перспективи»*: статті учасників IV-ї Міжнар. наук.-практ. конф., м. Банська Бистриця – м. Баку – м. Ужгород – м. Херсон – м. Кривий Ріг, 27 черв. 2019 р. / [ред.-упоряд.: А. Душний, М. Махмудов, М. Стреначікова, В. Льницький, І. Зимомря]. Дрогобич: Посвіт, 2019. С. 84–85. URI: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/716551>

94. Васьківська Г. Дидактична характеристика технології формування системи знань у старшокласників. *Актуальні проблеми сучасної психодидактики: філософські, психологічні та педагогічні аспекти*: матер. Третьої Міжнар. наук.-практ. конф., м. Умань, 16–17 трав. 2019 р. // *Folia Comeniana*: Вісник Польсько-української науково-дослідницької лабораторії психодидактики імені Я. А. Коменського / [голов. ред. І. І. Осадченко]. Умань: ВПЦ «Візаві», 2019. С. 32–36. URI: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717152>

95. Васьківська Г. Дидактичний потенціал інформаційно-комунікаційних технологій у процесі формування цифрової грамотності старшокласників. *Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи*: зб. тез доповідей учасників всеукр. наук.-практ. семінару, м. Київ, 12 берез. 2019 р. / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ: Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, 2019. С. 15–17. URI: <http://lib.iitta.gov.ua/715564/>

96. Васьківська Г. Дидактичні аспекти взаємозв'язку інваріантної і варіативної складових змісту освіти в старшій школі. *Дидактика: теорія і практика*: зб. наук. праць / [за наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васьківської]. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. С. 5–11.

97. Васьківська Г. Дидактичні аспекти реалізації рефлексійно-пізнавальної технології в умовах профільного навчання. *Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи*: матер. третьої Міжнар. наук.-практ. конф., м. Умань, 16–17 лют. 2018 р. // *Folia Comeniana*: Вісник Польсько-української науково-дослідницької лабораторії психодидактики імені Я. А. Коменського / [голов. ред. І. І. Осадченко]. Умань: ВПЦ «Візаві», 2018. С. 160–165.

98. Васьківська Г. Дидактичні аспекти реалізації сучасних педагогічних технологій в умовах профільного навчання. *Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи* : матер. Четвертої Міжнар. наук.-практ. конф., м. Умань, 11–12 жовт. 2018 р. // *Folia Comeniana* : Вісник Польсько-української науково-дослідницької лабораторії психодидактики імені Я. А. Коменського / [голов. ред. Осадченко І. І.]. Умань: ВПЦ «Візаві», 2018. С. 40–45.

99. Васьківська Г. Інноваційні технології профільного навчання у контексті євроінтеграції. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2019: інтернаціоналізація та інтеграція в освіті в умовах глобалізації* : матер. III Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 30 трав. 2019 р. Київ–Дрогобич: ТзОВ «Трек-ЛТД», 2019. С. 55–57. URI: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/716230>

100. Васьківська Г. Інформаційно-комунікаційні технології як засіб реалізації три-суб'єктної взаємодії у старшій школі. *«Освіта XXI століття: теорія, практика, перспективи»* : матер. Першої міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф., м. Київ, 18 квіт. 2019 р. // Дидактика: теорія і практика : зб. наук. праць. Київ: Фенікс, 2019. С. 13–16. URI: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/715626>

101. Васьківська Г. Психодидактичний аспект реалізації рефлексійно-пізнавальної технології засобами метакурсу «Людинознавство». *Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи* : Матер. П'ятої Міжнар. наук.-практ. конф., м. Умань, 11–12 жовт. 2019 р. *Folia comeniana* : Вісник Польсько-української наук.-дослідницької лабораторії психодидактики імені Я. А. Коменського / гол. ред. Осадченко І. І. Умань: ВПЦ «Візаві», 2019. С. 29–31. URI: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717577>

102. Васьківська Г. Рефлексійно-пізнавальна технологія як детермінанта ефективної реалізації інтерактивного навчання. *Методичний вісник Науково-дослідницької лабораторії дидактики початкової освіти* : матер. Міжнар. Інтернет-конф. «Дидактика початкової школи: реалізація технологічного та компетентнісного підходів», м. Миколаїв, 10 квіт., 2015 р. / [голов. ред. Осадченко І. І.]. Миколаїв: ТОВ «Іліон», 2015. Вип. 1. С. 85–87.

103. Васьківська Г. Теоретико-аналітичний підхід до проблеми реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання *Дидактика: теорія і практика* : зб. наук. праць / [за наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васьківської]. Київ: Педагогічна думка, 2018. С. 5–10.

104. Васьківська Г. Формування професійних умінь майбутніх учителів засобами комп'ютерних технологій. *Науковий вісник Чернівецького університету*. Чернівці: ЧНУ, 2015. Вип. 735. С. 28–33.

105. Васьківська Г. О. Гносеологічна цінність навчальних предметів у контексті фундаменталізації змісту освіти старшої школи. *Дидактика: теорія і практика* : зб. наук. праць / [за наук. ред. Г. О. Васьківської; упоряд. С. В. Косянчука]. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. С. 5–14.

106. Васьківська Г. О. Дидактична функція рефлексійно-пізнавальної технології в умовах профільного навчання. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2019 рік*. Київ: Інститут педагогіки НАПН України: Педагогічна думка, 2019. С. 82–84.

107. Васьківська Г. О. Дидактична характеристика профілізації змісту освіти у старшій школі. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка* : зб. наук. праць. Глухів: РВВ Глухівського НПУ імені О. Довженка, 2018. Вип. 3(38). С. 176–183.

108. Васьківська Г. О. Дидактичний потенціал рефлексійно-пізнавальної технології. *Problems of implementation of science into practice* : abstracts of XIII international scientific and practical conference. Oslo, Norway 2020, April, 20–21. Oslo, Norway: Bookwire by Bowker, 2020. Pp. 190–191. URI: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/720161>

109. Васьківська Г. О. Дидактичні аспекти реалізації сучасних педагогічних технологій в умовах профільного навчання. *Модернізація освітнього середовища: проблеми*

та перспективи : матеріали Четвертої Міжнародної науково-практичної конференції, м. Умань, 11–12 жовт. 2018 р. Умань: ВПЦ «Візаві». 2018. С. 40–45.

110. Васьківська Г. О. Дидактичні аспекти соціалізації старшокласників в умовах профільного навчання. *Вісник Луганського національного університету (педагогічні науки)*. Луганськ: ЛНУ, 2018. № 8 (322). Ч. 2. С. 5–11.

111. Васьківська Г. О. Дидактичні умови реалізації інтерактивних технологій навчання у процесі формування у старшокласників системи знань про людину. *Молодь і ринок*. 2013. №1(96). С. 18–22.

112. Васьківська Г. О. Дидактичні умови реалізації технологій профільного навчання. *Організаційно-дидактичні особливості реалізації технологій профільного навчання* : зб. матер. круглого столу, м. Київ, 14 берез. 2019 р. / [наук. ред. Г. О. Васьківська]. Київ : Ін-т пед. НАПН України, 2019. С. 10–20. (Серія: Дидактика: теорія і практика). URI: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717441>

113. Васьківська Г. О. Дидактичні умови формування системи знань про людину і суспільство. *Молодь і ринок*. 2007. №5–6 (28–29). С. 88–92.

114. Васьківська Г. О. Дидактичні чинники формування літературної компетентності старшокласників у процесі реалізації інформаційно-комунікаційних технологій. *Балканско научно обозрение*. 2018. №1. С. 30–35.

115. Васьківська Г. О. Інтернет-середовище як чинник формування ціннісних орієнтацій учнів. *Молодь і ринок*. 2015. №11 (130). С. 11–16.

116. Васьківська Г. О. Конструювання змісту профільного навчання як дидактична проблема. *Nowoczesna nauka: teoria i praktyka* : Mater. II Międz. Konf. Nauk.-Prakt. / [pod red. S. Gomiaka]. Katowice : Nowa nauka, 2018. S. 178–181.

117. Васьківська Г. О. *Конструювання і реалізація змісту профільного навчання: особистісно орієнтований підхід* : практич. посіб. Київ: КОНВІ ПРИНТ, 2019. 96 с.

118. Васьківська Г. О. Людина як об'єкт наукового пізнання у контексті суб'єктивного досвіду старшокласників. *Молодь і ринок*. 2012. № 2 (85). С. 67–71.

119. Васьківська Г. О. *Людинознавство. Для учнів 10–11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів* : навч. посіб. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. 256 с.

120. Васьківська Г. О. Метапредметний підхід до формування системи знань про людину як один із принципів сучасного підручникотворення. *Проблеми сучасного підручника*. 2012. Вип. 12. С. 42–50.

121. Васьківська Г. О. Особливості формування системи знань про людину у змісті підручника нового покоління. *Проблеми сучасного підручника*. 2010. Вип. 1(10). С. 41–48. URI: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/3422>

122. Васьківська Г. О. Педагогічні технології формування у старшокласників системи знань про людину: діяльнісний підхід. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова* : зб. наук. праць. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 20. С. 10–23. (Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання).

123. Васьківська Г. О. Реалізація педагогічних технологій в умовах профільного навчання: діяльнісний підхід. *Гуманітарний вісник Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка*: зб. наук. праць [ред. кол.: гол. ред. Л. М. Рибалко]. Полтава: ПолтНТУ імені Юрія Кондратюка, 2018. Вип. 3. С. 15–22.

124. Васьківська Г. О. *Рефлексійно-пізнавальна технологія в умовах профільного навчання* : метод. посіб. Київ : Педагогічна думка, 2019. 116 с.

125. Васьківська Г. О. Соціалізація старшокласників у процесі формування системи знань про людину в умовах профільного навчання. Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології : зб. наук. праць. Херсон, 2012. Вип. 2(7). С. 294–299.

126. Васьківська Г. О. Технології інтерактивного навчання у процесі підготовки майбутніх учителів: дидактичний аспект. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини / [ред. кол.: Безлюдний О. І. (гол. ред.) та ін.]. Умань : ПП Жовтий О. О, 2016. Вип. 14. С. 18–25.

127. Васьківська Г. О. Формування комунікативної компетентності старшокласників на основі засвоєння системи знань про людину *Українська мова і література в школі*. 2012. №2(96). С. 52–58.
128. Васьківська Г. О. *Формування системи знань про людину в учнів старшої школи: теорія і практика*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 512 с.
129. Васьківська Г. О. Формування системи знань про людину в учнів старшої школи у процесі роботи з навчальною книгою. *Освіта регіону*. 2012. №4. С. 220–225.
130. Васьківська Г. О., Косянчук С. В. Організаційно-педагогічні умови профільного навчання. *Молодь і ринок*. 2013. №5(100). С. 19–24.
131. Васьківська Г. О., Косянчук С. В. Риторичні вміння учнів старшої школи в контексті ціннісно-сміслової сфери. *Українська мова і література в школі*. 2011. № 8(94). С. 14–19.
132. Васьківська Г. О., Косянчук С. В. Формування ціннісно-сміслових орієнтацій учнів старшої школи засобами змісту сучасного підручника. *Проблеми сучасного підручника* : зб. наук. праць. 2011. Вип. 11. С. 107–120.
133. Васьківська Г. О., Паламар С. П., Назаренко Л. А. Дидактичні чинники формування літературної компетентності старшокласників у процесі реалізації інформаційно-комунікаційних технологій. *Балканско научно обозрение*. 2017. № 1. С. 30–35.
134. Васьковская Г. А. Особенности реализации педагогических технологий профильного обучения. *Балканско научно обозрение*. 2018. № 1. С. 76–79.
135. Васьковская Г. А. Технологизация профильного обучения как объективный процесс. *ТехноОБРАЗ'2019: Университет XXI века и его роль в опережающем развитии регионов* : сб. науч. статей участников XII Междунар. науч. конф. (г. Гродно, 14–15 марта 2019 г.) / редкол.: В. П. Тарантей (отв. ред.) [и др.]. Гродно: ГрГУ имени Янки Купалы, 2019. С. 431–434. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717484>
136. Васьковская Г. А. Формирование субъектности старшеклассников в процессе реализации педагогических технологий. *Личность. Образование. Общество. Формирование педагога будущего: от компетентности к самореализации* : матер. Междунар. науч.-практ. конф., Гродно, 31 окт. 2019 г. : в 2 ч. / ред. кол.: С. А. Сергейко [и др.]. Гродно : ГУО «Гродненский областной институт развития образования», 2019. Ч. 1. С. 49–54.
137. Величко Л. В очікуванні нового атрактора. *Освіта XXI століття: теорія, практика, перспективи* : матер. Першої міжнар. наук.-практ. Інтернет-конференції, м. Київ, 18 квіт. 2019 р. / Дидактика: теорія і практика : зб. наук. праць [за наук. ред. Г. О. Васьківської]. Київ: Фенікс, 2019. С. 17–19.
138. Величковский Б. М. *Когнитивная наука. Основы психологии познания*. В 2-х т. Москва: Смысл: Издательский центр «Академия». 2006. Т. 1. 448 с. ; Т. 2. 432 с.
139. Венгер Л. А. *Педагогика способностей*. Москва, 1973.
140. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. *Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции*. Москва: Логос, 2010. С. 7–9.
141. Веретенникова Л. К. *Подготовка будущих учителей к формированию творческого потенциала школьников* : дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 1997. 340 с.
142. Вернадский В. И. Ученый. Мыслитель. Гражданин. *Труды ученого и литература про него из фондов Национальной библиотеки Украины имени В. И. Вернадского* : Библиогр. указатель / НАН Украины. НБУВ; сост.: Л. В. Беляева, Л. С. Новоселова и др.; науч. ред. В. Ю. Омельчук. Киев, 2003. 260 с.
143. Вернік О. Л. Екологічна криза як ресурс екологізації життєдіяльності особистості. Актуальні проблеми психології. 2016. №7(41). С. 51–60. URL: <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v7/i41/7.pdf>
144. Витренко Д. Д. Новейшие термины междисциплинарных областей медицины. *Bulletin of Medical Internet Conferences*. 2013. Vol 3. Issue 11. Pp. 1234–1234. URL: <https://medconfer.com/node/3006>
145. Вишне夫斯基 О. *Теоретичні основи сучасної української педагогіки* : посіб. для студ. ВНЗ. Дрогобич: Коло, 2006. 326 с. URL: http://tourlib.net/books_others/vyshnevsky.pdf

146. *Вікова психологія* / [за ред. дійс. чл. АПН СРСР Г. С. Костюка]. Київ: Рад. школа, 1976. URL: http://www.vvpc.com.ua/files/biblioteka/psih_sait/Pidrutsnyky/Kostjuk.doc
147. Вішнікіна Л. П. *Методична система формування предметної компетентності з географії в учнів основної школи* : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2018. 32 с.
148. Волков И. П. *Приближение к творчеству*. Москва: Просвещение, 1982. 144 с.
149. Володин Д. А. Современный социокультурный контекст развития системы школьного образования в Финляндии. *Вестник ЧГПУ. Педагогика и психология*. 2011. № 11. С. 39–45.
150. Волянок Н. Ю., Ложкін Г. В. Побудова життєвої стратегії як якісний індикатор інтеграції психіки. *Навчання, виховання та розвиток у контексті життєвих перспектив особистості* : зб. матер. Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. м. Бердянськ, Україна, 25 квіт. 2019 р.). Бердянськ: БДПУ, 2019. 364 с. С. 272–276.
151. Воронин Н. «Абсолютный монстр»: ученым впервые удалось сфотографировать горизонт событий черной дыры. *BBC News : новостной сайт*. URL: <https://www.bbc.com/russian/news-47804005>
152. Выгонский С. И. *Обратная сторона Интернета. Психология работы с компьютером и сетью*. Москва: Феникс, 2010. 320 с.
153. Выготский Л. С. *Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк*. Москва: Просвещение, 1967. 92 с.
154. Гапонова С. В. Огляд зарубіжних методів викладання іноземних мов ХХ століття. *Іноземні мови: науковий журнал*. Київ: Київський національний лінгвістичний ун-т, 2010. №2 [зак., поч. див. у №1 за 2010 р.]. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/im/2010_2/Gaponova.pdf
155. Гаркавець С. О. Психологічні проблеми в десекологізації сучасного людського життя. *Актуальні проблеми психології*. 2016. №7(41). С. 92–97. URL: <http://appspsychology.org.ua/data/jm/v7/i41/11.pdf>
156. Гибельгауз О. С., Крутский А. Н. Методологические проблемы психодидактики. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2012. №2(6). С. 50–54.
157. Гирич І. Володимир Вернадський. Між російським та українськими берегами. *Історична правда : ел. вид*. URL: <https://www.istpravda.com.ua/articles/2019/06/25/155877/>
158. Гілфорд Дж. Три сторони інтелекта. *Психологія мислення* / [под ред. А. М. Матюшкина]. Москва: Прогресс, 1965. С. 433–456.
159. *Гімназія «Троєщина»: 20 років творчості* / [за ред. В. І. Сафіуліна, наук. ред. В. Ф. Паламарчук]. Київ: Освіта України, 2012.
160. *Гімназія на порозі ХХІ століття*: наук.-метод. посіб. 2-ге вид., перероб та доп. ; наук. ред. В. Ф. Паламарчук, гол. ред. В. І. Сафіулін. Київ: Знання України, 2002.
161. Глазкова І. Я. Навчальний діалог як засіб формування навичок критичного мислення. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету*. Бердянськ: Бердянський державний пед. ун-т, 2008. Вип. 4. (Серія: Педагогічні науки). URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/znpbdfpu/Ped/2008_4/Glazkova%20I.pdf
162. Голева Т. В. Використання методу кейс-стаді у підготовці майбутнього вчителя історії. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. праць. Вінниця: Вінницький державний пед. ун-т імені М. Коцюбинського, 2010. Вип. 23. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Sitimn/2010_23/Vukorustanna_metodu_keis_stadi.pdf
163. Голуб Н. Інтерактивні методи у навчанні риторики майбутніх учителів. *Українська мова і література в школі*. 2009. №2. С. 36–43.
164. Гончаренко С. У. The Humanization of education – mortgage of education of Creative and spiritually rich personality. *Дидактика професійної школи*. 2005. С. 19–23.

165. Гончаренко С. У. Didactic concept of educational content. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*. 2002. 1. С. 64-67.
166. Гончаренко С. У. *Методика як наука*. Хмельницький: Вид-во ХГПІК, 2000. 30 с.
167. Гончаренко С. У. *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
168. Гончаренко С. У., Мальований Ю. І. Гуманізація і гуманітаризація освіти. *Шлях освіти*. 2001. №2. С. 2-6; №3. С. 2-8.
169. Гораш К. В. Сучасний шкільний підручник: передумови змін, на Міжнар. нав.-практ. конф., 14 трав. 2019 р. *Проблеми сучасного підручника*. 2019. С. 38-40.
170. Горбань Г. О. Соціалізація та екологічність освітнього простору. *Актуальні проблеми психології*. 2016. №7 (41). С. 117-126. URL: <http://appsychology.org.ua/data/jtm/v7/i41/14.pdf>
171. Горбов Ф. Д., Матова М. А., Розенблат В. Ш. К характеристике психических состояний человека в усложненных условиях деятельности. *Вопросы психологии*. 1971. №2. С. 88-97.
172. Гребенюк Т. Б. Дидактика и педагогическая психология: Учебное пособие для студентов пед. факультета / Калининградский ун-т. Калининград, 1996. 39 с. URL: http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/597/22597/5930?p_page=1
173. Григорьева В. С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагматико-лингвистический и когнитивный аспекты : монография. Тамбов : Изд-во Тамбовского государственного технического университета, 2007. 288 с.
174. Григорьева Ю. И. Сущность готовности будущего учителя к развитию творческих способностей учащихся. *Психолого-педагогический журнал Гаудеамус*. 2017. Т. 16. № 3. С. 20-26.
175. Грудок-Костюшко М. О. До проблеми імплементації сучасних європейських комунікативних технологій у систему загальноосвітньої школи України. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/NiO/2009_3/ pedagog/ gryd.htm
176. Гудзик І. П. *Розвиток навички читання*. Київ, 1993. 96 с.
177. *Гуманітарні технології: Конспект* / [за ред. В. В. Різуна]. Київ, 1994. 60 с.
178. Гуреева А. Ю., Сизов С. В. Интернет-зависимость: современное состояние проблемы. *Бюллетень медицинских Интернет-конференций*. 2015. Том 5. № 2. URL: <https://medconfer.com/files/archive/2015-02/2015-02-1151-R-5248.pdf>
179. Гурье Л. И. *Основы педагогики высшей школы: Учебное пособие для студентов, аспирантов, преподавателей технических вузов, обучающихся в системе переподготовки и повышения квалификации*. КГТУ, 1999. С. 48.
180. Гусарова Е. Н. *Современные педагогические технологии*. Учеб.-метод. пособие. Москва: АПК и ППРО, 2005. 176 с.
181. Гусев А. И. *Наноматериалы, наноструктуры, нанотехнологии* : монография. Москва: ФИЗМАТЛИТ, 2009. 416 с.
182. Гуторов В. А. Политика и образование: историческая традиция и современные трансформации. *Полис. Политические исследования*. 2015. № 1. С. 9-29.
183. Даниленко В. П. Ноосферизм и вернадскианская революция: к модели выхода человечества из эколого-капиталистического тупика Истории. *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*. 2015. №4. С. 129-135.
184. Даниленко Л. І., Паламарчук В. Ф. Наукові засади інноваційної освітньої діяльності в Україні. *Постметодика*. 2004. № 2-3. С. 11-18.
185. Дахин А. Н. *Педагогическое моделирование*. Новосибирск: Изд-во НИПКиПРО, 2005. 230 с.
186. *Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти*, 2013. URL: http://guonkh.gov.ua/reforma_osviti/zagal_os/2144.html
187. *Диагностика зависимости от Интернета: сравнение методических средств* / [А. Е. Войскунский, О. В. Митина, А. А. Гусейнова и др.]. Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2015. № 4(33). URL: <http://mprj.ru>

188. Диаконидзе Р. В., Хубулава И. В., Кикнадзе Х. Л. и др. Изменение климата планеты и гидроэкологические проблемы окружающей среды. *Экологические системы и приборы*. 2008. №9. С. 45–47.

189. *Дидактика и компетентность в профессиональной деятельности преподавателя медицинского вуза и колледжа* / [под ред. М. Г. Романцова, М. Ю. Ледванова, Т. В. Сологуб]. Москва: Акад. естествознания, 2010. URL: <http://www.gae.ru/monographs/73>

190. *Дидактичні засади диференціації навчання в основній школі* : монограф. / [авт. кол.: В. І. Кизенко, Г. О. Васильківська, С. П. Бондар та ін.]; за наук. ред. В. І. Кизенка. Київ: Педагогічна думка, 2012. 216 с.

191. Дичківська І. М. *Інноваційні педагогічні технології*. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.

192. Дівінська Н. О. Реалізація принципу інтерактивності у формуванні міжкультурної комунікативної компетентності студентів вищих навчальних закладів. *Теоретико-методологічні засади модернізації змісту гуманітарної освіти у вищій школі України* : монографія / [К. Є. Балабанова, Н. М. Дем'яненко, Н. О. Дівінська та ін.]; за заг. ред. Г. В. Онкович. Київ: Педагогічна думка, 2013. С. 55–63.

193. Діденко Г. Індивідуалізація як ефективний спосіб реалізації профільного навчання. *Освіта XXI століття: теорія, практика, перспективи* : матер. Першої міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф., м. Київ, 18 квіт. 2019 р. Київ: Фенікс, 2019. С. 144–147.

194. Дмитрів О. В. *Використання методу ситуативного навчання на уроках англійської мови у загальноосвітніх школах*. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/rspo/2007_13_2/doc_pdf/Dmitriv_st.pdf

195. Добаева І., Добаев А. «Новый терроризм»: глобализация и социально-экономическое расслоение. *Международная экономика и международные отношения*. 2009. №5. С. 114–120.

196. Дорош Л. Інформаційно-психологічна безпека особи, суспільства та держави: новітні виклики міжнародній безпеці. *Українська національна ідея: реалії та перспективи розвитку* : зб. наук. праць. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2013. Вип. 25. С. 107–112. URL: <http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/21113/1/19-107-112.pdf>

197. Древаль О. Ю., Щербак В. В. Еколого-економічні обмеження та фактори ефективного функціонування паливно-енергетичних компаній. *Вісник Сумського державного університету*. 2013. №4. С. 13–18. (Серія: Економіка). URL: https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream-download/123456789/34983/1/Dreval_fuel-energy%20complex.pdf

198. Дрешер Ю. Н. *Библиотерапия*. Полный курс : учеб. пособие. Москва: Изд-во ФАИР, 2007. 560 с. (Спец. Изд-кий проект для библиотек).

199. Дробот О. В. *Професійна свідомість керівника*: навч. посіб. Київ: Талком, 2016. 339 с.

200. Дружинин В. Н. *Психология общих способностей*. 3-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 368 с.

201. Дурай-Новакова К. М. *Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности*: дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 1983. 356 с.

202. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. *Психологические проблемы готовности к деятельности*. Минск, 1976. 176 с.

203. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., Кандыбович С. Л. *Психологический словарь-справочник*. Москва: АСТ, 2009. 455 с.

204. *Екологічна безпека та економіка* : монографія / [Сокур М. І., Шмандій В. М., Бабець С. К., Білецький В. С., Мельнікова І. Є., Харламова О. В., Шелудченко Л. С.]. Кременчук: ПП Щербатих О. В., 2020. 240 с

205. *Енциклопедія освіти* / Академія Педагогічних наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

206. Ефимов Н. С. *Основы общей психологии* : учебник. Москва: ИД ФОРУМ: НИЦ Инфра. Москва, 2013. 288 с.

207. Єльнікова О. В. *Управління впровадженням інтерактивних освітніх технологій у навчальний процес загальноосвітнього навчального закладу* : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2005. 246 с.
208. Єрмаков І. Г. (ред.). *Життєва компетентність особистості: від теорії до практики*: наук.-метод. посіб. Запоріжжя: Центріон, 2005. 640 с.
209. *ЄС створює новий погіршенням клімату*. Євроюлетень. 2006. №. 10. С. 14.
210. Жукова А. Моніторинг професійної компетентності вчителя гімназії. *Дидактика: теорія і практика*. Київ: Педагогічна думка, 2018. С. 24–30.
211. Жукова А. Г. *Моделювання інноваційного розвитку навчального середовища гімназії* : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2013. 240 с.
212. Загвязинский В. И. Теория обучения: современная интерпретация. Изд. 5-е, стереотип. Москва: Академия, 2008. 192 с.
213. Зайцев В. С. *Современные педагогические технологии*. Учеб. пособие. В 2-х кн. Кн. 2. Челябинск, ЧГПУ, 2012. 496 с.
214. Закон України «Про освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2017. № 38–39. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
215. *Закон України «Про повну загальну середню освіту»*. Документ 463-IX. Прийняття від 16.01.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20>
216. Замаскіна П. Соціальне партнерство як засіб підвищення якості гімназійної освіти. *Освіта XXI століття: теорія, практика, перспективи* : матер. Першої міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф., м. Київ, 18 квіт. 2019 р. Київ: Фенікс, 2019. С. 155–157.
217. Запорожченко О. В. Проблема формування особистості в умовах інформаційного суспільства. *Perspectives of science and education*. Proceedings of the 12th International youth conference. SLOVO\WORD, New York, USA. 2019. Pp. 420–429.
218. Зарічна О. В. Інтерактивна гра як спосіб впровадження ідей співробітництва в структурі міжособистісних взаємин у дитячому колективі. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. праць. Київ, 2005. Вип. 8. Кн. 2. С. 147–151.
219. *Засоби інформаційно-комунікаційних технологій єдиного інформаційного простору системи освіти України* / [авт. кол.: В. Лапінський, А. Пилипчук, М. Шишкіна та ін. ; за наук. ред. проф. В. Ю. Бикова]. Київ: Педагогічна думка, 2010. 160 с.
220. Зеер Э., Сыманок Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования. *Высшее образование в России*. 2005. № 4. С. 23–30.
221. Злосчастьев К. Черные дыры: О сингулярности, информации, энтропии, космологии и многомерной Единой теории взаимодействий в свете современной теории черных дыр. *Наука и жизнь*, № 12, 2005. URL: <https://www.nkj.ru/archive/articles/2927/>
222. Зув С. Э. Гуманитарное знание: подход, ресурс и проект общественного развития. *Лекция в Открытом университете (Чебоксары) 22 марта 2003 года*.
223. Зязюн І. А. Технологізація освіти як історична неперервність. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* : наук.-метод. ж-л. 2001. Вип. 1. С. 73–85.
224. Ильин В. С. Проблемы теории педагогических систем с позиций целостного подхода. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. Волгоград, 2007. № 1 (19). С. 3–8. (Серия: Педагогические науки).
225. Ильин Е. П. Проблема способностей: два подхода к ее решению. *Психологический журнал*. 1987. Т. 8. №2. С. 37–47.
226. Ильин Е. П. *Психология творчества, креативности, одаренности*. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 448 с.
227. Ильясов И. И. *Структура процесса учения* Москва: Изд-во МГУ, 1986. 200 с.
228. *Инновационные модели обучения: (исследование мирового опыта)*. Москва: Луч, 2016 [2-е изд. 2018. 640 с.].
229. Іваниця Г. М. Комплексне навчання. *Радянська освіта*. 1924. № 1–2. С. 118–121.

230. Ігнатюк О. Структура професійної готовності майбутніх педагогів до педагогічної діяльності. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної освіти* / [за ред. Л. Л. Товажнянського, О. Г. Романовського]. Харків, 2007. Вип. 15/16 (19/20). С. 249–257.

231. *Інноваційні педагогічні технології*: навч. посіб. / [П. М. Дичківська]. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.

232. *Інформаційні матеріали до річниці аварії на Чорнобильській АЕС*. Український інститут національної пам'яті. 14 квітня 2020. URL: <https://uinp.gov.ua/informaciyini-materialy/zhurnalistam/informaciyini-materialy-do-richnyci-avariyi-na-chornobylskiy-aes>

233. *Історія філософії. Словник* / [за заг. ред. В. І. Ярошовця]. Київ: Знання України, 2005. 1200 с.

234. Казаков М. А. Гуманитарные технологии – культурный лифт качества системных процессов и изменений. *Вестник НГТУ имени Р. Е. Алексева*. Нижний Новгород: Изд-во НГТУ имени Р. Е. Алексева, 2013. № 3. С. 49–55. (Серия: Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии).

235. Якую опасность может представлять Большой адронный коллайдер? *Земля. Хроники жизни: Наука и технологии. Веб-сайт*. URL: <https://earth-chronicles.ru/news/2015-04-04-78305>

236. Калмыкова З. И. *Продуктивное мышление как основа обучаемости*. Москва: Педагогика, 1981. 200 с.

237. Карнаухова М. В., Талина И. В., Тимошина Е. А. Политика Китая в области образования на современном этапе. *Власть*. 2015. №11. С. 202–205.

238. Касаева А. Б. *Гуманитаризация образования как фактор формирования социальных отношений в современном обществе*: дис. ... канд. филос. наук. Нальчик, 2004. 143 с.

239. Касьян В. І. *Філософія*. Відповіді на питання екзаменаційних білетів. Навч. посіб. 5-е вид., випр. і доп. Київ: Знання, 2008. 348 с.

240. Кивлюк О. П. Інформаційна педагогіка: філософія, теорія, практика. Київ: УАН ВІР, 2011. 334 с.

241. Кизенко В. Постнекласична раціональність – новітня методологічна проблема профієнтаційної діяльності профільної школи. *Біологія і хімія в рідній школі*. 2018. № 4. С. 37–43.

242. Кизенко В. Проблеми модернізації змісту варіативного освітнього компонента в умовах профільного навчання і розвиток дидактичних технологій його реалізації. *Нова українська школа: теорія і практика інтегрованого підходу*: матеріали міжнародної наук. конф. (м. Тернопіль, 17-18 трав. 2018 р.). Тернопіль: Вектор, 2018. С. 169–171.

243. Кизенко В. Технологічний підхід до реалізації профільного навчання: психодидактичний ракурс. *Folia Comeniana*: Вісник Польсько-української науково-дослідницької лабораторії психодидактики імені Я. А. Коменського / голов. ред. Осадченко І. І. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2017. С. 42–45.

244. Кизенко В. І. *Варіативний компонент змісту освіти в основній і старшій школі: теорія і практика*. Київ: Вид. дім «Слово», 2018. 405 с.

245. Кизенко В. І. Реалізація дидактичних технологій у процесі організації факультативного навчання. *Актуальні проблеми сучасної психодидактики: філософські, психологічні та педагогічні аспекти*: матер. Третьої Міжнар. наук.-практ. конферен., м. Умань, 16-17 трав. 2019 р. *Folia Comeniana*: Вісник Польсько-української науково-дослідницької лабораторії психодидактики імені Я. А. Коменського / [голов. ред. І. І. Осадченко]. Умань: ВПЦ «Візаві», 2019. С. 72–75.

246. Кизенко В. І. Феномен соціальної сфери як детермінанта процесу формування і реалізації змісту курсів за вибором для учнів старшої школи. *Молодь і ринок*. 2019. №7 (174). С. 56–61.

247. Кизенко В. І., Савченко М. П., Новицька Н. І. Феномен культурно-мовних та морально-громадянських цінностей у контексті гімназійного експерименту. *Advances of*

science: Proceedings of articles the international scientific conference. Czech Republic, Karlovy Vary – Ukraine, Kyiv, 23 August 2019. Karlovy Vary: Skleněný Můstek – Kyiv: MCNIP, 2019. С. 77–87.

248. Кизенко В., Савченко М. Особливості реалізації інноваційної моделі розвитку культурно-мовних і морально-громадянських цінностей учнів. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2014. № 5–6. С. 56–60.

249. Кларин М. В. *Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках*. Москва: Арена, 1994. 222 с.

250. Кларин М. В. *Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта*. Москва: ЛУч, 2016. [2-е изд. 2018. 640 с.].

251. Кларин М. В. *Педагогическая технология в учебном процессе: Анализ зарубежного опыта*. Москва: Знание, 1989. 80 с.

252. Кларин М. В. Развитие «педагогической технологии» и проблемы теории обучения». *Советская педагогика*. 1984. № 4. С. 117–122.

253. *Класифікатор професій*. URL: <https://www.buhoblik.org.ua/kadry-zarplata/trudoustrojstvo/3978-klasifikator-profesij.html>

254. Климов Е. А. *Психология профессионального самоопределения*. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 512 с.

255. Клокун О. Педагогічна майстерність учителя як умова розвитку акмеологічного середовища гімназії. *Дидактика: теорія і практика*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. С. 116–122.

256. Книш М. М., Котик Л. І. *Політико-географічна глобалістика*: навч. посіб. Львів: ЛНУ імені І. Франка, 2013. 505 с.

257. Князев А. М., Одицова И. В. Режиссура и менеджмент технологий активно-игрового обучения. Москва: Изд-во РАГС, 2008. 233 с.

258. Коваль Л. В. *Сучасні навчальні технології в початковій школі*: навч.-метод. посіб. Донецьк: ТОВ «Юго-Восток, ЛТД», 2006. 227 с.

259. Коган Л. Н. *Цель и смысл жизни человека*. Москва: Мысль, 1984. 252 с.

260. Коджаспирова Г. М. *Педагогическая антропология*. Москва: Гардарики, 2005. URL: <http://studentbank.ru/download.php?id=3693>

261. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. *Педагогический словарь*. Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2001. 176 с.

262. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. *Словарь по педагогике*. Москва: МарТ; Ростов н/Д: МарТ, 2005. 448 с.

263. Коломієць Н. А. *Дидактичні засади застосування інтерактивних методів навчання молодших школярів*: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 – Теорія навчання / Національний педагогічний ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2009. 272 с.

264. Колот А. М. Міждисциплінарний підхід як домінанта розвитку економічної науки та освітньої діяльності. *Соціальна економіка*. 2014. Вип. 1–2. С. 76–83.

265. Кон И. С. *Социология личности*. Москва: Политгиздат, 1967. 383 с.

266. Кондаков И. М. *Психология*. Иллюстрированный словарь: Более 600 иллюстраций и 1700 статей. Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2003. 512 с.

267. Конституція України. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*, 1996, № 30, ст. 141. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80>

268. *Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні*. Затверджено Постановою МОН України від 20 грудня 2000 р. URL: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html>

269. Коростылева Л. А., Советова О. С. *Психологические барьеры и готовность к нововведениям*: учеб. пособие / Центр. ин-т повышения квалификации руководящих работников и специалистов проф. образования. Санкт-Петербург: ЦИПКПО, 1995. 32 с.

270. Коршак Н. Василюшина школа [творчий портр. дир. Укр. коледжу імені В. О. Сухомлинського В. М. Хайруліної]. Пед. газета. 1999. Квіт. (№ 40). с. 2.

271. Косянчук С. Соціальноспрямовані освітні ситуації як визначник у проектуванні життєвих стратегій здобувачів профільної освіти. Вісник Польсько-української науково-дослідної лабораторії дидактики імені Я. А. Коменського. Вип. 2(21): Актуальні проблеми сучасної психодидактики: філософські, психологічні та педагогічні аспекти: матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Умань, 21-22 трав. 2020 р.) / МОН України, НАПН України, Ін-т педагогіки [та ін.] ; [редкол.: Осадченко І. (голов. ред. та відп. за вип.), Васківська Г., Велскоп В. [та ін.]. Умань: Візаві, 2020. С. 63–65. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/720666>

272. Косянчук С. Аксіологічний підхід до формування змісту профільного навчання як актуальна проблема модернізації змісту освіти. Дидактика: теорія і практика : зб. наук. праць / [за наук ред. д-ра пед. наук Г. О. Васківської]. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. С. 67–71.

273. Косянчук С. Атракція соціально спрямованих педагогічних технологій профільного навчання: інтеракційний аспект. «Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи. Міждисциплінарні перспективи»: статті учасників IV-ї міжнар. наук.-практ. конф., м. Банська Бистриця – м. Баку – м. Ужгород – м. Херсон – м. Кривий Ріг, 27 черв. 2019 р. / [ред.-упоряд.: А. Душний, М. Махмудов, М. Стреначікова, В. Ільницький, І. Зимомря]. Дрогобич : Посвіт, 2019. С. 118–120. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/716549>

274. Косянчук С. Інваріантні чинники модернізації освіти: соціальне спрямування педагогічних технологій в умовах профільного навчання. *Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи* : матер. Третього міжнар. наук.-практ. конф., м. Умань, 16–17 лют. 2018 р. / Folia Comeniana: Вісник Польсько-української науково-дослідницької лабораторії психодидактики імені Я. А. Коменського / [голов. ред. І. І. Осадченко]. Умань: ВПЦ «Візаві», 2018. С. 174–178. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710209>

275. Косянчук С. Інтеграційні процеси у закладах загальної середньої освіти: педагогічне і соціальне партнерство. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Інтердисциплінарні виміри* : матер. VI-ї Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Конін – м. Ужгород – м. Херсон – м. Кривий Ріг, 26 квіт. 2019 р.) / [ред.-упор.: Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький]. Конін – Ужгород – Херсон – Кривий Ріг: Посвіт, 2019. С. 79–81. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/715819>

276. Косянчук С. Модернізація і розвиток педагогічних технологій профільного навчання: чинники, потреби, умови. *Аксіологічні аспекти в розвитку науки та освіти* : матер. V-ї міжнар. наук.-практ. конф., м. Конін – м. Ужгород – м. Херсон – м. Кривий Ріг, 30 лист. 2018 р. / *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи* / [ред.-упоряд.: Я. Гжесяк, І. Зимомря, В. Ільницький]. Конін – Ужгород – Херсон – Кривий Ріг : Посвіт, 2018. С. 168–171. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712683>

277. Косянчук С. Профільне навчання: соціологічні аспекти науково-дослідної та педагогічної діяльності. *Соціологія та соціальна робота в умовах національних та регіональних викликів* : матер. доп. та повід. Міжнар. наук.-практ. конф., м. Ужгород, 27 верес. 2019 р. / [за ред. І. В. Козубовської, Ф. Ф. Шандора]. Ужгород : ТОВ «РІК-У», 2019. С. 50–52. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717483>

278. Косянчук С. Соціальні детермінанти реалізації комплексу технологій профільного навчання. *Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи* : матер. П'ятої міжнар. наук.-практ. конф., м. Умань, 11–12 жовт. 2019 р. // Folia comeniana : Вісник Польсько-української наук.-дослідницької лабораторії психодидактики імені Я. А. Коменського / гол. ред. Осадченко І. І. Умань : ВПЦ «Візаві», 2019. С. 110–112. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717576>

279. Косянчук С. Соціономічна сутність дидактичних технологій як основа освітньої стратегії і навчання. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи* : матер. IV-ї міжнар. наук.-практ. конф., м. Конін (Польща) – м. Ужгород –

м. Дрогобич, 15 черв. 2018 р. Конін (Польща) – Ужгород – Дрогобич: Посвіт, 2018. С. 187–190. URI: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710887>

280. Косянчук С. Феноменно радикалізований конструкт як особистісно-соціальна детермінанта реалізації педагогічних технологій. «*Освіта XXI століття: теорія, практика, перспективи*» : матер. Першої міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф., м. Київ, 18 квіт. 2019 р. // Дидактика: теорія і практика : зб. наук. праць. Київ: Фенікс, 2019. С. 83–86. URI: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/715623>

281. Косянчук С. В. Аксиологічний підхід до становлення моральної особистості старшокласників. *Україна, українська мова – світ XXI століття у діалозі культурно-мовних, морально-громадянських цінностей особистості та педагогічних систем* : ел. зб. статей за матер. Дванадцяті всеукр. наук.-практ. конф., м. Київ, 25 жовт. 2019 р. / [за наук. ред. Г. О. Васильківської]. Київ: Педагогічна думка, 2019. С. 193–200. (Серія: Дидактика: теорія і практика). URI: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717961>

282. Косянчук С. В. 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, 2015. С. 67–71.

283. Косянчук С. В. Дидактика педагогічних технологій: протистояння впливу деструктивних проявів віртуальності. *Nowoczesna nauka: teoria i praktyka* : Mater. II Miedz. Konf. Nauk.-Prakt. / [pod red. S. Gorniaka]. Katowice : Nowa nauka, 2018. S. 218–222. URI: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710383>

284. Косянчук С. В. Дидактика підручникотворення: соціально спрямовані завдання для учнів старшої школи. *Проблеми сучасного підручника* : зб. тез Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 14 трав. 2019 р. Київ: Педагогічна думка, 2019. С. 64–65. URI: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/715934>

285. Косянчук С. В. Дидактична модель реалізації педагогічних технологій соціального спрямування: новизна і специфіка. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2019 рік*. Київ: Педагогічна думка, 2019. С. 88–89. URL: https://undip.org.ua/news/library/zbiirniki_detail.php?ID=9543

286. Косянчук С. В. Кваліфікаційні детермінанти формування змісту навчальної книги для здобувачів профільної освіти. *Проблеми сучасного* : зб. тез Міжнар. наук.-практ. Інтернет конференції, м. Київ, 28–29 трав. 2020 р. Київ: Педагогічна думка, 2020. С. 83–86. URI: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/720658>

287. Косянчук С. В. Об'єктивні кореляти реалізації педагогічних технологій профільного навчання за соціальним спрямуванням і суб'єктність у навчанні. *Theoretical foundations of modern science and practice: abstracts of XI International Scientific and Practical Conference*. Melbourne, Australia 2020. Pp. 261–264. URI: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719934>

288. Косянчук С. В. Самооцінка як регуляторна функція у сфері риторичної діяльності. *Українська мова і література в школі*. 2009. № 4. С. 34–39.

289. Косянчук С. В. Соціалізація та самовизначення особистості: апрейдери процесу реалізації педагогічних технологій в умовах профільного навчання. *Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень* : матер. II міжнар. наук.-практ. конф., м. Переяслав-Хмельницький, 21 берез. 2018 р. Київ: Талком, 2018. С. 138–141. URI: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710382>

290. Косянчук С. В. Соціально сутнісні детермінанти розвитку педагогічних технологій профільного навчання: від дефініцій до практики. *Гуманітарний вісник Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка* : зб. наук. праць [ред. кол.; голов. ред. Л. М. Рибалко]. Полтава: ПолтНТУ імені Юрія Кондратюка, 2018. Вип. 3. С. 84–98. URI: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711796>

291. Косянчук С. В. Соціально-наукове кореспондування як інваріантна умова реалізації сучасних педагогічних технологій профільного навчання. *Шляхи розвитку науки в сучасних кризових умовах* : тези доп. I міжнар. наук.-практ. Інтернет-конференції, м. Дніпро, 28-29 трав. 2020 р. [Ways of science development in modern crisis conditions: abstracts of the 1st International Scientific and Practical Internet Conference, c. Dnipro, May

28–29, 2020. Dnipro: «WayScience», 2020. P. 1.]. Дніпро: «WayScience», 2020. Т. 1. С. 515–517. URI: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/720861>

292. Косянчук С. В. Технологический подход к процессу формирования ценностно-смысловых ориентаций старшеклассников. *Univers Pedagogic*. 2014. №1(41). С. 53–60.

293. Косянчук С. В. Формування ціннісно-смыслових орієнтацій старшокласників в умовах особистісно-орієнтованого навчання. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти* : зб. наук. праць / Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Рівне: РДГУ, 2014. Вип. 8(51). С. 132–136.

294. Косянчук С. В. Чи справді риторика так потрібна старшокласникам? *Вивчаємо українську мову і літературу*. Харків: Вид. група «Основа». 2010. № 34. С. 7–14.

295. Косянчук С. В. Читання у процесі формування культури інтелектуального життя особистості: соціальний вектор реалізації педагогічних технологій профільного навчання. *Problems of implementation of science into practice: abstracts of XIII international scientific and practical conference*. Oslo, Norway 2020, April, 20–21. Pp. 258–261. URI: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/720160>

296. Косянчук С. В. Читання як дидактична проблема у педагогічній спадщині Василя Сухомлинського: хрестоматійний погляд. *Проблема читання в сучасному інформаційному суспільстві* : матер. І-ї всеукр. наук.-практ. конф., м. Київ, 12 верес. 2019 р. / [за заг. ред. Т. О. Яценко]. Київ: УОВЦ «Оріон», 2019. С. 29–32. URI: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717540>

297. Коцюба А., Коцюба Р. Человечество: глобализация интеллекта мировоззрения в единении естественных и гуманитарных наук. *Голос України*. 2018. 3 лют. URL: <http://www.golos.com.ua/rus/article/299342>

298. Коць О. М. Психолого-педагогічні особливості ефективного розвитку діалогічної взаємодії майбутнього фахівця. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. №26(50). С. 49–54. (Серія 12: Психологічні науки).

299. Кравченко Т., Кобернік О. Використання інтерактивних методик на уроках трудового навчання. *Трудова підготовка в закладах освіти*. 2003. №2(28). С. 28–31.

300. Кравчук О. П. Соціально-політичні та наукові тенденції як дидактичні умови реалізації освітніх ідей. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. Київ: Інститут обдарованої дитини НАІПН України, 2018. № 4 (71). С. 86–92.

301. *Краткий педагогический словарь* / [сост.: Г. И. Чурсина, З. В. Никонова, В. М. Зябликов, Е. А. Чувашева, И. К. Рипинская]. Красноярск, 2012. URL: http://www.kpk1.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=1408

302. Кремень В. Г. *Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати*. Київ: Грамота, 2005. 448 с.

303. Кремень В. Г., Ільїн В. В. *Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму*. Київ: Педагогічна думка, 2012. 368 с.

304. Крившенко Л. П., Вайндорф-Сысоева М. Е. *Педагогика*. Москва: Издательство Юрайт, 2014. 197 с.

305. Крившенко Л. П., Вайндорф-Сысоева М. Е. *Педагогика*. Учебник. Москва. 2004. 432 с.

306. Кривчикова Г. Ф. *Методика інтерактивного навчання писемного мовлення майбутніх учителів англійської мови* : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / Херсонський національний педагогічний ун-т імені Г. С. Сковороди. Херсон, 2005. 178 с. (дод.: с. 179–338)

307. Крутецкий В. А. *Психология математических способностей школьников*. Москва: Просвещение, 1968. 431 с.

308. Крутій К. Л. Місце інтерактивних методів навчання педагогів у здійсненні мовленнєвого розвитку дошкільників. *Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Т. Шевченка*. Луганськ, 2004. №10(78). С. 140–144. (Серія: «Педагогічні науки»).

309. Крынская С. В. Учебная бизнес-компания как фактор инновационной деятельности учреждения образования. *Личность. Образование. Общество. Инновационная деятельность субъектов образования как фактор устойчивого развития региона* : матер. Междунар. науч.-практ. конф., г. Гродно, 29-30 нояб. 2018 г. : в 2-х ч. / ред. кол.: С. А. Сергейко [и др.]. Гродно: ГУО «Гродненский областной институт развития образования», 2019. Ч. 2. С. 8–11.
310. Кузнецов В. Н. *Социология безопасности*. Москва: МГУ, 2007. 423 с.
311. Кузякіна М. Модель громадянського виховання школярів в Німеччині *Гуманізація навчально-виховного процесу* : зб. наук. праць. Слов'янськ: Слов'янський державний педагогічний ун-т, 2010. Вип. 53. 254 с.
312. Куринский В. *Автодидактика*. URL: <http://park.kiev.ua/ppi/index.htm>
313. Лаврентьева О. О. [ред.] Міні-кейси до практичних занять. *Методика виховної роботи. Практикум* : навч.-метод. посіб. для студ. пед. ун-тів / [кол. авт. ; ред. О.О. Лаврентьева]. Кривий Ріг: КДПУ, 2011. 102 с.
314. Лагута (Алешина) О. Н. *Стилистика. Культура речи. Теория речевой коммуникации*: Учебный словарь терминов : учеб. пособие / [отв. ред. Н. А. Лукьянова]. Новосибирск: Новосибирский гос. ун-т, 2000. Ч. 2. 147 с.
315. Левитов Н. Д. *Детская и педагогическая психология*. Москва: Просвещение, 1964. 478 с.
316. Левитов Н. Д. Проблемы экспериментального изучения способностей. *Проблемы способностей* / [под ред. В. Н. Мясищева]. Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1962. С. 32–42.
317. Леднев В. С. *Содержание образования*: учеб. пособие. Москва: Высшая школа, 1989. 360 с.
318. Леонова А. Б. Психологическая саморегуляция и профилактика неблагоприятных функциональных состояний. *Психологический журнал*. 1988. Т. 10. № 3. С. 43–52.
319. Лернер И. Я. *Проблемное обучение*. Москва: Знание, 1974. 64 с.
320. Лернер И. Я. Развивающее обучение с дидактических позиций. *Педагогика*. 1999. № 2. С. 7–11.
321. Лернер И. Я. *Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории*. Пособ. для учителей. Москва: Просвещение, 1982. 191 с.
322. Логвинов И. И. *Дидактика: история и современные проблемы*. Москва: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2007. 205 с.
323. Логические проблемы знания. *Электронная библиотека*. URL: <http://www.gramotey.com>
324. Лоскутова В. А. *Интернет-зависимость как форма нехимических аддитивных расстройств* : автореф. дис. ... канд. мед. наук. Новосибирск: Новосиб. гос. мед. акад., 2004. 23 с.
325. Лук А. Н. *Психология творчества*. Москва: Наука, 1978. 127 с.
326. Макар Л. М. Сутність освітнього середовища в педагогічному процесі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 30 (83). С. 229–236.
327. Максимова Н. Ю. Психологічні критерії екологічності стосунків. *Актуальні проблеми психології*. С. 188–196. URL: <http://appsychology.org.ua/data/jrn/v7/i45/19.pdf>
328. Малафійкі І. В. *Дидактика новітньої школи*. Навч. посіб. для студентів ВНЗ. Київ: Слово, 2015. 630 с.
329. Малкова Е. Е., Калинин Н. И. Клинико-психологические феномены формирования компьютерной зависимости у современных подростков. *Медицинская психология в России: электрон. науч. журн.* 2012. № 4 (15). URL: http://mprj.ru/archiv_global/2012_4_15/nomer/nomer03.php
330. Мариновська О. Інтегральна технологія навчання: від теорії до практики. *Початкова освіта*. 2011. № 32 (608). С. 3–5.

331. Маринівська О. Концепція технологічного проектування інноваційного розвитку школи. *Обрії*. 2015. № 2. С. 12–15.
332. Марусинець М. М. *Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика формування*. Умань: ПП Жовтий О. О., 2012. 419 с.
333. Масенко Л. Т. Мова і суспільство: Постколоніальний вимір. Київ: Вид. дім «КМ Академія», 2004. 163 с.
334. Матвійчук В. М. Педагогічні умови використання інтерактивного навчання студентів ВНЗ. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій «Університет «Україна»*. Хмельницький: Відкритий міжнародний ун-т розвитку людини «Україна», 2009. Вип. 1. С. 108–110. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Znpkhist/2009_1/09mvmnsv.pdf
335. *Матеріали науково-практичної конференції III екологічного Форуму «Екологія промислового регіону»*. Слов'янськ : ФОП Бутко В. І. 2018. 376 с. URL: <http://ecology.donoda.gov.ua/wp-content/uploads/2018/10/%D0%B7%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BD%D0%B8%D0%BA-%D0%BD%D0%B0%D1%83%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D1%85-%D0%B4%D0%BE%D0%BF%D0%BE%D0%B2%D1%96%D0%B4%D0%B5%D0%B9-%D0%86%D0%86%D0%86-%D0%B5%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE-%D0%A4%D0%BE%D1%80%D1%83%D0%BC%D1%83.pdf>
336. Махмутов М. И. *Организация проблемного обучения в школе*. Москва: Просвещение, 2007. 240 с.
337. Махмутов М. И., Ибрагимов Г. И., Чошанов М. А. *Педагогические технологии развития мышления учащихся*. Казань: ТГЖИ, 1993. 71 с.
338. Мачехина О. Н. *Социальная компетентность старших школьников*. URL: <http://it-n.ru/Attachment.aspx?Id=569>
339. Машбиц Е. И. *Психолого-педагогические проблемы компьютерного обучения*. Москва: Педагогика, 1988. 192 с.
340. *Межпредметные связи в процессе преподавания основ наук в средней школе* / [под ред. И. Д. Зверева]. Москва: Педагогика, 1975. 114 с.
341. Мезенцева О. І. *Соціально-педагогічні основи гармонізації виховного середовища дитини в діяльності Вальдорфських шкіл* : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2019.
342. Мельник Н. Впровадження інтерактивних технологій у навчально-виховний процес. *Початкове навчання та виховання*. 2006. № 13. С. 3–5.
343. *Методологія міждисциплінарних досліджень у сфері освіти: роб. навч. прогр. для спеціальності 8.18010020 «Управління навчальним закладом» (освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр»)*. Київ : [Київ. ун-т ім. Б. Грінченка], 2014. 56 с.
344. Митка О. Компетентнісний підхід у навчанні, його форми, методи і засоби. *Педагогіка і психологія професійної освіти*: наук. ж-л. 2009. №4. С. 89–97. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pippo/2009_4/Mytka.htm
345. Модзалевский Л. Н. *Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен*. Санкт-Петербург: Алетей, 2000. 496 с.
346. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості. *Наукові записки Ін-ту психології імені Г. С. Костюка АПН України*. Київ, 2002. Вип. 22. С. 221–229.
347. Момот Л. Л., Шелестова Л. В. До проблеми формування творчих здібностей у процесі навчання. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 2. С. 53–54.
348. Момот Н. А., Таран О. М. Використання англійських журнальних статей на уроках англійської мови. *Наукові записки Ніжинського держ. ун-ту імені М. Гоголя* : зб. наук. праць. Ніжин: Ніжинський державний ун-т імені М. Гоголя, 2009. Вип. 5. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nzsp/2009_5/statti/16.html (Серія «Психолого-педагогічні науки»).

349. *Мультимедійні системи як засоби інтерактивного навчання* : посіб. / [авт. кол.: М. І. Жалдак, М. І. Шут, Ю. О. Жук, Н. П. Деметрієвська, О. П. Пінчук та ін.] ; за ред. Ю. О. Жука. Київ: Педагогічна думка, 2012. 112 с.
350. Назарьева В. Шпаргалка по педагогике. URL: <http://readr.ru/viktoriYa-nazareva-shpargalka-po-pedagogike.html>
351. *Наноматериалы и нанотехнологии в энергетике* : монографія / [под ред. Э. В. Шамсутдинова и О. С. Зуевой]. В 2-х т. Казань: Казанский государственный энерг. университет, 2014. Том I. 400 с.
352. Наследов А. Д. *Математические методы психологического исследования: анализ и интерпретация данных* : учеб. пособие. Санкт-Петербург: Речь, 2004. 392 с.
353. Наумова О. О., Лойко Є. М. Вплив економічних чинників макросередовища маркетингу на поведінку споживачів. *Шляхи розвитку науки в сучасних кризових умовах* : тези доп. І міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф., м. Дніпро, 28-29 трав. 2020 р. Дніпро: WayScience, 2020. Т. 2. С. 116–118.
354. Непрокина И. В. Метод моделирования как основа педагогического исследования. *Педагогика*. 2013. № 7. С. 61–64.
355. *Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи*. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczija.html>
356. Новиков А. М. *Методология учебной деятельности*. Москва: Эгвес, 2005. 176 с.
357. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования* : учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / [Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева и др. ; под ред. Е. С. Полат]. Москва: Изд. Центр «Академия», 1999. 224 с.
358. Образцов П. И., Косухин В. М. *Дидактика высшей военной школы*. Орел, 2004. 317 с. URL: <http://pavelobraztsov.narod.ru/text/dvvshtm>
359. Оконь В. *Введение в общую дидактику*. Москва, 1990. 237 с.
360. Оконь В. *Основы проблемного обучения*. Москва: Просвещение, 1968. 208 с.
361. Олешков М. Ю. *Современные образовательные технологии* : учебное пособие. Нижний Тагил: НТГСПА, 2011. 144 с. URL: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-297225.html>
362. Онищук В. О. *Активізація навчання старшокласників*. Київ: Рад. школа, 1978. 128 с.
363. Онкович Г. В. *Медіадидактика вищої школи Теоретико-методологічні засади модернізації змісту гуманітарної освіти у вищій школі України* : монографія / [К. Є. Балабанова, Н. М. Дем'яненко, Н. О. Дівінська та ін.] ; За заг. ред. Г. В. Онкович. Київ: Педагогічна думка, 2013. 282 с.
364. *Організаційно-педагогічні засади інноваційного розвитку загальноосвітніх навчальних закладів* : монографія / [Щекатунова Г. Д., Тесленко В. В., Цимбалару А. Д., Гораш К. В., Пузіков Д. О., Варавва В. Ю., Волченкова Г. М. ; за ред. Щекатунової Г. Д.]. Київ: Педагогічна думка, 2013. 264 с.
365. Осадченко І. Характеристика змісту «Психодидактики початкової школи» в контексті підготовки майбутніх учителів. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2016. № 1(303). Т. 2. С. 23–28. URL: <http://esnuir.eunu.edu.ua/handle/123456789/9642>
366. Осадченко І. І. Психодидактичні особливості суб'єкт-суб'єктної взаємодії у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи засобами сучасних технологій навчання. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань: ФОП Жовтий О. О. 2015. Вип. 2. С. 308–316.
367. Осадченко І. І. *Теорія і практика ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи* : монографія. Умань: ПП Жовтий, 2011. 414 с.
368. Осадченко І. І. Термінологічний аналіз дидактичних категорій: «система», «вид», «тип», «модель», «технологія». *Збірник наукових праць Уманського держ. пед.*

ун-ту імені Павла Тичини / [голов. ред. М. Т. Мартинюк]. Умань: ПП Жовтий О.О., 2010. – Ч. 1. – С. 217–226.

369. Осадчий І. Г. Педагогічне моделювання: що важливо знати педагогу? *Народна освіта*. Електронне наукове фахове видання. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3969

370. *Осваиваем социальные компетентности* / [под ред. И. А. Зимней]. Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011. 592 с.

371. *Освітнє середовище для підготовки майбутніх педагогів засобами ІКТ*: монографія / [авт. кол.: Р. С. Гуревич, Г. Б. Гордійчук, Л. Л. Коношевський, О. Л. Коношевський, О. В. Шестопап ; за ред. проф. Р. С. Гуревича]. Вінниця: ФОП Рогальська І.О., 2011. 348 с.

372. *Освітлогія: витоки наукового напрямку*: монографія / [за ред. В. О. Огнев'юка ; авт. кол.: В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, Л. Л. Хоружа, І. В. Соколова, О. М. Кузьменко, О. О. Мороз]. Київ: ВП «Едельвейс», 2012. 336 с.

373. Осельська О. С. Геополітичний аналіз як спосіб розуміння світу. *Грани : Політологія*. 2015. Вересень. №9 (125). С. 22–27.

374. *Основи інформаційних технологій і систем* [авт. кол.: В. А. Павлич, Л. К. Гліненко]. Львів: Вид-во Львівська політехніка, 2013.

375. *Основи критичного мислення*: навч. посіб. для учнів старших кл. загальноосв. шк. / [О. І. Пометун, Л. М. Пилипчатіна, І. М. Сущенко, І. О. Баранова]. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2010. 216 с.

376. Паламарчук В. Ф. *Взаємозв'язок навчання і розвитку учнів в аспекті реформи школи*: метод. лист для вчителів і кер. шкіл, гімназій, ліцеїв. Київ: Знання України, 2002. 46 с.

377. Паламарчук В. Ф. *Дидактические основы формирования мышления учащихся в процессе обучения*: дис. ... д-ра пед. наук. Киев. 1984. 327 с.

378. Паламарчук В. Ф. Інновації в сучасній освіті. *Завуч*. 2006. №10. С. 1–4.

379. Паламарчук В. Ф. Педагогічні інновації: міфи та реалії. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2002. № 3. с. 36–40.

380. Паламарчук В. Ф. *Першооснови педагогічної інноватики*: у 2 т. Київ: Знання України, 2005. Т. 1. 420 с.

381. Паламарчук В. Ф. *Першооснови педагогічної інноватики*: у 2 т. Київ: Освіта України, 2005. Т. 2. 504 с.

382. Паламарчук В. Ф. Проблеми навчання в системі альтернативної освіти. *Дидактичні аспекти альтернативної освіти*. Київ: Освіта, 1993. С. 4–12.

383. Паламарчук В. Ф. *Техне Интелектус (технологія інтелектуальної діяльності учнів)*: посіб. для вчителів. Київ. 1999. 89 с.

384. Паламарчук В. Ф. *Школа учит мыслить*. 2-е изд., доп. и перераб. Москва: Просвещение, 1987. 208 с.

385. Паламарчук В. Ф. *Школа учит мыслить*. Москва: Просвещение, 1997.

386. Паламарчук В. Ф., Барановська О. В. Педагогічні технології навчання в умовах нової української школи: вектор розвитку. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 3. С. 60–66.

387. *Педагогика. Практикум на основе компетентностного подхода*: Учеб. пособие для преподавателей, аспирантов и студентов высших учебных заведений / [под общ. ред. О. Л. Жук]. Минск: РИВШ, 2007. URL: <http://do-portal.ua/kg/docs/ZNuk%20O.L.,%20Sirenko%20S.N.%20Pedagogika.doc>

388. *Педагогика* / [за ред. А. М. Алексюка]. Київ: Вища школа, 1985. 296 с.

389. *Педагогічна майстерність*: підруч. / [Л. А. Зязюн, Л. В. Крамуценко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна]. 2-ге вид. допов. і перер. Київ: Вища школа, 2004. 422 с.

390. *Педагогічні технології в підготовці вчителів*. 3-є вид., доп. і перероб. Харків: ХНПУ, 2018. 457 с.

391. *Педагогічні технології у неперервній професійній освіті*: монографія / [С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик та ін. ; за ред. С. О. Сисоєвої]. Київ: ВІПОЛ, 2001. 502 с.
392. Пехота О. М., КікTENKO А. З., Любарська О. М. *Освітні технології*. Київ: Україна, 2001, 2004.
393. Пиаже Ж. *Избранные психологические труды*. Москва: Просвещение, 1969.
394. Пидкасистый П. И., Хайдаров Ж. С. *Технология игры в обучении и развитии* : учеб. пособие. Москва: Рос. пед. агентство, 1996. 272 с.
395. Пискулова Н. А. *Экология и глобализация* : монография. Москва: МГИМО-Университет. 2010. 209 с.
396. Пірошенко С. Ю. Впровадження інтерактивних технологій на уроках зарубіжної літератури. Педагогічний дискурс : зб наук праць. Хмельницький: Хмельницька гуманіст.-пед. академія, 2008. Вип. 8. URL: http://www.nbuiv.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/2008_04/piroshenko.pdf
397. Платонов К. К. *Проблемы способностей*. Москва: Наука, 1972. 238 с.
398. Поддьяков А. Н. *Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт*. Москва, 2000. 266 с.
399. Пожары в Индонезии – крупнейшая экологическая катастрофа в 21 веке. *Gismeteo.ua* : веб-сайт. URL: <https://www.gismeteo.ua/news/proisshestiya/14928-pozhary-v-indonezii-mdash-krupneyshaya-yekologicheskaya-katastrofa-v-21-veke/>
400. ПолтораК О. Ф. Використання інтерактивних технологій навчання в середніх навчальних закладах освіти. *Наукові записки*. Острог: Вид-во Національного університету «Острозька Академія», 2007. Вип. 8. С. 296–303. (Серія: «Психологія і педагогіка»).
401. Помагайба В. І. Розвиток дидактики як науки. *Актуальні питання дидактики*. Київ, 1972.
402. Пометун О. Запитання як найважливіший спосіб взаємодії вчителя й учнів у процесі навчання. *Історія в школах України*. 2006. №3. С. 25–29.
403. Пометун О. Як навчити учителів інтерактивних технологій: з досвіду проведення інтерактивних тренінгів в системі перепідготовки педагогічних кадрів. *Управління школою*. 2004. №31(79). С. 22–28.
404. Пометун О. І. *Енциклопедія інтерактивного навчання*. Київ: СПД Кулінічев Б. М., 2007. 144 с.
405. Пометун О. І., Гупан Н. М. Studying history as an educational space of pupils' critical thinking development. *Хуманитарні Балканські дослідження*. 2018. №1. С. 60–63.
406. Пометун О. І., Пірошенко Л. В., Коберник Г. І. [та ін.]. *Інтерактивні технології навчання*. Київ: Науковий світ, 2004. 85 с.
407. Пометун О. І., Фрейман Г. О. *Методика навчання історії в школі*. Київ: Генеза, 2006. 328 с.
408. Пономарев Я. А. *Психология творчества*. Москва: Наука. 1976. 305 с.
409. Пономарев Я. А. Состояние, тенденции и перспективы развития психологии творчества. *Психологический журнал*. 1986. Т. 7. № 2. С. 3–12.
410. Поспелов Н. Н., Поспелов И. Н. *Формирование мыслительных операций у старшеклассников*. Москва: Педагогика, 1989. 152 с.
411. Потоп в итальянском Палермо: за 2 часа на город обрушилось более метра осадков. *Gismeteo.ua* : веб-сайт. URL: <https://www.gismeteo.ua/news/proisshestiya/33833-potop-v-italyanskom-palermo-za-2-chasa-na-gorod-obrushilos-bolee-metra-osadkov/>
412. Почупайло Е. В. *Программа формирования и развития информационных и коммуникативных умений у учеников I–XI классов*. Киев, 1992. 20 с.
413. Почупайло О. В. Інформаційні вміння – складова навчальної культури учня. *Педагогіка і психологія*. 1996. № 4. С. 95–102.
414. Почупайло О. В. *Формування інформаційних умінь в учнів 5–6 класів*. Методичні рекомендації для вчителів. Київ, 1997. 40 с.

415. Почувайло О. В. *Формування читацьких умінь в учнів I–IV класів* : дис. ... канд. пед наук. Київ, 1994.
416. *Про затвердження Концепції профільного навчання у старшій школі*. Наказ МОН № 1456 від 21.10.13 року. URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/37784/
417. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. *Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р*. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934>
418. *Проектування життєвої компетентності учнівської молоді* : кол. монографія / [за наук. ред. проф. Кузьміної О. В.]. Hameln: InterGING, 2018. 362 с.
419. Проскура О. Освітня дипломатія: визнання інноваційності педагогічної системи для освіти України XXI століття. *Освіта XXI століття: теорія, практика, перспективи* : матеріали Першої міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф., м. Київ, 18 квіт. 2019 р. Київ: Фенікс, 2019. С. 222–225.
420. *Профессиональная педагогика* / [под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова]. Изд. 3-е, перераб. Москва: Изд-во ЭГВЕС, 2009. 456 с.
421. Прохоров А. О. *Психические состояния и их функции*. Казань : КГПИ, 1994. 168 с.
422. Радзиховский А. П., Кейсевич Л. В. Человечество против человека – Человечество против человека : монографія. Київ: Фенікс, 2002. 456 с.
423. *Разумное поведение и язык : коммуникативные системы животных и язык : проблемы происхождения языка* : монографія / [сост. Кошелев А. Д., Черниговская Т. В.]. Москва: Языка славянских культур. 2008. Вып. 1. 416 с.
424. Реан А. А. *Психология человека от рождения до смерти*. Санкт-Петербург: Аст, 2015. 656 с.
425. *Рейтинг країн світу за індексом рівня освіти (версія ООН)*. URL: <https://gtmarket.ru/ratings/education-index>
426. Рибалко Л. М. Упровадження інноваційних підходів до навчання – шлях модернізації змісту освіти. *Вісник Львівського університету*. 2016. Вип. 31. С. 3–10. (Серія: Педагогічна).
427. Рибачук А. В. Застосування методів інтерактивного навчання в процесі професійної підготовки майбутніх юристів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. праць. Вінниця: Вінницький державний пед. ун-т імені М. Коцюбинського, 2009. Вип. 21. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Sitimn/2009_21/Zastosuvanna_metodiv_interaktivnogo_navchanna.pdf
428. Рогуля А. Еволюція феномена безпеки життєдіяльності. *Науковий вісник «Демократичне врядування»*. 2018. Вип. 21. URL: http://lvivacademy.com/vidavnistvo_1/visnyk21/fail/Rogulja.pdf
429. Родригес Ф. Злободневность социального вмешательства в социальных проектах и социальных службах. *Что такое социальная работа*. Киев, 1996. С. 16–23. *Цит за*: Соціальна робота : хрестоматія. Київ ДЦССМ, 2001. Кн. 3. 396 с.
430. *Розвиток педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю в умовах інформаційно-технологічного суспільства* / [П. А. Зязюн, О. А. Лавріненко, М. М. Солдатенко, В. В. Пилипчук, О. М. Боровік та ін.]. Київ: Педагогічна думка, 2012. 390 с.
431. Розенберг М. Й. Про програмоване навчання і використання його в процесі викладання фізики. *Викладання фізики в школі*. Київ: Рад. школа, 1964. Вип. II.
432. Рубинштейн С. Л. *Основы общей психологии*. В 2-х т. Т. II. Москва: Педагогика, 1989. 328 с.

433. Рудницька С. Ю. Гуманітарні технології: від скепсису до оптимізму [Електронний ресурс] *Технології розвитку інтелекту*. 2017. Т. 2. № 6(17). URL: http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/view/22
434. Рудницька С. Ю. Технологізація як тенденція сучасного гуманітарного знання. *Актуальні проблеми психології*: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2018. Т. II: Психологічна герменевтика. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка. 2018. Вип. 11. С. 37–52.
435. Русалкіна Л. М., Косянчук С. В. Засоби риторики як основа особистісного зростання учнів. *Українська мова і література в школі*. 2009. №8. С. 28–31.
436. Савенков А. И. *Методика исследовательского обучения младших школьников*. 3-е изд, перераб. Самара: Изд. Дом «Фёдоров». 2010. 79 с.
437. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского обучения школьников. *Фізика: проблеми викладання*. 2007. № 3. С. 14–24.
438. Савенков А. И. *Психологические основы исследовательского подхода к обучению*. Учеб. пособие. Москва: «Ось-89», 2006. 480 с.
439. Савин Н. В. *Педагогика*. Москва: Просвещение, 1978. 265 с.
440. Савченко Г. О., Макарьев О. О., Усачев С. М. Перспективні методи використання нових технологій у процесі викладання. *Проблеми розвитку внешнеэкономических связей и привлечения иностранных инвестиций: региональный аспект* : сб. науч. трудов. Донецьк, 2007. Ч. 3. С. 1227–1235. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/prvs/2007_3/1227.pdf
441. Савченко О. Внесок загальної середньої освіти у підготовку особистості до навчання впродовж життя. *Безперервна професійна освіта в контексті європейської інтеграції: теорія, досвід, прогноз* : зб. наук. ст. методолог. семінару, м. Київ, 17 берез. 2010 р. У 2-х ч. / [за ред. В. І. Лугового, Н. Г. Ничкало]. Київ: Педагогічна думка, 2010. Ч. 1. 206 с.
442. Савченко О. Я. Competence Approach Introduction in Primary Education: Achievements and Unsolved Problems. *Рідна школа*. 2014. № 5. С. 12–17.
443. Савченко О. Я. *Дидактика початкової освіти*. Київ: Грамота, 2012. 504 с.
444. Савченко О. Я. *Дидактика початкової школи*. Київ, 1997. 416 с.
445. Садковий В. П., Домбровська С. М., Шведун В. О., Вавренюк С. А. *Державне управління виховним процесом в закладах вищої освіти України* : монографія. Харків, 2019. 352 с.
446. Сапогова Е. Е. *Психология развития человека*. Учеб. пособие для студентов вузов. Москва: Аспект Пресс, 2005. 460 с.
447. Саркисов Д. На смену военной колонизации пришла технологическая, – Михаил Ковальчук о конвергенции и будущем науки. *Lenta.RU : веб-сайт новин*. URL: <https://lenta.ru/articles/2016/04/20/kovalchuk/>
448. Светлова О. А. Роль вопросов учащихся в процессе обучения. *Школьный учебник: вчера, сегодня, завтра*. Владимир. 2013. С. 148–152.
449. Селевко Герман Константинович. *Официальный сайт*. URL: <http://www.selevko.net/1nosnov.php>
450. Селевко Г. К. *Современные образовательные технологии* : учеб. пособие. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.
451. Селевко Г. К. *Социально-воспитательные технологии*. Москва: НИИ школьных технологий, 2005. 176 с.
452. Селевко Г. К. *Энциклопедия образовательных технологий*. В 2-х т. Москва: НИИ школьных технологий. 2006. Т. 2. 816 с.
453. Селевко Г. К. *Энциклопедия образовательных технологий*. В 2-х т. Москва: НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. 816 с. URL: http://pedagogtitova.edusite.ru/DswMedia/selevko_g_k_encyklopediya_obrazovatelnyh_tehnologiy_tom_1.pdf

454. Сенор Ден, Сингер Сол. *Країна стартапів. Історія ізраїльського економічно-го дива*. Yakaboo Publishing, 2016. 368 с.
455. Сердюк Т. В. Розвиток рефлексивних здібностей студентів вищих навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації засобами інтерактивного навчання. *Педагогіка, психологія та методико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту* : наук. монограф. Харків: ХДАДМ (ХХІІІ), 2009. №2. С. 136–139.
456. Сердюк Т. В. Формування предметної вмотивованості засобами інтерактивних технологій. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського* : зб. наук. праць / [редкол.: М. І. Сметанський (голова) та ін.]. Вінниця: ТОВ «Планер», 2009. Вип. 26. С. 56–60. (Серія: Педагогіка і психологія).
457. Сериков В. В. *Личностный подход в образовании: концепции и технологии*. Волгоград, 1994. С. 29–40.
458. Синельченко В. Н. *В мире мифов и легенд*. Санкт-Петербург: Дيامант Золотой век, 1998. 576 с.
459. Сисоева С. О. *Интерактивні технології навчання дорослих* : навч.-метод. посіб. Київ: ВД «ЕКМО», 2011. 320 с.
460. Ситаров В. А. *Дидактика*: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / [под ред. В. А. Сластенина]. 2-е изд., стереотип. Москва: Изд. центр «Академия», 2004. 368 с.
461. Сластенин В. А. [и др.]. *Психология и педагогика*. Учебник для бакалавров / [отв. ред. В. А. Сластенин, В. П. Каширин]. Москва: Издательство Юрайт, 2015. 609 с.
462. Сластенин В. А. О современных подходах к подготовке учителя. *Технология психолого-педагогической подготовки учителя к воспитательной деятельности: тезисы Всероссийской науч. конф.* Барнаул, 1996. С. 3–6.
463. Сластенин В. А. *Педагогический процесс как система*. Москва: Издат. дома Магистр-Пресс, 2000. 488 с.
464. Сластенин В. А. Формирование социальной активности учителя. *Сов. педагогика*. 1981. №4. С. 76–84.
465. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. *Педагогика*. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. Москва: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
466. *Словник української мови*. В 11-ти т. / [ред. колег. І. К. Білодід (голова) та ін.]. Київ: Наукова думка, 1970–1980. Т. 1: Г–Ж. Київ: Наукова думка, 1971. 550 с.
467. Смелзер Н. *Социология*. Москва, 1994.
468. Смирнов С. А. (ред.). *Педагогика. Педагогические теории, системы технологий*. Москва: Академия, 2000. 512 с.
469. Смотряев М. Большой адронный коллайдер маловат – физики ЦЕРНа хотят побольше. Но что он даст? *BBC News: новостной сайт*. URL: <https://www.bbc.com/russian/features-46897811>
470. *Современное образование как открытая система* : колл. монография / [под ред. Н. Г. Ничкало, Г. Н. Филонова, О. В. Суходольской-Кулешовой]. Москва: Институт научной и педагогической информации РАО; издательство «ЮНИТИ-ДАНА»; издательство «ЮРКОМПАНИ», 2012. 576 с.
471. Соломин В. П., Верещагина Н. О., Митин А. Е. *Гуманитарные технологии как новая форма функционирования гуманитарного знания*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gumanitarnye-tehnologii-kak-novaya-forma-funktsionirovaniya-gumanitarnogo-znaniya/viewer>
472. Соломіна С. М., Пейчева О. О. Дебати як метод стимулювання іншомовної діяльності студентів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі* : зб. наук. праць. Запоріжжя: Класичний приватний ун-т, 2010. Вип. 10. С. 378–382.
473. Сопівник Р. В., Васюк О. В., Сопівник І. В. Довідник з історії національної педагогіки. Київ: ДАКККіМ, 2011. 236 с.

474. *Социология: Энциклопедия* / [сост. А. А. Грицанов, В. Л. Абушенко, Г. М. Евелькин, Г. Н. Соколова, О. В. Терещенко]. Минск : Книжный Дом, 2003. 1312 с.
475. *Соціальна психологія особистості і спілкування*. URL: http://ukrkniga.org.ua/ukrkniga-text/books/_book-763.htm
476. Спиваковский А. В., Петухова Л. Е., Кравцов Г. М., Воропай Н. А., Коткова В. В. *Новая дидактика: от субъект-субъектных – к трисубъектным отношениям* : учеб. пробное / [под ред. д-ра пед наук, проф. А. В. Спиваковского]. Херсон: Айлант, 2016. 276 с.
477. Спиркин А. Г. *Философия. Учеб. пособие*. Москва: Гардарики, 2002. 736 с.
478. Столяренко Л. Д., Самыгин С. И. *Педагогика. 100 экзаменационных ответов*. Ростов-на-Дону: Изд. центр «МарТ», 2001. 524 с. URL: http://eusi.ru/lib/stoljarenko_pedagogika_100_ekzamenacionnyh_otvetov/index.shtml
479. *Стратегия – понятия и определения. Классификация стратегий*. URL: <http://www.stplan.ru/articles/theory/strategy.htm>
480. Суворов С. Б. О взаимодействии образования и политики. *Вестник СГАП*. 2012. №1. С. 6–8.
481. Суздаев И. П. *Нанотехнология: Физико-химия нанокластеров, наноструктур и наноматериалов* : монография. 2-е изд., испр. Москва: URSS, 2009. 592 с.
482. Суртаева Н. Н. *Гуманитарные технологии в современном образовательном пространстве*. Омск: ИИРОО, 2009. 179 с.
483. Суртаева Н. Н. *Педагогика: Педагогические технологии*. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2019. 250 с.
484. Сухомлинский В. О. *Вибрані твори*. В 5-ти т. Київ: Рад. школа. Т. 1. 1976. 654 с.; Т. 2. 1976. 670 с.; Т. 3. 1977. 670 с.; Т. 4. 1977. 640 с.; Т. 5. 1977. 639 с.
485. Сухомлинский В. О. Наша «скрипка» (роздуми про педагогічну культуру). *Рад. освіта*. 1966. 21 трав.
486. *Сучасні педагогічні технології*. Навч.-метод. посіб. [уклад. Федорчук Е. І.]. Камінець-Подільський: Абетка, 2006.
487. *Сучасні педагогічні технології: курс лекцій*. Навч. посіб. за заг. ред. Н. І. Яковець. Ніжин: Видавництво НДУ імені М. Гоголя, 2007. 199 с.
488. Сяргейка С., Таранцей Л. Професійна ариєнтація старшакласнікаў на набыццэ спецыяльнасці настаўніка як кампанент кадровай палітыкі у сферы адукацый рэгіёна. *Дидактика: теорія і практика* : зб. наук. праць / [за наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васильківської]. Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2017. С. 82–88.
489. Тарасова М. В. *Культура и образование: принципы взаимодействия* : монография. Красноярск: Сиб. Федер. Ун-т, 2012. 360 с.
490. *Творчі здобутки гімназії*: наук.-метод. посіб. [голов. ред., кер. авт. кол. – канд. пед. наук, Засл. вчитель України В. І. Сафіюлін: наук. ред. – д-р пед. наук, проф. В. Ф. Паламарчук]. Київ: Освіта України, 2015. 268 с.
491. Тезисы дистантных зарубежных участников симпозиума «Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития» : 10 июня 2009 г. Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова : Факультет психологии. *Веб-сайт*. URL: <http://www.psy.msu.ru/science/conference/internet/2009/theses.html>
492. *Теоретико-методологічні засади інтеграції змісту гуманітарної освіти у вищих навчальних закладах негуманітарного профілю* : монографія / [авт. кол.: Г. В. Онкович, М. І. Бойченко, Н. М. Дем'яненко, З. Ф. Донець, В. Я. Карачун та ін.] / за заг. ред. Г. В. Онкович. Київ: Педагогічна думка, 2012. 336 с.
493. *Теоретические основы содержания общего среднего образования* / [под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера]. Москва: Педагогика, 1983. 352 с.
494. Теплов Б. М. *Избранные труды*: В 2-х т. Москва: Педагогика, 1985. Т. 2. 358 с.
495. Теплов Б. М. Способности и одаренность. *Психология индивидуальных различий*. / [под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. Москва: Педагогика, 1982.

496. Тихонова Т. В. *Дидактичні засади конструювання змісту інформаційно-технологічних дисциплін у системі вищої професійної освіти* : дис. ... д-ра пед. наук за спеціальністю 13.00.09 – «Теорія навчання» / Національний авіаційний університет. Київ; Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2017. 776 с.
497. *Толковый словарь русского языка*. В 4-х т. / [под ред. Д. Н. Ушакова]. Москва, 1996. Т. 1: А–К. Москва: Терра-Кн. клуб, 2007. 1565 с.
498. Толочек В. А. Проблема индивидуального стиля деятельности в психологии: прошлое, настоящее и будущее. *Вестник Московского университета*. 2010. №2. С. 43–51. (Серия 14: Психология). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-individualnogo-stilya-deyatelnosti-v-psihologii-proshloe-nastoyashee-i-budushee>
499. Трубачева С. Е., Трубачев С. І. Формування навчальних компетентностей в умовах професійно зорієнтованого освітнього середовища навчального закладу. *Педагогіка: традиції та інновації*: матер. IV міжнар. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 17–18 лют. 2017 р.). Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2017. Ч. II. С. 105–108.
500. Трубачева С. Е., Черноус О. В. Meta-subject activity of pupils in conditions of profile training. *Науковий вісник Ужгородського нац. ун-ту*. 2016. №1(38). С. 298–302.
501. Туник Е. Е. *Модифицированные креативные тесты Вильямса*. Санкт-Петербург: Речь, 2003. 96 с.
502. Туриніна О. Л. *Психологія творчості* : навч. посіб. Київ: МАУП, 2007. 160 с.
503. Улькіна Т. В. *Розвиток пізнавальних здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами ігрових психотехнік* : дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2010.
504. *Управление, общество, экология: ответы на вызовы освоения Циркумполярного Севера* / [под ред. И. Н. Ильиной]. Москва: Высшая школа экономики, 2017. 92 с.
505. Федорчук Е. І. Впровадження інтерактивних методів навчання як шлях поліпшення підготовки спеціаліста. *Використання інтерактивних методів та мультимедійних засобів у підготовці педагога*. Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2003. С. 10–25.
506. *Философия*. Энциклопедический словарь / [под ред. А. А. Ивина]. Москва: Гардарики, 2004.
507. *Философский энциклопедический словарь* / [гл. ред.: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов]. Москва: Советская энциклопедия, 1983.
508. Фідкевич О. Л., Снегірьова В. В., Курач Л. І. *Російська мова і література. Інтегрований курс. 10 клас* : підручник. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2019. 152 с.
509. Фідкевич О. Л., Снегірьова В. В., Курач Л. І. *Російська мова і література. Інтегрований курс. 11 клас* : підручник. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2019. 160 с.
510. Філіпенко А. С. Міждисциплінарна методологія: базові принципи. *International relations, part «Economic sciences»*. 2018. №13. URL: http://journals.iir.kiev.ua/index.php/ec_n/article/view/3283
511. Фіцула М. Н. *Педагогіка*. Київ: Академія, 2000. 354 с.
512. *Формування змісту профільного навчання: теоретико-методологічний аспект* : кол. монограф. / [авт. кол.: Г. О. Васьківська, В. І. Кизенко, С. В. Косянчук, О. В. Барановська та ін.]. Київ, 2018. 260 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/713853/>
513. Фрадкін Ф. А. Педагогическая технология в исторической перспективе. *История педагогической технологии* : сб. науч. трудов / [отв. ред. М. Г. Плохова, Ф. А. Фрадкін]. Москва, С. 3–16.
514. Франкл В. *Человек в поисках смысла*. Пер. с англ. и нем. Общ. ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева. Вступ. ст. Д. А. Леонтьева. Москва: Прогресс, 1990. 368 с.
515. Фрумин Г. Т. Геоэкология как новое междисциплинарное направление на стыке географии и экологии. *Санкт-Петербургский научный центр РАН. Web-scim*. URL: http://www.spbrc.nw.ru/ru/councils/ecology/school_science/geoecol_mejd
516. *Фундаменталізація змісту освіти у старшій школі: теорія і практика* : кол. монограф. / [за наук. ред. д-ра пед. наук Г. О. Васьківської]. Київ: Педагогічна думка, 2015. 288 с.

517. Фурман А. В. *Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект* : монографія. Тернопіль: АСТОН, 2007. 164 с.
518. Хантингтон С. *Столкновение цивилизаций* : монографія / [пер. с англ. Велимеєва Т., Новикова Ю.]. Москва: ООО «Издательство АСТ». 2003. 246 с.
519. Хартманн У. *Очарование нанотехнологии*. 3-е изд. (эл.). Москва: БИНОМ; Лаборатория знаний, 2014. 173 с.
520. Хрусталева Р. Ю. *Общепедагогическая подготовка студентов в процессе педагогической практики. Система общепедагогической подготовки студентов педагогического института и пути ее совершенствования*. Москва, 1988. С. 34–58.
521. Хуторской А. В. *Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения*. Москва: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.
522. Хуторской А. В. *Педагогическая инноватика* : учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений. Москва: Изд. центр «Академия», 2008. 256 с.
523. Цимбалару А. Освітній простір: сутність, структура і механізми створення. *Український педагогічний журнал*. 2016. №1. С. 41–50.
524. *Цільові проекти – основа розвитку навчального закладу. З досвіду роботи Тетерівської гімназії* : метод. посіб. Київ: Від. дидактики Ін-ту пед. НАПН України, 2015. 44 с.
525. *Ціннісне ставлення до себе. Виховні заходи: 9–11 класи* / [упоряд.: Л. Шелестова, Н. Чиренко, Н. Чернякова]. Київ: Шкільний світ, 2013. 128 с.
526. Чайка В. М. *Основи дидактики*. Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Академвидав, 2011. 240 с.
527. Чередниченко Л. А. *Методи формування культурологічних знань студентів в умовах сучасного навчально-виховного процесу. Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. Харків: Харківський національний пед. ун-т імені Г. С. Сковороди, 2009. Вип. 35. (Серія: Педагогіка та психологія). URL: http://www.nbuu.gov.ua/portal/soc_gum/znpkhnpu_ped/2009_35/8.html
528. Чмир В. М., Берестецька Н. В. Використання методів активної педагогічної взаємодії під час навчально-виховного процесу у вищому військовому навчальному закладі. *Збірник наукових праць Національної академії Прикордонних військ України*. Хмельницький: Національна академія Держ. прикорд. служби України імені Б. Хмельницького, 2010. №5. С. 146–149.
529. Шадриков В. Д. *О структуре познавательных способностей. Психологический журнал*. 1985. Т. 6. № 3. С. 38–46.
530. Шарко В. Д. *Сучасний урок: технологічний аспект* : посіб. для вч. і студ. Київ: СПД Богданова А. М., 2007. 220 с.
531. Шведова Я. В. Педагогічні умови формування професійної культури майбутніх тележурналістів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі* : зб. наук. праць. Запоріжжя: Класичний приватний ун-т, 2009. С. 435–438.
532. Шевченко Н. Ф. *Формування професійної свідомості практичних психологів у системі вищої освіти* : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Київ, 2006. 485 с.
533. Шелестова Л. В. *Готовність учителя до розвитку творчих здібностей старшокласників в умовах профільного навчання. Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2019. № 1 (72) / I квартал. С. 10–16.
534. Шелестова Л. В. *Дослідження процесу розвитку творчих здібностей старшокласників у практиці профільного навчання. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2018. № 1(20). С. 21–32.
535. Шелестова Л. В. Оптимізація розвитку творчих здібностей старшокласників у процесі вивчення гуманітарних предметів. *Вісник Польсько-української науково-дослідної лабораторії дидактики імені Я. А. Коменського*. Вип. 1(20): Сучасні проблеми обдарованості особистості: матер. І Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Умань, 20–21 трав. 2020 р.) / МОН України, НАПН України, Ін-т педагогіки [та ін.]; [редкол.: Осадченко І.

(голов. ред. та відп. за вип.), Васильківська Г., Велскоп В. [та ін.]. Умань: Візаві, 2020. С. 93–96.

536. Шелестова Л. В. Педагогічні технології як засіб розвитку творчих здібностей учнів в умовах профільного навчання. *Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія і практика: збірник наукових праць*. Київ, 2018. Вип. 1 (20). С. 24–36.

537. Шелестова Л. В. *Розвиток творчих здібностей учнів молодшого підліткового віку в процесі вивчення гуманітарних предметів (інтелектуально-евристичний компонент)*: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1998. 222 с.

538. Шелестова Л. В. *Теорія і методика формування картини світу у старших дошкільників та молодших школярів*. Київ: Фенікс, 2016. 416 с.

539. Шкодіна І. В., Колмик А. К. Тенденції розвитку європейського ринку консалтингових послуг. *Theoretical foundations of modern science and practice*: abstracts of XI International Scientific and Practical Conference. Melbourne, Australia, 06-07 April 2020. Bookwire by Bowker, 2020. Pp. 509–513. URL: <https://www.bookwire.com/>

540. *Школа життєтворчості особистості*: наук.-метод. зб. / [за наук. ред. І. Г. Єрмакова]. Київ: ІСДО, 1995. С. 3–5.

541. Шубинский В. С. Философские подходы к педагогической теории. *Советская педагогика*. 1990. № 12. С. 60–65.

542. Шутова В. Г. Дискусійні методи. *Перше вересня*. Москва: ВАТ «Видавничий будинок «Червона зірка». URL: <http://festival.1september.ru/articles/502803/>

543. Шедровицкий П. Г. Гуманитарные технологии в эпоху кризиса. *НГ-религии*. №24 (от 26 декабря 2001).

544. Щуркова Н. Е., Питюков В. Ю., Савченко А. П. Новые технологии воспитательного процесса. Москва, 1993. С. 23–28.

545. *Екологія і безпека*: монографія / [под ред. Елисеєва Д. Всеукраїнський]. Новосибирск: Изд. «СибАК». 2013. 132 с.

546. Эпштейн М. Н. О гуманитарном изобретательстве. *Новое литературное обозрение*. 2016. № 2 (138). URL: <http://www.nlobooks.ru/node/7211>

547. Эпштейн М. Н. *От знания – к творчеству. Как гуманитарные науки могут изменять мир*. Москва–СПб: Центр гуманитарных инициатив, 2016. 480 с.

548. Южаков В. Н. *Система и целое в организации процесса развития*: автореф. дисс. ... канд. филос. наук. Саратов, 1979. 18 с.

549. Юцявичене П. А. Принципы модульного обучения. *Сов. педагогика*. 1990. №1. С. 41–46.

550. Ядровская М. В. Модели в педагогике. *Вестник Томского государственного университета*. Томск, 2013. № 366. С. 139–143.

551. Яковлев Е. В. *Педагогическая концепция: методологические аспекты построения*. Москва: Владос, 2006. 239 с.

552. Якса Н. В. *Основи педагогічних знань*. Київ: Знання, 2007. 358 с.

553. Ярмахов Б. Б. Результат управления как компонент педагогической системы. *Педагогические системы в школе и вузе: технологии и управление*. Волгоград, 1993.

554. Яценко Т. О. Inter-art interaction in school literary education: a practical aspect. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. №27. URI: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719517>

555. Яценко Т. О. *Тенденції розвитку методики навчання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах (друга половина ХХ – початок ХХІ століття)*: дис. д-ра пед. наук. Київ, 2017.

556. Яценко Т. О., Фасоля А. М., Уліщенко В. В., Тименко В. М., Бійчук Г. Л. *Ukrainian Literature (Level of Standard) for the 11th Grade of General Secondary Education*. Київ: Textbook УОВЦ «Оріон», 2019.

557. Agbo Igwe Sylvester. Factors Influencing the Use of Information and Communication Technology (ICT) in Teaching and Learning Computer Studies in Ohaukwu

Local Government Area of Ebonyi State-Nigeria. *Journal of Education and Practice*. 2015. Vol. 6. №7. Pp. 71–83.

558. Aithal P. S., Aithal P. Shubhrajyotsna. An Innovative Education Model to realize Ideal Education System. *International Journal of scientific research and management (IJSRM)*. 2015. № 3. Pp. 2464–2469. URL: www.ijrm.in

559. Baranovska O., Trubacheva S., Kosianchuk S. The development of professionally oriented competences of upper secondary school pupils: curricular aspect». *Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții «Curriculumul școlar: provocări și oportunități de dezvoltare»*, Conf. Șt. Intern. (2018; Chișinău). Curriculumul școlar: provocări și oportunități de dezvoltare: Materialele Conf. Șt. Intern., 7-8 decembrie 2018, Chișinău / coord. șt.: Lilia Pogolșa, Nicolae Bucun; col de red.: XXX [et al.], Ch.: IȘE («Lyceum»), 2018. P. 452–457.

560. Barron F. *Creative person and creative process*. New York, 1969. 212 p.

561. Basak W. Nauczanie zintegrowane w opiniach nauczycieli. *Pedagogika Rodziny*. 2013. №3/1. S. 231–246. URL: http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Pedagogika_Rodziny/Pedagogika_Rodziny-r2013-t3-n1/Pedagogika_Rodziny-r2013-t3-n1-s231-246/Pedagogika_Rodziny-r2013-t3-n1-s231-246.pdf

562. Bengtsson N., Lundberg Niklasson E. Vad är teknik? Tekniken i grundskolan: en studie av teknikundervisningen i 99 kommuner i Sverige. Gothenburg : Institutionen för didaktik och pedagogisk profession. 2013, <https://liu.se/cetis/atlasa/documents/e-niklasson-bengtsson.pdf>

563. Bobczyński B. Otwórz się na cyfrowy świat. Raport Edu-Tech 2016. *Nowe technologie w świecie edukacji. Edutorial.pl. Portal o nowoczesnej edukacji*. 2016. <https://edutorial.pl/wp-content/uploads/2016/09/raport-edu-tech-2016.pdf>

564. Borghans L., Duckworth A. L., Heckman J. J., Ter Weel B. The economics and psychology of personality traits. *Journal of Human Resources*. 2008. Vol 43(4). P. 972–1059.

565. Buabeng-Andoh Charles. Factors influencing teachers' adoption and integration of information and communication technology into teaching: A review of the literature. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*. 2012. Vol. 8, Issue 1. Pp. 136–155. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1084227.pdf>

566. Cackowska M. Integralny system nauczania początkowego, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce. 1992, s. 7. Cytowane z (s. 234): Basak W. Nauczanie zintegrowane w opiniach nauczycieli. *Pedagogika Rodziny*. 2013. №3/1. S. 231–246, http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Pedagogika_Rodziny/Pedagogika_Rodziny-r2013-t3-n1/Pedagogika_Rodziny-r2013-t3-n1-s231-246/Pedagogika_Rodziny-r2013-t3-n1-s231-246.pdf

567. De gymnasiale uddannelser. URL: http://www.uu-djursland.dk/UploadedFiles/Ungdomsuddannelserne_2018_2_del.pdf

568. Definizioni di TD. Innovazione nella scuola e Tecnologie Didattiche. Piano Nazionale di Formazione degli Insegnanti sulle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione. *Garamond, 2002*. Modalità di accesso. URL: http://www.liceonorbertorosa.gov.it/attachments/article/116/144_23.pdf

569. Didaktik kunskapsområde och ämne. Ämnesgruppen i Didaktik. Högskolan i Gävle. *Institutionen för Pedagogik, Didaktik och Psykologi*. 2012, Oktober. S. 1–19. URL: <https://www.hig.se/download/18.70b4ced11f41d324a480001597/1353629533881/didamnesBes041209.pdf>

570. Durlak J. A., Weissberg R. P., Dymnicki A. B., Taylor R. D., Schellinger K. B. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*. 2011. Vol 82(1). P. 405–432.

571. Eid Al harbi Hanaa. Towards successful implementation of ict in education. *The 2014 WEI International Academic Conference Proceedings*. Vienna, Austria, 33–45. URL:

<https://www.westeasinstitute.com/wp-content/uploads/2014/05/Hanaa-Eid-Al-harbi-Full-Paper.pdf>

572. Franzoni A. L., Assar S. Student Learning Styles Adaptation Method Based on Teaching Strategies and Electronic Media. *Educational Technology & Society*. 2009. №12(4). Pp. 15–29.

573. Garnitschnig K. *Bildung als Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe und der Familienhilfe*. URL: <http://www.pib-muenchen.de/docs/bildung.pdf>

574. Gordon A. K. *Games for Growth: Educational Games in the Classroom*. California, 1970. 152 p.

575. Hansen M. S. Angelsaksisk didaktik. Liv i Skolen. VIA Højskolen for Videreuddannelse og Kompetenceudvikling. 2017. Nr. 1, Årg. 19. S. 1–5, <https://www.via.dk/-/media/VIA/dk/om-via/presse/dokumenter/publikationer/liv-i-skolen/liv-i-skolen-1-2017-uddrag.pdf>

576. Hejnová E. Integrovaná výuka přírodovědných předmětů na základních školách v českých zemích – minulost a současnost. *Scientia in educatione*. 2011. №2(2). S. 77–90. <http://www.scied.cz/index.php/scied/article/download/24/23>

577. Holland R. Reflexivity. *Human Relations*. 1990. Vol. 52. №4. P. 463–483.

578. Infinite Connections: Education and new technologies. *Trends Shaping Education*. 2014. Spotlight 5. P. 1–12. URL: <https://www.oecd.org/edu/cei/Spotlight%205-%20Infinite%20Connections.pdf>

579. *Information and Communication Technology (ICT) and Education*. URL: http://www.basiced.org/wp-content/uploads/Factsheets/Technology_fact_sheet.pdf

580. Innovating Education and Educating for Innovation: The Power Of Digital Technologies And Skills. *Education Innovation and Research*. OECD Publishing, Paris. 2016. <http://www.oecd.org/education/cei/GEIS2016-Background-document.pdf>

581. Jacobs H. H., Borland J. H. The Interdisciplinary Concept Model. *Design and Implementation*. Gifted Child Quarterly, 1986.

582. Kempka M. W poszukiwaniu śladu. Polska szkola w dobie cyfryzacji. *Diagnoza 2017*. <http://www.nck.pl/upload/attachments/319726/RAPORT%20CYFRYZCJA%20SZK%20C3%93%20C5%81%202017.pdf>

583. Kosianchuk S. V. Технологический подход к процессу формирования ценностно-смысловых ориентаций старшеклассников. *Univers Pedagogic*. 2014. №1(41). С. 53–60.

584. Kuś J. Jak nowe technologie wpływają na relacje międzyludzkie? Raport Edu-Tech 2016. *Nowe technologie w swiecie edukacji. Eduitorial.pl. Portal o nowoczesnej edukacji*. <https://edutorial.pl/wp-content/uploads/2016/09/raport-edu-tech-2016.pdf>

585. Kusano Kodai, Frederiksen Sarah, Jones LeAnne, Kobayashi Michiko (USA), Mukoyama Yui, Yamagishi Taku, Sadaki Kengo, Ishizuka Hiroki (Japan). The Effects of ICT Environment on Teachers' Attitudes and Technology Integration in Japan and the U.S. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*. 2013. Vol. 12. Pp. 29–43. URL: <http://jite.org/documents/Vol12/JITEv12IIPp029-043Kusano1210.pdf>

586. L'apprentissage intégré dans la salle de classe. http://www.edu.gov.on.ca/fire/literacynumeracy/inspire/research/CBS_integrated_learning_French.pdf

587. Marzec M. Zadbajmy o bezpieczeństwo dzieci w internecie. Raport Edu-Tech 2016. *Nowe technologie w swiecie edukacji. Eduitorial.pl. Portal o nowoczesnej edukacji*. <https://edutorial.pl/wp-content/uploads/2016/09/raport-edu-tech-2016.pdf>

588. Morrow K. Principles of communicative technology. K. Johnson & K. Morrow (Eds.). *Communication in the classroom*. Harlow: Longman, 1981. P. 59–66.

589. Nowakowska I. Nowoczesne technologie w procesie edukacji. *Projekt «Kompetencje zawodowe nauczycielek i nauczycieli jako element budowania organizacji uczącej się i lokalnej strategii oświatowej w powiecie ostrzeszowskim» współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego*. http://www.powiatostrzeszowski.pl/asp/pliki/dok/publikacja_na_strone_p_izabeli_nowakowskiej.pdf

590. Palamar B. I., Vaskivska H. O., Palamar S. P. Didactical determinants use of information and communication technology in process of training of future specialists. *Wiadomości Lekarskie*. Warszawa: Wydawnictwo Aluna, 2017. T. LXX. Nr 4. S. 838–842. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/715780>
591. Palamar S. P., Vaskivska H. O., Palamar B. I. Didactic aspects of cognition of human as a bio-psycho-socio-cultural personality. *Wiadomości Lekarskie*. Warszawa: Wydawnictwo Aluna, 2017. T. LXX. Nr 5. S. 959–963. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/715801>
592. Palamar S., Vaskivska H., Poriadchenko L. Psycholinguistic Aspects of Formation of Culture of Dialogical Communication. *Psycholinguistics*. 2019. # 26(2). P. 11–26. (doi: <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2019-26-2-11-26>).
593. Percinval F., Ellington A. *Handbook of Educational Technology*. L., 1984.
594. Plebańska M. Budujmy gospodarkę, opartą na wiedzy. *Polska szkoła w dobie cyfryzacji*. Diagnostyka 2017. – <http://www.nck.pl/upload/attachments/319726/RAPORT%20CYFRYZYCJA%20SZK%3%93%C5%81%202017.pdf>
595. Polska szkoła w dobie cyfryzacji. *Diagnostyka 2017*. URL: <http://www.nck.pl/upload/attachments/319726/RAPORT%20CYFRYZYCJA%20SZK%3%93%C5%81%202017.pdf>
596. Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. *Education for the Media and the Digital Age*. Vienna: UNESCO, 1999, p. 273–274. Reprint in : *Outlooks on Children and Media*. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001. P. 152. URL: <http://edu.of.ru/>
597. Reimagining the Role of Technology in Education: National Education Technology Plan Update. *Office of Educational Technology*, U.S. 2017. <https://tech.ed.gov/files/201701NETP17.pdf>
598. Sagimin S. F., Abdulwahab M. N. Models of Education: In-Depth Review. *International Journal of Education and Learning*. 2015. Vol. 4, No.2. Pp. 1–8. URL: <http://dx.doi.org/10.14257/ijel.2015.4.2.01>
599. Schoenfeld Alan H. *On modeling teaching*. URL: https://www.researchgate.net/publication/263418426_On_Modeling_Teaching?enrichId=rgreq-63ca274aedee6d66c2fc7432505fe3e9-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzI2MzQxODQyNjItBUzo1NTE1MzQ0NTIxOTUzMjhhAMTUwODUwNzQ2ODI2Nw%3D%3D&el=1_x_3&_esc=publicationCoverPdf
600. Smyth K., Mainka Ch. *Pedagogy and learning technology: a practical guide*. Edinburgh Napier University. URL: https://staff.napier.ac.uk/services/dlte/resources/Documents/PALT%20Guide/epedagogy_guide_WEBCOPY.pdf
601. Spitzer B., Aronson J. Minding and mending the gap: Social psychological interventions to reduce educational disparities. *British Journal of Educational Psychology*. 2015. Vol 85(1). P. 1–18.
602. Spolding S. C. *Technological Devices in Educational Media Communications and Technology*. L., 1978.
603. Stieger S., Burger Ch. Implicit and explicit self-esteem in the context of Internet addiction. *Cyberpsychology, behavior and social Networking*. 2010. № 3. P. 681–688.
604. Stošić L. The importance of educational technology in teaching. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*. 2015. Vol. 3, No.1. 111–114. Retrieved from: <http://oaji.net/articles/2015/1014-1434799607.pdf>
605. Szczygielska S. Nowoczesne technologie w procesie edukacji [w Internecie]. *Edukacja – Technika – Informatyka*, nr 3/17/2016. (DOI: <https://doi.org/10.15584/eti.2016.3.32>).

606. Technology Education for Teachers. P. John Williams (Ed.). *International Technology Education Series*. Rotterdam: Sense Publishers. URL: <https://www.sensepublishers.com/media1449-technology-education-for-teachers.pdf>

607. Thompson J. K. *Interdisciplinarity: History, Theory, and Practice*. Detroit: Wayne State Uni., 1990.

608. *Use of Information and Communications Technology (ICT) in Education*. URL: http://download.ei-ie.org/docs/webdepot/ei_ict_principles.pdf

609. Vaskivska H. Didactic aspects of upper secondary and university education fundamentalization. *Science and Education*. 2017. Issue 5. P. 46–50. (doi: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-5-9>). URI: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/707974>

610. Vaskivska H. O., Palamar S. P., Vlasenko O. M. Health in the civic students' value system: empirical analysis. *Wiadomości Lekarskie*. Warszawa: Wydawnictwo Aluna, 2019. T. LXXII. Nr 10. Cz II. S. 1947–1953. URL: http://wl.medlist.org/2019_10_18

611. Vaskivska H. O., Kosianchuk S. V., Skyba H. M. Didactic possibilities of information and communication technologies in the process of development of educational environment in upper secondary school. *Information Technologies and Learning Tools*. 2017. Vol 60. № 4. P. 17–27.

612. Vaskivska H. O., Palamar S. P., Kondratiuk S. G., Zhelanova V. V. Psychodidactic determinants of the development of children of preschool age. *Wiadomości Lekarskie*. Warszawa: Wydawnictwo Aluna, 2018. Tom LXXI. Nr 6. S. 838–842. URL: <https://wiadlek.pl/wp-content/uploads/2020/01/WL-6-2018.pdf>

613. Vaskivska H., Tanaś M. R., Loboda S. Interdisciplinary links as a didactic basis of the future teacher's professional training. *Interdisciplinary Studies of Complex Systems*. 2017. №10–11. P. 46–59. URI: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/709772>

614. Wilson Kofi Bentum, Boateng Kofi Agyenim. Integrating ICTs into the Teaching process: Issues in Pedagogical Practices in Teacher. *International Journal of Computing Academic Research (IJCAR)*. 2014. Vol. 3. №4. Pp. 96–103. URL: <http://www.meacse.org/IJCAR/archives/46.pdf>

615. Young R. Using Technology Tools in the Public School Classroom. *A Research Paper Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Master of Science Degree in Education*. URL: <http://www2.uwstout.edu/content/lib/thesis/2008/2008youngr.pdf>

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Технології профільного навчання

Колективна монографія

Васьківська Галина Олексіївна
Косянчук Сергій Володимирович
Кизенко Василь Іванович
Барановська Олена Володимирівна
Шелестова Людмила Володимирівна
Кравчук Ольга Павлівна

Підписано до друку «_» _____ 20__ р.

Формат 60х90 1/16

Гарнітура Times. Друк офс. Папір офс.

Ум. друк. арк. 19,00. Облік.-вид. арк. 20,35.